



# Memórias de formação e o debate sobre a tradição brasileira na arquitetura (1920-1930)

Early education memoirs and the debate concerning Brazilian's tradition on architecture (1920-1930)

Maria Cecília Cortez Christiano de Souza  
Universidade de São Paulo

## Resumo

Este artigo pretende apresentar uma breve história de diferentes concepções brasileiras relacionadas com projetos arquitetônicos destinados a edificações escolares, durante os anos de 1920 a 1930; também pretende discutir o movimento da arquitetura tradicional e neocolonial dentro de um campo de disputa envolvendo outras tendências arquitetônicas e educacionais. A questão crucial da tradição brasileira é focalizada. Para cumprir esse propósito, essa pesquisa analisa fontes como artigos de diferentes jornais, revistas de educação e arquitetura, tentando relacionar essa discussão com discursos autobiográficos e relatos de história de vida do mesmo período.

Palavras-chave: Memórias. Arquitetura. Tradição.

## Abstract

This article aims to present a brief history of different Brazilian's conceptions related to architectural projects destined to schoolhouses, during the 1920s and 1930s. The paper also intends to discuss the traditional and neocolonial architecture movement as a disputing field among other architectural and educational trends. The critical question of traditional culture in Brazil is focused. In order to do that, this research analyzes sources as articles in different newspapers, educational and architectural reviews, trying to relate this discussion to autobiographical and other lifewriting discourses on the same period.

Keywords: Memoirs. Architecture. Tradition.

## Tradição: uma palavra banida da educação

No campo da educação, as diferentes propostas da Educação Nova opunham o novo ao velho, e por velho entendiam o ensino tradicional. Sem ser definido por conjunto de idéias, nem assumido como proposta por nenhum ideólogo, o qualificativo de tradicional ficou adstrito à simples imagem em negativo do que cada uma das reformas da educação dos anos vinte propunha de positivo. Foi assim que a palavra tradição, no campo educativo, tornou-se termo depreciativo. Essa conotação de certa forma “oficializa” a história da educação, porque torna obscuro o reconhecimento da existência de saberes procedentes de experiências coletivas, do acúmulo e criação de conhecimentos que processaram dentro da escola, mas relativamente à margem dos saberes oficiais e dos autores consagrados.

Estamos acostumados a estudar o Movimento da Escola Nova, em suas diversas nuances, dentro dos parâmetros de rompimento, como diz Octavio Paz (1984). A formação pedagógica a partir da Escola Nova esteve configurada por uma negação consciente dos valores do passado. Esse tipo de estética da ruptura, da transgressão, detém ainda, nem que seja para efeito de propaganda, algum direito de cidadania, por assim dizer, na discussão sobre a escola atual.

Contudo, hoje somos testemunhas de outra mutação: as diversas correntes derivadas da Escola Nova e do experimentalismo dos anos sessenta começam a perder seus poderes de negação, suas pregações contrárias à escola tradicional transformaram-se em repetições rituais, a rebeldia foi convertida em metodologia e didática, a transgressão em palavras de ordem vazias.

Em uma palavra, a inovação deixou de ser criadora. A crítica, usada de forma leviana, serviu para colocar o já construído permanentemente em xeque-mate. De tal forma, que o questionamento contínuo contribui para que tenha se criado na escola um ceticismo que incide justamente sobre as inovações, como na crença do príncipe do Leopardo de Visconti (1963): tudo se muda para que tudo continue sempre na mesma.

De tal forma, que o questionamento contínuo contribui para que tenha se criado na escola um ceticismo que incide justamente sobre as inovações, como na crença que o personagem Tancredi sussurra ao príncipe de Salinas



no filme *O Leopardo* de Luchino Visconti, de 1963: é preciso tudo mudar para que tudo continue sempre na mesma.

A partir da leitura, nos anos de 1980, dos teóricos frankfurtianos, especialmente de Walter Benjamin, diante da crítica à modernidade, a palavra tradição começou a recuperar certo prestígio – o que faltaria à escola seria justamente tradição, diria Hanna Arendt (1972). O hábito das reformas educacionais de começar sempre *da capo*, sem fazer seriamente uma avaliação do já feito, impediu que se considerasse o conceito de tradição não como mera repetição, reprodução ou nostalgia, mas como necessidade, que se coloca em todos os campos da cultura, de levar em conta as realizações e reflexões do passado para, a partir daí, construir o novo, para além de posições reativas, especulares e contrárias<sup>1</sup>.

Como nota Roberto Schwarz (1987) apagar a memória condena descobertas fundamentais a serem esquecidas de geração para outra, problemas graves, identificados com esforço, a serem descartados rapidamente, modelos teóricos considerados obsoletos antes que tenham atingido todos os seus desdobramentos interessantes, velhas soluções a serem apresentadas como inovações revolucionárias, autores a serem sobrepostos, sem maiores preocupações, a novos autores.

Ao supor que a transformação está necessariamente ligada ao progresso, seja ela qual for, levou às reformas, pesquisas e intervenções sucessivas a banalizarem o argumento de que a escola deve mudar porque tudo muda, a mudança se justifica pela mudança, pelo mecanismo do mundo. As metáforas na literatura educacional são abundantes: o anacronismo da escola é contrastado com descrições da atualidade, variáveis conforme a época, ora porque se está na era da indústria, ora na era da globalização, ora na sociedade da informação, e assim por diante; a consequência rápida, é que a escola deve mudar porque afinal, tudo muda. O que mudar, em que direção, não é pergunta que em geral se apresente. Essa forma de pensar leva ao cinismo, a certa colonização da inteligência, impedindo a criação de uma reflexão autônoma e efetivamente voltada à realidade escolar brasileira.

O estudo da presença da tradição dentro do próprio movimento da Escola Nova, permite assim que, diante de uma situação histórica concreta, se ganhe distância e se acentue a historicidade desse debate, permitindo

examinar a categoria “tradição” dentro de um tempo e espaço cultural em que paradoxalmente, ela parecia estar ausente.

## Tradição e o modernismo

Silviano Santiago (1997) mostra como, antes mesmo de 1945, os modernistas tinham consciência do valor e da necessidade da tradição mediante um contexto que permitiu, entre outros, a elaboração em 1919 do ensaio de T. S. Eliot *Tradição e talento individual*. Em contraste com a idéia de que a tradição é algo não pode ser encontrado no Novo Mundo ou de que se trata de uma linha interrompida definitivamente pela modernidade, Eliot (1989) afirma que a tradição não constitui uma herança, pois implica em trabalho ativo de conquista.

Supõe, para realização de qualquer obra cultural, a aquisição de um sentido histórico, necessário para o discernimento não só do caráter passado do passado, mas do seu caráter presente. Ao contrário do preceito da crítica literária, que louva em cada autor o que sua obra abriga de originalidade e diferença, Eliot (1989) diz que existe nas expressões mais entranhadas e íntimas de uma obra de arte, a manifestação de antepassados, que o autor, com seu talento, faz retornar ao presente. À idéia do novo como originalidade absoluta, Eliot contrapõe a idéia de que o poeta deve carregar dentro de si, não só a obra de seus contemporâneos, como a consciência da unidade que a literatura de seu país forma com a literatura universal. A relação entre passado e presente não é unívoca, mas uma via de mão dupla, daí a necessidade de transformar o passado numa tradição:

A necessidade do poeta de se conformar, de se harmonizar, não é unilateral; é o que se produz quando uma nova obra de arte é criada, é alguma coisa que se produz simultaneamente em todas as obras de arte que a precederam. Os monumentos existentes formam entre eles uma ordem ideal que se modifica quando há a introdução de uma obra de arte verdadeiramente nova. A ordem existente está completa antes da chegada da obra nova; para que a ordem subsista depois da adição do elemento novo, é preciso que a ordem existente se modifique inteira, por pouco que seja; e que as relações, as proporções, os valores de cada obra de arte em relação com as outras sejam assim reajustadas;



e é assim que o antigo e o novo se amoldam um ao outro. Todo aquele que admitiu essa idéia de ordem, da forma de toda literatura ocidental, [...] não achará absurdo que o passado seja modificado pelo presente, tanto quanto o presente é dirigido pelo passado. (ELIOT, 1989, p. 42).

