

# **Louise Artus-Perrelet e o ensino de arte**

**Entre o modernismo e a educação estética  
para professores primários**

**Marilene Oliveira Almeida**



# Louise Artus-Perrelet e o ensino de arte

Entre o modernismo e a educação  
estética para professores primários

Marilene Oliveira Almeida



FAE/UFMG  
Belo Horizonte  
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Reitora Sandra Regina Goulart Almeida

Vice-Reitor Alessandro Fernandes Moreira

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Diretora Andréa Moreno

Vice-Diretora Vanessa Ferraz Almeida Neves

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Coordenador Rosimar de Fátima Oliveira

Vice-Coordenador Eucídio Pimenta Arruda

**EDITORA SELO FAE**

Editora-Chefe Suzana dos Santos Gomes

Editor Adjunto Ademilson de Sousa Soares

**COMITÉ ASSESSOR**

Juliana de Fátima Souza – Administração Escolar

Maria Amália de Almeida Cunha – Ciências Aplicadas à Educação

Telma Borges da Silva – Métodos e Técnicas de Ensino

Danilo Marques Silva – Representante discente

**COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL**

Ana Elisa Ribeiro

Breynner Ricardo de Oliveira

Cezar Luiz de Mari

Gelsa Knijnik

Hércules Tolêdo Corrêa

Leonardo Rolim Severo

Lia Tiriba

Marcelo Lima

Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Maria Fernanda Rezende Nunes

Maria Rita Neto Sales Oliveira

Marlécio Maknamara

Mitsuko Antunes

Nilmara Braga Mozzer

Regilson Maciel Borges

Simone de Freitas Gallina

Surya Aaronovich Pombo de Barros

Tacyana Karla Gomes Ramos

Verônica Mendes Pereira

**COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL**

Daniel Melo

Eduardo José Campechano Escalona

Eric Plaisance

Felipe Andres Zurita Garrido

Juan Arturo Maguina Agüero

Mirta Castedo

Sébastien Ponnou

Silvia Parrat Dayan

© a autora, 2023.

CAPA E PROJETO GRÁFICO Ana Cláudia Dias Rufino

ASSISTENTE EDITORIAL Denise Campos

COORDENAÇÃO DE TEXTOS Olivia Almeida

PREPARAÇÃO DE ORIGINAIS Verônica Marques

DIAGRAMAÇÃO Ana Cláudia Dias Rufino

ISBN 978-65-88446-33-1

A4471 Almeida, Marilene Oliveira, 1970-  
Louise Artus-Perrelet e o ensino de arte [recurso eletrônico] :  
entre o modernismo e a educação estética para professores  
primários / Marilene Oliveira Almeida. -- Belo Horizonte : UFMG /  
FaE, 2023.  
223 p. : il., color.

ISBN: 978-65-88446-33-1.

Bibliografia: f. 110-223.

1. Artus-Perrelet, Louise, 1867-1946. 2. Bauhaus (Escola).  
3. Educação -- História. 4. Desenho -- Estudo e ensino -- História.  
5. Modernismo (Arte) -- Estudo e ensino -- História. 6. Arte moderna -  
- Estudo e ensino -- História. 7. Professores de arte -- Formação --  
História.  
I. Título.

CDD- 741.07

Catalogação da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/0

Editora Selo FaE – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais  
Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha  
CEP 31.270-901 – Belo Horizonte/MG  
site: livrosabertos.fae.ufmg.br | e-mail: editora.selofae@gmail.com



Agradeço a todos que participaram dessa caminhada e permitiram a realização deste livro, resultado de pesquisa apoiada pelo Programa de Capacitação Docente – PCRH (FAPEMIG) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Às pessoas especiais que foram luz em todos os momentos deste desafio.

# Sumário

Prefácio	7
Regina Helena de Freitas Campos Maria do Carmo de Freitas Veneroso	
Introdução	15
1. O Modernismo: "Revolução Copernicana" na arte com confluências para a educação	21
2. Uma aproximação com o universo de Louise Artus-Perrelet (1867-1946) – Dados biográficos	99
Considerações Finais	207
Referências	210
Sobre a autora	223

# Prefácio

É uma grande satisfação para nós podermos falar juntas sobre o livro de Marilene Almeida, trabalho original e de grande alcance teórico e histórico, que aborda uma experiência de educação estética na formação de professores realizada no Brasil nos anos de 1930. Resultado do doutorado realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - PPGE/FaE/UFGM, na Linha de Pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação, a pesquisa contou com os apoios do Programa de Capacitação Docente – PCRH da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais - FAPEMIG e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES para o estágio doutoral na *Université de Genève*, entre novembro de 2018 e abril de 2019.

Esta publicação selecionada pelo Edital 01/2022 - Editora Selo FaE e PPGE revela aspectos do primeiro estudo já feito sobre o trabalho da artista plástica e educadora suíça Louise Artus-Perrelet na transmissão de conhecimentos estéticos e artísticos para educadoras em formação, como professora convidada da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, e a seguir no Rio de Janeiro, a convite da Associação Brasileira de Educação, entre 1929 e 1933, época de grandes transformações no sistema educacional brasileiro. A partir de nossos olhares diversos, informados tanto pela histó-

ria das ciências da educação quanto da história da arte, tivemos a oportunidade única de nos debruçar sobre o desenvolvimento do ensino de arte no Brasil a partir do trabalho da educadora suíça, iluminado por novas concepções artísticas trazidas pelo movimento modernista de arte, na Europa, e também pelas propostas teórico-práticas trazidas pelo movimento da Escola Nova, tanto na Suíça quanto em nosso país. Concepções artístico-pedagógicas que alimentaram também a pedagogia da Escola Bauhaus, criada em 1919, na Alemanha.

O trabalho de Marilene se destaca pela busca e análise cuidadosa de fontes sobre a trajetória de Artus-Perrelet como artista e educadora, na Suíça e no Brasil, culminando na descrição densa do método de ensino de desenho por ela desenvolvido, explicado em detalhes pela poeta Cecília Meireles em artigos publicados no *Diário de Notícias*, no Rio de Janeiro. A riqueza e diversidade das fontes consultadas para o trabalho impressionam, tornando sua leitura ainda mais interessante. Em atitude investigativa, semelhante à de um detetive que conta com poucos indícios, Marilene percorre os arquivos suíços em busca de informações sobre a vida e obra da arte-educadora, escondidos muitas vezes por detrás das figuras masculinas que a cercavam – o pai pastor, familiares artistas, o marido também artista -, evidenciando a complexidade da rede de relações sociais e de expectativas que cercava as mulheres de seu tempo.

Também impressiona a análise aprofundada, feita pela autora, das fontes brasileiras, que en-

fatizam as relações entre o trabalho da artista e a perspectiva de educadores inspirados pela busca da excelência na educação e pelas perspectivas de modernização do sistema educacional trazidas pelo movimento escolanovista mineiro e brasileiro. Movimento que necessita ser melhor conhecido e reconhecido entre nós, pela abertura de perspectivas de ampliação e democratização da educação, e pelo incentivo à busca de aprofundamento dos saberes docentes. Tudo isso acompanhado de informações de grande relevância sobre o conceito de educação estética, que atravessa o trabalho de Artus-Perrelet e dá sentido a seu trabalho junto às educadoras suíças, no Institut Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, e às normalistas brasileiras reunidas na Escola de Aperfeiçoamento e na ABE.

Os resultados da pesquisa de Marilene impressionaram também a historiadora Rita Hofstetter, diretora dos Archives de l’Institut Jean-Jacques Rousseau e corresponsável pela ERHISE (Equipe de Pesquisa em História Social da Educação) na Universidade de Genebra. Hofstetter orientou o estágio doutoral realizado por Marilene na Suíça. Dedicando-se especialmente à história dos saberes docentes e da construção das modernas ciências da educação, em seus aspectos nacionais e transnacionais, Hofstetter destacou na pesquisa de Marilene o aprofundamento dos conhecimentos sobre a história do ensino de arte no contexto suíço, onde houve o entrelaçamento entre arte, artesanato e produção industrial, e sua circulação no nível transnacional, chegando à inauguração de

abordagens influentes na área da educação estética no contexto brasileiro.

Ao acompanhar a pesquisa de Marilene Almeida, pode-se perceber seu cuidado e respeito às fontes consultadas, além do seu profundo envolvimento com o objeto de estudo, o que resultou em um trabalho denso e que muito contribui para o campo do ensino de arte. Marilene seguiu os passos de Artus-Perrelet desde a sua formação na *École des Beaux Arts* de Genebra, onde a artista foi aluna de Barthélemy Menn, de quem herdou a crença no conhecimento como fundamento para a criação. Pela pesquisa desenvolvida por Marilene, percebe-se o percurso de formação de Artus-Perrelet, numa época em que as mulheres se tornaram parte de um ainda seletivo grupo de pessoas a frequentar academias de arte. Nas escolas de arte de Genebra de meados do século 19 já se associavam artes plásticas e artes aplicadas, assim como ocorreu na Escola Bauhaus, à luz dos ensinamentos de professores-artistas expoentes do modernismo, como Paul Klee e Wassily Kandinsky, o que fez com que ela estivesse profundamente engajada no contexto artístico de seu tempo. Artus-Perrelet associava essa prática também aos princípios da educação funcional e pedagogia experimental, oriundas do Institut Jean-Jacques Rousseau, aplicando todos esses ensinamentos ao seu trabalho desenvolvido no Brasil. O fato da artista e professora acreditar que o ensino do desenho deveria estar relacionado ao cotidiano e ser integrado por todas as linguagens artísticas também faz dela uma profissional

conectada com o pensamento artístico da sua época, e que continua a ser atual.

Ao apresentar o trabalho desenvolvido por Louise Artus-Perrelet, como artista e educadora, no Brasil, Marilene enfatiza a importância do artista-educador, que ensina a partir também de sua própria experiência como artista. Essa vertente do ensino de arte tem sido continuada pela própria autora do trabalho, a partir da sua prática como professora do Curso de Licenciatura em Artes Plásticas da Escola Guignard da Universidade do Estado de Minas Gerais, no qual tem colaborado na formação de professores que, sem dúvida, contribuirão para a disseminação da arte entre nossos jovens.

Pela qualidade da pesquisa, que promove o melhor conhecimento dos caminhos do ensino de arte no Brasil, e pelo aprofundamento da compreensão do desenvolvimento do conceito de educação estética na contemporaneidade, recomendamos com grande alegria a leitura do livro.

Belo Horizonte, outubro de 2022.

Regina Helena de Freitas Campos  
Programa de Pós-graduação em Educação, FaE/UFMG

Maria do Carmo de Freitas Veneroso  
Programa de Pós-graduação em Artes, EBA/UFMG

“Sempre acreditei que qualquer pessoa pode ser um artista em seu ofício, talvez porque a natureza da arte venha menos do ‘o que’ se faz e mais do ‘como’ se faz algo. A lavadeira ensaboando as roupas no tanque, o guarda de trânsito acenando para os carros, a secretária batucando no teclado do computador – todos podem exercer suas atividades com a mesma intensidade que caracteriza o que chamamos de arte, apenas pela maneira de se entregarem a elas.”

*Arnaldo Antunes*



Desenho de Estêvão Batista Loureiro – um presente, vista do jardim, março de 2019.

Fonte: Arquivo pessoal.

A imagem que abre a seção de introdução deste livro representa a felicidade do encontro com duas crianças que tive a oportunidade de conviver durante meu estágio em Genebra, Suíça – de novembro de 2018 a abril de 2019 – e que gostaria de compartilhar: os irmãos Elias (4 anos) e Estêvão Batista Loureiro (7 anos) foram meus companheiros de muitos momentos agradáveis, com eles reaprendi a olhar o mundo como as crianças, sem limites, sem entremeios.

O desenho retrata uma vista do jardim da casa em que moram, e onde me receberam acolhedoramente, que habita um mundo de estímulos sensíveis no qual eles têm o privilégio de conviver: lá a natureza vive por perto, as árvores, as flores, as joaninhas, *les escargots*... Neste espaço colecionam curiosidades.

O desenho foi um presente doado a mim por Estêvão e nele vejo algo do que nos ensina Artus-Perrelet: as crianças representam facilmente suas ideias por meio de linhas e de figuras geométricas simples.

# 1

## Introdução

De origem suíça, artista e professora de desenho, Louise Artus-Perrelet (1867-1946) atuou como professora particular de desenho para crianças, como professora do ensino secundário e normal e no Institut Jean-Jacques Rousseau – IJJR, em Genebra, Suíça. As suas experiências pedagógicas foram sistematizadas no livro: *Le dessin au service de l'éducation* (*O desenho a serviço da educação*, traduzido por Genesco Murta e publicado no Brasil, em 1930), divulgado internacionalmente, com primeira edição em língua francesa publicado em 1917. No Brasil, Artus-Perrelet atuou por dois anos na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte,<sup>1</sup> Minas Gerais, e em cursos e palestras para professores primários na capital federal, Rio de Janeiro, entre 1929 e 1931. Há registros de um breve retorno ao Rio de Janeiro, entre fevereiro e abril de 1933, para um novo curso de formação de professores primários sobre jogos educativos, com foco no ensino da aritmética.

O Institut Jean-Jacques Rousseau foi um centro de excelência de estudos sobre a criança permeados pelas concepções de renovação educacional, conhecidas por Escola Ativa.<sup>2</sup> No contexto de efervescência intelectual e científica que marcou o início do século XX na Europa, o Institut foi fundado em 1912, em Genebra, por iniciativa do médico e educador suíço Édouard Claparède<sup>3</sup> (1873-1940),

1. Instituição criada em 1929 pelo governo mineiro para reorientar a educação primária na linha da “Escola Nova”. Para saber mais, ver em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/francisco-luis-da-silva-campos>.

2. A Escola Ativa define-se por princípios do Bureau International des Écoles Nouvelles – BIEN (1899), que objetivava a renovação escolar e a defesa da paz (FARIA DE VASCONCELLOS, 2015; LOURENÇO FILHO, 2002; CAMPOS, 2010).

3. Médico suíço, reconhecido pela liderança em estudos de psicologia da criança na Europa e criação do Institut Jean-Jacques Rousseau, autor de obras traduzidas e reeditadas em vários idiomas. Para saber mais, ver em: <http://archives.unige.ch/descriptions/view/29629>.

com colaboração de Pierre Bovet<sup>4</sup> (1878-1965). A concepção da Escola Ativa é caracterizada pela perspectiva educacional funcionalista de Édouard Claparède, que postulava a aprendizagem centrada nas necessidades, no interesse e ação das crianças (CLAPARÈDE, 1954). Acompanhava as ideias de um movimento mundial de renovação escolar e de desenvolvimento das ciências da educação, com origens nas transformações sociais decorrentes das revoluções burguesas do final do século XVIII, da expansão do industrialismo, da urbanização e dos regimes democráticos no decorrer do século XIX e início do século XX, que visavam educação para todos, com forte crítica à escola clássica e intelectualista, em que o ensino era organizado com foco na transmissão de conteúdos, por meio da palavra e da memória (ALMEIDA, 2013).

No Brasil, a denominação Escola Nova designou diferentes práticas e saberes pedagógicos, que se apresentaram por meio de métodos, estratégias e projetos de ensino e educação que visavam à renovação do sistema educacional em convergência com as transformações sociais. O movimento escolonovista no Brasil consolidou-se na década de 1920, com a implantação das reformas escolares empreendidas em vários Estados. Em Minas Gerais, conhecida como Reforma Francisco Campos (1927-1929), a reforma de ensino mineira foi idealizada e implantada pelo jurista Francisco Campos<sup>5</sup> (1891-1968), na época Secretário do Interior, durante o Governo de Antônio Carlos<sup>6</sup> (1870-1946), apresentando-se como uma das estratégias para se

4. Psicólogo e pedagogo, diretor do Institut Jean-Jacques Rousseau e professor na Universidade de Genebra, fundador e diretor da Collection d'actualités pédagogique. Para saber mais, ver em: <https://archives.unige.ch/descriptions/view/25039>.

5. Para saber mais sobre Francisco Campos, ver em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/francisco-luis-da-silva-campos>>.

6. O mineiro Antônio Carlos Ribeiro de Andrade foi um político de grande atuação no Brasil. Para saber mais sobre Antônio Carlos, ver em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/antonio-carlos-ribeiro-de-andrade-1>.

alcançar a escola renovada, de métodos modernos (ALMEIDA, 2013).

A atuação de Artus-Perrelet em Minas Gerais iniciou-se em março de 1929, por meio de palestras ministradas no grupo escolar Barão do Rio Branco, em Belo Horizonte. Juntamente com as palestras sobre psicologia ministradas por Théodore Simon (1873-1961) e Léon Walther<sup>7</sup> (1889-1963), os eventos marcaram o início do cronograma especial que inaugurou a Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte. O “método” de ensino do desenho elaborado por Artus-Perrelet fundamentou-se em sua própria experiência educacional ligada ao ensino de arte, que em 1929 contabilizava quatro décadas, e em sua formação artística, realizada no contexto de difusão das ideias modernistas de arte.<sup>8</sup>

Além desta introdução, a elaboração do texto resultou na seguinte organização: no Capítulo 1, situamos nossa problemática no contexto das transformações decorrentes das inovações ocorridas na arte e na educação, levando em consideração aspectos que poderiam confluir em uma educação estética para a formação de professores primários, tendo como referência alguns marcos da trajetória de formação e atuação profissional (1886-1933) de Artus-Perrelet. No Capítulo 2, apoiamo-nos em diferentes tipos de fontes para construir a biografia contextualizada de Louise (Artus)-Perrelet e nas Considerações Finais concluímos a apresentação do livro.

7. Além desta, existem variações na grafia do nome nas fontes consultadas, como Léon Valter, no texto de Mme. Ferrière, *Journal de Genève* (1929), e Léon Walter, como consta na dissertação de Maria Helena Prates (1989).

8. Afirmação do Modernismo no Brasil será marcada, principalmente, pela Semana de Arte Moderna, organizada e realizada por um coletivo de artistas em São Paulo, em 1922. Para saber mais, ver em: <http://www.mac.usp.br/mac/expos/2011/modernismos/sobre.htm>.

Em japonês, existem três termos para falar do coração. O primeiro, shinzou, designa o órgão que bate em nós e nos mantém vivos. [...] O segundo, ha-to, é o coração como se vê em todos os lugares no Dia dos Namorados.

O terceiro termo é kokoro. Ele remete a um estado mental ou a um sentimento, a desejos e emoções que vivem em cada um de nós, e envolve tanto o coração, alma e mente. Poder-se-ia traduzi-lo por “consciência”.

*Erin Niimi Longhurst (tradução nossa).*



Lembranças de Zoé – Genebra, Suíça, março de 2019. Fonte: Arquivo pessoal.

Uma pulseira de contas em madeira e um sapinho de plástico. Foram presentes oferecidos por uma amiguinha suíça de seis anos, que conheci durante o intercâmbio. Neta de Nella, Zoé é uma criança que diz muito pelo desenho, durante alguns meses me ensinou muito! Além de ajudar-me nas pronúncias corretas em francês, presenteou-me com sua convivência/formas/falas/escritas.

O fragmento de texto com o qual inicio esta seção é do livro *L'Art de vivre à la japonaise: Ikigai, bain de forêt, wabi-sabi*. Recebi-o de presente de Nella Bouras-Samanidis, psicóloga e professora aposentada. Esta senhora grega, ex-aluna de Jean-Piaget, acolheu-me em Genebra, tal vivência me proporcionou muitos aprendizados.

# 1

## O Modernismo: “Revolução Copernicana” na arte com confluências para a educação

A virada da era oitocentista para outro tempo, cronologicamente datado em fins do século XIX e início do século XX, caracterizou-se como um período de grandes transformações culturais e rupturas sociais que nos trouxeram manifestações de um pensamento, ou de uma visão de mundo, que resultaram em uma nova arte. Artus-Perrelet formou-se artista e professora num modelo de sociedade recém-industrializada e cujas transitoriedades marcaram a cesura com a tradição à qual a arte estava atrelada até então. Um ponto que nos interessa nesse momento histórico, em que se afirmam as manifestações artísticas ditas “modernistas”, são os impactos das transformações formais e conceituais dessa produção nos métodos de ensino do desenho para a criança. Não desconsideraremos nesse cenário os conflitos evidenciados pela conformação da figura feminina em espaços profissionais da arte e da educação.

Para um plano inicial optamos por discutir a complexidade que o termo modernismo contem-

pla sob a ótica de Bradbury e McFarlane (1989), organizadores e autores de alguns capítulos do livro *Modernismo – Um guia geral* (1989). A publicação traz problematizações sobre as definições e contradições do movimento modernista, com destaque para a produção artístico-literária do período 1890-1930.

Como veremos, a marca da instabilidade semântica do termo “moderno”, realçada nas discussões de Bradbury e McFarlane (1989), coloca-nos diante de um jogo de debates e muitas polêmicas. Corroboramos o posicionamento dos referidos autores ao se assumirem incapazes de dimensionar a totalidade do “modernismo” no livro por eles organizado, pois: “Supor que algum estudo seja capaz de apresentar para um exame sereno – como algum monumento inteiramente desenterrado, bem pavimentado e todo ajardinado, com letreiros, rótulos e resumos muito precisos – o tipo de sítio arqueológico que representa o modernismo é não entender a própria natureza do fenômeno” (BRADBURY; MCFARLANE, 1989, p. 7).

Da mesma maneira, reconhecemos que nossa contribuição configura-se a partir de um olhar personificado sobre esse fenômeno imensamente complexo, o modernismo – e suas relações com “método” elaborado por Artus-Perrelet. Cremos, portanto, na possibilidade de construir uma operação historiográfica (CERTEAU, 1982) sobre o assunto a partir das fontes consultadas, cujas discussões encontram-se longe de uma passível unanimidade.

Apesar de apoiarmos nossas discussões em um período localizado num tempo anterior, não nos furtamos da compreensão de que a história se faz por processos permeados das vulnerabilidades, contradições e meandros da sociabilidade, pois: “Ao contrário das datas, os períodos não são fatos. São concepções retrospectivas que formamos acerca de acontecimentos passados, úteis para centrar a discussão, mas muitas vezes levando o pensamento histórico a se extraviar (TREVELYAN, *apud* BRADBURY; MCFARLANE, 1989, p. 13).

Por meio de uma abordagem teórica multirreferencial buscamos situar personagens e instituições com os quais pudéssemos relacionar o “método” de ensino do desenho para crianças proposto por Artus-Perrelet, cujos processos pedagógicos esbarraram em novos paradigmas, novos modos de pensar, conceber e fazer arte, onde se inclui o emaranhado de manifestações que compõem o “modernismo”. Denomina-se modernismo o fenômeno artístico sobre o qual há uma amplitude de opiniões sobre a sua designação. De acordo com Bradbury e McFarlane (1989), muitas vezes o termo mostra-se impróprio pela natureza variada de seu significado quando se quer determiná-lo como fenômeno histórico. Ao abordarem a natureza ambígua do termo, os referidos autores problematizam as variações de seu emprego:

Evidentemente, o mundo da crítica determinou que algumas variantes ou usos do termo “moderno” viessem a identificar as artes de seu próprio tempo – se

não todas, pelo menos parte delas. Tal é o caso do Movimento Moderno, a Tradição Moderna, a Idade Moderna, o Século Moderno, o Temperamento Moderno, o Modernismo ou ainda – um neologismo, embora provavelmente por analogia com rótulos como a Renascença ou o Iluminismo – simplesmente O Moderno, *tout court* (BRADBURY; MCFARLANE, 1989, p. 15, grifo dos autores).

Os autores ressaltam não cessarem dúvidas e incertezas na tentativa de uma definição do que seja “modernismo”: delimita-se uma sequência de acontecimentos ou manifestações que o antecederam ou desenrolaram-se a partir de um determinado tempo. Tal exercício dispara outras tantas incertezas, nota-se uma terminologia definidora, que cria padrões e rótulos para algumas manifestações artísticas que o movimento contempla. As nomenclaturas “naturalismo, impressionismo, simbolismo, imagismo, futurismo, expressionismo, para ficar por aí – entrelaçam-se e sobrepujam-se assustadoramente, gerando uma síntese duvidosa de vários movimentos de grau e natureza radicalmente diversos” (BRADBURY; MCFARLANE, 1989, p. 34).

Na perspectiva ainda dos autores, no âmbito da palavra “modernidade”, usualmente compreendida como uma linha progressiva que se desenrola conforme a velocidade em que os anos avançam, pretere-se “o moderno do ano passado” em nome de um “moderno deste ano” – qual seja: o moderno de hoje é mais moderno que o de ontem. Por con-

seguinte, o termo modernidade estaria ligado a circunstâncias do contemporâneo, porém, passíveis a mudanças. De acordo com Bradbury e McFarlane (1989), a palavra “moderno” guarda em si mesma uma sensibilidade ligada à atualidade, vivenciada pela novidade plena:

Mas a palavra conserva sua força graças à sua associação com um sentimento tipicamente contemporâneo: a sensação historicista de que vivemos em tempos totalmente novos, de que a história contemporânea é a fonte de nossa significação, de que somos derivados não do passado, mas da trama ou do ambiente circundante e envolvente, de que a modernidade é uma consciência nova, uma condição recente da mente humana – condição que a arte moderna explorou, vivenciou e à qual por vezes se opôs (BRADBURY; MCFARLANE, 1989, p. 16).

Isto posto, considera-se que ao se associar modernidade à ideia de temporalidade, em consonância com a percepção de cada época, cria-se um problema de ordem semântica. O termo “moderno” presume uma dimensão que Bradbury e McFarlane (1989) nomeiam “extra-histórica”, e na qual não cabe o conceito de estabilidade. Concluem os autores que se emprega o termo modernismo de maneira histórica para situar um determinado período estilístico, em fase de finalização ou já finalizado. Dessa concepção derivam-se usos correntes de termos associados à palavra modernismo que,

muitas vezes, parecem contrapô-la. A ambiguidade semântica do termo moderno se faz explícita em combinações como: “protomodernismo, paleo-modernismo, neomodernismo e pós-modernismo” (BRADBURY; MCFARLANE, 1989, p. 16).

Os autores ressaltam que a noção de “moderno” estaria marcada por transições mais velozes que outros termos análogos para definir um período histórico sobre a arte, como, por exemplo, o “clássico” ou o “romântico” (ARGAN, 1992, p. 11).<sup>9</sup> Bradbury e McFarlane (1989) consideram ainda que o mais surpreendente no período moderno é não existir um termo que o condense, como existe para a ampla variedade de manifestações artísticas, por vezes até contraditórias, associadas ao emprego do termo “romantismo” um “significado geral identificável”, que pode ser aplicado a “uma ampla descrição estilística de toda uma era”. De outra parte reiteram:

O termo tem sido utilizado para abarcar uma ampla variedade de movimentos de subversão do impulso realista ou romântico e inclinados à abstração (impressionismo, pós-impressionismo, expressionismo, cubismo, futurismo, simbolismo, imagismo, vorticismo, dadaísmo, surrealismo), mas mesmo eles, como veremos, não pertencem todos ao mesmo gênero, e alguns são reações radicais contra outros. Em algumas nações, o modernismo pareceu fundamental para a evolução da tradição artística e literária; em outros, pareceu simplesmente chegar e ir embora (BRADBURY; MCFARLANE, 1989, p. 17).

9. Os termos referem-se “a duas grandes fases da história da arte. O ‘clássico’ está ligado à arte do mundo antigo, greco-romano, [...]; o romântico, à arte cristã da Idade Média e mais precisamente ao Românico e ao Gótico” (ARGAN, 1992, p. 11).

Herbert Read (1933) considerou que a época modernista se diferencia qualitativamente das revoluções históricas anteriores. Não se configurando, por consequência, em uma “revolução, que implica uma subversão ou mesmo uma volta, mas antes uma dispersão, uma degeneração, alguns diriam uma dissolução”. O teórico inglês enfatiza, a título de exemplo, que: “Há uma revolução a cada geração, e periodicamente, mais ou menos a cada século, temos uma mudança de sensibilidade maior ou mais profunda que é reconhecida como um período – o Trecento, o Quattrocento,<sup>10</sup> o Barroco, o Rococó, o Romântico, o Impressionista, e assim por diante” (BRADBURY; MCFARLANE, 1989, p. 14).

De acordo com as reflexões trazidas pelos autores emprega-se ainda o termo modernismo para sintetizar um panorama modernizador, resultante de uma condição mental e intelectual do homem, gerada por aquele: “tipo de consciência frequente no mundo moderno, obcecada por uma compulsão em prosseguir, reduzida ao desespero pela velocidade continuamente crescente do movimento geral”<sup>11</sup> (FRYE, 1967 apud BRADBURY; MCFARLANE, 1989, p. 16).

Bradbury e McFarlane (1989) acrescentam ainda que, se por um lado a ideia de modernidade pode ser compreendida pela própria acepção da palavra, a natureza do “movimento” ou dos “movimentos de arte” ligados ao termo nos é muito menos evidente. Atrelá-la à discussão do “quando”, do “por que”, e ainda do “onde”, como bem ressaltam os autores,

10. Os termos italianos: Trecento, Quattrocento e Cinquecento correspondem aos séculos XIV, XV e XVI, respectivamente, referindo-se às fases do Renascimento que, na história da Europa, marcaram a transição da Idade Média para a Idade Moderna.

11. FRYE, Northrop. *The modern century*. New York; London: Oxford University Press, 1967, p. 23.

passa a ser tarefa um tanto complicada, ou ainda inalcançável em sua totalidade, pois, demandaria extrair da pluralidade e multiplicidade dessas manifestações artísticas um “estilo” modernista.

Poderíamos propor como definição de modernismo o conjunto de tendências artísticas que questionam princípios e modelos tradicionais da arte, sob a ótica da contemporaneidade na qual se inserem. Talvez possamos caracterizar como ruptura mais eloquente do modernismo o fenômeno de se reconhecer a obra de arte como uma realidade em si, sem compromisso com a representação. Tal definição inclui ainda reconhecer que, pelo menos no seu estado mais pungente, a atitude de ruptura com a tradição de alguns artistas, ou de grupos deles, elevou o modernismo ao lugar de transgressão do conceito de arte clássica, ou das definições antes unificadas por uma determinada interpretação humana.

De acordo com Bradbury e McFarlane (1989), quando nos referimos ao estilo de uma época, há que se diferenciar duas visões: a “forma geral das formas de pensamento” que influencia todo tipo de manifestação, sem que nos apercebamos dele, ou ainda um modo consciente “escolhido por alguns artistas e escritores, embora não por todos”, pelo qual se manifestam artisticamente. Nesse sentido, os mencionados autores recorrem ao pensamento de Sypher (1960) para definirem esta tomada de consciência artística, que denominam “um maneirismo consciente”:

uma visão de mundo existente, dominante ou autenticamente contemporânea daqueles artistas que melhor conseguiram intuir a qualidade da experiência humana própria de sua época e que são capazes de exprimir essa experiência numa forma profundamente compatível com o pensamento, a ciência e a técnica que fazem parte daquela experiência<sup>12</sup> (SYPHER, 1960 *apud* BRADBURY; MCFARLANE, 1989, p. 17).