A sensibilidade dos modernistas em relação ao passado da terra brasileira foi inaugurada pelas sucessivas viagens às cidades históricas de Minas Gerais – viagens de iniciação, momentos de epifania, conversão, em que o novo agora estava no encontro assombrado não só do passado barroco das ruínas das velhas cidades mineiras, mas também, na descoberta de uma estética ingênua, que remetia a arte não só ao passado, mas às suas raízes primitivas e populares. A respeito desse encontro, escreverá muitos anos mais tarde Tristão de Athayde:

Não nasci em Ouro Preto, nem mesmo em Minas Gerais, mas nelas renasci... Fui conhecer Ouro preto em 1915, um ano antes da morte de Afonso Arinos, aos 21 anos de idade e em companhia de um adolescente sobrinho seu, levados ambos pela mão do velho e solene senador Virgílio de Mello Franco. Esse meu companheiro, quase menino, se chamava Rodrigo Mello Franco de Andrade. Ficamos ambos, ao mesmo tempo, encantados e desolados. Encantados no sentido mágico da palavra. Embrujados, como se as fadas locais nos tivessem lançado realmente um feitiço. O que tocou meu jovem companheiro foi tão profundo, que a ele iria dedicar toda sua vida... Se o velho Mundo nos desencantara pela explosão da guerra... essa mesma guerra nos fazia redescobrir o Brasil. Até que os modernistas, por um desses muitos paradoxos de que a vida dos homens e das cidades é tecida, redescobriram também o nosso passado enquanto pregávamos em favor do futuro e malhávamos os 'passadistas.' A nova geração literária lançou então o brado de alarma, com Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Murilo Mendes, Manuel Bandeira, Augusto Frederico Schmidt, Jorge de Lima, Carlos Drummond de Andrade, Alphonsus de Guimaraes, tantos outros. Todo o grupo modernista, da primeira e da segunda geração, exaltou Ouro Preto como símbolo da nacionalidade. (LIMA, 1979, p. 3).

Foi também numa dessas viagens que Mário de Andrade e Oswald de Andrade, junto com muitos outros, ciceroneando Blaise Cendrars, foram

à Ouro Preto durante a Semana Santa de 1924, e dela voltaram transformados. Dirá Mário de Andrade logo depois, no seu belo *Noturno de Belo Horizonte*:

Um grande Ah! [...] aberto e pesado de espanto.  
Varre Minas Gerais por toda a parte [...]  
Um silêncio repleto de silêncio  
Nas invernadas, nos araxás  
No marasmo das cidades paradas [...]  
Passado a fuxicar as almas,  
Fantasmas de altares, de naves douradas  
E dos palácios de Mariana e Vila Rica.  
(ANDRADE, 1976, p. 151-165).

As cidades coloniais mineiras pareciam assim não só conferir espessura ao passado, como curar o que Mário de Andrade chamava de “doença de Nabuco”, o sentir-se expatriado dentro do próprio país. As viagens a Minas e ao interior do Brasil serviram de inspiração a tantos terrenos da arte – Tarsila com seus painéis inspirados nos velhos casarões, Oswald de Andrade e o tema de várias poesias pau-brasil, Mário de Andrade e sua obra de recuperação da arte popular brasileira, Lúcio Costa no resgate da tradição na própria formação da nossa arquitetura moderna. As paisagens das cidades mineiras, tão harmoniosas no seu estilo de construção, possibilitavam o impacto de uma alternativa possível à confusão arquitetônica inaugurada pelo ecletismo nas grandes cidades brasileiras do início do século vinte.

## A tradição na Escola Nova

No que se refere à cultura escolar, no entanto, a tradição colonial não poderia ser inspiradora, a não ser como marco da pedagogia jesuítica – entre muitas razões, pelo fato dos signatários do Movimento da Escola Nova instituírem-se a si próprios como revolucionários, encabeçando as reformas educacionais que, país afora, iriam caracterizar, do ponto de vista educacional, a década de 1920. De alguma forma, a questão da tradição está ligada a uma concepção de cultura como herança passada de uma



geração a outra, na qual se transmite valores morais e estéticos, ideologias, a história, códigos, símbolos etc.

A idéia é que existe um ponto de encontro entre as gerações – a escola – em que os mais jovens recebem, julgam e recriam essa extraordinária oferta. Ora, aparentemente, nada mais distante da idéia de recepção de um legado do que a idéia de que a aprendizagem deve ser ativa, formadora de mão-de-obra para a indústria, centralizada no desenvolvimento da criança. Mais ainda: desde a Revolução Francesa, passando pela Revolução de Outubro de 1917, os revolucionários costumam ser refratários à concepção da cultura como patrimônio – no primeiro exemplo porque a consideravam feudal e obscurantista, no segundo exemplo, porque a consideravam uma herança burguesa.

Não cabe aqui resumir essa questão, mas lembrar que, se desde os primeiros tempos da Revolução de Outubro, Leon Trotsky se insurgiu corajosamente contra tal redução, as esquerdas não conviveram bem, pelo menos no que se refere à escola, com essa idéia de cultura associada a patrimônio.

Também não se trata aqui de resumir essa questão na educação brasileira, todavia, como mostrou Marta Carvalho (1998), atitude dos escolanovistas de recusar na escola a cultura como legado, à moda revolucionária, aqui assumiu um sentido conservador, uma vez que essa herança era considerada como potencialmente perigosa, porque passível de levar as massas à rebelião<sup>2</sup>. Se para Fernando de Azevedo, o nacionalismo na educação implicava questões complexas, a arquitetura para ele parecia inserir-se num terreno aparentemente mais neutro do que a pedagogia.

## **A tradição brasileira na arquitetura escolar**

Foi dessa forma que Fernando de Azevedo, à testa da Reforma do Ensino do Distrito Federal, em 1927, resolveu restabelecer o valor da tradição no campo da arquitetura, propondo a edificação de escolas de porte de monumentos, dentro do estilo neocolonial. Propunha, através da arquitetura, imprimir marca a sua gestão, para contrastar com a concepção arquitetônica dos edifícios escolares do Império e da República Velha.

Para compreender esse contraste, é preciso fazer um breve resumo da história da arquitetura escolar até então. Em artigo pioneiro, Vilanova

Artigas (1981) descreve como, na primeira República, a arquitetura escolar não era preocupação do governo central, uma vez que se afirmou, naquela época, a idéia de que o assunto educação era problema interno de cada um dos Estados da federação, cabendo à União, o direito, não exclusivo, de criar instituições de ensino secundário e superior. Cada unidade da federação cuidou a seu modo do assunto educacional, assim, houve uma dispersão dos espaços construídos que traduziam, em cada Estado, diferentes condições sociais e econômicas.

No entanto, estudos recentes realizados em São Paulo, Belo Horizonte e Rio de Janeiro, sobre a história da arquitetura escolar, permitem perceber nessa diversidade certas constâncias. De antigas residências improvisadas em escolas, generalizou-se na República tendência que já vinha do Império – construções destinadas a fins escolares precípuos, erguidas em edifícios de porte monumental. Construídas em diferentes estilos classicizantes, simbolizavam, na cidade, o primado da razão e a presença da civilização ocidental. As escolas secundárias e as escolas normais, bem como novos grupos escolares passaram a ocupar as praças das cidades. Ao invés do Cruzeiro e da Igreja, a Escola e o Relógio retrataram a nova ordem republicana.

134 Em São Paulo, por exemplo, durante o governo de Bernardino de Campos (1892) construíram-se os primeiros Grupos Escolares republicanos. Em 1894 foi construído o novo prédio da Escola Normal de São Paulo, centro de preparação de professores, depois Instituto de Educação Caetano de Campos. Artigas descreve-o como “[...] magnífico edifício implantado em vasta área verde<sup>3</sup>.” (VILANOVA ARTIGAS, 1981, p. 108). Segundo informa o autor, essa escola, como as demais escolas públicas datadas de até 1911 caracterizavam-se por uma grande simplicidade de solução espacial.

Rigidamente simétricas, tinham uma forma definida e sem recortes. Tanto a construção da maioria das escolas normais quanto a dos grupos escolares refletiam diferentes tendências da arquitetura acadêmica. Em todas essas manifestações, as estruturas dos edifícios pouco tinham a ver com a forma com que se revestiam – falsas decorações de fachada, falsos arcos e falsas colunas. Como assinala Artigas, estruturas feitas para aceitar qualquer forma que o enciclopedismo pedisse. Aparências que se autojustificavam, nem impostas pela estrutura construtiva, nem atentas ao clima tropical e ao universo cultural brasileiro.



Ao mesmo tempo, dentro do processo de europeização das grandes cidades brasileiras do início do século XX, as construções coloniais foram taxadas de feias e rastaqueras, sinais de atraso, pobreza e mau gosto caipira. A partir de então, sem qualquer respeito, foram demolidos quarteirões e quarteirões do casario colonial; a velha Recife desapareceu quase completamente; em São Paulo, afora o Pátio do Colégio, nada restou da cidade oitocentista.