Em perspectiva semelhante, apoiamo-nos em Argan (1992, p. 11) quando afirma: “Teorizar períodos históricos significa transpô-los da ordem dos fatos para a ordem das idéias (sic) ou modelos; com efeito, é a partir da metade do século XVIII que os tratados ou preceitísticas do Renascimento e do Barroco são substituídos, a um nível teórico mais elevado, por uma filosofia da arte (estética)”.

A partir da formulação da estética, e ao se afirmar a autonomia da arte, é que se inaugura o conceito de arte absoluta, que não se impõe como norma a ser implantada, e sim como um modo de ser da consciência humana. Argan (1992), um italiano especializado em estudos sobre a história da arte, sustenta a tese de haver um dualismo nas manifestações artísticas a partir do Renascimento. Sob a influência do Iluminismo,<sup>13</sup> confluem na arte o primado da razão; o retorno à natureza, com a intencionalidade artística, dita de expressão romântica. Há, cada vez mais, a consolidação da arte como experiência de um fazer “estético”, com fins de se tornar uma expressão “do fazer artístico”, em que

12. SYPHER, Wylie. From Rococo to Cubism in art and Literature. New York: Random House; 1960. p. XIX.

13. Movimento intelectual europeu do século XVIII regido por princípios associados a uma crítica racional que favorece a investigação científica e tecnológica, a tolerância, o humanitarismo e os direitos universais do homem (SOUSA NUNES, 2009).

além da imitação ou representação de um modelo, carrega consigo a imaginação criadora desse artista. Em vista disso, ressalta o especialista:

Com a formação da estética ou da filosofia da arte, a atividade do artista não é mais considerada como um *meio* de conhecimento do real, de transcendência religiosa ou exortação moral. Com o pensamento clássico de uma arte como mimese (que implicava os dois planos do modelo e da imitação), entra em crise a idéia da arte como dualismo de teoria e práxis, intelectualismo e tecnicismo: a atividade artística torna-se uma experiência primária e não mais derivada, sem outros fins além do seu próprio fazer artístico. À estrutura binária da *mimesis* segue-se a estrutura monista da *poiesis*, isto é, do fazer artístico, e, portanto, a oposição entre a certeza do clássico e a intencionalidade romântica (*poética*) (ARGAN, 1992, p. 11, grifos do autor).

Diante das tensões postas no momento em que se afirma a arte como autônoma, algumas questões passam a permear as discussões sobre a produção artística: qual o seu papel e função? Ou ainda, que articulações seriam estabelecidas com outras atividades no panorama social e cultural daquela época? O artista passa, então, a assumir a responsabilidade pelo seu agir artístico, sem abstrair-se de seu tempo histórico. De maneira intencional, começa a transpor os problemas e temáticas relacionados ao seu contexto social em suas obras.

Sendo assim, a cultura do Iluminismo é que será identificada como a marca histórica de uma cisão da tradição na arte. Conforme salienta Argan (1992, p. 12): “A natureza não é mais a ordem velada e imutável da criação, mas o ambiente da existência humana; não é mais o modelo universal, mas um estímulo a que cada um reage de modo diferente; não é mais a fonte de todo saber, mas o objeto da pesquisa cognitiva”. Segundo o historiador, apesar da aparente divergência entre as artes neoclássica e romântica, ambas estariam incluídas em um mesmo ciclo de pensamento, cuja diferença residiria no posicionamento do artista, ao se assumir mais racional – se clássico, ou mais passional – se romântico, no que diz respeito aos temas ligados à história e à realidade natural e social de seu tempo.

Em analogia com a “revolução copernicana”<sup>14</sup> na educação, poderíamos ousar dizer que se tem nesse período uma “revolução copernicana” também na arte, quando o artista passa a manifestar na sua produção, conscientemente, a sua própria subjetividade. Nesta arte passam a serem captadas ainda as transformações tecnológicas e sociais advindas da industrialização e os conflitos das nascentes ideias em torno de uma possível equidade social,<sup>15</sup> que culminam na Revolução Francesa (1789). Para justificar nossa analogia, recorremos ainda aos escritos de Argan (1992), que assinala:

14. Nomeia-se “revolução copernicana” a centralidade à qual a criança é lançada, especialmente pelas abordagens da educação funcional, com os estudos sobre pedagogia e psicologia experimental na virada do século XIX (CAMPOS, 2012; HOFSTETTER; RATCLIFF; SCHNEUWLY, 2012).

15. Contexto em que contradições ensejadas pela Revolução Industrial e Revolução Francesa repercutem na redefinição das classes sociais (nobreza, a burguesia em ascensão, o campesinato e operariado nascente) (ROMANTISMO, 2019).

Entre os motivos daquilo que poderíamos chamar de fim do ciclo clássico e início do romântico ou moderno (e mesmo contemporâneo, porque chega até nós), destaca-se a transformação das tecnologias e da organização da produção econômica, com todas as consequências que comporta na ordem social e política. Era inevitável que o nascimento da tecnologia industrial, colocando em crise o artesanato e suas técnicas refinadas e individuais, provocasse a transformação das estruturas e da finalidade da arte, que constituíra o ápice e o modelo da produção artesanal. A passagem do artesanato, que utilizava os materiais e reproduzia os processos da natureza, transformando (e frequentemente degradando) o ambiente, é uma das principais crises da arte (ARGAN, 1992, p. 14-17).

Paralelamente às transformações trazidas pela industrialização, desde o século XVIII, lembremos que, a partir da segunda metade do século XIX, o homem torna-se objeto de estudo no seio de um novo campo de conhecimento, denominado “ciências humanas”. O primeiro laboratório a empregar instrumentos de medir as sensações, estudar as percepções e as funções do pensamento humano é criado por Wilhelm Wundt na Alemanha, em 1879. Nesse contexto desenvolveram-se as primeiras iniciativas para se institucionalizar a pedagogia como ciência moral na Universidade. No mesmo período, em que estão sendo construídos os sistemas escolares ocidentais em diferentes países da Euro-

pa, e também nos Estados Unidos, instala-se um crescente número de cadeiras de pedagogia, agora considerada “ciência da educação”. De acordo com Hofstetter; Ratcliff; Schneuwly (2012), a pedagogia fora criada:

na Finlândia, em Helsínquia (1852). Na Alemanha, em Iene (1860), depois em Halle-Wittenberg (1897); na Suíça, em Zurique (1859), Berna (1870), Friburgo (1889), depois Lausanne (1890); no império austro-húngaro, em Pest (1890), Viena (1871), depois Praga (1882); na Escócia, em Edimburgo e St Andrews (1876); nos Estados Unidos, em Michigan (1879); em França, na Sorbonne (1887) (HOFSTETER; RATCLIFF; SCHNEUWLY, 2012, p. 8, tradução nossa).

A onda progressiva de instalação da cadeira de pedagogia em Universidades pelo mundo servirá de argumento para se instalar a disciplina em Genebra, em 1896. Há, a partir de então, uma crescente reivindicação por laboratórios para se estudar a pedagogia, e os meios de ensino, por uma abordagem experimental, em que a psicologia terá papel preponderante. Em fins do século XIX e início do século XX, laboratórios de psicologia e pedagogia vão sendo criados e multiplicados:

nos Estados Unidos, o *Teachers College* da *Columbia University* foi aberto em 1887 e Dewey fundou a sua *Laboratory School* em Chicago em 1896; em Alemanha se criam os Institutos de Pedagogia de Leipzig em 1906, de Berlim em 1907, de Munique em

1910 e de Hamburgo em 1912; em França, Binet inaugura o primeiro Laboratório-Escola de Pedagogia Experimental (1904-1905); na Bélgica, depois do Laboratório Comunal de Pedagogia (1898) de Schuyten, Ioteyko funda a efêmera Faculdade Internacional de pedagogia (1912); na Rússia, Netchajev inaugura o Laboratório de Pedagogia Experimental em São Petersburgo em 1904, e Bernstein segue em Moscou em 1908. O *Training College* de Londres, de 1902, é o precursor do Institute of Education (HOFSTETTER; RATCLIFF; SCHNEUWLY, 2012, p. 8, tradução nossa).

De acordo com os mencionados autores, a iniciativa, encabeçada por cientistas com diferentes perfis disciplinares: medicina, psicologia, fisiologia, filosofia, estava em sinergia com os sistemas de ensino. Os intelectuais ambicionavam estudar as condições da educação e do ensino, no qual a criança passa a ocupar o lugar de centralidade. O engajamento dos professores teve papel importante nesse cenário, Édouard Claparède representa um dos cronistas mais atuantes deste movimento internacional, ao sintetizar e discutir as muitas inovações resultantes desse processo no periódico Arquivos de Psicologia (1901) e em seu livro Psicologia da criança e pedagogia experimental (1905), que será traduzido em vários idiomas.

Claparède, além de primo, foi discípulo de Théodore Flounoy<sup>16</sup> (1854-1920), quem abre o primeiro laboratório de psicologia experimental da Suíça,

16. Théodore Flounoy estudou medicina, história da filosofia e das ciências em Genebra, Suíça, onde cria o primeiro laboratório de Psicologia Experimental, em 1891, considerado a base científica para os fundadores do Instituto Rousseau (HOFSTETTER; RATCLIFF; SCHNEUWLY, 2012).

em 1891 em Genebra. Em 1904, foi Claparède quem veio suceder Flournoy na direção neste laboratório de psicologia, ligado à Universidade de Genebra. Dotado de um local amplo e iluminado para suas experiências, de uma biblioteca e de instrumentos científicos que não deixavam nada a desejar aos mais proeminentes laboratórios, Claparède pôde, progressivamente, fomentar aí as bases de uma verdadeira psicologia experimental. Foram objetos de investigação naquela época: a sensação, a ilusão, a audição, o gosto, o olfato, a percepção, a fadiga, o julgamento moral, a atenção, a memória, os instintos, os sentimentos, a motricidade, a vontade, a força muscular, a reação reflexa, o equilíbrio etc. Consequentemente, estes experimentos de psicologia formarão as bases para a pedagogia experimental e para a pedagogia funcionalista, em que o interesse será o foco de estudos de Claparède. O desenho e os jogos educacionais estarão inseridos nesses estudos como aliados do desenvolvimento infantil.

Inserida no contexto de construção e consolidação dos Estados nações que atravessa o Ocidente nesse período, Genebra é inspirada pela iniciativa de outras nações ocidentais a tornar a pedagogia aliada de um *État enseignant* ('estado docente') (HOFSTETTER; RATCLIFF; SCHNEUWLY, 2012). Por outro lado, o Brasil buscará inspiração em Genebra, ao contratar professores do Institut Jean-Jacques Rousseau para compor a Comitiva que irá formar o corpo docente da Escola de Aperfeiçoamento

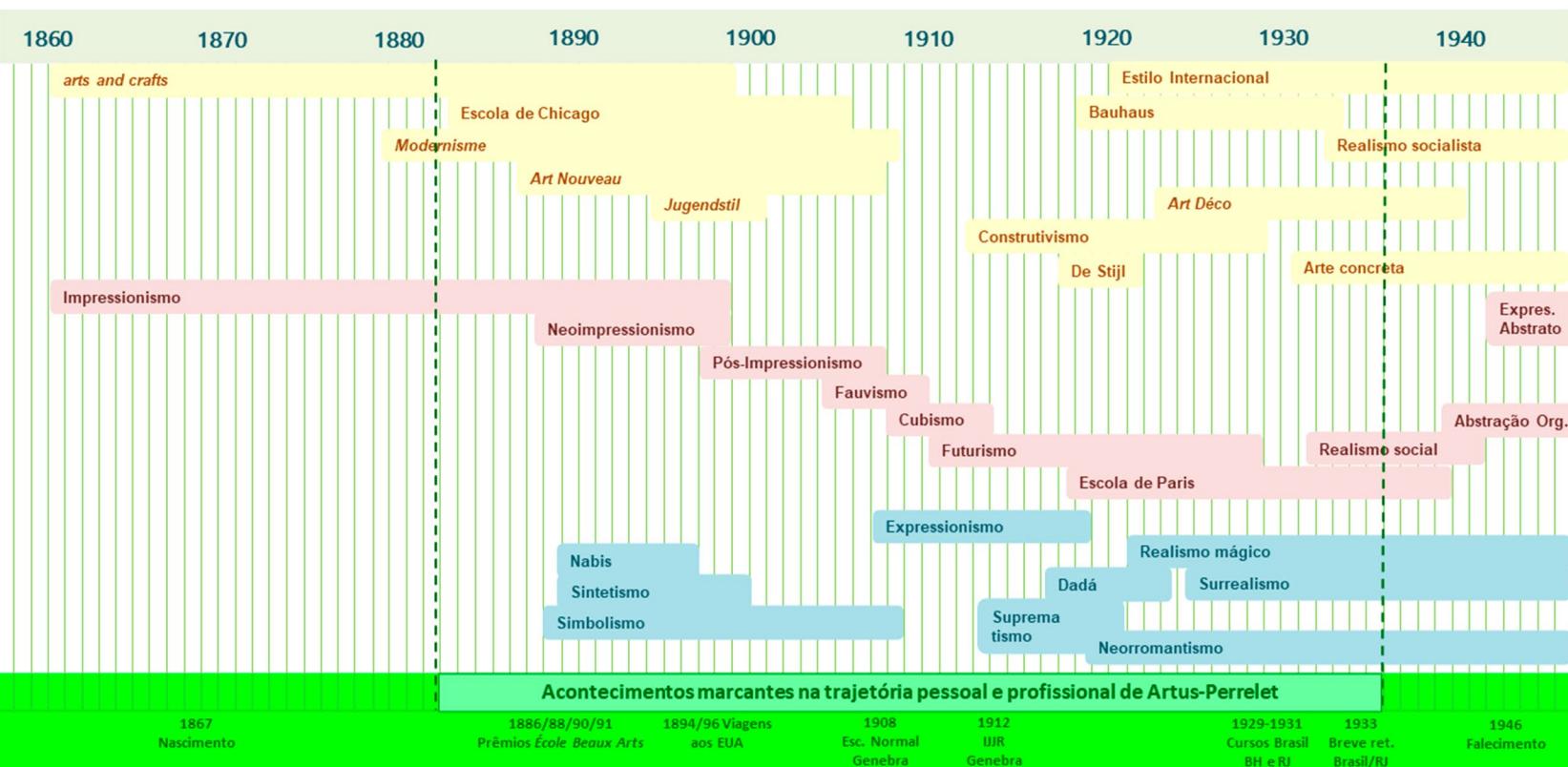
mento de Professores de Belo Horizonte, em Minas Gerais, inaugurada em 1929 (PRATES, 1989).

Nesse cenário de redirecionamentos dos conceitos e práticas que tencionaram a arte e a educação optamos por ressaltar algumas ideias em debate no círculo artístico da época. Assim, organizamos o Quadro 1, elaborado a partir de Amy Dempsey (2003), no qual colocamos em relevo algumas correntes artísticas manifestas no recorte histórico de 1860 a 1940. A delimitação decorre da intenção de percorrer as décadas de vida de Artus-Perrelet (1867-1946), abarcando o período de sua formação e produção em arte, além de sua atuação como professora. No período selecionado ressaltaremos alguns estilos, escolas e movimentos para que possamos, minimamente, ilustrar o contexto em análise.

## Tendências artísticas modernistas no contexto de formação e atuação profissional de Artus-Perrelet

No quadro a seguir apresentamos uma síntese dos estilos, das escolas e dos movimentos de arte que julgamos necessária para focalizarmos o contexto cultural e social no qual Artus-Perrelet estava inserida durante o período de sua formação e atuação profissional.

Quadro 1 – Cronologia – estilos, escolas e movimentos no período 1860-1940\* em relação com dados sobre a trajetória de Artus-Perrelet



Fonte: Dempsey, 2003.

Legenda: \*O quadro original o período contemplado é 1860-2000, as cores demarcam agrupamentos horizontais organizados pela autora, correspondendo a: Arte para o povo; Arte e estilo e Arte e mente.

Com intenção de demonstrar uma correlação entre o período histórico-artístico e a trajetória de vida de Atus-Perrelet, demarcamos alguns acontecimentos relevantes que, possivelmente, impactaram suas escolhas profissionais. Para efeitos de visualização, realçamo-los em tom verde, na parte inferior do Quadro 1. Esses eventos serão retomados em nossas análises, quando discutiremos sobre possíveis relações entre as tendências artísticas daquele momento e a trajetória de Artus-Perrelet adiante.

A organização visual do Quadro 1 está referenciada em Dempsey (2003), que distribuiu as tendências artísticas em três agrupamentos horizontais, os quais identificamos a seguir:

**Arte para o povo** – demarcado em tons amarelo e marrom terroso;

**Arte e estilo** – demarcado em tons rosa e vinho;

**Arte e mente** – demarcado em tons azul claro e azul petróleo.

As tendências artísticas do agrupamento *Arte para o povo* são assim definidas pela autora: “A partir do *arts and crafts*, passando pela Bauhaus até chegar ao Estilo Internacional e indo além dele, a grande preocupação dos designers, arquitetos e ilustradores foi a de criar um ambiente onde se pudesse viver com plenitude no mundo moderno” (DEMPSEY, 2003, p. 7).

No agrupamento *Arte e estilo* concentram-se as manifestações artísticas caracterizadas pelas rup-

turas com estilos antecedentes, e cuja denominação ficou conhecida como “vanguardas modernistas”. Este conjunto de tendências foi delineado da seguinte maneira pela historiadora Amy Dempsey (2003, p. 7): “Desde o impressionismo até o expressionismo abstrato, sucessivas gerações de artistas de vanguarda romperam com as regras em sua busca de novos estilos de expressar a vida moderna”.

Finalmente, as tendências artísticas do grupo *Arte e mente* foram reunidas pela visão de que: “A partir do simbolismo, passando pelo dadá e pelo surrealismo, até chegar à arte conceitual, os artistas declararam que a verdadeira função da arte não é retratar a realidade, mas representar os mundos internos da emoção, dos estados de espírito e da sensibilidade” (DEMPSEY, 2003, p. 7).

Para melhor compreendermos o panorama histórico-artístico no qual Artus-Perrelet formou-se e profissionalizou-se em arte, dedicando-se ao ensino de desenho, focalizaremos o período de 1886 a 1933. Para isso, selecionaremos algumas manifestações inseridas nos agrupamentos de Dempsey (2003), descritos anteriormente no Quadro 1. Ressaltamos que a natureza de nosso estudo se guia por um eixo central: a proposta educacional de Artus-Perrelet. Tal medida impõe-nos o desafio de alinharmos o complexo campo da arte com a educação. Nesse sentido, nosso foco de análise tende a localizar possíveis influências artísticas no ensino do desenho, ou coincidências de um pensamento contemporâneo à época, embora este estudo não

se configure uma revisão da história da arte no período referido.

Nessa medida, passaremos ao item seguinte, onde faremos uma síntese dos agrupamentos no respectivo ordenamento: *Arte e Estilo*; *Arte e mente* e *Arte para o povo*, sem, contudo, contemplar todas as manifestações listadas por Dempsey (2003). Realçaremos em nossas discussões o agrupamento *Arte para o povo*, cujas características são decorrentes da intencionalidade de muitos agentes da época, em diferentes países, em aproximar as belas-artes e as artes industriais.

### *Arte e Estilo – Arte e mente: novos modos de experimentar e expressar*

Quando as pessoas falam a respeito de “Arte Moderna” usualmente pensam num tipo de arte que rompeu de todo com as tradições do passado e tenta fazer coisas que nenhum artista sequer sonharia realizar nos tempos antigos. Alguns gostam da ideia de progresso e acreditam que também a arte deve acompanhar a marcha do tempo. Outros preferem o chavão “ah, os bons tempos” e acham que a arte moderna está completamente errada. Contudo, sabemos que a situação é realmente mais complexa, e que a arte moderna, não menos do que a arte antiga surgiu em resposta a certos problemas bem definidos. Os que deploram o rompimento com a tradição, teriam de remontar tempos anteriores à Revolução Francesa de 1789, e poucos achariam isso possível. Foi

então que, como sabemos, os artistas se autoconscientizaram do problema “estilo”, e, sempre que o assunto era debatido, começavam a experimentar e a desencadear novos movimentos que usualmente adotavam um novo “ismo” como grito de guerra (GOMBRICH, 1999, p. 557).

De acordo com Veneroso (2019), num panorama geral, podemos resumir que a arte moderna se divide, basicamente, em duas tendências principais: uma tendência construtiva, geométrica, num pensamento racional, e uma tendência expressionista, que privilegia o gesto, a emoção. Na primeira, podemos agrupar o Cubismo, o Neoplasticismo, o Construtivismo Russo, a Abstração Geométrica, o Concretismo, etc., que exploram a geometrização da forma, privilegiando as linhas retas e os ângulos. Na segunda tendência, podemos alinhar o Fauvismo, o Expressionismo Alemão, a Abstração Lírica, etc., que privilegiaram a expressão pessoal do artista.

Mesmo alinhando-se a tendências distintas, os artistas modernistas tinham em comum o desejo de ruptura com a tradição, seja na relação com os efeitos de luz, como os impressionistas; com o uso da cor, como os fauvistas; seja na estruturação da forma e da composição, como os cubistas.

Ainda podemos citar os expressionistas, que permitiam a deformação da figura ou o exagero da cor em favor da expressão; os futuristas, que buscavam captar a percepção do movimento, opondo-se à uma visão estática do mundo; ou os sur-

realistas, que procuraram libertar-se do controle da razão e das considerações morais estéticas. Já o Realismo Mágico, por exemplo, ousou romper com a lógica usual para uma lógica poética, transmutando objetos do cotidiano em imagens de mistério. Os simbolistas postulavam uma teoria da sinestesia, uma arte tão expressiva dos sentimentos que satisfizesse todos os sentidos ao mesmo tempo, sons que sugerissem cores, cores que sugerissem sons. Enfim, os estilos e movimentos modernistas, muitas vezes, tendiam a se entrelaçar ou se declararem opostos, por meio de Manifestos, mas tinham em comum, como já mencionamos, a ideia de inovação.

Essa inovação, ou mesmo ruptura, declaradamente, inicia-se desde fins do século XIX, com os impressionistas, ao saírem de seus estúdios para pintar, ao valorizarem o estudo da manifestação da luz e seus efeitos na percepção das cores.

A partir do impressionismo verifica-se uma declarada proposta de ruptura com a tradição, que levou a obra de arte a distanciar-se, pouco a pouco, dos cânones estabelecidos na representação da realidade para tornar-se, ela mesma, a sua própria realidade. O movimento impressionista propôs romper a conexão com o passado, dando início a uma trajetória para a pesquisa artística moderna. Em decorrência dessa ruptura, cada tendência modernista passa a transgredir algumas configurações tradicionais da obra de arte, tais como: a cor, a linha, a forma, a perspectiva, a composição etc.

Argan (1992) ressalta que desde que a fotografia passou a registrar com mais precisão as imagens do mundo, os artistas perceberam a necessidade de se redefinir quais seriam a essência e as finalidades da pintura. De acordo com Hamilton (1993), essa necessidade foi baseada na crença de que as obras de arte não precisariam mais imitar ou representar objetos e eventos naturais. Desse modo, a atividade artística não mais se basearia, necessariamente, na representação do mundo natural, os temas de interesse dos artistas estariam voltados para a invenção e criação de mundos e objetos reveladores da experiência humana. Para esse autor, desde então, a obra de arte já não é mais a descrição da realidade, mas ela é a sua própria realidade, sujeitas às leis da arte e não da natureza.

Dempsey (2003) assinala que aquela atitude de rebeldia dos impressionistas contra as convenções acadêmicas acabou configurando-se “um modelo para os inovadores do século seguinte”. A exposição independente de 1874, que apresentava obras anteriormente recusadas nos salões de arte oficiais, transformou-se em um marco divisor para a arte dita “modernista”. A partir de então, tornou-se atitude sarcástica e corriqueira de alguns críticos de arte nomear, de maneira pejorativa, as novas e radicais tendências de arte com o sufixo *ismo*. A autora considera que:

O caráter de esboço e a aparente falta de acabamento do trabalho desses artistas, que provocaram objeções por parte dos primeiros críticos, eram exatamente

aquelas que os críticos mais receptivos identificariam mais tarde como constituindo seu vigor.

O que unia esse grupo de artistas diversos era a rejeição ao *establishment* [estabelecimento] da arte e seu monopólio sobre o que podia ser exposto. Mais para o fim do século XIX a academia ainda promovia os ideais da Renascença, opinando que o tema da arte deveria ser nobre ou instrutivo e que o valor de uma obra de arte poderia ser julgado por sua “parecência” descritiva com os objetos naturais (DEMPSEY, 2003, p. 14).

Vimos que nos agrupamentos *Arte e estilo* e *Arte e mente* apresentados no Quadro 1, além do impressionismo, outros importantes estilos e movimentos provocaram mudanças impactantes na produção artística de fins do século XIX e início do XX. Assim, passaremos ao item seguinte, quando apresentaremos alguns movimentos do agrupamento *Arte para o povo* ligados às artes aplicadas.

### *Arte para o povo – integração entre as belas-artes e as artes e ofícios*

A arte e o povo precisam formar uma entidade. A arte não mais será o luxo de uns poucos, mas deve ser apreciada e vivenciada por amplas massas. (MANIFESTO DE ARBEITSRAT FÜR KUNST, 1919 *apud* DEMPSEY, 2003, p. 126).

O movimento *art and crafts* teve início na segunda metade do século XIX, na Inglaterra, tendo se estendido até o século XX, disseminou-se pelo continente europeu e Estados Unidos. No *art and crafts* estavam envolvidos artistas, designers, arquitetos, escritores interessados em reafirmar a importância do artesanato e do designer em todas as artes. Estes alegavam que, em decorrência da crescente industrialização, beneficia-se a quantidade em detrimento da qualidade. Nesse sentido, uniram-se nem tanto por um estilo, mas pelo objetivo comum: desejavam acabar com a hierarquização das artes, cuja valorização ainda se concentrava na pintura e escultura. Objetivavam uma arte acessível a todos, aliando a funcionalidade à estética.

Willian Morris (1834-1896), considerado representante do movimento, ficou mais conhecido como desenhista de ladrilhos e papéis de parede. Suas padronagens de planos e formas, com linhas fluidas e dinâmicas, juntamente com o trabalho da nova geração de *designers*, influenciariam diretamente o *art nouveau* e o *art deco*. Morris, um apaixonado pelo socialismo, proclamava: “Não quero a arte para uns poucos, do mesmo modo que não quero a educação para uns poucos ou a liberdade para uns poucos”. Dava ênfase ainda a um pensamento estético-funcional, que pode ser resumido na seguinte afirmação: “Não tenham nada em suas casas cuja utilidade desconheçam ou em cuja beleza não acreditem” (MORRIS, apud DEMPSEY, 2003, p. 19).

*Modernisme* foi o nome dado ao movimento semelhante ao *art nouveau*, que surgiu na Catalunha, Espanha, e percorreu o período entre 1880 a 1910, aproximadamente. Decorre de dois pensamentos aparentemente conflitantes: um que buscava preservar a identidade regional da Catalunha e o outro, que visava uma sociedade moderna em termos do avanço da ciência e tecnologia. Antoni Gaudí (1852-1926), a figura exponencial do movimento, inspirou-se nos arquitetos do *art and crafts*. Desenvolveu interesse pessoal relativo às formas naturais, aspecto considerado de maior destaque nas “estruturas visionárias e orgânicas” de seu trabalho artístico. “Embora o *modernisme* e o *art nouveau* internacional tivessem vida relativamente curta, eles foram exemplo para os artistas do século XX” (DEMPSEY, 2003, p. 40). Conforme bem nos lembra a citada historiadora de arte, o pintor espanhol Salvador Dalí (1904-1989) declarou em 1933 que o *art nouveau* e a arquitetura de Gaudí foram precursoras do surrealismo.

A Escola de Chicago constituiu-se entre 1875 a 1910, nos Estados Unidos, por um grupo informal de arquitetos e engenheiros, no qual se destacaram Louis Sullivan (1856-1924) e Dankmar Adler (1844-1900). Influenciados pelas ideias socialistas de Willian Morris, a equipe construiu edifícios ousados em que se considerava não só o teor estrutural das obras, mas também o utilitário, o social e o estético, nos quais integravam a ornamentação, estilo *art nouveau*, nas frisas decorativas sobre as janelas.

O movimento internacional *art nouveau* teve início em fins de 1880, durando até por volta de 1914, caracterizou-se pela ênfase na linha simples e ou-sada, fosse ela, “ondulante, figurativa, abstrata ou geométrica”, que pode ser resumida na seguinte frase: “Linha determinante, linha enfática, linha delicada, linha expressiva, linha controladora e unificadora” (CRANE, 1889, *apud* DEMPSEY, 2003, p. 33). Os artistas e designers do *art nouveau* estavam em contato com as tendências de vanguarda da época e um dos objetivos dos adeptos desse movimento era apagar as distâncias entre as belas-artes, as artes aplicadas e decorativas, que como o *arts and crafts*, englobava todas as artes, inclusive a arquitetura.

Assim como na Espanha, e em outros países da Europa e Estados Unidos, o movimento floresceu rapidamente na Bélgica, com o grupo Os Vinte (*Les Vingt*), cujos expoentes foram Henry van de Velde (1863-1957) e Victor Horta (1861-1947), considerado “pai da arquitetura *art nouveau*” e famoso pela linha curva, conhecida como “golpe de chicote”. Da mesma forma que Morris, Henry van de Velde acreditava haver benefícios sociais na aproximação entre a arte e a industrialização, defendendo o conceito de arte total.

*Jugendstil* (“estilo da juventude”) foi o nome dado ao *art nouveau* na Alemanha, o termo foi tirado da revista popular *Jugend* (1896-1914). Segundo Dempsey (2003, p. 57-58), no *Jugendstil* havia duas tendências: uma com “estilo figurativo floral, derivado dos

designs do movimento *arts and crafts* inglês”, e outra “mais abstrata”, cujo desenvolvimento se deu sob a influência do estilo belga de Henry van de Velde, a partir de 1900. O estilo floral, “sentimental e naturalista”, era inspirado “em formas naturais e temas folclóricos”. A autora ressalta que: “O legado mais importante do *Jugendstil* na Alemanha foi a atmosfera de experimentação que ele promoveu e o desejo de uma síntese das belas artes e das artes aplicadas, que acabou por levar à formação da Bauhaus”.

Na Rússia, o construtivismo, predominantemente abstrato e geométrico, teve início por volta de 1914. Assim como o suprematismo russo, inspirou-se nas ideias do cubismo e futurismo, o qual valorizava a cultura mecanizada. Aplicado a um “contexto mais amplo da arte gráfica, do designer teatral e industrial e da arquitetura” o construtivismo teve lugar na nova sociedade comunista, alinhando-se aos ideais revolucionários (FARTHING, 2010, 400).

Destacaram-se Kasimir Malevich (1879-1935) e Vladimir Tatlin (1885-1953), nos seus primórdios, e mais tarde, Aleksei Gan (1893-1940), artista gráfico e principal teórico dos construtivistas atuantes, que escreveu: “assumindo uma abordagem científica e hipotética à sua tarefa, o grupo afirma a necessidade de fundir o componente ideológico com o componente formal, a fim de realizar uma verdadeira transição entre as experiências do laboratório e a atividade prática”. As frases de Tatlin: “Arte na vida!”, “Abaixo a arte! e “Longa vida à tecnologia” foram os lemas da teoria construtivista (DEMPSEY, 2003, p. 108).

O grupo *De Stijl* surgiu em 1917, na Holanda, assim como os construtivistas e os membros da Escola Bauhaus, queria usar a arte para mudar a sociedade. Com pretensão de criar uma arte nova e internacional, *De Stijl* assumiu uma cultura de paz, em busca de uma sociedade melhor, em contraponto aos horrores da Primeira Guerra Mundial. O meio para atingir os objetivos dessa nova arte seria a sua purificação, reduzindo a arte aos seus elementos básicos: linha, forma e cor. Nesse grupo, entre poetas, arquitetos, escultores e pintores, destacam-se os holandeses Piet Mondrian (1872-1944) e Theo van Doesburg (1884-1931), que escreveu: “A arte desenvolve forças suficientes para influenciar toda a cultura” (DEMPSEY, 2003, p. 122).

A maioria dos participantes do grupo *De Stijl* carregava consigo uma atitude espiritual e mística, por seus antecedentes calvinistas, o que os ligava a aspectos espirituais de outros pensadores. Uma referência importante para o grupo foi o significativo livro de Wassily Kandinsky (1866-1944): *Do espiritual na arte*. Durante a década de 1920 o grupo *De Stijl* teve grande repercussão internacional, Theo Van Doesburg realizou várias palestras e exposições, que exercearam grande impacto sobre a escola Bauhaus, enquanto esteve na Alemanha, entre 1920 e 1921.

A partir da *Exposition Internationale des Arts Décoratifs et Industriels Modernes*<sup>17</sup> de Paris, realizada em 1925,<sup>18</sup> o estilo *art deco* francês, luxuoso e profundamente decorativo, difundiu-se rapidamente

17. Exposição Internacional de Artes Decorativas e Industriais Modernas.

18. A exposição, concebida em 1907, foi patrocinada pelo governo francês para promover a abertura de mercados exportadores para as artes aplicadas, incentivando-se a cooperação e colaboração entre manufatureiros, artistas e artesãos franceses (DEMPSEY, 2003, p. 135).

pelo mundo. Especialmente nos Estados Unidos, a partir de 1930, tornou-se dinâmico e modernista. Os impactos do fauvismo, cubismo, futurismo, expressionismo e da abstração refletiram nos motivos geométricos, nas cores, formas e linhas do *art deco*. Embora tenha sido considerado contrário ao *art nouveau* e ao modernismo em geral por longo tempo, carrega parentesco com um e outro. Afinava-se com o pensamento dos designers e arquitetos do *arts and crafts* e *art nouveau*, que tinham o desejo de unir as belas-artes e as artes decorativas, valorizavam o artista-artesão na produção e no design. Criticados pelos seguidores da Bauhaus e dos modernistas mais radicais, como o suíço Le Corbusier (1887-1965), compartilhavam com eles a simpatia pelas formas geométricas, pela máquina, pelas novas tecnologias e novos materiais.

Na esteira dos ideais socialistas na arte, a partir de 1934 surgiu na Rússia o realismo socialista, destinado a engrandecer o Estado e a superioridade de uma sociedade sem classes. O realismo socialista caracterizava-se menos pelo espírito crítico que pelo potencial didático e insuflador das obras de arte, dando destaque às figuras heroicas, considerando que a arte figurativa seria mais facilmente compreendida pelas massas.

De maneira contrastante com o realismo socialista, ou mesmo com o surrealismo, a arte concreta diferenciou-se de todo novo seguimento artístico com cunho figurativo. Definida em 1930, pelo holandês Theo van Doesburg, no Manifesto “As ba-

ses da Arte concreta”, publicado em abril de 1930, na primeira e única edição da revista *Art Concret*, contrapôs-se ainda a qualquer arte abstraída da natureza ou de natureza abstrata, cujos exemplos podemos citar o expressionismo abstrato de Wassily Kandinsky e as correntes do futurismo ou do cubismo. A frase: “O deslumbrante predomínio da razão, o triunfo do homem sobre o caos”, de Denise René (*apud* DEMPSEY, 2003, p. 159), confessa que as raízes da arte concreta estão fundadas no construtivismo e no suprematismo, que nada carregam de sentimental, nacionalista ou romântico.

Ainda é preciso considerarmos, no contexto de desenvolvimento das vanguardas artísticas russas, a criação da *Vkhutemas*<sup>19</sup> – Escola Superior de Arte e Técnica. Esta escola artística e tecnológica estatal foi fundada em 1920 em Moscou, tendo sucedido a *Svomas*. Estabelecida por decreto de Vladimir Lenin (1870-1924), a instituição, que aliou belas-artes, artes decorativas e arquitetura, teve o propósito de preparar artistas, propondo-lhes uma formação com a mais alta qualificação para a indústria, bem como formar construtores e gestores para o ensino técnico-profissional (MIGUEL, 2006; VARELLA, 2019). Bem menos divulgada no contexto ocidental que a Escola Bauhaus, esta instituição foi um centro de manifestações de três grandes movimentos de arte e arquitetura das vanguardas russas: o construtivismo, o racionalismo e suprematismo. Assim como a conhecida Escola Bauhaus, a *Vkhutemas* foi fechada em 1930, em função das pres-

19. Para um estudo mais aprofundado sobre esta instituição, ver MIGUEL (2006).

sões políticas dos regimes totalitaristas em franca expansão na época.

Em consequência de focalizarmos em nosso estudo o contexto europeu no qual Artus-Perrelet estava inserida, empreenderemos algumas de nossas análises alinhadas ao desenvolvimento da Escola Bauhaus. Tendo-se em conta que a sua criação encontra-se também atrelada aos vários estilos, tendências e movimentos aos quais nos referimos nessa seção. Nesse sentido, passemos ao item seguinte.

### *A escola Bauhaus e a pedagogia da época*

A escola Bauhaus foi fundada em abril de 1919 na Alemanha, com sede em Weimar, sob direção de Walter Gropius (1883-1969). Constituiu-se pela cooperação entre a Academia de Belas-Artes de Weimar e a Escola de Artes e Ofícios. Com o objetivo de capacitar os alunos na teoria e na prática das artes para que produzissem objetos artísticos e funcionais, a ideia era formar artistas, designers e arquitetos socialmente responsáveis. A Bauhaus representou uma instituição educacional interessada na criação de um novo homem e de uma sociedade mais humana (DEMPSEY, 2003). Para Zanellato (2008):

Gropius conseguiu agrupar, numa mesma instituição, homens e mulheres que, unidos por um forte ideal, habilmente trouxeram para o ensino superior das artes e do design os princípios do ativismo na educação. Através destes princípios,

fizeram surgir uma nova proposta pedagógica cujo principal objetivo era a tão almejada, formação global do homem (ZANELLATO, 2008, p. 36).

Gropius participava ativamente de vários grupos contemporâneos que compartilhavam de sua crença no poder transformador da arte. Reconheceu em seu texto: “Conceito e desenvolvimento da escola estatal Bauhaus”, publicado em 1924, as influências desses grupos sobre seu pensamento, dos quais destacamos: Willian Morris, do movimento *arts and crafts* e Henry van de Velde, do *art nouveau*. Gropius (1924) descreve-os como “pessoas que procuraram conscientemente e encontraram os primeiros caminhos que levaram a reunificação do mundo do trabalho com os artistas criativos” (GROPIUS, 1924 *apud* DEMPSEY, 2003, p. 131).

Apesar da Bauhaus ser considerada em geral a célula-mãe do moderno design, e desse modo ser compreendido justamente seu significado histórico para o séc. XX, é impossível deixar de considerar que suas origens intelectuais e histórico-sociais remontam ao séc. XIX. A Bauhaus pertence à tradição daqueles persistentes esforços que, desde a revolução industrial e, portanto, desde o Romantismo, tinham por objetivo reconstruir a unidade da esfera artística e cultural destruída pela industrialização, reintegrar arte e vida, evitar o estilhaçamento dos gêneros artísticos e, com isto, usar a própria arte como instrumento de regeneração cultural e social. Ressurge aqui a antiga noção

da “obra de arte total”, conceito natural à Idade Média e ao Barroco (WICK, 1989, p. 13-14, grifo do autor).

A Bauhaus é fruto de uma época revolucionária, os alemães haviam vivido a era da Primeira Guerra Mundial e o desabamento do império, o que levou a grandes mudanças de seus valores éticos e sociais. “Não poucos eram da opinião que o antigo mundo burguês do industrialismo e do militarismo, com seus nobres picos, tinha aniquilado a si mesmo, juntamente com suas contradições internas, com a guerra híbrida das nações” (FIEDLER; FEIERABEND, 2006, p. 14, tradução nossa).

Segundo os mesmos autores, havia a esperança de uma renovação da sociedade e de um futuro melhor desde a virada do século XIX. A base intelectual dessa crença no futuro vinha crescendo e, justamente, as artes é que fomentaram novas esperanças de felicidade e visões de liberdade de expressão para o ser humano. Assim, nesse contexto de mudanças de paradigma, pode-se dizer que houve um movimento artístico e estético que englobava a filosofia, a pedagogia e inúmeras variantes de uma mesma reforma existencial.

Retrospectivamente pode-se afirmar que as esperanças políticas de renovação que se produziram após a Primeira Guerra Mundial foram precedidas de toda uma geração de projetos artísticos e estéticos. Fundamentalmente, todos esses projetos tinham em comum a ideia de unir arte e vida. E a partir dessa ideia surgiram projetos muito diversos destinados à re-

forma da produção e do ensino artístico (FIEDLER; FEIERABEND, 2006, p. 14, tradução nossa).

França e Inglaterra eram consideradas o modelo a seguir, as escolas de arte livres, e seus programas de ensino, tiveram papel de destaque na superação da ultrapassada divisão acadêmica entre as belas-artes e as artes aplicadas.<sup>20</sup> Esse processo permitiu amadurecerem os planos para a integração das escolas de belas-artes às escolas de artes e ofícios. Um movimento natural, consonante com a filosofia do modernismo, que, desde o seu início, havia relativizado a divisão entre arte e artesanato. Desde os anos setenta e oitenta do século XIX, as escolas de artes e ofícios foram superando rapidamente as escolas de artes tradicionais em relação à modernidade e à internacionalidade (FIEDLER; FEIERABEND, 2006).

Durante os quatorze anos de funcionamento na Europa, entre 1919 e 1933, a Bauhaus passou por diversas transformações, que incluem as suas três diferentes sedes na Alemanha: a primeira em Weimar, a segunda em Dessau, e a terceira em Berlim. A primeira, e mais longa, gestão da Bauhaus teve como diretor o seu fundador, Walter Gropius, em duas diferentes sedes: de 1919 a 1925, em Weimar; e de 1925 a 1928, em Dessau. A segunda direção, sob a responsabilidade de Hannes Meyer (1889-1954), durou entre 1928 e 1930, também em Dessau. Já Ludwig Mies van der Rohe (1886-1969) foi diretor da escola entre 1932 e 1933, em Berlim. Dos conceitos

20. Para um aprofundamento das questões sobre a reforma das escolas de arte entre 1900 e 1933 que influenciou a criação da Bauhaus, ver Capítulo 4, “Fundamentos da pedagogia da Bauhaus: premissas, paralelismos, tendências”, do livro *Pedagogia da Bauhaus*, de Rainer Wick, 1989.

iniciais, que tinham como base a integração entre a arte, o artesanato e a arquitetura, aliada a questões sociais, o foco principal tornou-se o design. Gropius propunha integrar a obra artesanal e a criação artística, de maneira harmoniosa, e difundir uma nova ordem, artística e ética. O fechamento da escola deu-se em 1933, por imposição do sistema nazista alemão (FIEDLER; FEIERABEND, 2006).

Nesse breve período de apenas 14 anos, não só se elaboraram na Bauhaus as bases daquilo que hoje recebe a designação geral de design, como também foram desenvolvidas e aplicadas concepções pedagógicas de um novo tipo, que mesmo depois de [...] anos continuam atuais sobre alguns aspectos, embora também tenham conduzido a um novo academicismo, que era e é visto com ceticismo, crítica, quando não repelido totalmente. A despeito de tentativas de distanciamento deste tipo, em parte perfeitamente justificadas, não se pode negar que a Bauhaus, em sua época, contribuiu de maneira significativa para a educação estética (WICK, 1989, p. 13).

Bauhaus, que significa “casa da construção”, baseia-se na ideia de que “a forma de uma sociedade é a cidade e, ao construir a cidade, a sociedade constrói a si mesma. No vértice de tudo, portanto, está o urbanismo, porque cada ação educativa ensina a fazer a cidade e a viver civilizadamente como cidadão” (ARGAN, 1992, p. 269). Ao reunir um grupo de artistas e artesãos para dar origem

a essa escola, caracterizada como uma escola superior da forma, a Bauhaus marcou seu tempo pelas pesquisas que caracterizaram seu prestígio, influenciou profundamente sua época e ainda influencia a nossa contemporaneidade.

Walter Gropius acreditava que a escola era o lugar do artista e ensinar, sua tarefa social. A estrutura curricular da Escola Bauhaus tinha como fio condutor a colaboração entre mestres e alunos, cuja experiência pedagógica perpetua em muitos currículos que compõem os cursos de arte e design atuais. De acordo com o seu pensamento, as aulas deveriam ser conduzidas pelo equilíbrio entre teoria e prática, arte e artesanato. O artista com a imaginação, e o artesão, com a técnica, seriam os condutores do processo de ensino e aprendizagem, acreditava ainda não haver profissionais capacitados para atender as duas áreas, e a escola deveria produzi-los. De acordo com Zanellato (2008):

O programa pedagógico proposto pela Bauhaus visava libertar as forças expressivas e criadoras do indivíduo através da prática manual e artística; desenvolver nele uma personalidade ativa, espontânea e sem inibições; exercitar integralmente os seus sentidos e, finalmente propiciar a aquisição e cultivo de conhecimentos, mas também emocionais, não só através dos livros, mas também através do trabalho. Na filosofia da Bauhaus podemos identificar, com facilidade, a influência direta do movimento da “escola ativa” de Georg Kerschensteiner, do pen-

samento de Maria Montessori e do “progressivismo” de John Dewey. Enfim, podemos identificar as fortes influências de um pensamento pedagógico denominado escola-novista. Podemos dizer também que, indiretamente, as idéias naturalistas de Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Herbart contribuíram com o ideário bauhausiano (ZANELATO, 2008, p. 33-34).

A escola Bauhaus tinha como eixo central “a pedagogia da ação”, considerava-se o processo educativo um princípio que envolvia as necessidades e interesses do próprio aprendiz, era contrária à ideia de transmissão de conhecimento, presente na pedagogia tradicional (BARBOSA; FACCA, 2017). Para Gropius, o artesanato era recurso pedagógico de aprendizagem essencial, por mais industrializado que fosse o processo, o indivíduo aprenderia por meio do manejo das mãos e dos recursos técnicos disponíveis. A pedagogia da Bauhaus estabelecia vínculo com a pedagogia ativa e o escolanovismo que vigorava na época (WICK, 1989).

Em síntese, podemos dizer que na Bauhaus, assim como na Escola Nova, o trabalho manual era considerado o meio mais apropriado para a formação integral do homem; eram adotadas técnicas de ensino que visavam desenvolver a sensibilidade do indivíduo; havia uma valorização da educação pelo trabalho; adotavam-se métodos ativos de ensino; e a educação era concebida como um meio para a reforma social (ZANELATO, 2008, p. 36).

“Não é, com certeza, surpreendente que artistas do tipo de Kandinsky e Klee hajam aceitado ensinar na Bauhaus – uma vez que ambos tinham escrito acerca dos problemas de criação artística e gostavam de refletir sobre eles” (LAZARRO, 1972, p. 134). Além de Paul Klee (1879-1940) e Wassily Kandinsky, outros artistas ensinaram na Bauhaus: como os pintores Lyonel Feininger (1971-1956), americano; o húngaro László Moholy-Nagy (1895-1946), os alemães George Muche (1895-1986), Oskar Schelemmer (1888-1943); o escultor Gerhard Marcks (1888-1981); o arquiteto suíço Hannes Meyer. Pode-se dizer que muitos desses artistas cultivavam temperamentos fortemente opostos, mas a ambiência da Bauhaus marcou todo o grupo. Apesar de se supor que havia na Bauhaus um ambiente estético fortemente dirigido, que possa ter influenciado os pensamentos construtivos de Klee e Kandinsky, não se percebe uma alienação na personalidade original destes artistas que já haviam trabalhado juntos, anteriormente, no grupo *Der Blaue Reiter*.<sup>21</sup>

A Bauhaus constitui o entroncamento de correntes aparentemente contrárias, que puderam ser mantidas num equilíbrio tenso e produtivo graças à extraordinária capacidade de organização e coordenação de Walter Gropius, seu fundador e diretor por muitos anos. Numa primeira fase, conjugam-se neste equilíbrio o pensamento plástico do Expressionismo tardio e o ideal do artesanato medieval;

21. O Cavaleiro Azul, grupo de artistas residentes em Munique, entre 1911 e 1912, organizou duas importantes exposições e a publicação de um almanaque com mesmo nome, sendo considerado um dos mais importantes movimentos do expressionismo alemão (DEMPSEY, 2003).

numa fase posterior, passam a dominar as concepções plásticas do Construtivismo e o programa de uma criação da forma, dirigida à objetividade e funcionalidade, tendo em vista as exigências e possibilidades da técnica e indústria modernas (WICK, 1989, p. 13).

Muitas das ideias difundidas pelas vanguardas artísticas, que circularam durante o período de funcionamento da Bauhaus, baseavam-se na expressão das imagens por meio de suas formas mais simples e essenciais. O programa de ensino compunha-se de dois objetivos básicos: 1) a síntese estética, com integração dos gêneros artísticos e tipos de artesanato, sob a supremacia da arquitetura; e 2) a síntese social, produção com preocupações estéticas que atendesse às necessidades de uma camada social mais ampla e não à faixa dos economicamente privilegiados (WICK, 1989).

De acordo com Zanellato (2008, p. 33), a Bauhaus se diferenciava de outras escolas por sua estrutura curricular e sua doutrina pedagógica, que seguia as tendências educacionais da época: “Sua pedagogia espelhava o desejo e a necessidade de promover a discussão e a revisão do panorama da educação geral e, principalmente, do ensino das artes no início daquele século”.

Em vista do que este estudo se propõe a questionar, e diante das muitas interpretações que a pedagogia da Bauhaus pode suscitar, focalizaremos a atuação artístico-pedagógico de Paul Klee e Wassily Kandinsky, que eram mais voltados para a

teoria e complementavam as noções adquiridas no curso preliminar.<sup>22</sup> Nesse sentido, buscaremos nos concentrar no que estes artistas escreveram sobre as suas próprias práticas pedagógicas na Bauhaus, às quais nos deteremos no item seguinte.

### *O legado pedagógico de Paul Klee e de Wassily Kandinsky*

Paul Klee (1879-1940), suíço naturalizado alemão, é um dos grandes nomes da pintura moderna. Estabelece em seus trabalhos relações com as propostas vanguardistas europeias do final do século XIX, que pretendiam instituir as bases de uma nova arte, libertada das convenções da arte tradicional (LAGÔA, 2006).

Em janeiro de 1921, Klee deixa Munique e se junta ao grupo da escola Bauhaus, em Weimar e em 1922 o russo Wassily Kandinsky, que havia chegado de Moscovo no ano anterior com sua esposa, também. A obra de Klee tem uma dimensão original e criativa e sua poética se funde a sua experiência pedagógica de dez anos na Escola Bauhaus (1921-1931). Experiência que Klee pôde dividir com o artista e amigo Wassily Kandinsky.

As anotações nos diários de Paul Klee revelam que ele tinha uma maneira própria de pintar: além da cor, se preocupava também com a linha. Para o pintor, a pintura naturalista, que muito praticou como exercício, teria como desvantagem “travar as suas faculdades criadoras no domínio da li-

22. Na Bauhaus, o curso preliminar foi ministrado por Joannes Itten (1919-1923), por Laszlo Moholy-Nagy (1923-1928) e Josef Albers (1923-1933). Consultar o Capítulo 5, “As Concepções Pedagógicas da Bauhaus em Monografias”, do livro *Pedagogia da Bauhaus*, de Rainer Wick, de 1989.

nha". Em seu diário, registra que "não existe uma natureza da linha enquanto tal; isso resulta, simplesmente, dos limites dos diferentes tons e das diferentes manchas de cor". Para ele, "uma obra de arte ultrapassa o naturalismo logo que a linha se transforma em elemento plástico autônomo" (LAZARRO, 1972, p. 69).

As proposições pedagógicas modernistas de Klee são comparadas pelo historiador Julio Argan (1978) às teorias renascentistas de Leonardo da Vinci (1452-1519). Tanto em Klee quanto em da Vinci, de acordo com Lagôa (2006, p. 128): "a teoria da produção da forma se deve ao conhecimento dos elementos plásticos fundamentais – pontos, linhas, cores e volumes –, servindo de análise para a construção da obra através de exemplos concretos.

Paul Klee, por volta de 1911, depois de se dedicar ao longo de muitos anos ao "estudo da Natureza", retoma o que chamou de "improvisações psíquicas". Nessa época o artista passa a experimentar modos de exprimir os próprios sentimentos e os fatos que podem traduzir-se em um "modo gráfico". Klee reencontra a liberdade ingênua da criança, liberdade essa que só atinge depois de "laboriosa preparação, esforçando-se por justificar-se através de sérios argumentos". Nessa época é que conhece Wassily Kandinsky, que "exercerá profunda influência sobre o jovem amigo" (LAZARRO, 1972, p. 70-75).

Influenciado pelo grafismo de Van Gogh (1853-1890) e pelo cubismo de Picasso (1881-1873), é em Cézanne (1839-1906) que Klee descobre o seu mes-

tre. Nesse período, encontra-se com um grupo de artistas interessados pela arte abstrata, do qual passa a fazer parte *O Cavaleiro Azul*. Kandinsky seria o artista que iria impulsionar o trabalho de Klee para o abstracionismo. A partir dos estudos sobre a luz, Klee será fortemente influenciado por Robert Delaunay (1885-1945), pintor francês que conhece em sua passagem por Paris. Desde 1910, em seu diário, Paul Klee registrava suas impressões sobre os estudos da cor: “É mais importante sabermos concentrar-nos no conteúdo da nossa caixa de cores do que estudarmos a Natureza. É indispensável que eu saiba tocar, um dia, livremente, todo o teclado das minhas cores” (*apud* LAZARRO, 1972, p. 75).

O que Klee admirará em Delaunay é o movimento, que mais tarde admirará também nos futuristas italianos. Faz dura crítica ao cubismo por sua imobilidade. Traduz um artigo de Delaunay para ser publicado em uma das principais revistas de arte da Europa, a *Der Sturm*, que expressavam as ideias de Klee:

O impressionismo significa o nascimento da luz para a pintura. A luz chega-nos através da sensibilidade. Sem sensibilidade visual, nem luz, nem movimento. A luz cria na natureza o movimento das cores. O movimento é dado graças às relações das medidas ímpares dos contrastes das cores, entre elas, que constituem a realidade. Essa realidade está dotada de profundidade [...] transforma-se, por isso, numa simultaneidade rítmica. A simultaneidade, na luz, é a harmonia, o ritmo

das cores, que cria a visão dos homens. A visão humana encontra-se com a mais ampla realidade, uma vez que nos vem directamente da contemplação do Universo. O olhar é nosso sentido mais elevado, aquele que liga mais estreitamente a consciência ao nosso cérebro. A ideia do movimento vital do Mundo e o do seu movimento representam a simultaneidade (LAZARRO, 1972, p. 86-87).

As ideias de Klee sobre os estudos da luz, registradas no seu diário em 1910, apontam que, se comparadas às ideias de Delaunay, os pintores dialogavam em suas preocupações: “Comunicar a luz, iluminando os tons é coisa antiga. A luz, concebida como movimento das cores, é já uma ideia mais nova. [...] A cor vive em mim. Não preciso tentar prendê-la. Sei que ela me possui para todo sempre, sei-o. Eis o sentido deste feliz momento: a cor e eu somos um só. Sou pintor” (LAZARRO, 1972, p. 86-99).

As manifestações do Dadaísmo, em Zurique, e da Pintura Metafísica, na Itália, têm suas origens nessa época de muitas experimentações na arte, Klee equilibra tais tendências em suas obras. Como poeta, “repensa os elementos plásticos de um quadro: movimento, espaço, luz” (LAZARRO, 1972, p. 107). Klee seria reconhecido, mais tarde como um dos precursores do Surrealismo.

Klee, em 1918, em uma primeira versão dos textos que iriam compor *A Confissão Criadora*, de 1920, um volume coletivo de textos de poetas, dramaturgos, músicos e pintores, deu a ela o título de

*Reflexões sobre o Desenho e a Arte em Geral.* Klee teria sido motivado pelo ensaio publicado, na época, por Kandinsky denominado *A Pintura como Arte Pura*. Klee inicia seu texto com a frase: “A arte não reproduz o visível, torna visível” (KLEE, 2001, p. 43), que resume sua concepção estética e experiências de vinte anos de constante criação. Para Klee:

A essência da arte gráfica conduz facilmente, e com toda razão, para a abstração. O modo esquemático e fabuloso do caráter imaginário se oferece e ao mesmo tempo é expresso com grande precisão. Quanto mais puro for o trabalho gráfico, isto é, quanto maior ênfase sobre os elementos formais em que se baseia a apresentação gráfica, menos apropriado será o aparato para a apresentação realista das coisas visíveis (KLEE, 2001, p. 43).

Para desenvolver um tema, Klee (2001) propõe experiências concretas, como um passeio pelo campo, para se perceber, na Natureza, fenômenos que podem ser representados por sinais gráficos e suas combinações:

Transposto o ponto morto, encontra-se o primeiro ato de movimento (linha). Depois de pouco tempo, uma parada para tomar fôlego (linha interrompida) [...]. Uma olhada para trás percebendo o quanto já percorremos (movimento contrário) [...]. Um rio tenta impedir nosso avanço e usamos um bote (movimento ondulado). Mais acima no rio haveria uma ponte (série de arcos).

Do outro lado encontramos alguém que tem o mesmo propósito, que pretende ir para o lugar onde se pode encontrar o maior conhecimento. A princípio unidos pela alegria do encontro (convergência), gradativamente vão surgindo diferenças (orientação independente de duas linhas). Certa agitação das duas partes (expressão, dinâmica e psiquê da linha). Atravessamos um campo não-cultivado (plano cruzado por linhas), depois uma floresta densa. Ele se perde, procura o caminho e descreve então o clássico movimento do cachorro correndo. Também já não estou totalmente sereno: na região de um novo rio há neblina (elemento espacial). Logo volta a ficar claro em torno. Carregadores de cestos voltam para casa com sua carroça (a roda). Entre eles, uma criança com cabelos cacheados (movimento em espiral). Mais tarde a atmosfera fica carregada e escura (elemento espacial). Um raio no horizonte (linha em zigue-zague). Sobre nós, ainda restam estrelas (reunião de pontos) (KLEE, 2001, p. 43-44).

Para o artista, as experiências de um dia guardadas na memória são impressões que poderiam enriquecer as possibilidades de expressão em arte, registradas a partir dos elementos formais do desenho, por exemplo. Segundo Klee, a obra de arte é resultado de relações essenciais entre o tempo e o espaço:

graças ao enriquecimento da sintonia das formas, podem ser multiplicadas

até o infinito as possibilidades de variação e, simultaneamente, as possibilidades de expressão. Na origem de todas as transformações existe o movimento. [...] porque também o espaço é um conceito temporal. Ao transformar-se em movimento e linha, um ponto exige tempo; o mesmo acontece quando uma linha se desloca, para delimitar uma superfície, tal qual quando o movimento a partir das superfícies produz espaços. [...] A gênese da escrita. A obra de arte nasceu do movimento, é a fixação do movimento e é representada pelo movimento (movimentos oculares) (KLEE, [s.d.] *apud* LAZARRO, 1972, p. 125-127).

Para Paul Klee existiria uma mecânica da imagem, que exigia a combinação não só dos elementos da forma, mas também um movimento do artista em relação ao seu olhar diante das coisas visíveis. De acordo com o artista, a arte de seu tempo revelaria a “relatividade das coisas visíveis, [...] o visível, em relação ao conjunto do Universo, não passa de um exemplo isolado [...] existem outras verdades”. Para ele, um homem adormecido seria “um conjunto de funções unidas pelo repouso” (KLEE, [s.d.] *apud* LAZARRO, 1972, p. 128).

Klee (2001) considerava que a modernidade ampliou e aprofundou o conhecimento do homem sobre o objeto. “No passado a crença na arte e no estudo da natureza, correlacionada a essa crença, consistiam no que se pode chamar de uma pesquisa penosamente minuciosa da aparência. Eu e

você, o artista e seu objeto, procurávamos relações seguindo o caminho físico-ótico através da camada de arte entre nós (KLEE, 2001, p. 81).

O homem moderno, para Klee, seria capaz de humanizar o objeto, dissecá-lo para tornar o seu interior visível. Essa relação estaria situada no olhar do artista e na relação com o objeto, da visão exterior e da contemplação interior, que passaria também por aspectos intuitivos. Essa relação é que conduziria à síntese gráfica, pela experiência e intimidade do artista com o objeto.

Wassily Kandinsky fez parte do corpo docente da Bauhaus desde seu início, de 1919 a 1925, e esteve presente, assim como Klee, também na fase de funcionamento em Dessau, de 1925 a 1932. O programa de curso do artista russo se manteve com uma estrutura que pouco se modificou, era basicamente centrado na Teoria da Forma, em conteúdos que se dividiam em “sistemas de cor e sequências; correspondência de cor e forma; correlações entre as cores; cor e espaço” (WICK, 1989).

Concluído em 1910, o livro *O espiritual na arte* é a primeira publicação de Kandinsky, data de 1912. *Ponto, linha, plano*, de 1926, é a segunda publicação do artista, considerada continuação orgânica da primeira. Registrado em texto, o Curso da Bauhaus, ministrado por Kandinsky de 1922 a 1933, consta como terceira publicação do artista. Destes estudos derivariam as regras de combinação dos elementos essenciais de uma obra de arte. Para o artista, o estudo das tensões inerentes aos elementos da forma seria a chave da composição:

As tensões inerentes aos elementos são forças estáticas à espera de encontros que lhes permitam tornar-se activas=dinâmicas [...] Estas tensões simples e primárias de um elemento com o outro criam o ritmo [...] o ritmo define a obra [...] mas (ele) não é uma repetição mais ou menos simples, mas a composição das tensões entre elementos=composição das relações (SERS, [s.d.] *apud* KANDINSKY, 2009).