No Rio de Janeiro, na administração Pereira Passos, com a derrubada do Morro do Castelo e abertura da Avenida Rio Branco, desapareceram bairros inteiros na intervenção que o povo apelidou de “bota abaixo”. Junto com o casario, obras significativas da arquitetura colonial foram destruídas como a fachada da sede do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, radicalmente modificada em 1906, sob aplausos de Rui Barbosa, Nilo Peçanha, Pinheiro Machado etc. (SANTOS, 1981).

O ecletismo arquitetônico vigente no início do século XX já supunha alguma ruptura com os cânones classicizantes, pelo menos nas construções não oficiais: recomendava-se o gótico para a construção de Igrejas e o gosto pessoal, inclusive o neocolonial, para residências. O classicismo, no entanto, continuava a ser indicado para edifícios que abrigassem instituições do Estado, entre as quais, as escolas<sup>4</sup>. Trinta anos depois, eram essas construções neoclássicas as principais vítimas do ímpeto renovador de urbanistas, arquitetos e educadores – dessa vez eram essas construções os indícios de mentalidade elitista e descaracterizada. As construções coloniais, ao contrário, foram tornadas sagradas. (MALHANO, 2002).<sup>5</sup>

Uma leitura cuidadosa da documentação e dos textos do período, começando pelo inquérito de Fernando de Azevedo sobre arquitetura colonial, em abril de 1926, publicado pelo *O Estado de São Paulo*, mostra, assim, que a estética das edificações não foi assunto estranho à educação nos anos de 1920 e 1930. Entre outras coisas, propiciou a presença de arquitetos em diferentes reuniões promovidas pela Associação Brasileira de Educação. De um lado, os partidários das diversas tendências do neoclássico, de outro, os partidários de uma arquitetura tradicional brasileira, e finalmente os defensores da arquitetura moderna procuraram não só colocar a arquitetura em compasso com o desenvolvimento da sociedade, como convencer o Estado da justeza de seu gosto estético.

Todos tinham uma representação própria da função social da arquitetura escolar. Todas essas tendências tiveram que se haver com as possibilidades e limites impostos pelas novas técnicas construtivas, ligadas à industrialização da produção dos edifícios e com as restrições ditadas pela necessidade de barateamento das construções públicas. Todas foram mais ou menos cooptadas pelo Estado, pois a construção de escolas é a ação mais espetacular, no sentido lato do termo, que o Estado pode promover em matéria de educação.

A dimensão educativa da arquitetura foi pela primeira vez colocada em relevo pelo inquérito de abril de 1926 sobre arquitetura tradicional brasileira, por iniciativa de Fernando de Azevedo. O inquérito<sup>6</sup> foi sugerido pela amizade que Fernando de Azevedo mantinha com o arquiteto português Ricardo Severo e com José Mariano Filho, médico, sociólogo autodidata, então diretor da Escola Nacional de Belas Artes Antes mesmo do Centenário da Independência, José Mariano esteve à frente de um movimento que procurava restabelecer a tradição colonial na arquitetura de edifícios do Estado, principalmente nas escolas.

136 O interesse da arquitetura tradicional brasileira pela educação escolar foi reafirmado por José Mariano Filho na *II Conferência Brasileira de Educação de Belo Horizonte*, pela sua tese de que a arquitetura deveria ser fator de nacionalização. No IV Congresso Pan-Americano de Arquitetura, José Mariano Filho conseguiu alguma vitória: foi aprovada por unanimidade a moção de que os delegados de todos os países da América deveriam recomendar aos seus governos que as escolas de seus respectivos países fossem projetadas no estilo tradicional.

Dono de grande fortuna e considerável poder na imprensa, a autoridade de José Mariano Filho foi aumentada pelo seu envolvimento e conhecimento profundo dos projetos de urbanização do Rio de Janeiro, pois participara em diversos momentos da comissão ligada ao Projeto Agache. Até quase o fim da década de 1920, José Mariano Filho contara com, entre seus seguidores, o então jovem Lúcio Costa, que fora vencedor de concursos promovidos por ele, e a quem financiara viagem de estudo à Diamantina. Nessa época Lucio Costa compreendia que a formação da arquitetura nacional dependia da retomada da tradição colonial. Em uma entrevista, intitulada: *A alma de nossos lares* o jovem Lúcio Costa (1924) declara abertamente essa opção. Apesar do rompimento posterior com José Mariano Filho,



manterá essa tese até mesmo quando, anos mais tarde, defende a moderna arquitetura brasileira:

Revi meu país em 1917, depois de uma longa ausência. Partira criança, voltara rapaz feito, tendo quase todas as lembranças de meus primeiros delírios no cortejo das sensações estranhas, impressas na cera mole da adolescência. De maneira que, avistando o Rio, percorrendo-o, cada imagem se refletia no meu cérebro como uma novidade. Anoitecia quando desembarquei; e a sombra, que tudo confunde e mistura, já baralhava as formas feias às belas formas. [...] O trajeto da Mauá à Copacabana, naquela sucessão de avenidas e enseadas, com aquela iluminação deslumbrante como eu nunca dantes vira, maravilhou-me. Pareceu-me um conto de fadas um sonho. E um sonho fora de-veras. Ao despertar, na manhã seguinte – uma linda manhã de sol – foi cruel, bem cruel a minha decepção; habituado a viajar por terras diversas, estava eu acostumado a ver em cada novo país percorrido uma arquitetura característica, que refletia o ambiente, o gênio da raça, o modo de vida, as necessidades do clima em que surgia; uma arquitetura que transformava em pedra e nela condensava uma síntese maravilhosa toda uma época, toda uma civilização, toda alma de um povo. No entanto, aqui chegando, nada vi que fosse a nossa imagem... Não vou ao extremo de achar que já devíamos ter uma arquitetura nacional. Naturalmente sendo o nosso povo um povo cosmopolita, de raça ainda não constituída definitivamente, de raça ainda em caldeamento, não podemos exigir uma arquitetura própria, uma arquitetura definida. Deveríamos, porém, ter tomado, e isso há muito tempo, uma diretriz, e iniciado a jornada aceitando como ponto de partida o passado que, seja ele qual for, bom ou mau, existe, existirá sempre e nunca poderá ser apagado. Para que tenhamos uma arquitetura logicamente nossa, é mister procurar descobrir o fio da meada, isto é, recorrer ao passado, ao Brasil colônia. Todo esforço nesse sentido deve ser recebido com aplausos. (A ALMA DOS NOSSOS LARES, 1924, p. 3).

137

O movimento em prol da restauração da tradição arquitetônica brasileira fora iniciado em São Paulo pela pregação do arquiteto português Ricardo Severo, radicado nessa cidade desde 1902. Ao ser recebido em 1912 como sócio do Instituto Histórico de São Paulo, pronunciou conferência sob o título de *A Arte Tradicional Brasileira*, seguido de artigos e conferências sobre a arquitetura colonial, ilustrados com projetos de construções de casas

que tomaram o colonial como modelo. No Inquérito, de 1926, de Fernando de Azevedo sobre a arquitetura colonial, Ricardo Severo sublinha o caráter educativo desse projeto:

A arquitetura é uma arte eminentemente social, por isso se manifesta com maior clareza e imponência os modos de ser da coletividade e seu meio de vida. [...] Cada país tem sua fórmula; outras serão comuns a povos afins; entretanto cada nação procura conservar e definir bem seu tipo nacional. Como não é questão de gosto ou observação, mas de puro sentimento e de ordem coletiva, requer um processo de introspecção educativa para restabelecimento desse laço tradicional que liga as sucessivas gerações, às vezes interrompido pelas crises de ordem política ou social que pode fazer-se para incentivar o gosto pela arquitetura de inspiração tradicional? Por meio da escola, mantendo o sentimento da tradição nacional, o amor por todos esses modestos exemplos de arte colonial, no geral, desconhecidos, que são relíquias de um nobilíssimo passado; combatendo o desprezo que votam a esses humildes monumentos todos os que entendem que progresso é primeiramente a destruição implacável do passado. (ENTREVISTA COM O DR. RICARDO SEVERO, 1926, p. 4, grifos meus).