Incidindo sobre as cores, linhas e planos, em suas relações e tensões discutidas coletivamente, é que o artista criará a teoria universal das formas e das cores. Usava a natureza-morto com objetivo de estudar a forma, aos estudantes propunha que tentassem analisar as imagens observadas, pensando o todo como uma grande forma determinado pelo olhar deles próprios. A composição seria, então, a síntese resultante da reunião dos seus elementos, ou seja, a harmonia seria gerada das tensões interiores desses elementos, em ritmo similar ao da natureza.

O ensino de Kandinsky na Bauhaus tinha dupla natureza, se dava pelo estudo sistemático e concreto, pelo interior dos elementos da composição e suas relações, conotações bio-fisio-psicológicas, literárias e outras. Esses aspectos eram discutidos com os alunos e professores, numa busca frequente pela unidade das diferentes artes e entre as artes e a natureza.

Em seu programa para um *Curso na Bauhaus* de 1929, Kandinsky descreve como conteúdos a serem

trabalhados os elementos de forma abstrata e o desenho analítico, “que construídos na mesma base, têm por objetivo principal: treinamento do olhar, ensinar a viver, pensar e representar simultaneamente de forma analítica e sintética” (KANDINSKY, 2009, p. 22).

O ensino era ministrado por conferências, seguidas de exercícios práticos. Nelas, estudavam-se as heranças das épocas passadas, principalmente do século XIX, no que se refere às formas e sua evolução até a atualidade, especialmente a dissociação dos elementos da arte e da natureza com a realidade, da aproximação da arte com a ciência e comparação com outras disciplinas. O objetivo do ensino estava para além da transmissão de conhecimentos precisos, estimulava-se a capacidade dos alunos de ordenar, analisar e sintetizar. Com o desenho analítico, Kandinsky pretendia desenvolver nos seus alunos “uma percepção do abstracto, visão rápida e clara da forma essencial e sua representação exacta, desprezando os aspectos secundários e as formas insignificantes” (KANDINSKY, 2009, p. 24).

Nas aulas de desenho e de pintura, Kandinsky objetivava a observação para que o que os alunos analissem, principalmente, os elementos construtivos dos objetos, estudando as tensões reguladoras destes elementos. No estudo da cor, deu ênfase às formas geométricas, relacionando-as aos matizes, estudo que estendeu também às linhas e ângulos. Ainda, de acordo com o artista, as obras de arte deveriam ser estruturadas em armações que seriam as

bases de sua composição, em analogia aos corpos dos seres humanos que se estruturam em esqueletos. Nas aulas do semestre de inverno de 1927-1928, Kandinsky apresentou a seguinte proposta para o “Curso Facultativo de Criação Pictórica”:

O desenho deve ser concebido com base no meu ensino durante a aula preliminar: a grande forma, esquema da grande forma, desenho da estrutura – ponto de fuga e a trama que daí resulta. Partindo deste desenho, fazer desenhos naturalistas. Comparação dos desenhos construtivos e dos desenhos naturalistas. Partindo destes desenhos, pintar. Efeito da cor sobre o desenho construtivo e o desenho naturalista. Portanto: uma construção colorida, concordando, ou não, com a forma gráfica ou pictórica (KANDINSKY, 2009, p. 241).

Na escola Bauhaus, muitos dos professores eram artistas ligados à arte abstrata e cubista, Kandinsky orientava que a expressão das imagens se fizesse por meio das formas mais simplificadas. Em uma de suas aulas sobre a noção de síntese tendo como base os elementos primários, se apoia nas ideias de Cézanne:

Eu quis copiar a natureza, não consegui.  
Por muito que tentasse, que a revirasse,  
que lhe pegasse em todos os sentidos:  
irredutível. De todos os lados, mas sen-  
ti-me insatisfeito comigo mesmo quan-  
do descobri que o Sol, por exemplo, não  
se podia reproduzir, mas era necessário

representá-lo com outra coisa [...]. Só há uma via para transmitir tudo, traduzir tudo a cor. A cor é biológica, se assim se pode dizer. A cor é viva, só ela transmite as coisas vivas (KANDINSKY, 2009, p. 37).

As ideias das vanguardas artísticas espalharam-se pela Europa, dividindo-se, basicamente, em duas tendências: uma expressionista, que privilegiava a emoção, e outra, construtiva, que privilegiava a razão. A Bauhaus, alinhada a esses pensamentos, propunha em sua metodologia um ensino pertinente às demandas de seu tempo, que exigia composições que fossem consistentes, bem estruturadas e, ao mesmo tempo, capazes de aliar pensamentos vanguardistas e prazer estético.

Artistas como Paul Klee e Wassily Kandinsky, em seus escritos, nos ajudam a compreender o pensamento sobre arte e ensino de arte de fins do século XIX e início do século XX, principalmente no que se refere aos estudos sobre a linguagem formal. Louise Artus Perrelet, certamente, não ignorava tais pensamentos, o que nos permite perceber possíveis afinidades de sua proposta de formação de professores para o ensino primário com as tendências do ensino de arte de seu tempo.

# Educação Estética na Formação de Professores – Bases para o ensino do desenho para criança proposto por Artus-Perrelet

Quando pensamos em educação, podemos defini-la a partir do conceito de Dmitry A. Leontiev (2000) como prática social que objetiva proporcionar às pessoas aspectos determinados de uma experiência social acumulada, partilhada por indivíduos de uma dada sociedade. Exemplos de experiência partilhada são: normas sociais, conhecimento do universo, conhecimento de mundo, crenças e ideologias, em que se incluem as religiões, saberes populares e técnicos, além das aptidões para as práticas cotidianas. E o ensinar e aprender implica a apropriação dessa experiência, que se dá, em grande parte, pelo processo de socialização. “Um aspecto da socialização é a adaptação satisfatória de um indivíduo ao sistema de normas e regulamentações sociais, para uma interacção efectiva com o sistema social, para a adaptação satisfatória e efectiva às regras sociais” (LEONTIEV, 2000, p. 127).

No desenvolvimento das competências práticas e sociais para a interação, outro aspecto a ser dimensionado é a identidade social do indivíduo, a consciência de si mesmo como pessoa pertencente a determinados grupos, quer seja em plano macros-

social: nacionalidade, etnia, religião, profissional ou ocupacional (trabalhador rural, industrial, comerciante ou universitário, entre outros); ou no plano microssocial: familiar, escolar, grupos de pares, agremiações e clubes etc. Leontiev (2000, p. 127), afirma ser menos evidente a consciência transsocial, “um nível mais elevado de identidade”, ou seja, “a consciência que uma pessoa tem de si mesma como ser humano e cidadão do mundo, tendo em comum com pessoas do outro lado das barreiras nacionais, étnicas, religiosas, linguísticas e de quaisquer outras”. O autor argumenta que nem todos vão atingir este grau de identidade, e que é o sistema de ensino que pode proporcionar todos os níveis de identidade social, que se baseiam na “apropriação e assimilação da experiência, valores e significados, de outras formas de mitologia social acumulada dentro do correspondente sistema social”.

Argumenta Leontiev (2000) que a “educação estética” não se insere, de maneira perfeita, no esquema geral que ele apresenta para a educação, sendo, portanto, difícil definir o que se está a ensinar nesse campo. Afirma não se tratar de reduzi-la somente ao conhecimento e informação, em História e Teoria da Arte, por exemplo, lembrando que o contato com a arte, se bem vivido e assimilado, processa em dimensão o foro íntimo do desenvolvimento pessoal e da personalidade, do que unicamente a adaptação social. Leontiev refere-se a Abraham Maslow (1971 *apud* LEONTIV, 2000), que acredita na “educação estética” como modelo

de toda educação, com objetivo de promover a autorrealização, estimulando desenvolver melhor o potencial de cada indivíduo, aprimorando-se o desenvolvimento pessoal.

Leontiev (2000) parece não se distanciar muito do pensamento de Cecília Meireles que, na coluna Comentário, de 2 de dezembro de 1930, do periódico *Diário de Notícias*, Página de Educação, discute sobre educação estética da infância, chamando atenção de pais e professores por ser este um tema de inúmeras possibilidades para o desenvolvimento biopsíquico da criança e aperfeiçoamento da sua educação. Destaca não dispor, a maioria dos professores da época, da cultura estética indispensável para uma orientação devida da criança neste sentido, conforme declara nos trechos a seguir:

O problema da educação estética da infância precisa ser contemplado com mais atenção pelos pais e professores, porque ele contém, em grau notável, possibilidades inúmeras para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da criança.

A razão de estar sendo ainda tão descuidado na escola, malgrado a suposição de muita gente que vê um piano no salão principal e assiste a um espetaculozinho decorativo, nas festas de fim de ano, está em que os professores de hoje ainda não dispõem, na sua totalidade, da cultura estética indispensável para sua devida orientação.

É preciso que se saiba que grande parte do magistério, em atuação nas nossas

escolas, trouxe dos seus tempos de Escola Normal uns rudimentos de música e uns apontamentos de literatura, como única bagagem artística: rudimentos e apontamentos que, dia a dia, se tornam mais inúteis com a compreensão que se vai fazendo clara, do que é a criança e do que é a educação.

A preocupação de instruir, que até bem pouco dominava a de educar, a ansiedade dos pais também mal orientados, querendo a todo o transe que os filhos soubessem ler e escrever, e certos inefáveis inspetores e diretores que julgavam as professoras pelo número de alunos promovidos – fosse em que estado fosse – tudo isso contribuiu enormemente para que a escola se reduzisse quase à desgraçada missão de alfabetizar, despejando, anualmente, no mundo, algumas centenas de crianças, cujas possibilidades estavam limitadas à quase inutilidade de saber ler e escrever.

Em tais condições, educação estética seria uma superficialidade de fazer sorrir: luxo indesculpável, de que resultaria apenas, perda de tempo (MEIRELES, 1930, p. 7).

As ponderações de Cecília Meireles (1930) bem que poderiam sustentar algumas discussões atuais sobre o papel da arte na educação, guardadas as devidas contextualizações históricas e sociais. Ainda hoje criticamos a escola preocupada, primeiramente, em alfabetizar, focada em conteúdos

e em habilidades de leitura e escrita, meramente, que sem ater-se à aprendizagem em sua totalidade, pelo intelecto e sensibilidade, trabalha para cumprir o programa e suprir a demanda do mercado de trabalho. No entanto, passados quase noventa anos, ainda nos perguntamos como educadores: Como equilibrar impulso da razão e impulso do sensível? Como dosar, na educação, a valorização do que nos compõe humanos?

Notadamente declarado por Cecília Meireles no início da década de 1930, clarificava-se na época a compreensão “do que é a criança e do que é a educação”. A história nos revela que no Brasil, em fins do século XIX e início do século XX, já se operavam transformações na área educacional, que se alinhavam ao movimento mundial em que a psicologia, a biologia, a medicina e as ideias sobre higiene passaram a ser considerados fundamentais para se deslocar a educação do senso comum, e se construir uma ciência da educação, ancorada em conhecimentos técnicos e científicos. Transformações que, aliás, que não deixavam de ter consonância também com as necessidades dos ideais republicanos: construir-se uma nação forte, moderna e em sintonia com o progresso (CAMPOS, 2012).

Pode-se entender que o termo “educação estética” começou a povoar as ideias de renovação pedagógica quando buscamos os fundamentos da educação moderna, e são os filósofos Jean-Jacques Rousseau, suíço, e o alemão, Friedrich Schiller (1759-1805), que a propunham como uma maneira

de organizar a vida socialmente. Como já anunciando, para Jean-Jacques Rousseau a educação necessita voltar-se ao aperfeiçoamento dos sentidos tendo-se em vista as necessidades primeiras das crianças. De acordo com Schiller (1995), no Homem Estético a sensibilidade e a liberdade estariam em plena harmonia, os sentidos, os impulsos sensíveis, seriam educados com as ideias da razão (NOBRE, 2016). Para ambos, as experiências artísticas cumpririam o papel de desenvolver o senso de moralidade e de liberdade, bem como de aprimorar a sensibilidade das crianças.

A difusão do método intuitivo,<sup>23</sup> que “considerava que toda educação deveria fundar-se na ação, na experiência das coisas pelo estudante”, pela “experiência direta”, já se dera no Brasil desde o fim do século XIX e início do século XX, ideias difundidas desde as primeiras décadas de instauração da República em oposição ao ensino dito verbalista, tradicional (CAMPOS, 2010; 2012). A intenção era dar um caráter mais prático aos processos de ensino e aprendizagem, centrando-se na atividade do aluno em oposição ao ensino tradicional, focado na transmissão do saber, e que se dava pela figura do professor.

A ideia básica do método intuitivo é tornar a criança o centro de sua própria aprendizagem, pela observação e pelo contato direto com os objetos do conhecimento, educar pelos sentidos. De acordo com Resende (2002), na história da educação é possível destacar alguns autores que enfati-

23. Método de ensino que surge na Alemanha (séc. XVIII), divulgado por seguidores de Pestalozzi na Europa e Estados Unidos (séc. XIX), e por Rui Barbosa no Brasil, visando a reformulação da instrução pública em fins do Império (VALDEMARIN, 2004 apud CONCEIÇÃO; SILVA, 2019).

zaram a educação dos sentidos: Jean Louis Vivès (1492-1540), Francis Bacon (1561-1626), Michel de Montaigne (1533-1592), Comenius (1592-1670), Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Friedrich Fröbel (1782-1849), Norman Allison Calkins (1822-1885), este último autor do primeiro *Manual de lições de coisas*. De acordo com Silva (2012), enquanto elemento de uma pedagogia moderna, os prenúncios do método intuitivo estão situados na obra de Comenius, que teria editado o primeiro manual ilustrado para crianças: o *Orbis Sensualium Pictus*, de 1657.

A propagação da ideia de conhecer por vivência direta dos fatos e cultivar as faculdades da observação trazem para as coisas fundamental papel para se garantir que o conhecimento pudesse ser gerado pelo próprio aluno. A produção do conhecimento poderia se dar por experimentações, por contato direto com o objeto a ser estudado, e não mais por transmissão, por memorização e ou por repetição, como no ensino tradicional, cuja figura central era o professor. As lições de coisas são, como o próprio nome revela, lições de aprendizagem das coisas pelas coisas. Segundo Teive Auras (2007), lições pelos sentidos: pelos ouvidos, pelos olhos, pelo tato, pelo cheiro e pelo gosto, são a transposição didática do método intuitivo nas escolas.

Gomes (2011) reafirma que o método intuitivo, também conhecido como “lições de coisas”, foi amplamente divulgado no Brasil em fins do século XIX e início do século XX. O fato que contribuiu

em relevo para tal disseminação foi a publicação da tradução portuguesa, em 1886, do manual de Calkins, realizada por Rui Barbosa, que se esforçaria em lutar para que as “lições de coisas” no Brasil não se transformassem em mera disciplina escolar. A ideia de Rui Barbosa era que as lições de coisas permeassem todo o processo geral de ensino, configurando-se na base para todas as disciplinas do curso primário. Faria Filho (1999) é quem nos lembra do papel de disseminação do método intuitivo proporcionado pela divulgação do manual de Calkins no Brasil, referindo-se ao prefácio de Lourenço Filho à edição portuguesa que compõe as Obras completas de Rui Barbosa:

A especial significação da obra, aqui, como no país de origem, era a de que não apresentava as “lições de coisas” como disciplina especial: apresentava-as na forma de processo geral de ensino, aplicável a todas as disciplinas do curso primário. A obra aparecia, por isso mesmo, como todo um sistema de orientação, não interessando apenas aos que capitulassem os programas como “lições de coisas”, mas, ao ensino da linguagem oral e escrita, da matemática, do desenho, das noções comuns (LOURENÇO FILHO, 1950, p. XXVIII-XXIX).

Lembremos, assim, que a educação estética, ainda que sob as premissas das diferentes vertentes da modernização educacional (TABORDA DE OLIVEIRA, 2012; TABORDA DE OLIVEIRA; BELTRAN

2013), participou do movimento de reformas educacionais das primeiras décadas do século XX no Brasil. E é justamente a perspectiva que envolveu a educação pelos sentidos, explorada em processos de formação pessoal e coletivos, por meio de atividades perceptivas e expressivas, ancorada em saberes artísticos e científicos, bem como no contato com a natureza, e valorização do trabalho manual, que foi incentivada pelas diretrizes disseminadas pela Escola Nova.

Em sua gênese, o termo estética, como noção de ciência do belo, foi empregado pelo filósofo alemão Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762)<sup>24</sup> na obra *Æsthetica* (1750-1758). Desde a Antiguidade, o belo e a natureza da arte fomentaram reflexões de pensadores como Platão (348-347 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.). A partir do século XVIII, as reflexões do filósofo alemão Immanuel Kant (1724–1804) provocaram a “revolução copernicana” na filosofia teórica e filosofia prática, chegando ao domínio estético (SUZUKI, 1995). Segundo Neiva (2013), a estética tornou-se uma disciplina independente no campo da filosofia e abrange análises sobre: a poética da obra de arte, as origens da criação e da linguagem artística. Incluem-se, nesses estudos, a conceituação dos valores estéticos, as relações entre forma e conteúdo, a influência da técnica na expressão artística, bem como a função da arte na vida humana. Kant também afirmou a relevância da educação estética na infância para se formar uma sociedade ética e moral, em que os

24. Para saber mais, consultar: BAUMGARTEN, Alexander Gottlieb. Estética: a lógica da arte e do poema. Tradução de Míriam Sutter Medeiros. Vozes: Petrópolis, 1993.

indivíduos pudessem ser, viver e atuar de forma livre, sensível e disciplinada. As ideias de Rousseau e Kant exerceram influência no pensamento estético de Schiller (NEIVA, 2013).

De acordo com Suzuki (1995, p. 16), sem desconsiderar a natureza mista do homem, “dotada não apenas de razão, mas de sensibilidade”, Schiller (1995) acredita ser “uma empresa inútil querer elevar moralmente – isto é racionalmente – o homem sem, ao mesmo tempo cultivar sua sensibilidade”. E é por meio da “cultura”, ou da “educação estética”, quando se encontra no “estado de jogo” de contemplação do belo, que o homem poderá desenvolver-se em plenitude, ou seja, em suas capacidades “intelectuais” e “sensíveis”. O homem em sentido pleno é o “homem lúdico”, pois no “impulso lúdico”, atuam juntas, razão e sensibilidade.

No Brasil, especialmente a partir da década de 1920, muitos artistas e intelectuais se voltaram para pesquisas que visavam compreender como a criança aprende e como o professor auxilia esse processo, especialmente os artistas ligados ao movimento modernista que eclode em 1922. Entre o final da década de 1920 e início de 1930, houve muitas iniciativas de escolas especializadas de arte para o público infantil e adolescente no Brasil, inaugurando-se o fenômeno extracurricular de ensino de arte gerado a partir das manifestações artísticas modernistas (BARBOSA, 2008).

A partir desse fluxo, artistas aliaram-se a pessoas interessadas em aproximar arte e educação, em um

movimento que acabou gerando discussões sobre a importância de os professores compreenderem como a criança aprende. E é novamente Cecília Meireles quem nos indica a importância de o professor ter uma formação estética que o ajude a compreender a criança, e assim perceber as nuances de seus interesses como detonadores da aprendizagem:

Mas os professores de hoje, que se integraram, com nobre esforço, na atual corrente de pensamento que vem atravessando o mundo – e que tem na escola um ponto de ação valiosíssimo, – sabem que a educação estética é um meio infalível de atingir a alma delicada da criança, sensível e dócil à beleza, amoldável a ela, capaz de se deixar influenciar pelo seu suave jugo, muito melhor que por obrigações rígidas, estabelecidas quase como um castigo, na verdade recebidas.

Todo processo educativo da arte está estudado em magníficas páginas de psicólogos contemporâneos. Os resultados da sua aplicação, também estão manifestos em conquistas pedagógicas devidamente firmadas. Não se trata, pois, de empirismo, nem literatura [...] É a verdade das pesquisas modernas ao serviço desinteressado da humanidade.

É a transformação natural do mundo, que se opera, não obstante muita má vontade e muita ignorância, que, decerto, perdurarão, ainda, excepcionalmente.

Não estará longe o dia em que nós, brasileiros, teremos para os nossos filhos

espetáculos de arte, representações, publicações, cursos especializados, – tudo determinado por uma autêntica orientação estética.

Porque está acabando aquela situação que Bernard Shaw<sup>25</sup> satirizou, das criaturas que, na velhice, percorrem os museus de arte, para se instruírem (MEIRELES, 1930, p. 7).

Acreditava Cecília Meireles (1930) no poder da educação primária, e na formação dos professores para que esta educação pudesse alcançar resultados sociais, formar uma sociedade que encontraria na cultura sua maneira maior de sensibilização para o mundo, talvez o que Schiller (1995) nomeou “liberdade estética”. Segundo Suzuki (1995, p. 17), para o filósofo alemão, “a liberdade estética” é uma liberdade *suis generis* e não deve ser confundida de modo algum com liberdade ou autonomia encontrada na razão prática”.

Seria a liberdade estética para Schiller (1995) o que Cecília Meireles (1930) almejou para a educação na década de 1930? Que se “empenha em dar vida às coisas que o cercam [o homem lúdico], em ‘libertar’ os objetos que habitam sua sensibilidade, tornando possível um cultivo cada vez maior desta”? Aperfeiçoar a realidade – capacidade do artista ou dos humanos que contemplam o belo – por Schiller (1995) nomeado “homem nobre”. Para Suzuki (1995, p. 17), o que em Schiller difere-se da tese kantiana, em *Crítica da razão prática*, é que este imprime a tudo que foi criado função de meio,

25. George Bernard Shaw (1856-1950) foi um dramaturgo, romancista e crítico irlandês, esboçou critérios para um modelo de dramaturgo moderno visando transformar o teatro em instrumento de transformação social (BRADBURY; MCFARLANE, 1989).

sendo somente “o homem, e com ele todo ente racional”, considerado “fim em si mesmo”. Em outra medida, Schiller (1995) declara a junção entre natureza sensível e racional como doutrina da virtude – doutrina de uma ética. O homem virtuoso – homem educado pelo belo – encontra na estética a ética que complementa o sistema moral.

Se assim se aproximam ética, moral e estética na obra de Schiller (1995), não seria a “cultura estética” um processo em que o homem buscaria o aperfeiçoamento de seu desenvolvimento enquanto humano? E seria então a “cultura estética”, um fim a ser alcançado? Estas questões postas por Suzuki (1995) nos fazem refletir a “educação estética” como uma meta inalcançável, talvez, em sua perfeição. No entanto, como processo educacional, um vir a ser que se iguala à noção de natureza, em que tanto a Escola Nova se espelhou. Talvez possamos fazer aí uma chave de leitura para o que Cecília Meireles (1930) chama a atenção quando acredita estar “acabando aquela situação que Bernard Shaw satirizou, das criaturas que, na velhice, percorrem os museus de arte, para se instruírem” (MEIRELES, 1930, p. 7).

Localiza-se que entre as décadas de 1910 e 1930 as perspectivas da Escola Nova e do Modernismo estavam juntas e a livre expressão estava associada a alguma forma de conhecimento sistematizado, o que, de certa forma, refletiu-se na formação de professores para a educação primária. No Institut Jean-Jacques Rousseau estudavam-se e divul-

gavam-se metodologias que tentavam “associar a livre expressão com diferentes abordagens à sistematização das formas geométricas e/ou simbólicas” (BARBOSA, 2015b, p. 64).

O Institut Jean-Jacques Rousseau, como já mencionamos, era considerado um dos mais importantes centros de estudos da criança e da educação na Europa no início do século XX. Dessa instituição veio para Minas Gerais, em 1929, um grupo de professores contratados para colaborar com a renovação do ensino, a Reforma Francisco Campos/Mário Casasanta (1898-1963). De acordo com Cecília Meireles (1931), o ponto forte da reforma mineira foi o investimento na formação de professores:

A reforma Francisco Campos, com a simplicidade e o entusiasmo com que está sendo executada, tomou o vulto de uma cruzada, em Minas Gerais.

Como em geral acontece em relação a essas empresas arrojadas, sugeriram, de início, dúvidas e mesmo contestações, porque parecia inexequível em um meio conservador, onde o seu autor não dispunha de muitos colaboradores competentes para um êxito seguro.

Francisco Campos compreendeu que o primeiro passo deveria ser a formação de professores e que só com uma infiltração técnica vigorosa poderia combater todas as rotinas e mazelas do organismo educacional (MEIRELES, 1931, p. 7).

Outro destaque desse investimento foram as contratações de professores de renomadas instituições europeias, cujas presenças marcantes para o ensino de arte foram: Louise Artus-Perrelet, da Suíça, para atuar por dois anos na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, e Jeanne Louise Milde, de Bruxelas, Bélgica, para atuar na Escola Normal Modelo, em funcionamento em Belo Horizonte desde 1906. As duas eram professoras de arte com experiência e formação artística. Depois de retornar para a Europa, as aulas de Desenho e Modelagem ministradas por Artus-Perrelet na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte são assumidas por Jeanne Milde, fixando moradia no Brasil por toda a vida (PEREIRA, 2006; PEREIRA 2008; ALMEIDA, 2013, BARBOSA, 2015b). Os registros de Cecília Meireles destacam a importância dada à formação de professores na reforma mineira:

Para isso, fez contratar, nos centros cultos da Europa, técnicos de nomeada mundial, para preparar e orientar o magistério mineiro na execução da obra e, entre estes – Simon, Mme. Artus-Perrelet e Élène Antipoff, sem falar de Claparède, que veio verificar o trabalho de seus colegas. Essa plêiade de mestres notáveis encontrou, em geral, da parte das alunas mestras, uma receptividade fácil e uma inteligência pronta a vencer as dificuldades, por vezes, de um preparo deficiente e da pouca prática da língua francesa, em que eram ministradas as conferências e ministradas as lições (MEIRELES, 1931, p. 7).

Mesmo diante da dificuldade das alunas em relação à língua francesa falada pelos professores estrangeiros, Cecília Meireles destaca a boa receptividade destas em relação à comitiva contratada para atuar na Escola de Aperfeiçoamento, em Belo Horizonte, que teve neste time pelo menos três membros vindos do Institut Jean Jacques-Rousseau. Para a escritora carioca, a “Escola de Aperfeiçoamento era o centro irradiador do movimento escolanovista em Minas Gerais”. Destaca o entusiasmo e capacidade de trabalho do mineiro Mario Casasanta, “nomeado para Inspetor Geral do Ensino” que “intervém em tudo e em tudo colabora. Sob sua inspeção, o serviço é executado com ritmo igual e resultado profícuo” (MEIRELES, 1931, p. 7).

O Institut Jean-Jacques Rousseau teve importante papel na divulgação das ideias da Escola Ativa de Genebra no ensino mineiro, e uma das suas concepções de educação era o aprendizado pela interação direta com o objeto da aprendizagem, em interlocução com o educar pela intuição, pelos sentidos, pela vivência, que muito se aproxima das ideias difundidas pelo método intuitivo e das proposições de ensino do desenho e jogos difundidos por Artus-Perrelet. As contribuições da ciência psicológica e as teorias de Édouard Claparède ampararam a perspectiva de educação ativa desenvolvida no Institut Jean-Jacques Rousseau, e também algumas das inovações pedagógicas desenvolvidas no Brasil no início do século XX.

O que se objetivava com a Reforma Francisco Campos era orientar e avaliar o sistema escolar mineiro que estava se expandindo, assistir a administração escolar e gestão pedagógica, difundindo-se os princípios da Escola Nova. Nessa perspectiva, a Escola de Aperfeiçoamento de Professores iniciou suas atividades pedagógicas em março de 1929 com o objetivo de formar uma elite educacional de técnicos e assistentes de ensino para propagar os princípios da Escola Nova entre os professores mineiros (ASSIS; ANTUNES, 2014).

Em consonância com as demais reformas educacionais que aconteciam no mesmo período em outros estados brasileiros, e que questionavam a pedagogia tradicional, a reforma de ensino mineira tivera como um de seus objetivos divulgar e implementar novas orientações educacionais inspiradas no movimento escolanovista. Em Minas Gerais, as características da chamada Escola Nova eram bem específicas, o que nos atenta para o fato de que em sua dimensionalidade o movimento não deve ser entendido como homogêneo em seus princípios, há que se considerar a diversidade e os contextos em que foram originados e também difundidos (CARVALHO, 2004).

De acordo com Assis e Antunes (2014, p. 22), na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, “a psicologia tinha lugar central devido à ideia de que pudesse contribuir para a resolução dos problemas da educação brasileira, promovendo o aumento significativo de produção de pesqui-

sas, o intenso debate entre abordagens teóricas diversificadas e a construção de teorias psicológicas". Ainda de acordo com as autoras, nesse contexto as "teorias estrangeiras preocupadas com os processos de ensino e de aprendizagem vão entrar, sistematicamente, no Brasil". Um dos enfoques da época foi ancorado no discurso pedagógico e psicológico que destacava a formação integral do indivíduo, concebido em todas as suas dimensões.

Pressupõe-se que, na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, a educação estética, proposta pela educação da sensibilidade, da vivência da arte a partir dos sentidos, pela ação e pela experiência da aprendizagem em contato direto com o objeto do conhecimento, foi também estabelecida como uma de suas estratégias de ação pedagógica, visto que a instituição recebeu professores atuantes no Institut Jean-Jacques Rousseau, como Helena Antipoff, Léon Walther e Louise Artus-Perrelet.

De acordo com Pereira (2006), a chegada de Artus-Perrelet em Minas Gerais provocou uma nova mentalidade em relação ao ensino do desenho. No que se refere às práticas escolares com as quais ela se deparou, fez severas críticas, principalmente "ao modo de inserção do Desenho no ensino em geral e à adoção, pelos professores primários, de estampas para serem coloridas" (MARTINS, 2000, p. 290 *apud* PEREIRA, 2006, p. 29).

Como já mencionado anteriormente, as bases da concepção do Institut Jean-Jacques Rousseau, do

qual Artus-Perrelet foi uma das primeiras professoras, fundamentaram-se nas propostas e orientações da educação funcional de Claparède e também nos princípios do *Bureau International des Écoles Nouvelle*, que propunha a educação em arte associada à educação moral como aspecto importante da formação humana. De acordo com os princípios da Escola Nova, a educação artística e moral deveria fomentar a ajuda mútua, a solidariedade, a não violência e a educação para a paz, deveria ainda cultivar um ambiente voltado para as artes, a música, o teatro, a dança, o canto coral, a poesia, estimulando o senso estético, o juízo moral e ético, a reflexão, a razão prática, a consciência e o juízo crítico.