A tendência ao neocolonial não foi fenômeno apenas brasileiro. Com efeito, a derrocada da Europa na I Grande Guerra havia feito desmoronar, nos países americanos, o prestígio da civilização européia. De norte a sul das Américas, houve um despertar da consciência e da procura de identidades em todos os movimentos artísticos e culturais, a educação e a arquitetura incluídas. No processo que alguns críticos literários chamaram de desrecale colonialista, procurou-se na arquitetura a realização de uma forma própria. Cada país do novo mundo procurou nas suas origens, na impossibilidade de uma arquitetura autóctone, formas arquitetônicas originais, porque modificadas e elaboradas durante os séculos de colonização. Esse movimento pode ser verificado em países diferentes como os Estados Unidos, México, Argentina e Brasil.



## O debate sobre a tradição na Arquitetura brasileira

O inquérito de Fernando de Azevedo encontrou sua principal refutação no artigo de Gastão Bahiana, que em artigo minucioso e cheio de erudição, atacou ponto por ponto as teses do Inquérito. (BAHIANA, 1926). Por sua vez, o arquiteto Cristiano S. das Neves que manteve polêmica com José Mariano Filho a respeito<sup>7</sup>, assim ironizava:

Descoberto e colonizado pelos portugueses, povo avesso ao bom gosto, num período em que a arquitetura de Borromini, Maderna e Churiaguerra parodiava as grandes obras dos seus antecessores na Renascença, o Brasil teve a infelicidade de herdar da Metrópole o que havia de mais abominável em estilo de arquitetura: o barroco jesuítico, com todas as suas extravagâncias. Uma cousa bizarra, como acontece com algumas produções do estilo jesuítico na Itália e na Espanha. Poderá agradar por um detalhe interessante, ou pela habilidade do artista. Mas não podemos dar esse qualificativo à feia arquitetura do Brasil colonial, que só interessa aos historiadores e aos arqueólogos, e a alguns esnobes colecionadores de cousas velhas e feias, quase sempre, e que, na maioria das vezes são fabricadas hoje em dia por negociantes aproveitadores da sua vaidosa ingenuidade. Infelizmente a idéia tradicionalista na arquitetura a persiste, não obstante já termos demonstrado na imprensa brasileira que tal arquitetura não é digna de incentivo e demonstra somente a falta de senso estético dos nossos antepassados do Brasil colonial. (NEVES, 1927, p. 8).

139

O inquérito ainda viria provocar outras reações pelos jornais, tanto do Rio como de São Paulo, e ainda um inquérito paralelo no Rio de Janeiro, publicado em diversos jornais, mais tarde reunido no livro *A inquietação das abelhas*. Por sua vez, o arquiteto modernista Gregori Warchavick, em um pequeno jornal de vanguarda chamado de *Terra Roxa e Outras Terras* opunha-se tanto ao Inquérito quanto a Gastão Bahiana, defendendo a opção pela arquitetura moderna. (WARHAVCHIK, 1926).

José Mariano Filho, desde o concurso e do lançamento da pedra fundamental da Escola Normal do Distrito Federal, colocou sob sua proteção o projeto dos arquitetos Ângelo Bruhns e José Cortez da Rua Mariz de Barros<sup>8</sup>. Concluída às vésperas da Revolução de 30, o resultado final foi muito elo-

giado por José Mariano Filho (1928). A escola foi, no entanto, criticada desde o seu projeto<sup>9</sup>. À construção da Escola Normal se seguiria o período tormentoso de Lucio Costa à frente da direção da Escola Nacional de Belas Artes (ENBA). José Mariano, antigo diretor, reivindicava para si a criação de uma cadeira de Estudos Brasileiros.

Esperava de Lucio Costa a consagração das teses sobre a arquitetura tradicional. Não foi nisso atendido: Lucio Costa imprimiu outra direção à ENBA. A série de artigos que assinalam o confronto entre Lúcio Costa e José Mariano Filho trouxe à baila novamente a Escola Normal do Distrito Federal; Lucio Costa ataca não tanto a busca de tradição arquitetônica no Brasil, mas à idéia de que o estilo neocolonial era a direção a ser tomada pela arquitetura contemporânea:

O senhor José Mariano costuma citar como modelo de arquitetura falsamente por ele chamada de tradicionalista, e de acordo com os seus falsos ideais, o novo edifício da escola Normal. Os seus arquitetos são meus amigos, vítimas, como igualmente fui, de um erro inicial, e me compreenderão. A Escola Normal pode ser muito bem composta, tudo o que quiserem, menos arquitetura no verdadeiro sentido da expressão. A Escola Normal é simplesmente uma anomalia arquitetônica. Uma escola é um problema atual. Temos ao nosso alcance meios verdadeiramente ideais para resolvê-lo econômica, higiênica e artisticamente; o que está aí é deplorável. (COSTA, 1987, p. 48).

Pelas manifestações dos artigos do inquérito, Fernando de Azevedo tornou público seu desejo de enlaçamento entre a escola e a tradição arquitetônica brasileira. Mas ao concluir o inquérito, sintomaticamente, cita um trecho de Maurice Barrès; o trecho se refere, naturalmente, à tradição francesa:

A velha igreja é carregada do pensamento de todos, de todos no seu mais alto momento. Bem mais do que noções, dela recebemos energia, força, brilho, um espírito mais tenso, mais capaz de pensamentos graves. Parece que nesse momento tomamos conhecimento dos tesouros guardados na nossa memória e nos penetramos até a raiz de nossa vida espiritual. Não vos falo de religião. Mas do rico passado nos envolve e nos põe nas melhores disposições morais. O que sentimos não é uma vaga embriaguez sem causa, é a alegria de viver numa coletividade e



de associar à humildade de uma vida humana a vasta experiência dos séculos. Gerações de antepassados, cuja poeira forma essa colina onde a igreja apóia seus fundamentos, voltam ainda, por ela à vida e o que ela proclama é proclamado por monumentos iguais em todas as vilas de França através dos séculos. (BARRÈS *apud* AZEVEDO, 1926, p. 4).<sup>10</sup>

## A arquitetura escolar nas memórias da escola

Foi nesse embate de argumentos contra argumentos, que, à guisa da *ultima ratio*, José Mariano Filho apela para as memórias de escolarização. Ao se referir aos intelectuais da geração que amadureceu na década de 1930, José Mariano Filho comenta:

Fernando de Azevedo visava familiarizar a população escolar brasileira com as formas plásticas que nos são tradicionais. Os alunos que formarem sua mentalidade numa escola brasileira guardarão dela a memória por toda a vida. A expressão arquitetônica se lhes tornaria familiar. Aliás, num inquérito feito por mim, verifiquei que todos os escritores e arquitetos brasileiros, amigos da arquitetura nacional, freqüentaram escolas que funcionavam em edifícios vazados naquele estilo. (MARIANO FILHO, 1943, p. 123).

De fato, percorrendo hoje um conjunto de textos de memorialistas, em que pese as diferenças de autores e contextos, é possível visualizar a recorrência com que aparece a descrição do edifício escolar e do seu entorno. No entanto, a leitura do conjunto sugere que o que prevalece é a repulsa à escola, muito mais do que a idéia de familiaridade. Imaginada quase sempre como espaço correccional, a escola evidenciava (pelo menos na recordação dos autores) um corte abrupto colocado a certa altura da infância, afirmando a partir daí uma fratura no espaço imaginário – o espaço da escola, de um lado, e do outro, o espaço circundante.

Em um lugar, a escola vista como prisão mortificante – em outro lugar, os pássaros, o barulho de crianças, o burburinho da rua. A escola aproximada a espaço prisional quase sempre acompanha uma escala do tempo e do espaço – é mais freqüente nas memórias mais antigas e nos estados e muni-

cípios mais distantes das grandes capitais – ou está nos bairros mais pobres das grandes cidades. Quase sempre essa imagem é associada a escolas isoladas, aquelas abertas por empreendimentos de professores, sejam elas públicas ou particulares – seu aspecto freqüente é uma casa improvisada em escola, em que às vezes apenas uma sala é destinada ao ensino.

Não é possível saber se essa tópica corresponde a ficção criada *a posteriori*, por efeito da propaganda dos escolanovistas, ou mesmo se essa dualidade, irreal porque maniqueísta, corresponde à percepção não elaborada do autor quando criança. Talvez seja melhor dizer que é uma representação social brasileira; Machado de Assis já denunciara sua incômoda e cruel naturalidade.

Assim, por exemplo, Humberto de Campos (1896-1934), descreve sua primeira experiência escolar na cidadezinha de Miritiba, Maranhão:

Próximo a nossa casa havia uma escola primária, cujo professor tinha sido muito amigo de meu pai. [...] Falecido meu pai, e continuando eu a progredir no meu curso livre de vadiação, resolveu minha mãe prender-me na gaiola do professor Agostinho, para beliscar a alpista graúda do alfabeto. E, um dia, tendo eu seis anos e meses, fui conduzido à escola, como um cabrito que se leva ao matadouro. A impressão que tive dessa primeira casa de ensino em que entrei, foi positivamente, a mais ingrata revelação da minha infância. Era uma sala escura, pavimentada de barro batido. Colocados uns atrás dos outros, e todos na mesma direção, os bancos estreitos, sem encosto nem apoio para os pés. Neles, os alunos, gente humilde e amedrontada. E, diante destes, em uma pequena mesa colocada sobre um estrado, o Sr. Agostinho Simões. (CAMPOS, 1954, p. 95).

O memorialista acentua a imagem da escola soturna, detestada desde o primeiro dia, também como para preencher uma expectativa da família, em que a escola era colocada como castigo, forma de ameaçar a criança. Esse discurso mantinha ligações com uma espécie de saga familiar, pois a escola era dura prova de iniciação, despedida da infância e do universo materno. A palmatória fora meio de ensinar a ler aos irmãos mais velhos, ao pai e avô da criança.

Era mister assim assinalar para o leitor, por trás dessa iniciação brutal, que a escolarização, coisa rara, denotava as esperanças da família



colocada desde cedo no futuro do autor, ditada pelo seu sexo e pela sua posição social, como também afirmar sua precoce individualidade. Pois o que são aí relatados são episódios em que o autor, criança, opunha uma resistência renhida ao processo de inculcação escolar.

Assim, conta Ulisses Lins Albuquerque, nascido em 1899, em Alagoa de Baixo, Pernambuco:

Menino de oito anos, sentia-me torturado ante a revelação da mais amarga realidade – deixar o sítio onde nascera e vivera até então para entrar na escola, afastando-me assim do meu mundo, onde tudo para mim era poesia e encanto. A figura do professor José Barbosa da Cunha Moreira encheu-me de apreensões. Magro, asmático, de barba cerrada, carrancudo, meio áspero, era bem o tipo de mestre carrasco, sobre quem falavam os da família, que com ele aprenderam a ler, bem assim meu irmão Etelvino. Entre nós houve logo um mal-entendido no meu terceiro dia de escola, e saí da aula sem dar-lhe satisfação. Mas, ao chegar em casa, meu pai foi incisivo, ao ouvir as razões com que eu tentei justificar minha rebeldia ‘Volte para a escola, menino!’ E, como eu respondesse que não ia, então, foi implacável; puxou-me pelo braço e levou-me à força. Ainda reagi, protestei contra a violência, fiz finca-pé, mas nada me valeu. Arrastou-me até a escola, sem tomar conhecimento dos berros que eu soltava como um possesso, apelando até para Nossa Senhora. (ALBUQUERQUE, 1976, p. 4).

143

Também em Augusto Meyer Júnior (1902-1970), na sua infância em Porto Alegre: “O Colégio crescia no alto da ladeira, batido de sol, as janelas estavam querendo engolir os alunos. De repente o menino olhou o céu, viu por acaso uma nuvem que passava e sentia uma vontade louca de fugir.” (MEYER JÚNIOR, 1949, p. 12).

No romance *Infância*, Graciliano Ramos (1892-1953), que freqüentou escolas em Buíque, Pernambuco, e em Viçosa, Alagoas, coloca o narrador como menino que assiste à cena da entrada na escola de um colega:

Resistia, debatia-se, mordida, agarrava-se à porta e urrava feroz. Entrou aos arrancos, e se conseguia soltar-se, tentava ganhar a calçada. Foi difícil subjugar o bicho brabo, sentá-lo imobilizá-lo. O garoto caiu num choro largo. Examinei-o com espanto, desprezo e inveja. Não me seria possível esperar, berrar daquele



jeito, exibir força, escoicear, utilizar os dentes, cuspir nas pessoas, espuma e selvagem. (RAMOS, s/d, p. 107).

É também dele uma das imagens mais aterradoras da escola primária do início da República:

O lugar de estudo era isso. Os alunos se imobilizavam nos bancos: cinco horas de suplício, uma crucificação. Certo dia vi moscas na cara de um, roendo o canto do olho, entrando no olho. E o olho sem se mexer, como se o menino estivesse morto. Não há prisão pior que uma escola primária do interior. A imobilidade e a insensibilidade me aterraram. Abandonei os cadernos e as auréolas, não deixei que as moscas me comessem. Assim, aos nove anos ainda não sabia ler. (RAMOS, s/d, p. 180).

José Américo de Almeida (1887-1980) filho de família influente na cidade de Areias, São Paulo, descreve a cena com maior valentia:

Fiz aí minha primeira revolução. Estava nos meus azeites e dei uma braçada nos livros que caíram por terra. Ainda arrastei meu irmão, que estava de castigo, embora doente, para fora. Apareceu o professor com seu punhal na cava do colete e eu desafiei: quem quiser venha me pegar. Ele correu atrás e prendeu-me com suas garras. Acabou soltando-me e ficou com um botão do meu paletó como troféu. (ALMEIDA, 1976, p. 89).

Não é difícil discernir nessa primeira violência, as provas necessárias para o ingresso numa cultura tipicamente masculina de uma sociedade marcada por valores patriarcais. A precariedade da escola manifestava sua inserção numa sociedade, ainda imersa nos ares de colônia, em que nem as letras, nem a atividade intelectual, gozavam de grande prestígio – mesmo dentro das elites dominantes. A violência que percorre essas narrativas deixa a nú a violência que atravessa as relações sociais verticais numa sociedade mal saída do escravismo.

O mestre não tinha outro recurso a não ser a palmatória quando impõe aos alunos a concepção corrente da alfabetização como recitação monótona da ladainha do abc e da tabuada. Os relatos deixam entrever que a falta de familiaridade dos mestres em relação às letras transforma a aprendizagem escolar em ritual esvaziado de “dar e receber lições”. A falta



de sentido da leitura se esclarece quando se descrevem, nas memórias, as crianças, sozinhas, em sala de aula, cada qual com um livro, lendo aos berros, para que o professor ou a professora, entretidos com os afazeres da casa, na sala vizinha, pudesse distinguir a voz do aluno, em meio aos gritos, e tomá-lo como estudioso.

Por outro lado, a violência docente manifesta frustração, diante do desprezo social que os professores eram alvos – penúltimo elo de uma corrente em que a escravidão imprimia a força bruta nas relações hierárquicas, a criança era objeto de raiva e agressividade.<sup>11</sup> Menos do que autoridade, o que as cenas retratam é de um exercício do arbítrio; Hanna Arendt demonstra que a violência não é a marca da autoridade, antes simboliza seu fracasso.

As manifestações de sadismo são freqüentes, numa relação pedagógica em que nem o conhecimento em si mesmo, nem a presença da família, exercem qualquer tipo de mediação. A palmatória doía nas crianças, porque não atingia apenas suas mãos, mas o ego, uma vez que a palmatória foi usada também para a submissão dos escravos negros. A referência à escravidão é tornada bem clara, tanto quanto a denúncia da arbitrariedade do castigo. Um dos memorialistas, Euryalo Cannabrava (1908-1979), nascido em Caetés, Minas Gerais, em obra escrita muito tempo depois da abolição, narra um episódio contado por seu pai, como demonstração da largueza de espírito, tirocínio e cultura humanista de seu avô:

Na escola primária (do pai), o professor submetia os alunos inermes a torturantes questões sobre tabuada. A aversão de Elpídio pela matemática levava-o a cometer freqüentes erros nas respostas. Em tal circunstância, o mestre recorria à palmatória para corrigir a negligência dos meninos apavorados. Pois bem, meu avô Teotônio, latinista consumado, espírito sagaz e generoso, não hesitou em recomendar ao professor que, caso meu pai se enganasse na tabuada, os castigos com a palmatória deveriam ser aplicados no pretinho Benedito. Era de ver, então, o moleque, atrás de meu pai, olhos lacrimejantes, gemendo com voz monócordia: 'Estuda Seu Erpídio, estuda seu Erpídiol!' E Elpídio nada de estudar, tomando banhos no rio, às escondidas, ou empreendendo longas caminhadas dentro da mata. (CANNABRAVA, 1973, p. 111-112).