Sobre este aspecto, interessante considerarmos o estudo de Pereira (2006), no que diz respeito à análise das Teses discutidas no Congresso Mineiro de InSTRUÇÃO PRIMÁRIA, realizado em Belo Horizonte em 1927. Este evento constituiu-se em uma das bases para a reflexão e efetivação da Reforma do Ensino mineiro. “Os assuntos discutidos por meio dessas Teses foram divididos em sessões que abordaram temas tais como: organização geral do ensino primário, questões de pedagogia, aparelhamento escolar, Desenho e Trabalhos Manuais, Educação Moral e Cívica” (PEREIRA 2006, p. 31). Alguns temas debatidos no Congresso diziam respeito ao contexto mais amplo trazido pelas ideias escolanovistas propagadas pelos países, como: educação integral das crianças, intensificação dos trabalhos manuais nas escolas, criação de classes especiais, cultivo da me-

mória e imaginação infantil, métodos e materiais adequados ao ensino das diversas disciplinas.

Na seção de Desenho e Trabalhos Manuais, em relação ao ensino do desenho, de acordo com Pereira (2006, p. 33), foram discutidos pontos que interessam ao nosso estudo, tais como: “o ensino do Desenho, no curso primário, deve ser considerado como arte ou como meio intuitivo da criança exprimir o que imagina e representar o que vê? Sobre este aspecto, definiu-se que: “O ensino do desenho, no curso primário, deve ser considerado como meio educativo, visando desenvolver as faculdades da imaginação, observação da vista e das mãos” (DESENHO e trabalhos manuais, 1927, p. 490).

O ensino do desenho voltado para a formação profissional já vinha sendo defendido no Brasil do século XIX pela corrente liberal, preocupada principalmente com a educação técnica e artesanal da população como condição básica para o desenvolvimento industrial do país. Compreende-se, assim, neste contexto de reformas educacionais que a preocupação com as habilidades manuais e a percepção visual mescla-se com a concepção de ensino do desenho baseada na psicologia, que via na arte um meio de exprimir a imaginação da criança.

Outro ponto tratado na seção de Desenho e Trabalhos Manuais colocou em discussão se deveria “o ensino do desenho atender a iniciativa individual do aluno”, tendo-se concluído que: “deve-se cultivar a aptidão da criança, guiando-a”. À discussão sobre: “como deve agir o professor para corrigir os

erros de proporção e perspectiva cometidos pela criança” a comissão chegou ao seguinte consenso “que o professor não deve corrigir o trabalho dos alunos e, sim, assinalar o erro, para que o aluno o corrija” (DESENHO e trabalhos manuais, 1927, p. 490-491 *apud* PEREIRA, 2006, p. 34).

Foram discutidas ainda questões sobre o estudo de observação visual e estudo de sombras, tendo sido questionado qual seria o momento adequado para se iniciar tais conteúdos na educação da criança. Em resposta à indagação se deveriam ser usadas “a cópia de estampas e gravuras” com alunos iniciantes, justificou-se não ser apropriado o trabalho com cópias “porque se forçarmos as crianças a copiarem estampas ou gravuras impediremos que se desenvolvam as idéias (sic) individuais e de personalidade, cansando a memória e esterilizando a inteligência das crianças”. Finalmente, destacou-se a importância de investimento na formação de professores, a partir do seguinte questionamento: “Será conveniente a criação de um curso de aperfeiçoamento para professores que tenham de executar os programas de Desenho, Trabalhos Manuais e cursos técnicos?” (DESENHO e trabalhos manuais, p. 491-492 *apud* PEREIRA, 2006, p. 35).

Acreditamos que as discussões sobre o ensino do Desenho realizadas entre 9 e 14 de maio de 1927 no Congresso Mineiro de Instrução Primária contribuíram para valorização deste ensino na educação primária com a implementação da Reforma Francisco Campos. Consequentemente, resultou

na contratação de duas professoras especialistas na área do Desenho e Modelagem para atuarem na Escola de Aperfeiçoamento e na Escola Normal Modelo, conforme já mencionado anteriormente.

Cabe lembrar que as questões que movem esta pesquisa visam analisar em que medida a proposta de ensino do desenho de Artus-Perrelet estaria em diálogo com os princípios escolanovistas de educação e com as tendências modernistas de arte, manifestas desde os fins do século XIX e início do século XX, e com uma proposta de educação estética direcionada à formação de professores primários.

Desenho é movimento.

*Artus-Perrelet*

Uma das minhas primeiras recordações mais remotas transportam-me a um jardim. Estou vestida de branco e, de repente, começo a soltar gritos de espanto: um dos bichos escuros, grandes, pousam em minhas vestes e se agitam, movem-me, pululam. Minha mãe corre ao meu encontro, toma-me nos braços, leva-me para dentro de casa, mostra-me que nada há. A causadora de tamanha agitação era a sombra projetada das ramagens das árvores que se agitavam ao sopro da brisa, sem que eu pudesse compreender o que se passava. Foi deste modo que descobri as sombras projetadas. Poderia ter então três anos de idade.

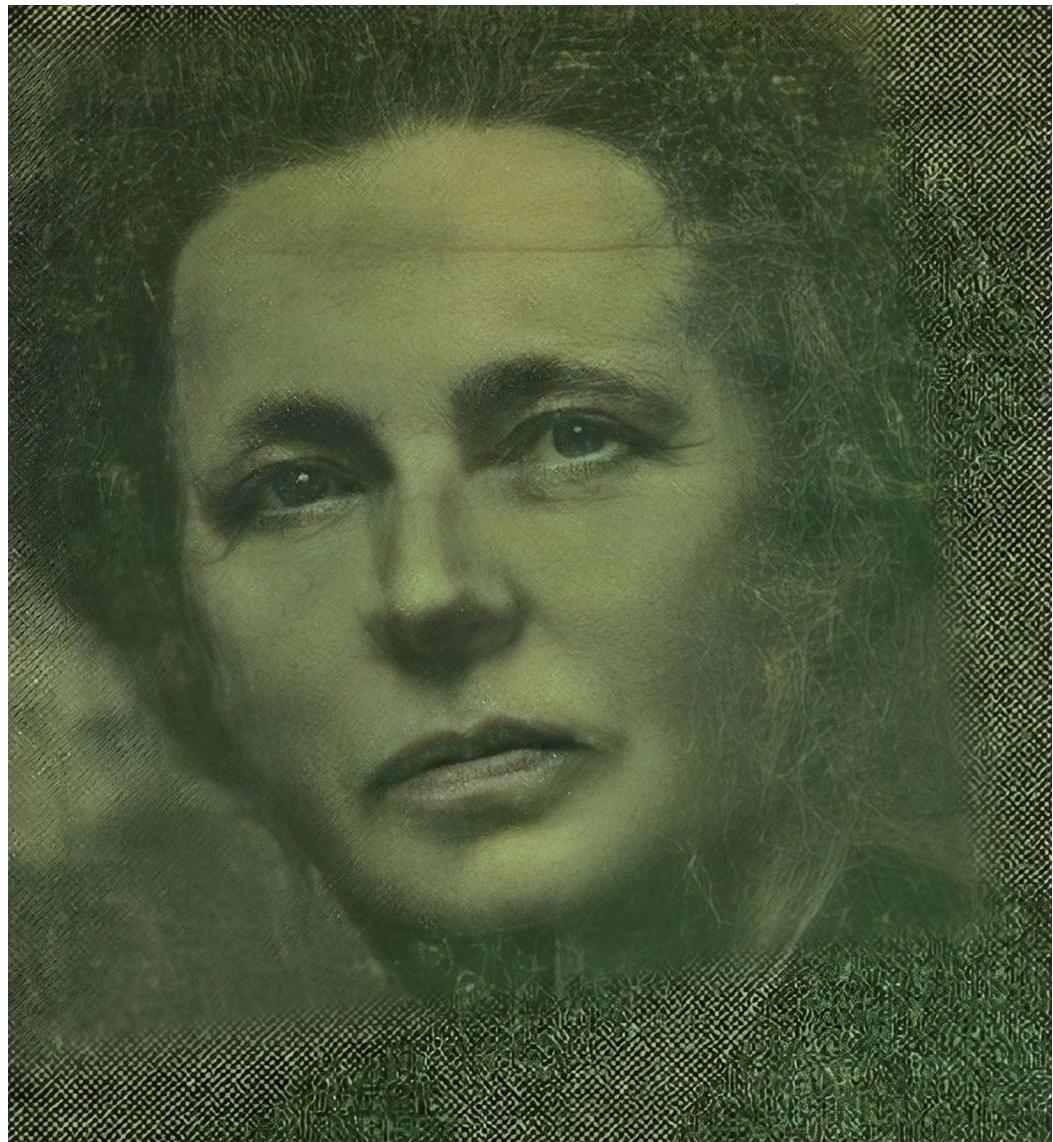
Lembro-me também, perfeitamente, o dia em que comprehendi que a secretária de meu pai vista de frente e a secretária de meu pai vista de perfil eram um único móvel. Costumavam entregar-me, às vezes, alguns objetos para eu colocar sobre ela; minhas mãos alcançavam bem a mesa, quando eu as levantava por cima da cabeça, mas eu tinha a impressão de dois móveis diferentes: um comprido e outro estreito; e perguntava naturalmente: “Em qual das duas?” Lembro-me perfeitamente o momento em que aquelas duas imagens parciais se juntaram para dar-me a ideia do sólido e da perspectiva.

Outra recordação, coisa estranha, liga-se ainda, sob certo aspecto, a propósito de meu livro. É mais remota que as outras; eu não falava ainda. Gravou-me também mais profundamente que as precedentes porque, como se verá, a exasperação de ter sido injustamente punida ficou como parte integrante da lembrança do incidente. Achava-me em casa de minha avó, acocorada no chão, perto de um harmônio; avistei a

minha imagem na superfície polida do móvel, e intrigada comecei a acompanhar-lhe o contorno com o dedo. Vendo isto, minha avó chamou a atenção de mamãe, ordenando-lhe que castigasse com um tapa o gesto que tomava por uma garridice demasiado precoce. Cena de gritos e de revoltas; a ordem de pedir perdão e beijar minha avó agravou consideravelmente as coisas: mordi a mão da velha matrona instigadora do castigo desastrado. Lembro-me perfeitamente de ter sentido a injustiça da punição, pois que fora terrivelmente penoso não ter sido possível fazer-me compreender e de que mais tarde, conversando com minha mãe, recordei-lhe esta cena e expliquei-lhe que o interesse que eu achara nos contornos de meu rosto nada tinham de comum com a vaidade.

*Artus-Perrelet<sup>26</sup>*

26. Publicado no prefácio de Pierre Bovet em *O desenho a serviço da educação* (ARTUS-PERRELET, 1930, p. 9-10).



Fonte: Imagem modificada. Arquivo do *Centre Iconographique de Genève* - CIG, sem data. In: DUPRET, Franck. "Louise Artus-Perrelet". Curso da Professora Madame Martine Ruchat : Une histoire culturelle et sociale de l' éducation spécialisée. Semestre d'automne 2014, p. 6 (trabalho semestral não publicado).

## 2

# Uma aproximação com o universo de Louise Artus-Perrelet (1867-1946) – Dados biográficos

Já se observou que as recordações mais remotas de nossa infância revelam quase sempre as preocupações que nos acompanham durante toda a vida.

*Claparède* (1905 *apud* BOVET, 1930, p. 10).

A frase de Claparède sustenta a tese de que as lembranças da infância, se guardadas, dizem respeito a questões com as quais, geralmente, nos ocuparemos na vida adulta. No prefácio do livro *O desenho a serviço da educação*, Pierre Bovet (1930) se diz surpreendido pela riqueza e naturalidade de pensamento simbólico depositado por Artus-Perrelet na elaboração de seu método de ensino do desenho. De fato, Bovet (1930) expressa no prefácio do livro sua admiração pela capacidade da professora em compreender os modos de ver da criança, capacidade que, para ele, estaria ao alcance dos artistas, conforme se descreve no trecho a seguir:

A riqueza da visão pela qual o artista se distingue do comum dos homens, con-

siste menos no talento que teve para “adquirir”, do que na felicidade que teve, de “não perder”. Ele conservou o modo de ver da criança, a quem a vida não levou ainda a fazer distinções de evidente interesse prático entre o inerte e o vivo, o animado e o material (BOVET, 1930, p. 7).

Para esboçarmos o perfil biográfico de Artus-Perrelet pareceu-nos relevante iniciarmos as discussões sobre a sua trajetória de vida a partir da riqueza de relatos de infância, recolhidos na apresentação do livro *O desenho a serviço da educação*, prefaciado por Pierre Bovet (1930). As mais remotas lembranças da infância relatadas por Artus-Perrelet são interpretadas por Bovet (1930) como latentes experiências intelectuais e afetivas de uma professora de desenho, que nos deixam indícios dos interesses que ocupavam suas atenções desde pequenina. Interesses esses que, certamente, se projetaram na trajetória profissional de Louise Artus-Perrelet.

Havia à época de Claparède e Bovet certa preocupação em relacionar as lembranças remotas da infância de poetas e artistas aos seus modos de ver e interpretar a vida, e de expressá-la poeticamente, conforme se constata neste excerto:

A propósito de algumas recordações de infância dos grandes escritores (Tolstoi, Spitteler, Michelet, Edmundo Grosse etc.) meditávamos recentemente<sup>27</sup> acerca das relações entre visão “animista” do poeta e a da criança. E fomos conduzidos à hipótese de que os artistas que nos ad-

27. Pierre Bovet cita como referência para tal afirmação o texto de Marie Gautier, “Souvenir d’enfants”, publicado na *Intermédiaire des Éducateurs*, n. 41-43.

miram e encantam pelo modo por que animam o meio ambiente, devem este privilégio ao fato de não existir neles, tanto quanto em outras pessoas, um corte entre a alma de criança e sua alma de homem adulto. Esta é o prolongamento daquela. A continuidade de recordações deve existir neles com mais intensidade que nos outros homens; não admira, pois, não encontrar entre eles intensidade sensível, o que uma escola de psicólogos contemporâneos denomina “amnésia infantil”: as recordações dos primeiros tempos de sua existência devem remontar a uma infância mais remota, que conservaram impressões do que a maioria de nós outros (BOVET, 1930, p. 7-8).

O trecho do texto de Bovet (1930) indica ter sido consenso entre uma corrente de psicólogos a tese que comprovaria a hipótese de que os artistas mais admirados pelo público conservariam, ao longo da vida, a disponibilidade infantil de abrir-se ao inusitado. E mais: “A maneira por que uma primeira recordação da infância resume uma existência inteira é tão extraordinária algumas vezes, que se procurou interpretar estas visões de criança como sonhos de homens feitos, projetando na origem da existência imagens representativas de suas aspirações de adulto” (BOVET, 1930, p. 11).

Sem desconsiderar os processos de reelaboração da memória, Bovet (1930) compara as reminiscências do passado mais remoto de Artus-Perrelet às lembranças mais profundas de alguns escritores, como no caso de Tolstói, por exemplo. Este con-

siderou, ao ser solicitado a rememorar o passado mais longínquo de sua infância, ser difícil dar um seguimento bem coordenado aos acontecimentos. Na opinião de Tolstói, tal situação deve-se, muitas vezes, por ignorarmos se tais fenômenos tenham se dado antes ou depois de um fato lembrado. Ou mesmo, se alguns fatos tenham sido sonho ou realidade.

Interessante perceber que os episódios da infância relatados por Artus-Perrelet – ao assustar-se com as sombras das árvores nos jardins ou encantar-se com a silhueta de seu corpo refletido na superfície plana e brilhante de um piano na casa da avó, por exemplo – revelam suas curiosidades de criança. Quando pequena, Louise Perrelet observou, de maneira inusitada, o mundo a sua volta, o movimento da própria vida e de seu próprio corpo, as diferentes perspectivas e planos de vista pelos quais podemos observar os objetos e a natureza, enfim, a tri e bidimensionalidade que as sensações ópticas podem nos proporcionar.

Nesse sentido, consideramos esses dados como peças importantes de um grande mosaico de aportamentos, de notas biográficas, que reunimos para construir este capítulo. Este se configurará como um esboço da trajetória de vida de Louise Perrelet à Louise Artus-Perrelet, em que procuraremos destacar as redes de sociabilidade às quais ela esteve ligada: sua família, bem como pessoas que fizeram parte de sua formação e atuação profissional.

Figura 4 – Provavelmente Louise Artus-Perrelet, sentada ao centro, em companhia de amigos do IJJR, Genebra, s.d.



Fonte: Archives de l'Institut Jean-Jacques Rousseau – AIJJR/FG.O.5/6. Album Claparède I. p. 38.

## De Valangin a Genebra – família e naturalidade de Louise Perrelet

Pierre Bovet (1930) menciona no prefácio do livro *O desenho a serviço da educação*, ao relatar uma lembrança de infância de Artus-Perrelet, que ela teria nascido no castelo de Valangin, conforme trecho a seguir:

Algum tempo depois Madame Artus descreveu-nos uma lembrança cuja data as circunstâncias nos permitem fixar com certa precisão.

Ela tem recordações de uma vasta sala com uma janela antiga, aberta numa parede espessa e a cujo vão se chegava por um degrau. Lembra-se principalmente da impressão de mal estar, de angústia quase, que sentia quando tinha de deixar a janela e descer para a grande sala escura. Não temos dúvida de que a sala em causa ficava no castelo de Valangin, que servia então de estação de cura. O pai de Madame Artus deixou esta casa quando ela tinha dezoito meses (BOVET, 1930, p. 10).

Como indica a certidão de nascimento,<sup>28</sup> Louise Artus, antes Perrelet, foi a segunda filha do pastor Paul-Aimé Perrelet (1838-1903) e de Rose Julie, nascida Rosselet (1842-1916) e sem profissão declarada. Louise Perrelet nasceu em 18 de março de 1867, em Valangin, no Cantão de Neuchâtel, Suíça, provavelmente no mesmo château ('castelo') da

28. A descrição da certidão de nascimento de Louise Perrelet consta em pesquisa elaborada por Zermatten (2014-2015), que indicou a fonte consultada em: *Archive des registres des naissances de Valangin*, cote EC2557, p. 211-212.

cidade onde viveu seus dezoito primeiros meses, como indicado por Pierre Bovet (1930). A família constituía-se de cinco filhos: Louis, o irmão mais velho, nascido em 1864; ela mesma em 1867; Paul, nascido em 1868; Edith e Hedwige,<sup>29</sup> em 1874 (ZERMATTEN, 2014-2015; DUPRET, 2015; BOVET, 1930).

29. De acordo com Dupret (2015), não foi possível identificar nos registros pesquisados se as duas últimas irmãs eram gêmeas.

**Figura 5 – L'église collégiale et la maison de la Torrelle (maison Touchon). Route de Boudevilliers 4, 2042 – Valangin, Suisse**



Fonte: HBN Editions, foto: François Fontana. Cartão postal adquirido em visita a Valangin, arquivo pessoal.

**Figura 6 – Le château – Façade sud-ouest. Route de Boudevilliers 4, 2042 – Valangin, Suisse**



Fonte: HBN Editions, foto: Alain Germond. Cartão postal adquirido em visita a Valangin, arquivo pessoal.

As imagens (Figuras 5 e 6) retratam a ambiência cultural das origens de Louise Perrelet: o castelo e a pequena cidade de Valangin parecem materializar vestígios das suas memórias de infância relatadas no prefácio de Pierre Bovet no livro *O desenho a serviço da educação*, tal sensação me foi propiciada pela oportunidade de visitar a localidade em 19 de abril de 2019.

Segundo Dupret (2015), os familiares de Louise Perrelet instalaram-se em Genebra entre 1878 e 1879, quando ela tinha aproximadamente onze anos.<sup>30</sup> Nesta cidade, alojaram-se em diferentes endereços, que incluem o número 7 da rua James-Fazy e o número 15 da Boulevard des Philosophes. Uma ficha de censo demográfico permite afirmar a boa situação socioeconômica da família Perrelet, uma vez que duas funcionárias foram recenseadas nos apartamentos onde os familiares residiram.

O destino de Louise Perrelet parecia traçado, muitos membros de sua família pensavam que ela poderia tornar-se diretora do asilo fundado por sua avó na região do Jura.<sup>31</sup> No entanto, a jovem segue outro caminho, formando-se em arte, com apoio de seu pai, tendo direcionado sua atuação profissional para a área da educação (DUPRET, 2015).

O registro eclesiástico<sup>32</sup> encontrado por Zermatten (2014-2015) indica que Paul-Aimé Perrelet formou-se na Faculdade livre de Lausanne e na Maison des Missions de Paris (Casa das Missões), tendo se dedicado como missionário e pastor em diferentes regiões: Cantão de Neuchâtel entre 1861-1862 (Lo-

30. Dupret (2015) informa em nota de rodapé que este dado havia sido encontrado em artigo de Georges-G. Schoder publicado no Journal de Lausanne de 10 de fevereiro de 1940, intitulado “Madame Louise Artus”, escrito em ocasião da semana da mulher.

31. O Jura é uma cadeia de montanhas situada ao norte dos Alpes, na França, Suíça e Alemanha.

32. O documento refere-se aos ordenamentos eclesiásticos, regulamentos e constituições, confissões de fé de 1537 à Constituição de 1908. Disponível no site: [https://doc.rero.ch/record/11985/files/ba\\_4077\\_partie2.pdf](https://doc.rero.ch/record/11985/files/ba_4077_partie2.pdf).

cle e Valangin); na ilha de Maurice (1863); em Yverdon (1870-1878); em Genebra (1873-1894). De acordo com a pesquisadora, os dois irmãos de Louise Perrelet seguiram o caminho do pai: Louis tornou-se professor de hebreu e missionário na África; Paul tornou-se pastor, tendo atuado em Paris.

A descendência de Artus-Perrelet é mencionada por Cecília Meireles quando esta relata a primeira lição do curso de aperfeiçoamento de Mme. Artus realizado no Rio de Janeiro, em publicação de 18 de março de 1931, p. 7, do *Diário de Notícias*. A lembrança de Meireles (1931), cujo trecho transcreve-se a seguir, ficou registrada na sequência do relato sobre as diretrizes para organização do curso de desenho e jogos educativos, que Artus-Perrelet fez questão de deixar bem esclarecidas naquele primeiro dia de aula, oferecido à época para professores primários:

(Lembro-me, então, de uma conversa que tive com essa ilustre educadora, e na qual ela me disse: “Da Suíça me vêm as qualidades de ordem. Da Suíça, a que pertenço pelo casamento e pelos meus serviços ao seu governo.”)

[...]

(Continuo a lembrar a passada conversa, em que mme. Artus me disse: “Descendo de alemães pelo lado materno. E da Alemanha me vem o gosto da investigação, as qualidades especulativas da minha inteligência.”) (MEIRELES, 1931, p. 7).

Os comentários de Cecília Meireles (1931) deixam indícios sobre o pensamento de Artus-Perrelet, que se revela ordenado e investigativo, atributos que ela mesma inferiu terem disso herdados da descendência alemã materna. De outra parte, o hábito suíço de organização teria sido ampliado pelo casamento com o artista genebrino Marc-Émile Artus e pela atuação profissional como professora do Estado. Sua incursão na educação se dera no bojo do movimento de educadores engajados em promover inovações pedagógicas. A religião, outra forte herança familiar, possivelmente incidiu sobre sua formação e atuação profissional, marcadamente humanista, em consonância com a ideologia cristã do pai pastor. Acreditamos, pois, como Mélanie Pellaud Zermatten (2014-2015), que:

Suas origens religiosas podem ter influenciado sua trajetória pessoal e profissional como artista e pedagoga, mas também devem ter sido a fonte de várias dificuldades em um período relativamente perturbado em termos de religião. De fato, no final do século XIX, Neuchâtel passou pela divisão da Igreja Reformada. Este evento resultou na criação de duas igrejas muito distintas: a da Igreja Nacional e a da Igreja Independente (ZERMATTEN, 2014-2015, p. 4, tradução nossa).

Como mencionado, a carreira artística de Louise Perrelet foi impulsionada com apoio do pai, o pastor Paul-Aimé Perrelet. Cremos que a mudança da família para Genebra facilitou o acesso da jovem

aos estudos em arte. Os registros encontrados nos dossiês da École des Beaux-Arts de Genebra indicam a ambiência de sua formação e ajudam a esboçar sua trajetória profissional, à qual nos dedicaremos no item seguinte.

## A formação em arte, casamento e maternidade – trajetória para educação

*“Les femmes ont toujours été présentes dans la trame de l’histoire, pas nécessairement dans son récit”*<sup>33</sup> (PERROT, 2011, p. 6). A citação de Michelle Perrot (2011) desloca nosso olhar da problemática que guia este estudo, instigando-nos a outras questões, quais sejam: Que significado tem o aparente apagamento de Artus-Perrelet na história do ensino do desenho em Genebra e, consequentemente, no Brasil? Por que muitas das fontes que poderiam mostrar os indícios desta história parecem soterradas, como tramas arqueológicas? Como construir uma historiografia que nos possibilite compreender a trajetória de inserção do ensino do desenho em Minas Gerais, a partir da circulação e recepção do método Artus-Perrelet? Em que medida a autoria feminina do método de ensino do desenho contribuiu para essa aparente invisibilidade?

De acordo com Perrot (2011), a narrativa histórica que silencia a existência social das mulheres deu aos homens o lugar de atores visíveis. Desde

33. As mulheres sempre estiveram presentes na trama da história, não necessariamente na sua narrativa (PERROT, 2011, p. 6, tradução nossa).

os primeiros historiadores gregos ou latinos, os registros históricos os personificaram como protagonistas dos reinados, guerras e governos. Não é diferente na história da educação, mesmo que tenhamos uma presença forte das mulheres neste espaço social desde os fins do século XIX, quase sempre se atribuiu aos homens a presença intelectual dos feitos ideológicos e teóricos, ficando a mulher na posição de realizadora desses feitos.

Talvez, justamente por estarmos escavando o sítio arqueológico desta história, algumas peças pareçam formar conexões que poderiam justificar certo silenciamento histórico de Artus-Perrelet na área da arte e educação. Torna-se intrigante, ao verificarmos nos documentos sobre Louise Perrelet, ou sobre Louise Artus-Perrelet, que seus nomes estejam, quase sempre, atrelados aos nomes de figuras masculinas, quer seja de seu pai, como vimos no item anterior. Ou, como veremos, de seu marido, Marc-Émile Artus, de seu professor de arte, Barthélemy Menn, ou, ainda, de seu filho, Jean Artus (1894-1964).

Em consulta aos documentos da *École des Beaux-Arts* encontrou-se o registro de matrícula de Émile Artus no curso de pintura da Académie, realizada em 24 de outubro de 1881. Os dados pessoais registrados no documento indicam que ele teria nascido em 16 de abril de 1861, portanto, teria cerca de vinte anos à época de sua inserção na escola de arte.

De outra parte, no verbete sobre Marc-Émile Artus, que consta no *Dictionnaire des artistes de langue*

*Française en Amérique du Nord* (KAREL, 1992, p. 20), verifica-se data divergente para seu nascimento, na nota biográfica registra-se que ele teria nascido aos 20 de fevereiro de 1861 e falecido em 4 de julho de 1916 em Genebra.

Aluno de Barthélemy Menn na *Académie* de Genebra, a produção artística de Émile Artus foi diversificada, tendo atuado como paisagista, retratista, ilustrador e copista. Os registros do dicionário informam que ele realizou estada prolongada nos Estados Unidos, acompanhado da esposa, Louise Artus-Perrelet, à época com vinte e seis anos. O casal teria chegado à Nova Iorque em 30 de novembro de 1894. Consta ainda que ele esteve em outros países, como França e Itália, sem mencionar as fases dessas mudanças.

Há ainda a informação de que Émile Artus teria ilustrado com oitenta desenhos o *Méthode pour le développement de l'instinct rythmique du sens auditif et du sens tonal*,<sup>34</sup> elaborado por Émile Jaques-Dalcroze, publicado em 1906 (KAREL, 1992). Esta informação foi confirmada quando tivemos acesso à publicação, encontrada nos arquivos da Bibliothèque Municipale de Genève.

Apesar da equipe do Musée d'art et d'histoire de Genève informar que o dossiê sobre Émile Artus seria pequeno, oito obras foram listadas, entre pinturas e desenhos, a maioria retratos, o que parece ter sido sua especialidade. Os registros informam outra data para seu nascimento, 20 de abril de 1861, e de morte, a mesma data que consta em Karel (1992), 4 de julho de 1916.

34. Método para o desenvolvimento do instinto rítmico do sentido auditivo e do sentido tonal. Publicação de 1906, em dois volumes, com menção de ilustrações - 80 desenhos - creditados ao artista Émile Artus, esposo de Artus-Perrelet.

Émile Artus – Ele era uma figura bem conhecida em nossa cidade. Émile Artus, cuja morte nos ensina, tinha mantido um ar romântico em sua aparência, mas esse aspecto romântico não lhe fazia, de forma alguma, um revolucionário na arte. Pelo contrário. Ele sempre permaneceu sabiamente dentro dos limites estabelecidos e agradou sua audiência. Deixa-nos retratos, incluindo o de seu sogro, o pastor, ele fez também com talento muitas cópias de retratos antigos.

Com saúde delicada, Artus se misturou aos grupos frequentemente barulhentos de seus companheiros. Nascido em 1861, foi também um sobrevivente do ensino de Barthélemy Menn na nossa Escola de Belas Artes (JOURNAL DE GENÈVE, 1916, s. p., tradução nossa).

Na segunda edição do *Journal de Genève* de 23 de janeiro de 1900, p. 3, foi publicada uma notícia assinada pelo escritor e poeta suíço, Louis Duchosal (1862-1901), sobre a *Exposition Municipale des Beaux-Arts II* em que o retrato do pai de Artus-Perrelet, o pastor Paul-Aimé, foi exposto. Sobre a obra, registrou-se os seguintes comentários:

Felizmente, o gênero [retrato] tem sempre uma pequena elite de fiéis e o público tem acesso antecipado aos seus ensaios, mesmo quando são desajeitados, o que não é certamente o caso da tela do Sr. Artus. O seu retrato do Sr., o pastor Perrelet, é uma obra magnífica. Aqueles que conhecem a personalidade soridente e

serena de um modelo, que é um confortante tipo de humanidade, poderão facilmente avaliar o poder do retrato do Sr. Artus. Este artista, que durante longos anos não expôs nada, entrou em cena com um estrondo, que é quase um golpe de mestre. Sem dificuldade eleva-se a uma grande altura psicológica, encontrou logo, ou pelo menos não parece que a tenha procurado, a atitude familiar do seu modelo, aquela em que o homem se entrega totalmente e em que todas as linhas do seu corpo parecem fazer uma confidência, soube traduzir a linguagem eloquente de todos os traços do rosto que pintava. Quanto à cor, encontra-se bem uma pele escura, pretende-se que seja menos escura, mas apressem-nos a reconhecer que a crítica é sobretudo uma crítica de paleta e que, no retrato que nos ocupa, o tom é sempre justo e preciso (DUCHOSAL, 1900, p. 3, grifo do autor, tradução nossa).

As fontes que se referem ao filho do casal, como na nota do Tribune de Genève, onde Jean Artus é mencionado como estudante dedicado e de personalidade igualável a dos pais, informam ainda sobre sua naturalidade e profissão: “Em 1894, enquanto os cônjuges Artus estão em Nova Iorque, Louise dá à luz o seu único filho, Jean Artus. Este último seguirá o caminho aberto pelos seus pais: arte e educação. A família regressa em seguida a Genebra em fins do século XIX” (DUPRET, 2015, p. 8, tradução nossa).

De acordo com os levantamentos de Dupret (2015), Jean Artus foi o único filho do casal, e teria nascido nos Estados Unidos aos 11 de março de 1894, e falecido em 16 de outubro de 1964, em Genebra. Profissionalmente, atuou como professor de história, pintor e escritor. O *Journal de Genève* de 11 de março de 1964, p. 14, na seção *Carnet du Jour* ('Anúncios'), publica uma reportagem em homenagem ao escritor, pela passagem dos seus setenta anos, com o seguinte título: *Jean Artus a soixante dix ans* (Jean Artus tem setenta anos). Esta notícia amplia nossa compreensão sobre a trajetória pessoal e profissional de Jean Artus, que parece ter herdado dos pais o interesse pelas áreas de arte e educação.

Embasados nos dados da referida publicação, inferimos que a atuação pedagógica de Jean Artus parece carregada das concepções alinhadas à vertente escolanovista, cuja linhagem Artus-Perrelet foi uma das protagonistas nos seus tempos de origem.

De acordo com a reportagem do *Journal de Genève*, e com os dados de Dupret (2015), Jean Artus transitou nas áreas da literatura, como poeta e escritor de peças teatrais; na área das belas-artes, como pintor; e ainda na educação, como professor e diretor em uma escola de Genebra, tendo sido reconhecido com reverência em todas elas. Aspecto interessante são os indícios da personalidade de Jean Artus, que parece ter sido voltada aos valores de solidariedade com colegas e alunos, conforme se percebe a partir da tradução do texto, que descrevemos na íntegra:

Jean Artus comemora seu aniversário de 70 anos hoje. Sua saúde pode tê-lo forçado a se aposentar antes do tempo: numerosos neste dia de aniversário serão os testemunhos de amizade e estima de todos aqueles que puderam apreciar a sua constante boa graça e dedicação que sempre pôs no que fazia.

Ele pode ter nascido em Nova York, mas foi o Colégio e a Universidade que o tornaram genebrino: desde muito cedo, entre seus companheiros que rapidamente se apegaram a ele, mostrou seu gosto por empreendimentos literários e o seu gosto de escrever manifestou-se em mais do que uma forma.

Tendo seus estudos concluídos, este poeta nato mostrou, ao entrar ao serviço de S.d.N. [Société des Nations], que ele tinha mente das mais flexíveis e, com consciência, soube assumir as responsabilidades mais delicadas até o dia em que o templo que se acreditava ser o da paz ficou deserto.

Só teve de olhar para o antigo *Collège de Saint-Antoine*, e as portas lhe foram abertas: nele engajou-se em um ensino marcado por muita ciência, mas, melhor ainda, animado de calor humano. Entre ele e os seus alunos sempre reinou o acordo: não se tratava de autoridade, sustentada por uma hierarquia e regulamentos, era a sua natureza benevolente que a impunha nas classes em que professava.

Quando lhe foi confiado a diretoria, ele não apenas cuidou de tudo o que poderia ajudar a melhorar os estudos, mas também conseguiu manter uma disciplina que não se baseava no medo e na sanção formalista. Pode se dizer que, com pesar, alunos, que ele educou, e colegas, mestres que amavam sua maneira humana e sua sabedoria soridente, viraram-no, com pesar, deixar o ensino antes da aposentadoria.

Terá sido uma das suas mais belas alegrias ter podido, no 400º aniversário do Colégio, organizar um espetáculo onde, dando o melhor de si, os estudantes interpretaram cenas que ele queria divertidas e adornadas também com esta moral, onde Töpffer<sup>35</sup> estava de volta. Foi um grande sucesso. É preciso lembrar com que distinção assumiu a presidência da Classe de Belas-Artes? Aqueles que o elegeram guardam belas lembranças.

Mas é preciso deixar a atividade pública de Artus para examinar sua profunda vocação. Ele entrou para a Literatura como alguém que entra em religião. Desde a juventude, vestindo a boina verde, até hoje – e será o mesmo amanhã – ele foi um fiel servo ao culto do “raro saber”. Há toda uma obra de Artus que é nutrida por essa fiel camaradagem, e é uma história dos Literatos de Genebra que encontraremos em seus poemas – que ele preferia a toda balada – cumprimentando este ou aquele amigo, glorioso ou não, evocando eventos e aniversários, concedendo ami-

35. A referência a Töpffer, provavelmente, está relacionada ao artista Rodolphe Töpffer (1799-1846), que nasceu e morreu em Genebra, na Suíça. Para saber mais, acessar: <https://www.sesiseditora.com.br/autor/rodolphe-topffer/>.

zade ao espírito, pitoresco à cordialidade e revelando, através da alegria que ele trouxe a todos, sua própria alegria.

Mas, sublinhar o que ele deu a Literatura não mostra nada de tantos presentes seus e que ele dedicou ao teatro, às notícias e até à pintura, fiéis à tradição de seus pais. Um homem aberto a tudo, mais e melhor ainda, aberto a todos.

Neste momento, o “Journal de Genève” diz-lhe as suas felicitações e os seus votos (JOURNAL DE GENÈVE, 1964, p. 14, grifos do autor, tradução nossa).

Retornando aos dados encontrados no *Dictionnaire des artistes de langue Françoise en Amérique du Nord*, verifica-se que dois anos e meio antes de viajar com o marido para os Estados Unidos, a senhorita Louise Perrelet havia atravessado o Atlântico em viagem turística àquele país. Chegou à cidade de Nova Iorque aos 16 de maio de 1892, juntamente com a colega suíça Émilie Vouga (1838/39-1909). Conforme a nota biográfica que consta no dicionário, Émilie Pradès teria sido o nome de nascimento de Émilie Vouga, definida como artista autodidata, que teria produzido pinturas de naturezas-mortas e de animais (KAREL, 1992, p. 660). No entanto, encontramos várias menções a trabalhos artísticos de autoria Emile Vouga<sup>36</sup> em relatório de premiações na École d’art de Genebra nos anos de 1882, 1883, 1884, 1885 e 1886, a grande maioria deles premiados na categoria modelagem e cerâmica. Nesse mesmo documento também foram encontradas

36. Há uma diferença na grafia do nome de Émilie Vouga, que nos documentos sobre as premiações consta como Emile Vouga, mas acreditamos tratar-se da mesma pessoa.

menções de premiações relativas ao nome de Louise Perrelet, tema esse que será explorado quando nos ocuparemos de contextualizar a sua formação em arte.

### *História das écoles d'art de Genève*

A aproximação com o universo de Artus-Perrelet demandou-nos percorrer outra trilha inevitável: desvelar como haveria sido a sua formação em arte no contexto das últimas duas décadas do século XIX. Consideremos, primeiramente, tratar-se da formação de uma jovem que se interessava por arte, fenômeno menos trivial, talvez, ou mesmo um privilégio para a época, se considerarmos a posição e papel social das mulheres naquele período histórico.

Nos registros de matrícula que consultamos nos Archives d'État de Genebra não encontramos o nome de Louise Perrelet. Este fato poderia ter nos levado a duvidar se que ela teria realmente estudado em uma escola oficial de arte. Entretanto, documentos indicaram e confirmaram a presença de Louise Perrelet nas écoles d'art. A título de exemplo, citamos os relatórios com as listas de alunos premiados em diferentes categorias de produção em arte, nos quais figura o nome de Louise Perrelet durante o período de 1886 a 1891, cujas premiações foram descritas no Quadro 3. A constituição do documento sobre as premiações revelou uma complexidade de categorias de formação e diversidade de nomes de escolas de arte na configuração dos

relatórios anuais. Estes dados confirmaram nossa hipótese inicial: a história e evolução das écoles d'art em Genebra pareciam mais complexas do que poderíamos imaginar.

Uma coleção de documentos de diferentes autores nos dá a dimensão dessa história, trata-se de uma organização de Mathieu Lourdin (2012), da biblioteca da Haute École D'art et de Design – HEAD de Genebra, a atual Universidade de Arte e Design de Genebra. No site<sup>37</sup> da instituição encontra-se um breve resumo de suas origens e transformações. Deteremo-nos mais detalhadamente no período de 1748, quando foi criada a primeira *École de Dessin* de Genebra, até 1942, data da criação da *École Normale de Dessin*, para a escrita de uma síntese sobre o percurso dessas escolas de desenho em Genebra. Depois deste recorte, reuniremos resumidamente as datas mais importantes até a criação da HEAD em fins da primeira metade do século XX. Para isso, nossa fonte primordial será o documento organizado por Lourdin (2012).

### O contexto de criação da escola de desenho e o desenvolvimento das escolas de arte em Genebra

Abrimos aqui um parêntese na intenção de compreender o contexto das transformações pelas quais passaram as écoles d'art de Genebra, cujo histórico deve remontar à primeira escola de desenho, fundada em 1748 pelo Conseil des Deux-Cents. A responsabilidade do ensino foi confiada a Jean-

37. Disponível em <https://www.hesge.ch/head/lecole/quisommes-nous>. Acesso em: 23 de dez. de 2019.

-Pierre Soubeyran (1709-1755), pintor e gravador. Esta primeira escola pública de desenho foi estabelecida em decorrência do relatório de Jean-Jacques Burlamachi (1694-1748), que defendia a ideia de que o desenho deveria estar nas bases de todas as profissões e das artes. Lembremos que Genebra desenvolveu-se como um centro produtor de relógios,<sup>38</sup> o que colocou o conhecimento sobre desenho em alta posição de importância. No relatório de Burlamachi registra-se sobre este aspecto o seguinte parecer:

Pode-se considerar o estabelecimento de uma escola pública do desenho sob duas perspectivas diferentes: treinar designers e pintores ou apenas dar aos jovens que se destinam às artes mecânicas os princípios que podem servir para aperfeiçoar essas mesmas artes.

Foi principalmente e propriamente sob esta segunda perspectiva que a Comissão examinou a proposta de estabelecer nesta cidade uma classe pública de desenho, em conformidade com a intenção dos Conselhos, e no pensamento de que é sobretudo este lado da proposta que interessa a nossa cidade (G.E. Haberjahn *in* LOURDIN, 2012, p. 8, tradução nossa).

A defesa pela criação de uma escola de desenho público baseava-se na constatação, à época, de que a maioria dos pais não tinham condições financeiras de dar suporte aos seus filhos nesta formação. Vislumbrava-se que a escola de desenho oficial

38. Sobre a história da relojoaria suíça, consultar: FALLET, Estelle. *L'Horlogerie à Genève. Magie des métiers, trésors d'or et d'émail*. Coédition Musée d'art et d'histoire, Genève: Éditions Hazan, 2011.

possibilitasse aos jovens serem capazes de exercer com a habilidade as várias profissões que lhes coubessem. Somente os genebrinos poderiam ser admitidos, a partir dos 11 anos. As aulas aconteciam cinco dias por semana, em um curso de três anos, em que os alunos copiavam modelos gráficos.

Em 1786, o Estado de Genebra confiou a responsabilidade de gerir a escola oficial de desenho à Société des Arts, que pôde, ao mesmo tempo, ter suas coleções abrigadas nas dependências de Calabri, juntamente com a referida escola. Nesse período, a Société des Arts decide adicionar um curso de desenho baseado em modelo vivo, sob a denominação de Académie.

Durante o período em que Genebra esteve dominada pelo regime francês, uma nova classe de ensino de desenho elementar foi aberta nas dependências de *Calabri*, a *École Départementale*, cujo ensino ficou sob a responsabilidade de Georges Vanière (1740-1834) e Jean Jaquet (1754-1839), este um reconhecido decorador e escultor. A *École Départementale* veio a ser suprimida em 1806, Jean Jaquet passou a dirigir a *Académie* e a colaborar na criação dos primeiros cursos de arquitetura e de modelagem, organizou ainda um curso de desenho para mulheres.

Considerado, juntamente com Jean Jaquet, grande incentivador do crescimento do número de matrículas dos alunos e da criação dos cursos, François-Gédéon Reverdin (1772-1828) é quem substituiu Georges Vanière no comando da Société des Arts em 1815. Deste período em diante os cur-

sos de desenho se multiplicam – cursos de anatomia, de geometria descritiva e perspectiva, de gravura em metal etc. – são mais e mais frequentados, tendo o número de alunos aumentado consideravelmente. O governo incentivou o crescimento das matrículas nos cursos de desenho oferecendo ajuda para alocações entre 500 a 800 florins.<sup>39</sup>

Depois de 1826, as instituições de ensino de arte foram transferidas para o Musée Rath, onde ritmo, assiduidade e nível de ensino dos alunos não diminuem, sendo os exercícios de memória introduzidos nos cursos de desenho. Há um alto padrão no ensino, e os cursos são sempre elogiados pelo Comité de desenho de Genebra. Em 1839 surge uma vaga para professor, e o pintor Barthélemy Menn, antigo aluno da escola se candidata ao posto. Mesmo tendo sido recomendado pelo seu ex-professor francês, Jean-Auguste Dominique Ingres (1780-1867), Barthélemy Menn é preterido em lugar de Joseph Henri Deville (1803-1857).

Após a Revolução de 1846, que deu origem à nova constituição genebrina de 1847, muitas transformações ocorreram nas escolas de desenho, em consequência de um contexto de aprofundamento da industrialização. Em 1849, em virtude de uma lei votada pelo Grand-Conseil são retiradas da Société des Arts as autorizações que lhe garantiam o caráter de fundação. Em 1850, o Conselho Municipal instruiu que o Conselho Administrativo de Genebra tomasse posse do Museu Rath, incluindo as coleções de arte e escolas de desenho nele alocadas.

39. Termo que designa a moeda de ouro ou prata, que prevaleceu na cidade de Florença e em alguns outros países, incluindo a França.

Consequentemente, encerra-se o ciclo de setenta e cinco anos de gestão dessas escolas de desenho sob a Société des Arts, à qual Deville era muito ligado. Ele pede demissão de seu cargo de professor e é substituído por Barthélemy Menn, que deixa um legado de quarenta e dois anos de ensino, influenciando numerosas gerações de pintores em Genebra, dando nova orientação pedagógica para o ensino de desenho, que passa a ser tratado por ele como conhecimento.

De 1851 a 1869, os relatórios da Administração Municipal de Genebra incluíram as diversas classes de ensino de desenho sob a designação de École ou École des Beaux-Arts. Várias delas tiveram seu funcionamento transferido para a École de Grütli. Duas novas classes de desenho elementar foram criadas em 1870. A École de dessin des Demoiselles foi criada em 1852, e o ensino do desenho foi designado ao pintor Frédéric Gillet (1814-1884). Antes disso, as aulas de desenho para as senhoritas funcionavam apenas de forma intermitente. De 1852 a 1876, as aulas do professor Gillet foram realizadas no Conservatório Botânico dos Bastions. Em seguida, essas aulas foram transferidas outras vezes, funcionaram em um prédio na rua Général-Dufour. Depois que a École des Beaux-Arts mudou-se para o prédio Grütli, uma parte dessas aulas passou a ser realizada nos antigos aposentos do Museu Rath e, em 1896, nas dependências do Palácio Eynard. A partir de 1879, as classes foram incluídas numa designação geral de École d'Art e École des Beaux-Arts, título

concedido apenas à turma de Barthélemy Menn. Como mencionado, por ter formado diversas gerações de artistas, os alunos deste professor tiveram representação relevante na vida artística de Genebra. Em 1897, quatro anos depois da sua morte, a classe de figuras deixou de ser chamada de *École des Beaux-Arts* e o título de *École d'Art* foi concedido definitivamente a todos os ensinamentos.

Em 22 de maio de 1903 foi inaugurado o prédio da Boulevard Helvétique, onde todas as classes foram reunidas. Na ocasião foi organizada uma exposição de obras dos professores que lecionaram na escola desde a sua fundação. Em 1908, Daniel Baud-Bovy foi nomeado pelo Conselho Administrativo de Genebra diretor da *École des Beaux-Arts*, ficando responsável por estabelecer a coordenação das aulas, dando-lhe uma orientação pedagógica e artística, o que ele fez organizando um currículo para o curso. Em 1919, tendo renunciado, Daniel Baud-Bovy foi sucedido por Waldemar Deonna (1880-1959). Danielle Hertzschuch, em documento organizado por Lourdin (2012), descreve como eram as aulas de desenho:

Anteriormente, desenhava-se a partir de reproduções de desenhos do mestre, depois a partir de modelos de gesso e, finalmente, a partir do modelo vivo. A cópia de modelos torna-se acessória, o interesse incide, sobretudo, no desenvolvimento da composição, na pesquisa pela harmonia colorida etc. Ensina-se, então, a geometria plana e espacial, a perspectiva e o desenho de observação, a geometria

descritiva e o traçado das sombras. Especificamente, para a arquitetura, o ornamento, a anatomia, a modelagem da figura e a anatomia modelada, a figura com o desenho segundo o modelo de gesso, o desenho e a pintura da academia de acordo com o antigo e o estilo vivo, igualmente, as artes aplicadas, nas quais se priorizam o estudo dos estilos, a composição e a figura decorativa. E, desde 1911, a história da arte (HERTZSCHUCH, 2012, p. 64, tradução nossa).

Em 1869 foi criada a École d'art Appliqué à L'industrie, com aulas noturnas para jovens artesãos e aprendizes. Seus primeiros professores foram John Benoît Musy (1840-1903), gravador chefe, e o arquiteto, Auguste Magnin (1841-1903). A criação desta escola pode ser considerada a primeira cisão entre o ensino das belas-artes e o ensino das artes aplicadas em Genebra (MEYLAN, 2016). Em 1876 o Conselho de Estado, juntamente com os industriais, decide criar uma escola técnica, a École des Arts Industriels na intenção de remediar a crise sofrida pela indústria de Genebra. Nomeia-se uma comissão de estudo, enviada a Paris em dezembro de 1876, para contatar o escultor francês Sr. Jean-Jules Salmson (1823-1902), que havia criado lá uma escola semelhante e aceita ser diretor da escola em Genebra. Em julho de 1877 dá-se início aos trabalhos da École des Arts industriels de Genebra, instalada em uma antiga cervejaria. Logo são criadas as oficinas de modelagem, de escultura sobre madeira, de tesouraria, de ourivesaria e de

joalharia. E, ainda, uma oficina de montagem e de bronze, que passa a representar a área industrial da instituição, que se torna conhecida como *École du Bronze*, denominação que será mantida por alguns anos.

Em 1878 os cursos da *École des Arts Industriels* são transferidos para o prédio próprio, instalado na Boulevard James-Fazy (Figura 7), quando é criada uma oficina de escultura em pedra. Em 1879, abre-se uma classe de cerâmica, com grande número de alunos. Em 1884, por meio de uma subvenção federal, a escola adquire maior extensão. Em 1886 foram criadas classes de serralheira artística, de xilografia, e, em seguida, uma oficina de moldagem. Alguns anos mais tarde, em decorrência dos novos processos fotográficos, o curso de xilografia que havia recebido muitos alunos logo no início das suas atividades, transformou-se em aulas de desenho de figura e de academia. Por demanda dos joalheiros, perpetuando a tradição da indústria ornamental de Genebra, em 1893 foi criada uma classe de pintura sobre esmalte, em que foram ensinadas tanto as mais antigas técnicas e materiais, como as maiores inovações da época. Em 1909, por razões administrativas, a *École des Arts Industriels* é associada à *École des Arts et Métiers*, tornando-se uma de suas seções em 1933. Nela, o atelier de modelagem foi ampliado, tendo sido feitas aquisições sucessivas de novos modelos. Em decorrência da lei da fusão, de abril de 1931, a *École des Beaux-Arts*, e todas as escolas de Genebra, foram transferi-

das para o Département Cantonal de L'instruction Publique. A École Normale de Dessin é criada em 1942, destinada a formar professores para ensinar desenho, cujo programa configurou-se em base técnica e geométrica, estudos artísticos de pintura e de escultura, estágios em oficinas de arte aplicada, além de cursos de pedagogia e metodologia de ensino. Os alunos passaram a cumprir certo número de disciplinas na Universidade. A partir de então, muitas transformações caracterizaram os cursos de arte até se constituírem nas escolas contemporâneas: a Haute École d'Art et de Design (Figura 18) e o Centre de Formation Professionnel D'arts Appliqués – CFPAA.

**Figura 7 – École des Arts industriels, hoje Haute École d'art et de design – HEAD**



**Fonte:** Arquivo pessoal.

Em nosso resumo enfatizamos as mudanças ocorridas entre 1748 e 1942, última década de vida de Artus-Perrelet (1867-1946). Traremos ainda uma recapitulação das datas-chave que resumem a história das écoles d'art de Genebra, com os diferentes nomes que marcam sua transformação ao longo do tempo, conforme descrito no Quadro 2, a seguir.

## Quadro 2 – Desenvolvimento das escolas de arte em Genebra: 1748-2008

Ano	Descrição das informações relativas às transformações das escolas de arte em Genebra
1748	Fundação da primeira École de Dessin de Genebra pelo Conseil des Deux-Cents
1789	O Estado de Genebra confia a direção da École de Dessin à Société des Arts
1815	O pintor François-Gédéon Reverdin substitui Georges Vanière no comando da Société des Arts
1849	Em consequência da Lei votada pelo Grand-Conseil as <i>Écoles d'Art</i> são destituídas da responsabilidade da Société des Arts
1851	Reagrupamento dos diversos ensinamentos da <i>École de Dessin</i> sob o título de <i>École des Beaux-Arts</i>
1852	Criação da École de Dessin Deimoselles
1876	Abertura da École des Arts Industriels
1878	A École des Arts Industriels é instalada na Boulevard James-Fazy
1897	O título de École d'Art é dado definitivamente ao conjunto dos ensinamentos
1903	Inauguração do prédio da <i>Boulevard Helvétique</i>
1908	Daniel Baud-Bovy é nomeado diretor da École des Beaux-Arts
1909	Decisão de juntar a École des Arts Industriels e a École des Arts et Métiers
1931	A École des Beaux-Arts deixa de ser municipal e passa a pertencer ao Cantão de Genebra
1942	Criação da École Normal de Dessin
1952	A École des Beaux-Arts, a École Normale de Dessin e a École des Arts Industriels separam-se da École des Arts et Métiers e se reagrupam sob o nome de Écoles d'Art, quando a École des Arts Industriels passa a ser chamada de École des Arts Décoratifs – EAD
1965	O caráter superior da École des beaux-arts da École normale de dessin é admitido pelo Département de l'Instruction Publique
1971	Michel Rappo é nomeado diretor das Écoles d'Art
1973	Criação de um novo ateliê de áudio-visual
1983	A École Supérieure des Arts Appliquées – ESAA nasce dentro da EAD, com a seção de arquitetura de interior
1986	Criação de duas diretorias separadas: uma para a École des arts décoratifs – EAD e outra para a École Supérieure d'Arts Visuels – ESAV
1988	Criação de uma seção de estilismo (moda)
1997	A ESAA torna-se uma escola de ensino superior, sob o nome de Haute École d'Arts Appliquées – HEAA
1998	250º aniversário de criação das Écoles d'Art de Genebra, a mais antiga escola de arte da Europa
2008	Desmembramento das École des Arts Décoratifs e Haute École d'Arts Appliquées, na ocasião a HEAA e a École Supérieure des Beaux-Arts – ESBA se fundem na Haute École d'Art et de Design – HEAD, e a École des arts décoratifs recebe o nome de Centre de formation professionnel d'arts appliqués – CFPA

Fonte: Hertzschuch (2012, p. 49), extraído do livro *Regard sur l'art à Genève au xx siècle*.

Recapitulação dos diferentes nomes das Écoles d'Art de Genebra desde 1748, de acordo com Hertzschuch (2012, p. 50, tradução nossa), extraído do livro *Regard sur l'art à Genève au xx siècle*:

1748-1952

École des Beaux-Arts

École de Dessin des Demoiselles

École d'Art

École des Arts Industriels

École des Arts et Métiers

École Normale de Dessin

1952-2008

École des Arts Décoratifs – EAD: 1952-2008

École Supérieure d'Arts Appliqués – ESAA: 1983-1997

Haute École d'Arts Appliqués – HEAA: 1997-2008

École Supérieure des Beaux Arts – ESBA: 1965-2008

École Supérieure d'Arts Visuels – ESAV: 1986-2008

Haute École d'Art et de Design – HEAD: desde 2008

– fusão entre a HEAD e a ESBA

Nos itens seguintes buscaremos compreender o percurso de formação em arte de Louise Perrelet na École d'Art de Genebra. Julgamos ponto relevante para essa compreensão considerar a influência de Barthélémy Menn no seu processo de profissionalização em arte e educação, tema que trataremos adiante.

## O percurso de Louise Perrelet nas Écoles d'Art de Genebra

“Pintora e escultora. Louise Perrelet estudou nas escolas de arte de Genebra e foi aluna do professor Barthélemy Menn. Alcançou o primeiro prêmio de desenho dessas escolas em 1888, bem como o de escultura no concurso da Société des Art de Genève em 1891” (KAREL, 1992, p. 635, tradução nossa).

Como indicam os dados inscritos no verbete do *Dictionnaire des artistes de langue française en Amérique du Nord*, além de ter sido aluna de Barthélemy Menn, Louise Perrelet foi premiada por seus trabalhos de arte. Outras fontes indicam a existência desses prêmios recebidos, como o verbete do *Lexique suisse des Contemporains*, e também o artigo de Frota Pessoa (1875-1951),<sup>40</sup> publicado no *Diário de Notícias*, em 24 de maio de 1931, p. 5, escrito exclusivamente para a Página de Educação. Entretanto, a confirmação dos indícios antes enunciados deu-se em consulta aos arquivos da École des Beaux-Arts, especificamente no documento *Palmarès -1876-1910*.

Segundo o dicionário de língua francesa Petit Robert (2016, p. 511), a palavra *palmarès* significa lista de premiações. Assim, no documento que relaciona os nomes dos alunos premiados nas Écoles d'Art de Genebra no período de 1876 a 1910, encontramos menções ao nome de Louise Perrelet em 1886, 1888, 1890 e 1991. Em 1886, o seu nome foi mencionado duas vezes, com a referência ac-

40. José Getúlio Frota Pessoa, cearense, administrador e jornalista, subdiretor de Instrução Pública do Distrito Federal e colaborador da Página de Educação, seção do jornal *Diário de Notícias*, consta na maioria das fontes consultadas como Frota Pessoa (VIEIRA, 2010).

*cessit* para os trabalhos de desenho e modelagem. Segundo o mesmo dicionário (2016, p. 5), o termo significa distinção concedida àqueles alunos que mais se aproximaram do nível exigido para obter-se um prêmio. Em 1888, recebeu o prêmio de primeiro lugar e uma menção honrosa na categoria modelagem. Em 1890 e 1891, destacou-se como reconhecimento *hors concurs*, título de premiação especial concedido na categoria modelagem, e menção especial e medalha de encorajamento pelo desenvolvimento dos trabalhos construtivos, estes últimos, sob orientação de Barthélemy Menn, prêmio igualmente recebido por M. Valentin Baud, conforme descrito no Quadro 3.

As listagens de premiações reuniam sob o nome Écoles d'Art as classes e as seções de ensino dedicadas às artes plásticas e aplicadas de variadas escolas municipais de Genebra, como indicam os títulos dos relatórios anuais:

Écoles d'Horlogerie et de Dessin (1882, 1883);

Écoles d'Horlogerie et d'Art et Académie Professionnelle (1884, 1886);

Écoles d'Horlogerie et de Dessin et Académie Professionnelle (1885, 1888);

Écoles d'Horlogerie et d'Art, École Supérieure de Commerce et Académie Professionnelle (1890, 1891).

Um passo necessário, pela natureza do documento onde estão listadas as premiações, foi compreender o contexto de desenvolvimento da história das Écoles d'Art de Genebra. Este caminho é que possibilitou analisarmos com mais coerência tal fonte. Pareceu-nos conveniente seguir os indícios registrados no artigo de Frota Pessoa (1931), com o título “Essa admirável Mme. Artus – a fulguração de uma vida ao serviço da criança”, já antes mencionado, publicado no periódico carioca em 24 de maio de 1931, p. 5:

Madame Artus nasceu no cantão de Neuchâtel, no castelo de Valangin. Fez seus estudos em Genève e em Paris. Na Escola de Belas Artes de Genève obteve o primeiro prêmio de desenho em três anos consecutivos, em 1886, 1887 e 1888. Foi também primeiro prêmio em escultura em 1887. Em 1890, tendo criado os jogos educativos que gozam hoje a fama mundial, mereceu ainda um prêmio especial por essa admirável invenção de tão fecundas aplicações pedagógicas. Foi discípula de Barthélemy Menn, criador da Escola de Belas Artes em Genève, insigne mestre que formou todos os grandes artistas da França, Suíça e outros países, em um tirocínio constante de 40 anos, de 1850 a 1890 (PESSOA, 1931, p. 5).

No trecho anterior do referido artigo, Frota Pessoa (1931) lista as datas e as premiações recebidas por Louise Perrelet nas escolas de arte, informações estas que guiaram nossas buscas nos arquivos do

DIP em Genebra. Foi surpresa agradável deparamos com os relatórios anuais sobre as premiações, listado no dossiê da École des Beaux-Arts: *Palmarès – 1876-1910*, conforme já mencionado.

Ao analisarmos o documento, mais que confirmar os indícios enunciados por Frota Pessoa (1931), procuramos responder as seguintes questões: Como estavam classificadas as premiações de Louise Perrelet? Em que escola, categoria, e classe de aprendizado estavam relacionados tais prêmios? A princípio, a leitura das informações contidas nos relatórios anuais pareceu-nos demasiadamente complexa. Primeiramente, o que aqueles relatórios indicavam claramente era que as premiações de Louise Perrelet se situaram em: 1886, 1888, 1890 e 1891, conforme Quadro 3, e divergiam em parte das datas relacionadas por Frota Pessoa: 1886, 1887, 1888 e 1890. Entretanto, as respostas para nossas questões pareciam ainda emaranhadas em um diversificado sistema que configurava as escolas de arte de Genebra naquele contexto histórico.