Ao lado dessa violência, afirmada como marca da escola freqüentada pelos memorialistas, a precariedade da instalação escolar é referência constante. Assim conta Raimundo Nonato (1907-1993) descrevendo a escola que freqüentou como menino pobre:

Não havia quadro negro. Todo o serviço era feito nos cadernos de papel almaço, e os cálculos em outros mais grosseiros de papel de embrulho. O mobiliário não passava de algumas mesas altas, colocadas em linha paralela às paredes, e outras que se espalhavam pelo centro da sala. Os bancos de aroeira não tinham encostos ou pontos de apoio para os pés, que ficavam balançando no espaço, pois os dos menores não encontravam o chão. A escola não possuía bebedouro, nem ao menos um pote. Quem estivesse com sede, era só pedir ao professor eu ele deixava ir beber água no Antonio do Café, ponto afamado que ficava ali perto, na Travessa Cavalcante, junto do Buraco de Hemetério. [...]. (SILVA, 1957, p. 36).

146

José Lins do Rego (1901-1957), menino nascido com maiores privilégios no engenho Corredor, município do Pilar, na Paraíba, descreve: "Era uma sala cheia de bancos, onde só havia uma cadeira de palhinha, que viera do engenho para mim." (REGO, 1980, p. 208).

Gilberto Amado (1887-1969), que narra sua vida escolar em Itaporanga, Sergipe, com grande humor, também observa: "Na sala atijolada, três bancos encostados às paredes. Bancos altos. Os meninos, em sua maioria, ficavam com as pernas no ar. Depois da minha entrada, puseram mais dois bancos. Na parede do fundo, encostava-se Dona Olímpia, Sá Limpa para toda Itaporanga." (AMADO, 1958, p. 60).

A implantação nos terrenos menos valorizados da cidade ou vila era testemunho também da pouca importância social conferida à escola, ao professor e à criança, conforme narram Humberto de Campos, Gilberto Amado e Laura Rodrigo Otávio:

O Colégio Saraiva ficava à Rua Maranhão, um adiante da casa em que funcionava primitivamente a escola de Dona Marocas Lima e a pequena distância do Externato São José. A proximidade do igarapé, W. C. da cidade, contribuía, parece, para que fosse situada naquela s redondezas a maior parte dos estabelecimentos de ensino. Era uma casa térrea, baixa e antiga, com



duas salas de gente separadas por um corredor estreito e escuro. Em uma das salas ficavam as meninas. Na outra, os meninos. (CAMPOS, 1954, p. 300).

Em Amado (1958, p. 60): “A sala da escola abria para a rua por uma porta sobre dois batentes que davam logo para a lama. [...]”

Para Otávio (1994, p. 38): “(A escola) era no Bexiga, bairro distante, povoado por italianos, separado da Vila Buarque pela várzea por onde passa hoje a Avenida Nove de Julho.

Todavia, em que pese a violência inscrita na relação pedagógica e apesar da precariedade da instalação da escola, as lembranças de estudantes vêm raras vezes recobertas com certa ternura, indicando proximidade da escola à casa paterna, até mesmo pelo fato da escola, uma casa igual às outras, ser a casa mesmo do professor ou da professora, no seio de uma comunidade onde todos se conhecem. Ciro Arno, por exemplo, faz de seus leitores todos moradores contemporâneos da Diamantina de sua infância, em que os nomes próprios e apelidos, das pessoas e das ruas, ingênuos e típicos, fazem reverberar uma cultura e uma arquitetura imersa na tradição popular:

Esta escola funcionava então na Cavahada Nova em casa do velho Laje, próximo ao rancho de tropas de sua propriedade. [...] Acompanhei D. Gegéca quando esta passou a reger interinamente a escola de D. Sazinha, que, casando-se com o Sr. Aurélio Pires Júnior, se mudou para Ouro Preto. A escola de D. Sazinha funcionava também na Cavahada Nova, na antiga residência de seu avô. [...] Freqüentei ainda outras escolas primárias, além da de D. Gegéca: a de D. Sinhá, filha do Capitão Valeriano, casada com o Sr. Miguel Coelho, à Rua Direita: nessa mesma rua, a aula mista, anexa à Escola Normal (no edifício onde posteriormente residiu o Sr. Augusto Kubistschek), regida pela viúva do Capitão Valeriano, D. Maria Salustina Alves Pereira, auxiliada por uma moça muito simpática e insinuante, D. Garibaldina. Mudando-se a Escola Normal para o prédio próximo ao chafariz da Câmara, do mesmo lado deste, no começo do Macau, continuei na aula mista da viúva do capitão Valeriano. [...]. (ARNO, 1949, p. 13-15).<sup>12</sup>

Também assinala José Américo de Almeida (1976, p. 13): “A escola era pegada com a casa. Saindo de uma porta, entrava na outra, mal pisando na rua.”

Porém, nas memórias relativas às prestigiadas escolas secundárias e Escolas Normais, a nova implantação da escola, em edifícios monumentais, destacados do casario, freqüentemente é mencionada com orgulho: “A casa ficava em frente do majestoso prédio doado pelo jurisconsulto Teixeira de Freitas para ser uma escola.” (NAVA, 1974, p. 63).

Ao lado disso, há muitas referências à arquitetura de escolas de grande tradição, como a primeira impressão arquitetônica de Colégios como o Caraça – ironicamente, porém, o que Joaquim Salles (1879-1955), nascido no Serro, em Minas Gerais, como muitos outros, punha em destaque era quase sempre o detalhe das torres góticas:

Aquelas edificações de pedra e cal tão alvas, aquele vaivém de clérigos que ao, direito à frente sem olhar nem para a direita nem para a esquerda; e, sobretudo, as flechas daquelas torres soberbas da igreja gótica, cuja beleza me deixou inteiramente embasbacado, tudo aquilo me conturbava profundamente, impedindo-me de ligar duas idéias com algum nexo.[...]. (SALLES, 1993, p. 317).

A escola deixa de ser uma extensão da casa, e manifestava uma arquitetura que lhe era própria, destinada a ser monumento, a transmitir a linguagem inerente às instituições maiores, o Estado agora, em substituição à Igreja:

Chegou afinal o dia em que eu teria de deixar tudo. Iria estudar em São Paulo. [...] Ao entrar no belo prédio da Escola Normal, notei, de um lado, a seção das moças, do outro, a dos rapazes. Era vasta a nossa sala, estava lotada. (TAKESHITA, 1984, p. 84).

[...]

Este aqui é meu colégio. Lá está ele, lá em cima. Apontava uma casa grande no alto da lombã, toda furadinha de janelas e cercada de arvoredos. (MEYER JÚNIOR, 1949, p. 47).

[...]

Entrei para a escola complementar em 1907, preparada por tia Elvira. Essa escola, instalada no belo prédio da Praça da



República, onde funcionavam a Escola Normal e a Escola-Modelo Caetano de Campos, tinha salas amplas, corredores largos, recreios ótimos, sanitários limpíssimos, tudo propício para a boa impressão da aluna que viera do bairro do Bexiga, onde a nossa Maria José deixava bem a desejar. (OTAVIO, 1994, p. 81).

[...]

Depois a nossa escola ficou instalada no antigo fórum local, já agora instalado num prédio de pedra e cal, a Cadeia Nova da Rua do Gambá. Da antiga casa da Câmara passou-se nossa escola para uma linda casa na parte superior da cidade, com um imenso terreno onde havia espaço de sobra para o recreio dos meninos. (SALLES, 1993, p. 118).

## Conclusões

Assim é que a leitura dos memorialistas traz pouca ajuda à argumentação de José Mariano Filho. É bem verdade que para memorialistas como Ciro Arno, a escola construída na arquitetura colonial, não é descrita como colonial, apenas como escola. Não existe surpresa para quem nasceu nas velhas cidades mineiras; é diferente o encantamento de Lúcio Costa, por exemplo, menino educado na Europa, que passeia pelas capistranas de Diamantina, descobrindo, como diz, um “passado novo em folha” e a naturalidade com que Helena Morley descreve a mesma cidade.

Para os memorialistas, a escola de sua infância foi má – não há, em muitos deles, o reconhecimento de uma dívida em relação a seus professores, mesmo se, como é o caso deles próprios, o ensino afinal tenha logrado êxito. A imagem em negativo dos professores mantém até hoje ressonâncias, é o mesmo movimento que persiste nos escritos acadêmicos, conforme aponta Renato Janine Ribeiro – o de apanhar as idéias de autores brasileiros contemporâneos e jamais, jamais citá-los.

No debate sobre a arquitetura escolar tradicional, as teses de José Mariano Filho vão, ao longo dos anos de 1930, perdendo terreno. Por sua vez, nos seus escritos, a arquitetura colonial deixa de ter acentuado sua qualidade vernácula; o atributo de criação original e popular é esquecido, e o

conceito de tradição brasileira é empurrado para o fundo do passado, até ser confundido com a tradição portuguesa.