**Quadro 3 – Premiações de Louise Perrelet: 1886-1891 – Relatórios anuais das escolas municipais de arte em Genebra**

Ano/p.	Escola/Seção de ensino	Professor/a	Nível de Ensino/ Classe	Premiação
1886, p. 69	Écoles d'Horlogerie et d'Art et Académie Professionnelle/ Écoles d'Art – École des demoiselles	Mme Cartere- t-Leschaud	Division élémentaire, 1ª Classe du matin	Accessits: Violette Mason e Louise Perrelet
1886, p. 73	École des jeunes gens/Dames	M. Hugues Bovy	Écoles moyennes Division de Modelage et Céramique – 5me Division – Modelage	Accessits: Jeanne Blanvalet e Louise Perrelet
1888, p. 61	Écoles d'Horlogerie et de Dessin et Académie Professionnelle/ Écoles d'Art – École des demoiselles	Mme Gillet	Classe moyenne – Division A Classe moyenne – Division C	1er prix: Mlle Louise Perrelet Mention honorable: Mlle Louise Perrelet
1890, p. 83	Écoles d'Horlogerie et d'Art, École Supérieure de Commerce et Académie Professionnelle/Écoles d'Art – École des jeunes gens/ Demoiselles	M. Hugues Bovy –	Division moyenne – Classe de Modelage	Mentions spéciales hors Concurs: Mlles Louise Per- relet, Marte Berthoud, Jose- phine Vernay
1890, p. 91	École des Beaux-Arts/Dames –Concurs spécial de fin d'année –			Mention spéciale pour tra- vaux constructifs  Mlle Louise Perrelet
1891, p. 101	Écoles d'Horlogerie et d'Art, École Supérieure de Commerce et Académie Professionnelle/ Écoles d'Art – École d'Art Appliqué à l'Industrie /Demoiselles	Mr. J. Benoit Muzi		Mention horsconcurs: Mlle Louise Perrelet – 2me année
1891, p. 103	École des Beaux-Arts/Dames	M. Barthé- lémyMenn		Médailles d'encouragement au développement supé- rieur des travaux construc- tifs: Ex-aequo: Mlle Louise Perrelet e M. Valentin Baud

Fonte: Dossier École des Beaux-Arts – Palmarès: 1876-1910. Inventário 1992 va. 32.63.

Conforme listado no Quadro 3, as premiações de Louise Perrelet foram distribuídas nas seguintes escolas, níveis e categorias de ensino:

1886 – Escolas de Arte/Escola de Moças, Divisão elementar – 1<sup>a</sup> Classe manhã – Distinção;

1886 – Escolas de Arte/Escola de jovens/Senhoras, Escolas secundárias, Divisão de Modelagem e Cerâmica – 5<sup>a</sup> Divisão – Modelagem – Distinção;

1888 – Escolas de Arte/Escola das Moças, Classe secundária – Divisão A – 1º prêmio, Classe secundária – Divisão C – Menção honrosa;

1890 – Escolas de Arte/Escola de Jovens/Moças, Divisão secundária, Classe de Modelagem – Menção especial fora de concurso;

1890 – Escola de Belas-Artes/Senhoras, Concurso especial de fim de ano, Menção especial pelos trabalhos construtivos;

1891 – Escolas de Arte/Escola de Arte Aplicada à Indústria/Moças, Menção fora de concurso;

1891 – Escola de Belas-Artes, Medalha de encorajamento pelo desenvolvimento dos trabalhos construtivos.

Os dados trazidos pelos relatórios anuais sobre as premiações revelam que Louise Perrelet transitou nas duas categorias de ensino de arte de Gene-

bra entre 1886 e 1891: belas artes e artes aplicadas. Confirmam ainda o que nos informou o contexto histórico organizado por Danielle Hertzschuch (2012): A partir de 1879, as classes de ensino das escolas de arte de Genebra foram incluídas numa designação geral denominada *École d'Art* e *École des Beaux-Arts*, esta concedida apenas à classe de figura orientada pelo professor Barthélemy Menn.

Tendo sido os trabalhos construtivos de Louise Perrelet premiados em 1890 e 1891, cremos serem estes os mesmos trabalhos desaparecidos depois de submetidos aos concursos na instituição. Vinte e cinco anos depois, indícios de uma intensa polêmica foram relatados em correspondências de Artus-Perrelet (Figura 8) e Marc-Émile Artus enviadas à Daniel Baud-Bovy em fins de 1915 e início de 1916. O conteúdo das correspondências parece dizer algo sobre a opção de Artus-Perrelet pela educação. O desenvolvimento daqueles trabalhos construtivos, as cartonagens e uma modelagem, tinham sido encorajados pelo professor Barthélemy Menn, executados com o acompanhamento do seu pai, o pastor Paul-Aimé. As cartas descrevem as argumentações do casal Artus em favor da autoria de Louise Perrelet, que alegava ter os cadernos com as reflexões da época, já Valentin Baud (1875-1903), irmão de Daniel Baud-Bovy, também havia recebido medalha na mesma categoria e ano, conforme indicado no Quadro 3. A seguir, a página da correspondência de Artus-Perrelet à Daniel Baud-Bovy:

Figura 8 – Carta de Artus-Perrelet a Daniel Baud-Bovy, p. 1, 24 de dezembro de 1915, Genebra

248

|| 24 Décembre 1915. I

à Monsieur J. Rauw. Bony.  
14 rue des Granges. Genève.

Monsieur.

En 1889 Monsieur B. Perrin m'avait posé  
dans ses leçons particulières plusieurs pro-  
blèmes à résoudre désirant connaître  
à quelles solutions j'aboutirais par  
mon propre travail loin de sa direc-  
tion. Le résultat de ce travail fut  
la tète de Cicéron que je lui présentai  
au commencement de 1890.

Il se fit que tout avait été exécuté chez  
moi; j'en ai pour preuve un cahier  
écrit sous ma dictée par mon père  
Mr le pasteur Ferrelat qui dans ses moments  
de loisir s'intéressait à mes recherches.  
Un autre cahier de ma main commente  
le castorage et indique les développements

Fonte: Arquivo da Biblioteca de Genebra, seção de manuscritos, dossier Baud-Bovy 1, fol. 248-257.

A análise dos documentos indica que a educação se tornou uma opção menos conflituosa que o disputado campo da arte, onde Artus-Perrelet

pôde realizar suas pesquisas direcionadas para o método de ensino do desenho, sistematizado no livro *Le dessin au service de l'éducation*. Nossa hipótese baseia-se no conteúdo das correspondências e nas indicações do artigo de Frota Pessoa (1931), onde ele afirma que, em 1890, Artus-Perrelet já havia criado os jogos educativos. Cremos, assim, terem sido estes trabalhos as cartonagens por ela desenvolvidas, os trabalhos construtivos que viriam compor as “caixas de desenho”,<sup>41</sup> material pedagógico complementar ao livro para auxiliar no desenvolvimento do “método” Artus-Perrelet e na facilitação do estudo dos conceitos dos elementos do desenho.

Uma fonte importante para elucidar alguns pontos, antes pouco elucidados foi a pesquisa de doutorado de Jean-Louis Meylan, realizada entre 2005 e 2009, e orientada pelo professor Charles Maign da Université de Genève – FPSE, seção Sciences de l'éducation. A tese, resultado de um estudo sobre o desenvolvimento das escolas de arte de Genebra, com o título: *La formation des artistes et ses enjeux: le cas de Genève, de l'école de dessin à l'école supérieure d'art visuel, 1704-1980*,<sup>42</sup> iluminou nossa interpretação sobre os relatórios anuais de premiações. Um dos focos do estudo de Meylan (2016) foi, justamente, estudar os questionamentos que alimentaram o debate em torno da configuração das disciplinas que deveriam compor as Écoles d'Art de Genebra, a partir da criação da École des Arts Industriels (1878), período anterior à formação de Louise Perrelet. Segundo suas análises:

41. Para saber mais, ver o capítulo 6 da tese: Louise Artus-Perrelet e o ensino do Desenho: uma proposta de educação estética para formação de professores no início do século XX. 416 f. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

42. Com este mesmo título, a pesquisa foi publicada como livro em 2016, ao qual tivemos acesso pela versão on-line comprada no Google Play.

A criação da Escola de Artes Industriais em 1878 reforça os debates em torno da legitimidade de certas disciplinas artísticas. A Escola terá que reconsiderar não apenas seu ensino, mas também sua própria organização.

Antes de tudo, uma das questões essenciais que tocam na fronteira entre artes plásticas e artes aplicadas é a do ensino da figura. A questão é colocada nestes termos:<sup>43</sup> “*Existe conveniência e possibilidade de criar uma divisão especial para a arte aplicada à indústria com o ensino da figura?*”

A resposta é clara. A figura, como disciplina, é um ramo indispensável. No entanto, não há interesse em um novo ensino sendo instituído na Escola de Arte Aplicada. O relator, S. Delapeine, propõe, portanto, a criação de uma nova turma para o ensino da figura em duas escolas: a de artes plásticas e a de arte aplicada à indústria. A técnica proposta retoma os métodos que envolvem, em primeiro lugar, a cópia segundo o gráfico (modelo bidimensional) e, em segundo lugar, a cópia segundo o gesso (alto e baixo relevo, ou escultura em relevo). Na mesma ocasião, são sugeridas ideias em torno da organização das instituições artísticas de Genebra. Eles permitem observar o desejo de dividir e não mais compartilhar os setores artísticos. A proposta de estabelecer três comitês segue nessa direção. Um, artístico, seria responsável pela supervisão da Escola de Belas Artes, incluindo a divisão de pintura e desenho.

43. As citações diretas grifadas em aspas e itálico por Meylan (2016), conforme suas indicações, constam no relatório dos AEG: “Rapport de l’École des Beaux-Arts 1870-1881”, Inventário: 1992 va 32.91, especificamente, dizem respeito aos anos de 1878 e 1879.

O outro se encarregaria da direção das Artes Aplicadas à Indústria, sendo o terceiro responsável pela Escola Preparatória, a Escola das Moças. A partir de então, o curso preparatório é reduzido para um ano com duas classes paralelas. Essa formação de base prepararia o aluno “quer para as vocações artísticas propriamente ditas, quer para os diversos ramos da arte industrial, tão importantes para a prosperidade da nossa pátria” (MEYLAN, 2016, p. 133-134, grifos do autor, tradução nossa).

De acordo com os apontamentos do pesquisador, os regulamentos estabelecidos a partir de 1879 trouxeram para o ensino das belas-artes uma nova representação, que passaria, então, a ter dupla finalidade: ser artístico e técnico. Ao desenho e à pintura imprimem-se métodos de ensino com objetivos ambiciosos. Personalidade central nessa nova configuração foi o professor Barthélemy Menn. A classe de figura passa a compor o nível mais elevado da formação em arte, uma divisão superior, com caráter institucional, “sob o título de École des Beaux-Arts, com o objetivo de dirigir os estudos daqueles alunos destinados à vocação artística” (MEYLAN, 2016, p. 134, grifos do autor, tradução nossa).

As análises de Meylan (2016, p. 134) sobre o *Rapport de l'École des Beaux-Arts 1870-1881*, informam que as Écoles d'Art de Genebra tinham a seguinte organização a partir de 1879: “l'École préparatoire; l'École moyenne”, dividida em quatro seções: “modelage et céramique, l'ornement, l'architecture e la

figure, l'École des jeunes filles, École spéciale d'art appliqué à l'industrie e l'École des Beaux-Arts". Tendo em vista tal configuração, percebe-se que a formação de Louise Perrelet atravessou todos estes segmentos, como demonstrado no Quadro 3. Na perspectiva de lançar um olhar especial sobre a trajetória pedagógica do professor de Louise Artus-Perrelet, Barthélémy Menn, passemos ao item seguinte.

### Barthélémy Menn – o artista-professor

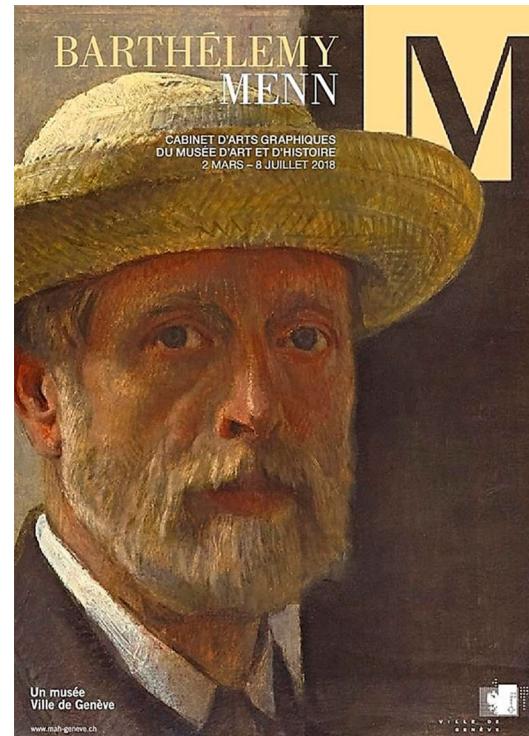
Entre 2 de março e 8 de julho de 2018, o *Musée d'art et d'histoire de Genève*, em homenagem e reconhecimento ao pintor e professor, realizou a exposição Barthélémy Menn – Savoir pour créer. Foram cento e trinta obras, entre pinturas, estudos à óleo, aquarelas, desenhos e litografias expostas na seção *Cabinet d'arts Graphiques* do Museu. A imagem que trazemos em seguida (Figura 9) compôs o material visual de divulgação da mencionada exposição (Figura 10):

**Figura 9 – Barthélemy Menn, Autoportrait au chapeau de paille (Autoretrato com chapéu de palha), c. 1867, óleo sobre papelão montado em madeira, 42,6 x 60,1 cm**



Fonte: Acervo do MAH Musée d'art et d'histoire, Ville de Genève. Don de Marcel Guinand, 1894: <https://collections.geneve.ch/mah/oeuvre/autoportrait-au-chapeau-de-paille/1894-0012>.

**Figura 10 – Material visual de divulgação da exposição Barthélemy Menn – Savoir pour créer, realizada em Genebra, de 2 de março a 8 de julho de 2018 – capa**



Fonte: Acervo do MAH Musée d'art et d'histoire, Ville de Genève. . [http://institutionsville-geneve.ch/fileadmin/user\\_upload/mah/documents/Expositions/2018/Flyer\\_BarthelemyMenn\\_Web.pdf](http://institutionsville-geneve.ch/fileadmin/user_upload/mah/documents/Expositions/2018/Flyer_BarthelemyMenn_Web.pdf).

O pintor e desenhista Barthélemy Menn é considerado um dos renovadores da pintura na Suíça, onde introduziu os princípios do *plein-ar*,<sup>44</sup> de influência francesa (MORAES, 2012). De acordo com o artigo de Frota Pessoa: “B. Menn foi discípulo de Ingres, que, por sua vez, o foi do grande desenhista francês Davi, que viveu e se celebrou no tempo de Napoleão I. Durante dez anos Madame Artus trabalhou sob sua orientação. Ele a escolheu, entre seus alunos, para criar um método de desenho destinado às escolas maternais e primárias” (PESSOA, 1931, p. 5).

Barthélemy Menn inaugurou, na segunda metade do século XIX, em Genebra, uma nova era em termos de ensino do desenho e da pintura em um contexto de tensões em torno da discussão sobre o *status* e função da arte. Dividido entre a arte e a pedagogia, Menn, que guardava péssima memória da educação de seu tempo de escola, transforma-a em favor da sua inserção nas práticas artísticas. Numa de suas lembranças da escola revela: “os professores [...] nos deram explicações orais, sem aplicação prática; não vi nada, não retive nada. Eles nos davam temas, páginas da história, escrevi mecanicamente, sem entender, tudo o que estava frio, morto” (GUINAND, 1893, p. 6-7 *apud* MEYLAN, 2016, p. 120-121, tradução nossa).

Essa necessidade não só de ver, mas de tocar e apreender o mundo sentida na infância, Barthélemy Menn transformou em sua metodologia, quando passou a lecionar na classe de figura,<sup>45</sup> onde teve

44. Plein-ar, que em português significa ‘ao ar livre’, designa o ato de pintar ao ar livre, modalidade de pintura muito usada pelos artistas impressionistas franceses em fins do século XIX, interessados nas variações da luz natural.

45. De acordo com Marie Therese Bätschmann, Léa Gentil e Tamara Chanal (2013, p. 76), o termo figure refere-se tanto às representações humanas quanto de animais.

a oportunidade de seguir caminhos estranhos ao sistema educacional tradicional da época, alian-do-a com sua experiência como artista. Menn teve uma formação clássica, estudou com o pintor Léonard Lugardon (1801-1884) por dois anos, professor na Escola de Desenho de Genebra, que foi discípulo de Antoine-Jean Gros (1771-1835). De acordo com Meylan (2016), e como bem informou Frota Pessoa (1931), aos 18 anos, entre 1820 e 1822, Bathélémy Menn estudou com Ingres, quando teve contato com a tradição clássica e neoclássica de artistas como: Sanzio Raffaello (1748-1825), Nicolas Poussin (1594-1665) e Jacques-Luis Davi (1748-1825). O período em Paris, apesar de breve, ofereceu-lhe ainda a oportunidade de conhecer os trabalhos de pintores como Corot (1796-1875), Eugène Delacroix (1798-1863), Jean-François Millet (1814-1875). Nesse estágio é que cria uma verdadeira experiência em torno da importância do desenho.

De volta a Genebra, Menn vê-se diante de um embate em relação à estética dos pintores genebrinos. Quando se torna professor, já havia rompido com a estética romântica vigente. Assim, dedicar-se ao ensino abriu-se como uma maneira de manter sua liberdade artística, experimentar novas abordagens estéticas sem a necessidade de reconhecimento público, dos mercados e críticos. Escolha influenciada também pelo choque de ter perdido um grande amigo que não teve seu trabalho artístico compreendido pelos mercados e críticos.

Com sua entrada para a pedagogia, Barthélemy Menn imprime ao ensino da arte não apenas objetivos técnicos, mas o desenvolvimento de um sentido social. Exercita o conceito de formar o artista com uma personalidade não focada em si mesma, mas capaz de articular a sua subjetividade com o ambiente social, numa abordagem estética baseada em princípios científicos. De acordo com Meylan (2016), Barthélemy Menn era um homem que carregava uma visão sincrética do mundo, com seu ensino de arte tentava condensar filosofia, arte e ciência. Desta concepção é que nasce sua crença na ideia de que um artista precisaria ser um estudioso, daí se justifica o título da exposição realizada pelo *Musée d'art et d'histoire: Barthélemy Menn – Savoir pour créer*.

Apesar de não ter participado dos grandes movimentos artísticos do final do século XIX, em sua estada na França em meados deste mesmo século, Barthélemy Menn teve conhecimento dos trabalhos dos paisagistas da escola de Barbizon. Um grupo de pintores que se reuniram entre 1830 e 1870, na região francesa de mesmo nome, buscavam inspiração diretamente na natureza, e não apenas como fundo para outros temas. Conforme indicou Meylan (2016), Menn teve contato com trabalhos de artistas como Millet e Corot, por exemplo, que fizeram parte do grupo de Barbizon. Desse período parece ter carregado em sua bagagem, além das experiências com os clássicos, a vivência da arte como conhecimento do mundo, em que o

desenvolvimento da personalidade do artista se mostraria essencial.

De acordo com Meylan (2016), como professor, Barthélemy Menn valorizava a expressão na realização de um trabalho artístico, substituindo a noção de “proposta” pela ideia de “expressão”. “Neste sentido, o professor, se permanece portador de um saber a partilhar, transforma-se também em ‘educador’: deve, a partir de então, ajudar o estudante a comunicar, uma vez que o desenho se torna não só suporte de projetos, mas também de uma expressão poética” (MEYLAN, 2016, p. 486, tradução nossa). Mantendo a perspectiva de artista, mas também de pedagogo prudente, Barthélemy Menn buscou manter o equilíbrio entre as leis da estética, da qual a natureza fazia-se intermediária, e a personalidade subjetiva do artista. Nesse sentido, talvez possamos considerá-lo revolucionário, na medida em que trouxe para o seu ensino, na classe de figura, “a concepção da arte como experiência vivida”, esta é que para Argan (1992, p. 59) uma definição das mais modernas em arte, “a definição do sentimento como modo de conhecimento é um passo essencial rumo àquela concepção da sensação como conhecimento, que será própria dos impressionistas”.

Artus-Perrelet, quando inicia seus estudos nas Écoles d’art de Genebra, por volta de 1886, participou de um contexto em que se operavam transformações e discussões sobre a arte e seu ensino. Os documentos consultados indicam que foi sob a orientação de Barthélemy Menn que ela acabou

trilhando o caminho para a pedagogia. Nesse sentido, no item seguinte, procuraremos compreender como se deu a pauta ensino de desenho como uma virada na sua trajetória como artista e professora.

## Louise [Artus]-Perrelet – percursos profissionais da artista-professora

As consultas aos diferentes arquivos aos quais tivemos acesso não revelaram a existência de imagens que pudessem nos fornecer um perfil sobre os trabalhos artísticos de Louise Artus-Perrelet, exceto um desenho (Figura 11) assinado por ela e pelo esposo, com as seguintes dimensões: alt. 43 cm X larg. 30 cm. Conforme já mencionamos, este desenho pertence aos arquivos do *Musée d'art et d'histoire de Genebra*, seção *Cabinet d'arts Graphiques*.

Pareceu-nos intrigante que esse desenho tenha como marca duas assinaturas, primeiramente de Marc-Émile Artus e, em seguida, de Louise Artus-Perrelet. Tal identificação direciona nossas reflexões sobre este aspecto curioso, único registro visual do trabalho artístico de nossa personagem. Infelizmente, o desenho não reúne elementos para que possamos delinear quem teria sido a artista Louise Perrelet, seu percurso até se tornar a esposa de Émile Artus, também artista. Nascem, portanto, algumas questões diante desta imagem: o procedimento de assinatura dupla estaria ligado a algum

código, indicando tratar-se de um estudo orientado por seu esposo artista? Denotaria, de alguma forma, um modo de legitimar a autoria feminina de um desenho, considerado ainda, em fins do século XIX e início do XX, voltado às competências racionais do universo masculino? Ou, indicaria simplesmente um trabalho colaborativo? Estas são dúvidas que habitam nossas reflexões e que as fontes não são capazes de responder.

Figura 11 – Atribuído a Marc-Émile Artus e Louise Artus-Perrelet. Desenho, lápis sobre papel (c. 2<sup>a</sup> metade do séc. 19 ou 1º quarto do século 20)



Fonte: Arquivo da seção *Cabinet d'arts Graphiques* do MAH Musée d'art et d'histoire, Ville de Genève. Ancien fonds, nº de inventário D 2011-0054.  
<https://collections.geneve.ch/mah/auteur/artus-nee-perrelet>.

No entanto, se retrocedermos um pouco no tempo, veremos que a inserção das mulheres nas escolas de desenho de Genebra foi cercada por tensões. Houve momentos em que as próprias mulheres se mostraram, talvez até por excesso de zelo, em posição inferior aos homens. Em um dos textos da organização de Lourdin (2012, p. 11) demonstra-se uma dessas circunstâncias, quando o ateliê de desenho passou aos aposentos do Museu Rath e era frequentado por classes mistas: “As artistas que desenham a figura no Museu pediram aos jovens que também desenham que abandonem seu lugar por duas horas, porque sua modéstia não lhes permitia desenhar com eles” (LOURDIN, 2012, p. 11).<sup>46</sup>

Nossa análise segue, assim, uma rota em que podemos considerar o protagonismo de uma jovem que experimenta estudar arte e focalizar suas teorias educacionais em prol da socialização da arte. Nesse sentido, podemos eleger a trajetória de Artus-Perrelet como inusitada, assume-se uma cientista do desenho, por orientação de seu professor Barthélemy Menn, formulando uma proposta de ensino para a educação de crianças, direcionada a ser multiplicada por ações de formar professores primários. Tudo parece iniciar-se quando ela ainda era aluna, como indicou Frota Pessoa (1931) e alguns documentos.

Por isso, optamos por uma análise cronológica das fontes que nos ajudasse a desenhar o percurso de Louise Perrelet antes de tornar-se professora. Tendo percorrido percursos diversificados em áre-

46. Esta passagem refere-se a um relatório citado por Haberjahn, sem mencionar a data.

as ligadas à arte, o caminho para a educação parece ter sido iniciado com palestras em que já se discutia a importância da imagem e do desenho na formação das crianças e de professores, bem como com a experiência do ensino do desenho em ateliê.

Ainda, como consta no artigo de Frota Pessoa (1931), Artus-Perrelet:

Inventou o Cromofone (*Chromophone*) Artus, transformador do som em cor, de que obteve patente na França, na Alemanha e na Suíça. Criou cores laváveis para as pinturas dos trajes de teatro e dirigiu suas criações e execuções durante 15 anos nos diversos teatros da França, Inglaterra, Alemanha e Suíça, tendo em vista a renovação artística do teatro (PESSOA, 1931, p. 5).

Conforme indicado por Frota Pessoa (1931), Dupert (2015) e Zermatten (2014-2015), e outras fontes, já no início do século XX há indícios da passagem de Louise Artus-Perrelet pelo universo da arte: em exposições de artes plásticas e decorativas; participações em produções teatrais, compondo figurinos, cenários, arranjos mesclados de música e luz. Atribui-se também a ela a invenção de um aparelho de iluminação de palcos, que combinava os sons com a emissão de luzes coloridas.

O *Journal de Genève* de 20 de abril de 1900 anuncia a apresentação da peça *Jeanne des Fleurs*, composta em quatro atos, corpo musical e de dança de Jacques-Dalcroze, que se realizaria no dia 25 daquele mês. Segundo a nota, a peça musical representava

bem um tipo de apresentação nacional, no modelo dos festivais suíços. Sobre a participação de Artus-Perrelet, registram-se os desenhos executados por ela para o figurino:

É preciso acrescentar que *Jeanne des Fleurs* será montada da forma mais artística e luxosa. Foi-nos dado ver os 150 trajes novos, executados pela casa Jaque-met em desenhos da senhora Artus-Perrelet. Pintados sobre tecido, estes trajes evocando toda a flora alpina, dos brancos “edelveais”<sup>47</sup> aos vermelhos a “rodo-dendros”,<sup>48</sup> são de originalidade e bom gosto perfeitos. As danças são reguladas pela Sra. Rita-Rivo, os cenários do Sr. Guibentif, os acessórios da época (1390) da casa Dreyfus (JOURNAL DE GENÈVE, 1900, tradução nossa, grifos do autor).

Em uma segunda publicação, percebe-se grande expectativa para a estreia da peça *Jeanne des Fleurs*, que se realizaria naquele 25 de abril de 1900. Ressaltamos o trecho que cita os trabalhos de figurino de Artus-Perrelet, que parece terem sido feitos em colaboração com seu esposo, Marc-Émile Artus:

Um grande sucesso é reservado para três pequenos apanhadores de morango, espirituosos impagáveis e de bom humor. Ainda não nos é permitido contar a peça, mas podemos dizer sem muita indiscrição que o ponto alto da noite será o quadro da floresta, em que a dança é a mais encantadora que se pode ver. Sr. e Sra Artus-Perrelet fizeram maravilhas

47. Felpuda e branca, da família das margaridas e girassóis, a edelvais cresce nos Alpes suíços, no Himalaia, China e Sibéria.

48. Plantas da família das Ericáceas, nativas da Ásia, América e Europa, de porte arbóreo ou arbustivo, folhagem persistente e flores grandes e vistosas, cultivadas para fins ornamentais.

em seus trajes de tecido pintados, de um efeito completamente novo e de um gosto perfeito. Todas as meninas e crianças formam grupos e cadeias deslumbrantes de flores animadas e nós nunca teríamos acreditado que se possa fazer evoluir uma tão grande figuração no palco dos Amigos (JOURNAL DE GENÈVE, 1900, p. 3, tradução nossa).

No periódico *Gazette de Lausanne* de 27 de abril de 1900, com o título “Chronique Musicale – Jeanne des Fleurs”, publicou-se resenha sobre a peça. O texto, de 26 de abril, assinado pelo compositor e músico, natural de Lausanne, Édouard Combe (1866-1942), marca a participação de Artus-Perrelet naquela produção, que alcançou lugar na configuração do teatro nacional suíço pela crítica e público. Da mesma maneira, percebe-se o reconhecimento de designer e pintura do figurino, recebido com grande entusiasmo pelos presentes:

*Jeanne des Fleurs* ainda apresenta um verdadeiro interesse como reconstituição histórica. [...] Os trajes (há 180) foram desenhados pela Sra. Artus-Perrelet e executados pela casa Jaquemet. Todos os trajes de flores e borboletas foram pintados sobre tecido pela senhora Artus-Perrelet e, ao aparecerem, arrancaram ao público gritos de admiração (GAZETTE DE LAUSANNE, 1900, p. 3, tradução nossa).

O trabalho de criação de trajes para teatro parece ter perdurado até 1905. Pelo menos esta foi a data em que encontramos uma última publicação

nos jornais consultados, com crítica sobre a peça *Fédora* apresentada em Genebra. O texto menciona o tratamento, com técnica inovadora de pintura e bordado, aplicado ao figurino:

Talvez tenhamos reparado no vestido e no casaco da senhorita L. Blot, no primeiro ato. A este respeito, comunicam-nos algumas informações que certamente interessarão a nossas leitoras. Sobre uma saia de musseline em tons degradês é pintada uma guirlanda de crisântemos. O corpete, em veludo branco, recebeu a mesma decoração realçada em bordado de seda dourado.

O processo novo, ao que parece, criado pela senhora Artus-Perrelet, pode aplicar-se a qualquer traje. Este, da senhorita Blot é da casa Jaquemet (JOURNAL DE GENÉVE, 1905, p. 3, tradução nossa).