E branca, conforme depois José Mariano Filho passou a frisar, a medida, o tom de seus artigos se tornava cada vez mais raivoso, seus ataques mais pessoais e seus argumentos, racistas. Pois quando se remexe no baú do passado brasileiro, o que quase sempre se encontra é o esqueleto do escravismo, esqueleto espantoso porque, de certo modo, ainda estrutura a sociedade brasileira.

A violência que percorre a vida escolar é destacada porque de algum modo os relatos procuram esconder através dela um fantasma que a sociedade brasileira nunca ousou enfrentar. É como se os relatos quisessem dizer, ou desejar, que a violência do escravismo subitamente tivesse se retirado das relações hierárquicas da família e da sociedade para se refugiar exclusivamente na escola. Para que assim os escolanovistas pudessem combatê-lo – só então poderia ser mantido o mito da felicidade na infância.

## Notas

150

- 1 Veja-se a discussão sobre o problema da formação de uma tradição brasileira em Otília Beatriz Fiori Arantes. Esquema de Lucio Costa. In: Nobre; Kamita; Leonídio; Conduru. (2004).
- 2 A partir das contribuições de marxistas como Gramsci ficou claro que o que dá o caráter conservador à cultura não é o patrimônio em si mesmo, mas sua instrumentalização – principalmente, a visão dessa herança como reserva de mercado de grupos dominantes. Potencialmente, a escola poderia retirar esse patrimônio do isolamento, mas tanto à direita, que viu nesse patrimônio uma posse e um mercado, quanto à esquerda, que preferiu antepor à cultura como patrimônio à idéia da cultura como consciência, aqui no Brasil, a escola contribuiu mais para a restrição do patrimônio cultural do que para sua difusão.
- 3 O prédio da Escola Normal de São Paulo manteve seu projeto inicial até 1940. Sofreu posteriormente modificações que o mutilaram. Para urbanizar São Paulo em 1940, divorciaram a Escola da Praça da República. Sob a pressão de emergências de toda a natureza e de carência de salas de aula construiu-se no topo do prédio um outro andar. O belo e simbólico Jardim da Infância anexo foi demolido. Essas mudanças desfiguraram seu aspecto, e junto com ele, o significado do conjunto. Como assinala Vilanova Artigas (1987), em 1940 já não eram mais compreendidos os ideais das primeiras décadas republicanas. Nem mesmo pela justa apreciação dos monumentos que as caracterizaram. Diz Artigas que se trata de um vício agregado às soluções técnicas brasileiras, fazer a história rebaixar-se à natureza. Contudo, é significativa a mudança de apreciação estética em menos de trinta anos, que dá a perceber uma virada na sensibilidade dos habitantes das grandes cidades no período que vai dos primeiros decênios do século XX até 1940.



4 Na sua origem, as tendências neoclássicas, ou classicizantes, surgiram como reação aos maneirismos do barroco rococó; buscavam restituir à linguagem arquitetônica sobriedade e rigor de significados. No decorrer do século dezenove, entretanto, foram congelados em fórmulas repetitivas, ensinadas nas escolas de engenharia e nas academias de belas-artses. Conhecida popularmente como arquitetura acadêmica, pela influência da Academia de Paris, supunha severa disciplina estética que queria se valer e fazer valer regras e critérios universais de beleza.

5 Veja-se a respeito Malhano (2002).

6 O inquérito é composto pela série de nove artigos publicados entre 13 a 29 de abril de 1926 pelo Jornal O Estado de São Paulo. Consta desse Inquérito:

ARQUITETURA colonial I. O movimento pela renascença da arquitetura de inspiração tradicional em toda a América. O exemplo dos Estados Unidos, da Argentina e do México. Contra as habitações "sem caráter". Povo que hospeda todos os "tradicionalismos" estrangeiros e repudia o próprio. A estética urbana, segundo a definiu Monteiro Lobato: "Um jogo internacional de disparates." A reação tradicionalista contra a rotina cosmopolita.

ARQUITETURA colonial II. A arquitetura colonial no Brasil. O barroco e a renascença jesuítica. Adaptação da casa portuguesa às condições peculiares do meio colonial. A casa brasileira e os seus elementos característicos. Os velhos templos, fonte inesgotável de motivos ornamentais. A arte colonial como "elemento caracterizador de um estilo próprio, racialmente definido". O renascimento da arquitetura tradicional. Período de investigação e experiências.

ARQUITETURA colonial III. Entrevista com o dr. Ricardo Severo. O movimento e interesse pela arquitetura colonial. O que nos diz a respeito o ilustre pioneiro do tradicionalismo na arquitetura. Recordações de uma campanha de bom senso e de bom gosto. Precizando pontos de vista mal interpretados. Arte colonial, sim; não "estilo" colonial. O que se pode fazer para incentivar o gosto pela arquitetura de aspiração tradicional. Caracteres e orientação da campanha tradicionalista.

ARQUITETURA colonial IV. Uma palestra com o Sr. Wash Rodrigues. Uma palestra em que se ouve pouco e se aprende muito. A propaganda da arte colonial pelos desenhos. A eloquência dos quadros que desfilam sob o dedo indicador do artista. Que nos diz o Sr. Wash Rodrigues sobre as suas excursões para o estudo da arquitetura tradicional. Unidade de tipo brasileiro de habitação. As maravilhas do interior das igrejas coloniais. Idéias e sugestões.

ARQUITETURA colonial V. O que nos diz o dr. Alexandre Albuquerque. No seu escritório de engenharia, nas obras da Sé. A Catedral em estilo gótico! Um absurdo? Não; a arte colonial, segundo o sr. dr. Alexandre Albuquerque, não se presta a construções monumentais. Nem a construções de arranha-céus. Rumo não ao barroco metropolitano, mas à arte ingênua da colônia. As excursões científicas para o estudo e levantamento de plantas dos templos e casas coloniais.

ARQUITETURA colonial VI. A opinião do Dr. José Mariano Filho. Ainda as objeções contra a arquitetura colonial. O problema de seus justos termos. O princípio de adaptação ao meio e às condições raciais. Em defesa de um "estudo etnográfico". O que nos oferece, para o conforto, a arquitetura tradicional. Jacobinismo artístico. Os elementos decorativos e seu papel ou "sentido" na composição arquitetônica. O "espírito" do passado. Soluções regionais.

ARQUITETURA colonial VII. Uma carta do dr. Adolfo Pinto Filho. Objeções aparentemente persuasivas. A questão do estilo, em arquitetura, e a falta de unidade étnica e moral. O espírito vacilante dos povos em formação. A caminho de uma arquitetura original? Sim; desde que se retorne ao fio da tradição. As casas e igrejas coloniais. Descendo mais ao fundo da tradição da raça. O manuelino como "elemento subsidiário" de renovação de arquitetura em bases tradicionais.

ARQUITETURA colonial VIII. As conclusões de nosso inquérito. A exata compreensão da arquitetura colonial. Arte apropriada ao meio que a viu formar-se. Em que terreno se deve colocar a questão. Renascença apoiada sobre “princípios” e “formas.” O barroco na arquitetura colonial. O programa interior das habitações coloniais. O espírito de tradição e adaptação ao clima. Aplicação dos motivos tradicionais ao destino dos edifícios.

ARQUITETURA colonial. IX. Ainda as conclusões de nosso inquérito. A defesa e conservação de nossos monumentos de arquitetura colonial. Em atenção às suas lembranças históricas e ao seu valor artístico. Contra o vandalismo utilitário das demolições e contras as reconstituições infieis. Como despertar o interesse e o gosto pela arquitetura colonial. As viagens de estudos. As monografias sobre a matéria. Estímulos e prêmios.

7 Veja-se a respeito a série de artigos publicados pelo arquiteto Cristiano S. das Neves (1933) – Arquitetura tradicional – Polêmica com José Mariano Filho. I, Arquitetura tradicional – Polêmica com José Mariano Filho II, Arquitetura tradicional – Polêmica com José Mariano Filho III, Arquitetura tradicional – Polêmica com José Mariano Filho IV Arquitetura tradicional – Polêmica com José Mariano Filho V – Arquitetura tradicional – Polêmica com José Mariano Filho VI. Do mesmo autor O novo edifício da Escola Normal (1928). O comunismo arquitetônico. Arquitetura e construções (1930).

8 As diversas fases de construção da Escola Normal do Distrito Federal mereceram amplo noticiário na imprensa carioca. Veja-se assim: O FUTURO edifício da Escola Normal. Foi inaugurada ontem a exposição dos anteprojetos apresentados ao concurso (1927). O NOVO edifício da Escola Normal. Assinatura do contrato para a construção e lançamento da pedra fundamental (1928).

9 Veja-se entre outros o artigo do arquiteto Cristiano S. das Neves. Arquitetura colonial. Sobre o prédio da Escola Normal. **Diário da Noite**, São Paulo, 24 dez. 1928.

10 Maurice Barrès, um escritor caro à geração francesa do início do século, ativista antidreyfusard, ligado à correntes de direita moderada na França é citado por Fernando de Azevedo, sem que seja dada as referências no Arquitetura colonial VIII.

11 Sobre isso, Jardim (1976, p. 146) escreve: “Que futuro oferecia quem, ao invés de trabalhar, mesmo no pesado, dedicava-se à leitura? Os próprios professores – a matéria prima que o país mais carecia e carece – eram vistos como pessoas secundárias, boas apenas para dar a primeira instrução a crianças. Respeitavam-se os de escolas superiores, na capital, os que tinham título de doutor. A profissão de professor não merecia confiança de pais que sonhavam com riqueza para os filhos. Pagava-se muito mal a professor, critério errado e injusto que perdura até hoje.”

12 Jardim. (1976, p. 15).

## Referências

A ALMA DOS NOSSOS LARES. Porque é errônea a orientação da arquitetura no Rio. Falamos um verdadeiro e comovido artista. **A Noite**, Rio de Janeiro, 19 mar. 1924.

ALBUQUERQUE, Ulisses Lins. **Um sertanejo e o sertão**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1976.



ALMEIDA, José Américo de. **Memórias** – antes que me esqueça. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1976.

AMADO, Gilberto. **História de minha infância**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1958.

LIMA, Alceu de Amoroso. (Tristão de Athayde) Agonia de Ouro Preto. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 6 dez. 1979.

ANDRADE, Mário de. **Poesias completas**. São Paulo: Círculo do Livro, 1976.

ARENDT, Hanna. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ARNO, Ciro (pseudônimo BRANT, Cícero Arpino de Caldeira). **Memória de um estudante**. Ouro Preto 1885/1906. Belo Horizonte: Editora Autor, 1949.

ARQUITETURA colonial I. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 13 abr. 1926.

ARQUITETURA colonial II. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 14 abr. 1926.

ARQUITETURA colonial III. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 15 abr. 1926.

ARQUITETURA colonial IV. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 16 abr. 1926.

ARQUITETURA colonial V. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 17 abr. 1926.

ARQUITETURA colonial VI. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 21 abr. 1926.

ARQUITETURA colonial VII. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 24 abr. 1926.

ARQUITETURA colonial VIII. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 29 abr. 1926.

ARQUITETURA colonial IX. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 30 abr. 1926.

AZEVEDO, Fernando. O movimento pela renascença da arquitetura de inspiração tradicional em toda a América. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 13 abr. 1926.

\_\_\_\_\_. O exemplo dos Estados Unidos, da Argentina e do México. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 13 abr. 1926.

\_\_\_\_\_. Contra as habitações “sem caráter.” Povo que hospeda todos os “tradicionalismos” estrangeiros e repudia o próprio... **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 13 abr. 1926.

\_\_\_\_\_. A estética urbana, segundo a definiu Monteiro Lobato: “um jogo internacional de disparates”... **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 13 abr. 1926.

\_\_\_\_\_. A reação tradicionalista contra a rotina cosmopolita. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 13 abr. 1926.

BAHIANA Gastão. Fundamentos da arquitetura brasileira. **Arquitetura no Brasil**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 29, p. 164-172, jun./jul. 1926.

CAMPOS, Humberto. **Veras memórias**. São Paulo: W. M. Jackson Editora, 1954. (primeira parte (1886 a 1900)).

CANNABRAVA, Euryalo. **Meu fabulário infantil**. Belo Horizonte: Imprensa/Publicações, 1973.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica**: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

COSTA, Lúcio. Uma escola viva de belas artes. **O Jornal**, Rio de Janeiro, 31 jul. 1931.

COSTA, Lucio. Uma escola viva de belas artes. In: XAVIER, Alberto. (Org.). **Depoimentos de uma geração**. São Paulo: ABEA/FVA/PIN, 1987.

ELIOT, Thomas Stearns. **Tradição e talento individual**. Tradução Ivan Junqueira. São Paulo: Art Editora, 1989.

ENTREVISTA COM O DR. RICARDO SEVERO. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 29 abr. 1926. (Arquitetura colonial II).

154 JARDIM, Luis Inácio de Miranda. **Meu pequeno mundo** – algumas lembranças de mim mesmo. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1976.

MALHANO, Emília Sanches Monteiro de Barros. **Da materialização à legitimação do passado**. Rio de Janeiro: Lucerna e FAPERJ, 2002.

MARIANO FILHO, José. O novo edifício da Escola Normal. **O Jornal**, Rio de Janeiro, 25 nov. 1928.

\_\_\_\_\_. Aumentando a confusão In: **À margem do problema arquitetônico nacional**. MARIANO FILHO, José. (Org.). Rio de Janeiro, Editora Autor, p. 123, 1943.

MEYER JÚNIOR, Augusto. **Segredos da infância**. Porto Alegre: Livraria Globo, 1949.

NAVA, Pedro. **Baú de ossos**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1974.

NEVES, Christiano Stockler das. **Considerações sobre a arquitetura tradicional do Brasil**. São Paulo: Secção de Obras do Estado de São Paulo, 1927.

\_\_\_\_\_. O novo edifício da Escola Normal. **Diário da Noite**, Rio de Janeiro, 24 dez. 1928. (Não citado)

\_\_\_\_\_. Arquitetura colonial. Sobre o prédio da Escola Normal. **Diário da Noite**, São Paulo, 24 dez. 1928a.



\_\_\_\_\_. O comunismo arquitetônico. **Arquitetura e Construções**, São Paulo, n. 13, p. 4-6, ago. 1930.

\_\_\_\_\_. Os nossos professores. **Revista de Engenharia**, São Paulo, n. 670, p. 276-379, abr. 1933.

NOBRE, Ana Luiza; KAMITA, João Massao; LEONÍDIO, Otávio; CONDURU, Roberto. **Um modo de ser moderno**: Lucio Costa e a crítica contemporânea. São Paulo: Cosak e Naify, 2004.

O FUTURO edifício da Escola Normal. Foi inaugurada ontem a exposição dos anteprojetos apresentados ao concurso. **O Jornal**, Rio de Janeiro, 21 out. 1927.

O NOVO edifício da Escola Normal. Assinatura do contrato para a construção e lançamento da pedra fundamental. **O Jornal**, Rio de Janeiro, 21 nov. 1927.

OTÁVIO, Laura Oliveira Rodrigo. **Elos de uma corrente seguido de novos elos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

Paz, Octavio. **Os filhos do barro**. Tradução Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. Rio de Janeiro: Círculo do Livro, s/d.

REGO, José Lins do. **Meus verdes anos**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1980.

SALLES, Joaquim de. **Se não me falha a memória**. São Paulo: Giordano, 1993.

SANTIAGO, Silviano. **Permanência do discurso da tradição no modernismo**. Tradição contradição. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

SANTOS, Paulo. **Quatro séculos de arquitetura no Brasil**. Rio de Janeiro: IAB, 1981.

SCHWARTZ, Roberto. Nacional por subtração. **Que horas são?** São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SILVA, Raimundo Nonato. **Memórias de um retirante**. Rio de Janeiro: Irmãos Pangetti Editora, 1957.

TAKESHITA, Hermengarda Leme Leite. **Um grito de liberdade** – uma família paulista no fim da belle-époque. São Paulo: Alvorada, 1984.

VILANOVA ARTIGAS, João Batista. **Sobre escolas**. Caminhos da arquitetura. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1981.

VISCONTI, Luchino. (Diretor). **O Leopardo** (filme). Titanus Produzione, 1963.

WARHAVCHIK, Gregori. Arquitetura brasileira. **Terra Roxa e Outras Terras**, São Paulo, v. 7, 17 set. 1926.

Maria Cecília Cortez Christiano de Souza  
Professora Titular de História da Educação da Universidade de São Paulo  
Coordena o Grupo de Pesquisa Culturas, Saberes Pedagógicos e Práticas  
Educativas

Pesquisa financiada pelo CNPq  
E-mail | [ceciliacortez@terra.com.br](mailto:ceciliacortez@terra.com.br)

Recebido 7 mar. 2006

Aceito 25 mar. 2006