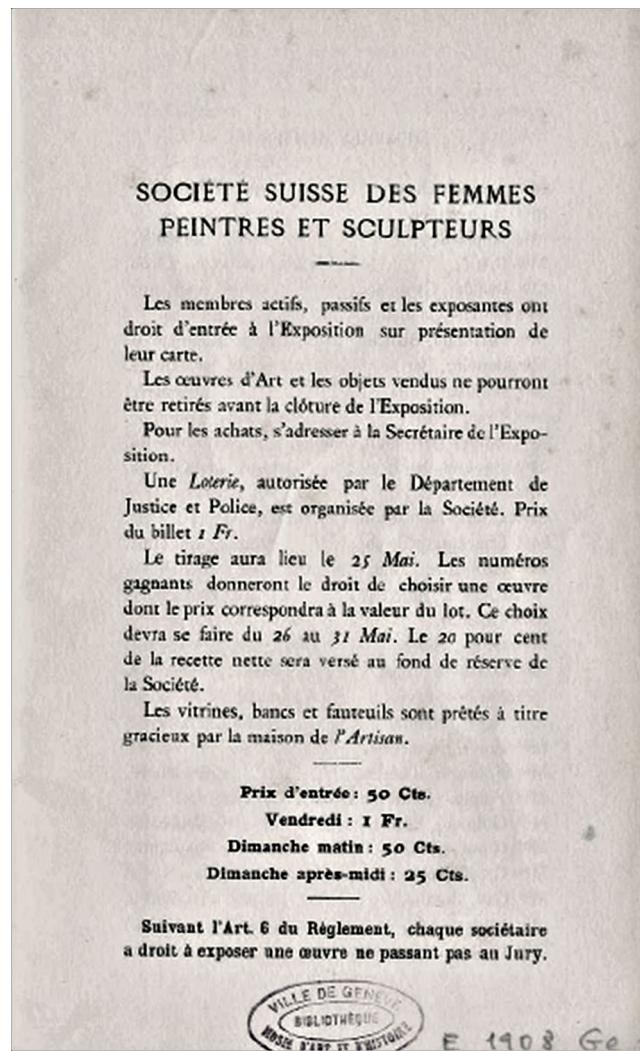
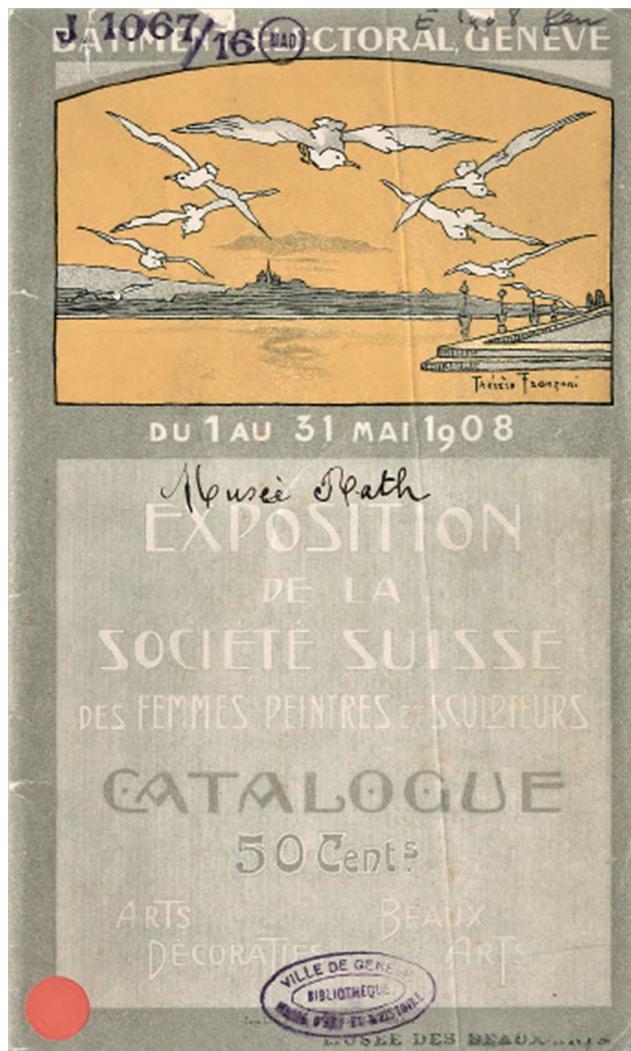
Sobre as participações de Artus-Perrelet em exposições, localizamos duas publicações do *Journal de Genève*, uma de 3 de dezembro de 1900, e outra de 17 de setembro de 1902. Curiosamente, o nome Artus-Perrelet consta entre os artistas que participavam da exposição permanente, como na seção *Chronique Locale*, em que se registrou: “A Exposição Permanente do Ateneu recebeu pinturas de Srs. Cingria, Douzon, Artus-Perrelet, Gianoli e Sras. Imbert, Wydmor-Golay e Achard”. Entretanto, questionamos: por que razão, nos dois casos, seu nome estaria no grupo precedido do pronome MM. (Srs.), sugeriria relacioná-lo ao nome de seu esposo, também artista? Ou trata-se de erro de grafia?

Anos depois, houve participação de Artus-Perrelet em exposição organizada pela *Societé Suisse des femmes peintres e sculpteurs – Arts Décoratifs et Beaux-Arts*, realizada entre 1º e 31 de maio de 1908 em Genebra. O documento, que nos informa sobre sua atuação no universo das artes decorativas, reúne os nomes e obras das participantes, artistas mulheres das mais diversas regiões da Suíça: *Genève, Zurich, Berne, Lausanne, Locle, Interlaken, Vevey, Neuchâtel* etc. Foram reunidas 111 obras, divididas entre artes decorativas: almofadas, cerâmicas e porcelanas, mobiliários, tapetes bordados etc., e belas artes: óleos, aquarelas, pastel, desenhos, gravuras em água forte, esculturas.

Observa-se na capa do catálogo (Figura 12) um registro manuscrito com o nome do *Musée Rath*, que sugere ter sido este o local da exposição. No miolo da publicação, p. 16 (Figura 26), sob o nome de Artus-Perrelet registram-se, em sequência, as peças expostas com seus respectivos preços de venda:

- “3. Pote de cerâmica (250 fr.);
- 4. Almofada (70 fr.);
- 5. Pequena mesa (90 fr.)”. (tradução nossa).

Figura 12 – Capa e p. 1 do Catálogo da Exposição da Sociedade Suíça das mulheres pintoras e escultoras – Arts Décoratifs et Beaux-Arts – 1908



Fonte: Arquivo da Biblioteca Municipal de Genebra. Disponível na plataforma on-line RERO: [https://doc.rero.ch/record/12084/files/E\\_1908\\_GE\\_1.pdf](https://doc.rero.ch/record/12084/files/E_1908_GE_1.pdf).

Figura 13 – Seção do Catálogo da Exposição de 1908 – *Arts Décoratifs et Beaux-Arts*, onde constam o nome de Artus-Perrelet, seus trabalhos e respectivos preços, p. 16 e 17

ART DÉCORATIF		
	Francs.	
<b>André, M<sup>me</sup> Marie.</b> — <i>Chemis Privé des petits Délices</i> , 10 bis, Genève.		
1 Vase.	200	
2 Coussin.	60	
<b>Artus-Perrelet, M<sup>me</sup>.</b> — 3, rue de la Monnaie, Genève.		
3 Portière.	250	
4 Coussin.	70	
5 Petite table.	90	
<b>Aubert, M<sup>me</sup> Blanche.</b> — <i>La Sauvagère</i> , (Copenhague).		
Reliure : Manon Lescaut.	35	
<b>Auckenthaler, M<sup>le</sup> Rose.</b> — <i>La Villa, Ouchy, Lausanne.</i>		
6 Eventail.	50	
<b>Blotnizki, M<sup>me</sup> Marguerite.</b> — 33, avenue du Grand Hôtel, Vevey.		
7 Coussin.	40	
8 Eventail.	40	
<b>Calame, M<sup>me</sup> Juliette.</b> — 20, rue Général-Dufour, Genève. Exécuté par M <sup>me</sup> Calame et Lacroix.		
9 Tapis (pochoir).	150	
10 Coffret.	pp.	
11 Panneau.	75	
12 Coussin de chaise.	80	
— 17 —		
Francs.		
<b>Coste, M<sup>me</sup> Elisabeth.</b> — <i>Rue Centrale, Morges.</i>		
13 Reliures : Préludes et nocturnes.	70	
14 » Parole d'un croyant.	30	
15 » Beethoven.	30	
<b>Cotton d'Oppell, M<sup>me</sup> M.</b> — <i>Square de Champel, 10, Genève.</i>		
16 Porte-feuille (roses Noël).	60	
17 Coffre.	150	
<b>Dubois-Favre, M<sup>e</sup> Berthe.</b> — <i>Place du Marché, 4, Locle.</i>		
18 Cadre.	70	
<b>Duvillard, M<sup>me</sup> Alice.</b> — <i>Tanay, près Coppet.</i>		
19 Panneau brodé en toile.	80	
20 Coussin.	pp.	
21 Coussin.	pp.	
22 Coussin.	pp.	
<b>Favet,</b>		
23 Reliure : Aux flancs du Vase.	40	
24 » L'Aube fraternelle.	35	
25 » Paul et Virginie.	40	
26 » Confession du Comte de X.	30	
<b>Franzoni, M<sup>me</sup> Thérèse.</b>		
27 Nappe, application de toiles lavables.	100	
28 Table (style suisse).	110	
29 Cosy.	18	
30 Tasses valaisannes, chacune	2.50	
31 Vases (décoration en relief), chacun	20	
32 Reliure : Tristan et Iseult.	30	
<b>Gagnebin, M<sup>me</sup> Abdha.</b> — <i>Leinville, Petit-Saconnex, Genève.</i>		
33 Banc de jardin, avec coussin.	150	
34 Armoire pour parapluies.	80	

Fonte: Arquivo da Biblioteca Municipal de Genebra. Disponível na plataforma on-line RERO: [https://doc.rero.ch/record/12084/files/E\\_1908\\_GE\\_1.pdf](https://doc.rero.ch/record/12084/files/E_1908_GE_1.pdf).

Outros registros sobre a atuação de Artus-Perrelet em apresentações de teatro foram encontrados em publicações de 1923, época em que o Chromophone Artus é mencionado em apresentações de Jaques-Dalcroze. La Fête de la Jeunesse et de la Joie foi noticiada nos jornais da Suíça como uma produção que mobilizou a população de Genebra, tendo sido realizada entre junho e julho de 1923, conforme demonstra o cartaz de divulgação (Figura 14):

Figura 14 – Cartaz de divulgação – *La Fête de la Jeunesse et de la Joie*, 1923, Genebra



Fonte: Reprodução disponível em: [https://www.picclickimg.com/d/I400/pict/153410162593/\\_F%C3%AATE-JEUNESSE-JOIE-GEN%C3%A8VE-1923-REPRODUCTION-A3-d1-AFFICHE.jpg](https://www.picclickimg.com/d/I400/pict/153410162593/_F%C3%AATE-JEUNESSE-JOIE-GEN%C3%A8VE-1923-REPRODUCTION-A3-d1-AFFICHE.jpg).

Algumas fontes nos forneceram informações sobre o aparelho inventado por Artus-Perrelet, basicamente notícias de periódicos e o livro de Hélène Brunet-Lecomte<sup>49</sup> (1870-1965), com o título *Jaques-Dalcroze: sa vie, son œuvre*, publicado em 1950. Este e dois recortes de jornais: *Journal de Genève* e *Gazette de Lausanne*, foram localizados nos arquivos da biblioteca do Institut Jaques-Dalcroze.

Brunet-Lecomte, a quem Jaques-Dalcroze havia confiado as cenas rítmicas do espetáculo, fez um relato dos atos da apresentação em seu livro, trazendo dados interessantes sobre a aplicação e os efeitos do cromofone na produção de 1923. De acordo com as suas informações, desde 1914, Jaques-Dalcroze vinha se dedicando a apresentações com as crianças das escolas, ao ensino no seu Institut, e, ainda, organizando compêndios de canções. O desejo em ocupar a mente para compor uma obra de impacto, uma espécie de festival, onde pudesse colaborar jovens de ambos os sexos pôde ser concretizado. “Esta obra foi intitulada: *Fête de la Jeunesse et de la Joie*, sequência de cânticos, canções, mímicas e danças no estilo e na tradição populares, música de Jaques-Dalcroze, poemas e prosas de Chenevière e Pierre Girard” (BRUNET-LECOMTE, 1950, p. 192). Para a concretização de sua obra, Jaques-Dalcroze contou com “*La Lyre*”, sociedade de canto de Carouge, bairro no subúrbio de Genebra.

A invenção do cromofone parece ter sido uma contribuição tecnológica inovadora para que se pudesse criar uma ambiência teatral a partir da integração de todas as artes: música, dança, teatro,

49. De acordo com Madureira (2008), Hélène Brunet-Lecomte foi uma pianista suíça, era irmã e colaboradora de Jaques-Dalcroze, tendo publicado a primeira biografia do criador da ritmica, o livro citado: *Jaques-Dalcroze: sa vie, son œuvre*.

artes visuais, levando-se em consideração a sincronia entre luz, som e movimento alcançada nas cenas. A peça dividia-se nos seguintes momentos: “A caça – o Lago – a Colheita, os Sinos – os fogos de 1º de agosto – as Angústias”, cujas cenas foram intensificadas pelos efeitos de modernidade daquela iluminação colorida, em especial as cenas do lago. O relato de Brunet-Lecomte (1950) contribui para a compreensão do papel do cromofone na composição nessa apresentação de Jaques-Dalcroze:

Tínhamos tido a feliz ideia (sem dúvida o doutor Weber-Bauler, chefe mágico da luz, era o instigador) de esticar em cima do palco um véu amarelo que dispensava sobre a massa cinzenta um brilho dourado, tornando bonitas todas essas oitenta moças. [...]

No final do ato, aqui está o lago.

A cena era compartilhada em sua profundidade por uma cortina de pano macio de cor crua, sobre a qual podiam ser projetadas manchas de luzes coloridas que esta cortina absorveu nas suas pregas móveis. Ele formava o fundo das evoluções rítmicas do lago que evocavam os diversos jogos da água cantante, e as ondulações da onda.

Era – graças às ondas de luz projetadas das galerias por uma espécie de piano, instrumento inventado pela senhora Artus Perlet (sic), piano cujas teclas semelhantes às do teclado correspondiam às cores do prisma – o lago em todas as horas do dia e da noite. [...]

Da galeria, Weber-Bauler e o falecido pintor Coutau secundavam os efeitos de luz do piano da Sra Artus com labaredas de cores que eles lançaram no palco com a ciência das tonalidades que possuíam, artistas que eram.[...].

Citemos alguns trechos da crítica, que foi conquistada por esta obra que trazia uma vida nova a toda a arte e que representava um tema de inspiração artística.

E enquanto poetas e músicos falam assim aos nossos ouvidos, a obra penetra até aos nossos corações através dos olhos. É quase a mesma língua; os dois se confundem.

E este jogo movediço de cores, esta iluminação em constante transformação! Há aqui alguma coisa de único, de que todo o teatro moderno é influenciado [...] (BRUNET-LECOMTE, 1950, p. 192-195, tradução nossa).

A publicação do jornal *Gazette de Lausanne* resume os momentos da apresentação, da mesma maneira enaltecendo os efeitos das luzes coloridas trazidas pelos usos e efeitos do cromofone no ritmo das cenas, conforme se segue:

Toda esta primeira parte é fresca e encantadora, e a música de Jaques-Dalcroze termina com uma frescura e uma leveza que queriam dar-lhe personalidade.

Nas outras duas partes, uma dedicada à colheita, aos trabalhos dos campos, ao lago azul do Alpe, o outro às nossas ale-

grias populares – à festa de 1º de agosto, o que dá aos electricistas, à artista que é a senhora Artus – a ocasião de nos convidar à toda a magia das combinações e conjuntos luminosos de cores, moças e rapazes, ritmistas e crianças, convidam-nos a participar em seus sentimentos de felicidade e de amor, com o acompanhamento de coros imponentes de homens e mulheres e de uma orquestra numerosa. Os ritmos descrevem o lago azul em movimentos de harmonia imitativa perfeita e de uma rara beleza que consagram definitivamente a arte do ritmo criado por Jaques-Dalcroze, uma das mais belas manifestações do poema imitado e cantado que já nos foi dado (GAZETTE DE LAUSANNE, c. 1923, p. 53, tradução nossa).

O jornal *Tribune de Genève* destaca as cenas do Lago e das Angústias como sendo as mais positivamente afetadas pelos jogos de luzes, tomando parte da cenografia, destacando os nomes dos que contribuíram para aquele resultado positivo. Eis o trecho que demonstra tal crítica:

Um dos elementos novos que temos de revelar aqui é a luz! A cena do lago e a das angústias foram extraordinariamente realçadas pelos jogos de luz do cromofone da Sra. Artus, a que dedicamos um artigo em seu tempo. Havia algumas nuances coloridas requintadas. O papel da luz, substituindo em grande parte os cenários, era aliás de uma importância capital. Srs. Demiéville e Coutau obtiveram excelentes resultados. É preciso revelar ainda o bom gosto e o sabor dos figurinos, de uma surpreendente variedade e

devidos ao Sr. Bastard e à Sra. Brunet-Le-comte (TRIBUNE DE GENÈVE, 1923, p. 54, tradução nossa).

As duas últimas publicações localizadas, que se referiam ao cromofone, são do *Journal de Genève*, dão destaque para a invenção do aparelho de Artus-Perrelet. Na publicação de 14 de junho de 1923, assume-se o risco de se afirmar que sem a inovação trazida pela iluminação o espetáculo não teria alcançado tamanha magia e admiração. Outro ponto destacado pela crítica do jornal foi o efeito decorativo e ilusionista conseguidos a partir do conjunto de efeitos de cor e tonalidades claro-escuro, sonoros e sinestésicos da iluminação, atenuando a inadequação do grande espaço para a apresentação e a pouca utilização de decoração, substituída, basicamente, pelas cortinas e tecidos no palco:

Resta a encenação. Deve ter sido singularmente difícil de montar devido à imensidão da sala, que não era de modo algum adequada para a construção de um teatro. Ora, sem o enquadramento, sem a magia da luz, sem o jogo dos tons, sem os efeitos de claro-escuro, sem a perseguição das sombras, sob a luz crua e invariável de uma grade, no meio dos tons incolores, sem ambiente, numa palavra: o espectáculo não existiria.

Foi necessária uma certa engenhosidade para criar essa cena e essa atmosfera colorida. É certo que gostaríamos que os diretores desenvolvessem vastas decorações sintéticas, fossem cortinas, mas de

matéria rica em cores: as necessidades de um orçamento modesto as reduziam, diz-se, a véus de tecidos leves que trazem no entanto, o elemento de variedade essencial para modificar o espaço e captar a luz.

Esta foi obtida – e com que investigações técnicas – pelos Srs. Coutau e Demiéville para a luz de base, e, para a luz dos detalhes, um dispositivo novo, dos mais engenhosos, focalizado pelo Sr. Challand, o cromofone da Sra Artus-Perrelet, que o ordena da galeria por telefone. É com as combinações destas duas luzes que conseguimos variar os efeitos luminosos, ao próprio sabor dos movimentos musicais e cênicos, e a dar, sem a ajuda de cenários, sob os olhos do público, a impressão de uma paisagem de verão ou de uma noite misteriosa (JOURNAL DE GENÈVE, 1923, p. 1, tradução nossa).

No primeiro dia de novembro de 1923, o *Journal de Genève*, na seção *Spectacles et Concerts* anuncia que será realizada mais uma aplicação do cromofone Artus em uma apresentação, para demonstrar a engenhosidade e funcionalidade do aparelho, conforme descreve-se em seguida:

**O cromofone Artus e suas aplicações –**  
Todos os genebrinos admiraram as maravilhosas projeções coloridas da *Fête de la Jeunesse et de la Joie*, de Jaques-Dalcroze, especialmente no ato do lago com suas criações plásticas. Sabe-se que estas projeções se fazem por meio de um teclado e de uma gama de vidros escolhidos com cuidado e cuja invenção se deve à senho-

ra Artus, a artista de renome internacional. A Sra. Artus pensou, com razão, que a aplicação destas projecções coloridas acrescentaria um valor artístico e mesmo psicológico dos mais interessantes, quer a realizações plásticas ou a execuções musicais, quer mesmo a recitais. A fim de apresentar ao público um ensaio desta nova manifestação artística, ela dará uma sessão extraordinária sábado à noite, na Sala Central da Madeleine. A Senhorita Marguerite Roesgen teve a gentileza de se encarregar das criações plásticas. O Sr. Otto Wend executará, no órgão e no piano, peças selecionadas, e o Sr. Eugène Wiblé declamará obras ocasionais. Tratar-se-á, através do cromofone da Sra. Artus, de combinar música, plástica, poemas, cores, de modo a formar um conjunto artístico tão completo, tão rico quanto possível. As investigações da Sra. Artus no domínio das cores não deixarão de atrair um novo público que se interessa por estas questões de arte (JOURNAL DE GENÈVE, 1923, p. 6, grifos do autor, tradução nossa).

A fotografia a seguir (Figura 15) congelou em preto e branco um enquadramento de um momento da *Fête de la Jeunesse et de la Joie*, em que se veem-se cortinas que cobrem todas as paredes laterais e fundo do palco, três fileiras de luzes, que julgamos ser a iluminação de base citada nas publicações, alguns reflexos nas laterais sugerem as luzes, talvez as coloridas, que se movimentavam ao ritmo das cenas e sons.

**Figura 15 – Cenário de apresentação da *Fête de la Jeunesse et de la Joie*, 1923, Genebra**



Fonte: Fotografia de Frank Henri Jullien (1882-1938). Arquivo da Bibliothèque de Genève – BGE, Centre d'iconographie genevoise.  
Disponível em: <https://notrehistoire.ch/entries/Gq2YaaeKYJx>.

A invenção do cromofone Artus deu-se no início década de 1920, talvez o aparelho tenha sido oficialmente divulgado com a apresentação de Jacques-Dalcroze, em 1923. Interessante notar em publicação do *Journal de Genève* de 7 de fevereiro de 1924, que o cromofone provocaria curiosidades, sendo pauta para conferências de Artus-Perrelet, juntamente com outros temas como os elementos básicos do desenho: o ponto, a linha e a “medida de ouro”.<sup>50</sup> Ainda em publicação de 20 de junho de 1928, do *Gazette de Lausanne*, p. 4, uma reportagem sobre as novas instalações do Théâtre du Jurat, menciona o cromofone como um aparelho de engenhosidade rara, que compunha o sistema de iluminação do espaço cênico, sem contudo mencionar o nome de Artus-Perrelet.

Observou-se que, inicialmente, a atuação artística de Artus-Perrelet concentrou-se na produção de figurinos para teatro, tendo participado também de exposições e palestras na primeira década do século XX. De acordo com as fontes consultadas, já em abril de 1911, no *Journal de Genève* edições dos dias 24, 28 e 29, noticiou-se tema de palestra que seria proferida por Artus-Perrelet na seção de arte da *União das Mulheres*. A palestra, prevista para acontecer em 28 daquele mês, seria realizada na Praça do Porto, em Genebra, local onde ela exporia suas considerações sobre o papel da imagem na educação.

“L’instruction par l’image” é o título da referida palestra, conforme consta nas edições do periódico de 28 e 29 de abril de 1911. Já na edição de

50. “Mesure d’or” em francês, conhecida como “proporção áurea”, muito usada na arte, na arquitetura e no design por ser considerada agradável aos olhos, deriva da sequência Fibonacci, descrita no final do século 12 pelo italiano Leonardo Fibonacci (SAHD, 2011).

24 de abril do mesmo ano observa-se sutil mudança na nota: “*L'éducation par l'image*”, título que parece ampliar as possibilidades de discussão e de emprego da imagem na educação em geral. Este indício está presente na seguinte menção ao perfil profissional da palestrante: “a Sra. Artus, que é artista e professora, está convencida da importância pedagógica do desenho e fez algumas observações muito interessantes sobre esse assunto” (JOURNAL DE GENÈVE, 1911, p. 2, tradução nossa).

As publicações de 1911 revelam ainda que, desde o início da segunda década do século XX, Artus-Perrelet já estava em cena como especialista na área da arte e buscava um diálogo proveitoso com a educação. Percebe-se nestas publicações um discurso que denota certo reconhecimento de sua competência quanto aos conhecimentos sobre a imagem como recurso educativo.

Artus-Perrelet acumulava em sua bagagem profissional a experiência de ter atuado também como professora de desenho para crianças. Um anúncio publicado no *Journal de Genève*, em 26 de agosto de 1912, avisa sobre a volta às aulas da *École de la Cour de Saint-Pierre*, dirigida por M<sup>lle</sup>. H. Delétra. Anuncia-se que o retorno para os cursos elementares mistos, destinados às crianças de cinco a oito anos, seria no dia 1º de outubro daquele ano. Com carga horária de 6h por semana, as aulas seriam coordenadas pelas professoras M<sup>lle</sup> D. Cholsy e M<sup>me</sup> Artus-Perrelet, na Praça Bourg-de Four, 10, em Genebra. Em nota de 11 de novembro de 1914, do *Journal de*

*Genève*, anuncia-se a abertura de um curso de desenvolvimento geral da criança pelo desenho, às 16h daquele mesmo dia, no ateliê da senhora van Notten, no seguinte local: Boulevard de la Cluse, 101. Informa-se ainda a abertura do ateliê a todos, pais e crianças. De outra parte, estes indícios potencializam nossas análises no sentido de inferirmos terem sido tais experiências o laboratório que possibilitou à professora examinar suas teses sobre o ensino do desenho para crianças. Teses estas que, poucos anos depois, transformaram-se em livro, justamente em meio a um cenário em que se investia massivamente na elaboração das metodologias ativas.

Artus-Perrelet atuou também como professora em escolas de ensino secundário para moças em Genebra. A publicação de 11 de julho de 1908 do *Journal de Genève* registra a sua contratação como professora na *École Secondaire et Supérieure des Jeunes filles*, conforme demonstrado no trecho a seguir:

Conselho do Estado

Sessão de sexta-feira, 10 de Julho

Instituição Pública. O Conselho aprova o regulamento orgânico da Escola Profissional e Doméstica de Genebra. Nomeia, por um ano e a título de experiência: 1. na Escola Secundária e Superior das Moças: as senhoras Hélène Hantz e Louise Artus-Perrelet às funções de mestres de desenho; senhoritas Martha Hoffer e Sophie Divorne nas funções de docentes; 2. na Escola Profissional e Doméstica:

Senhora Jeanne Déruaz nas funções de mestres de lavagem e de passagem de roupa (JOURNAL DE GENÈVE, 1908, p. 4, grifos nossos, tradução nossa).

Em um programa de ensino da *École Secondaire et Supérieure de Jeunes Filles* de 1923/1924, dos Archives d'État de Genève (AEG), com marcações manuscritas em processo de adaptação para o programa de 1925/1926, constam o nome, a disciplina e os conteúdos com os quais Artus-Perrelet trabalhava.

De acordo com as páginas 10, 14 e 18 do referido programa, as aulas de desenho eram de 2h por semana. Registram-se as seguintes ementas e respectivos professores responsáveis:

#### Escola Secundária

Divisão Inferior – VII<sup>a</sup> Classe (alunos de 12 anos)

#### Desenho – Mlle Hants e Mme Artus

- Descrição das principais figuras e formas geométricas. Esboços e desenho de objetos comuns de formas simples (lápis ou cor). – Desenho de folhas, flores, frutas, insetos. – Esboços de memória.
- Esboços cotados.<sup>51</sup> – Composição decorativa (p. 9-10, tradução nossa, grifos do documento).

#### Desenho – Mlle Hants e M<sup>me</sup> Artus

- Revisão rápida do programa de VII<sup>a</sup> – Esboço e desenho segundo a natureza de objetos comuns simples, em perspectiva

51. O termo “cotados” refere-se aos desenhos marcados com medidas, que são características do desenho técnico ou de projetos.

de observação (lápis ou cor). – Esboços de memória. – Desenho geométrico. – Desenho de flores, folhas, insetos, moluscos etc. – Composição decorativa (p. 13-14, tradução nossa, grifos do documento).

#### Desenho – M<sup>lle</sup> Roget e Hants, M<sup>me</sup> Artus

- Esboço e desenho segundo a natureza de objetos comuns, simples, isolados e agrupados (lápis ou cor). – Estudo de brotos, folhas, flores, frutas, sementes.
- Silhuetas animais: borboletas, moluscos. – Desenho e esboços de memória.
- Composição decorativa. – Desenho geométrico (p. 18, tradução nossa, grifos do documento).

Documentos sobre um concurso para o posto de professor de desenho para o curso Normal realizado em 1910 em Genebra indicam que dele participaram: Sr. Maurice Baud (1866-1915); Sra. Artus-Perrelet (1867-1946); Sr. Louis Castex Degrange (1840 -1918); Sr. Francis Portier (1876-1961); Sr. François Vernay (1821-1896).

Tendo sido a única mulher entre as cinco candidaturas, a carta de inscrição de Artus-Perrelet dirigida ao júri explica que ela se absteve de participar do comitê para propor sua participação no concurso, cujo conteúdo transcrevemos a seguir:

Rua Monnaie, 3, Genebra

24 de Out. de 1910

Foi aberta uma vaga para professor no curso Normal de Desenho como membro

da comissão, e eu pensei que não tinha o direito de me inscrever como juiz e parte. Além disso, como a possibilidade de candidatos femininos nunca tinha sido discutida, fiquei na reserva. Mas os fatos provaram-me, na última sessão de sexta-feira, 21 Oct., eu estava errada. Ainda que tardiamente, graças ao que acabo de nos expor, peço-lhes que aceitem a minha candidatura, se considerarem que isso é possível.

Por favor, aceitem, senhores, as minhas respeitosas homenagens.

Com distinção,

L. Artus- Perrelet (Archives d'État – DIP, Dossier de l'*École des Beaux-Arts*, inventário: 1992 va.32.79.2/1, tradução nossa).

A documentação encontrada indicou também que as candidaturas compunham-se de carta de inscrição com dados do currículo do candidato e uma proposta de curso, que Artus-Perrelet delineou com os seguintes conteúdos:

#### Curso Normal de Desenho

I – Introdução – O desenho considerado em todas as suas diversas acepções.

II – O desenho tomado como base do desenvolvimento consciente dos sentidos, das faculdades originais e confirmadas da criança.

III – Revisão dos diferentes métodos conhecidos – Escolha ou criação de métodos para os fins propostos. “Ex.: Métodos

objectivos, subjectivos, etc.”. Estudos de observação, compreensão e memorização.

V – A linha: a sua influência física, moral e filosófica.

VI – Um olhar sobre o simples e o composto. “O detalhe, seu valor”.

VII – Escolha ponderada do sistema de análise das figuras ou formas-tipo e dos modos de interpretação em relação às faculdades que se pretende fazer surgir na criança. Ex. a) Esboços segundo a natureza; b) Traçados por projecções; c) Construções gráficas e de papelão; d) Representação esquemática ou geométrica; Modelagem, etc.

VIII – Perspectiva.

IX – Desenvolvimento do ensino por analogia, preparando o estudo da flora, fauna, etc.

X – Maneira de compor um curso de história da Arte e Estilos, elementos da arquitetura, voltado para os menores de idade.

XI – Como formar julgamento, compreensão das obras.

XII – Alguns conselhos sobre os trabalhos individuais que servem para desenvolver dons pedagógicos.

L. Artus-Perrelet

Rua Monnaie, 3

Outubro de 1910 (*Archives d'État – DIP, Dossier de l'École des Beaux-Arts*, inventário: 1992 va.32.79.2/1, tradução nossa).

Os documentos de Artus-Perrelet registram ainda sua experiência profissional como professora de desenho à época do concurso: “vinte anos de ensino entre Genebra e Nova York”.

A experiência docente de Artus-Perrelet seria ampliada com o convite para trabalhar no Institut Jean-Jacques Rousseau. Na posição de professora de um reconhecido centro de difusão das ideias renovadoras da educação, certamente, ela estava ciente das discussões sobre as transformações que vinham ocorrendo no ensino do desenho desde o fim do século XIX. Os dados registrados no anúncio de sessão para entrevista com a educadora, publicado no *Journal de Genève* em 12 de novembro de 1912, corroboram esta interpretação:

#### Ensino do desenho

A seção de Genebra da Sociedade do Ensino Livre organiza, para o dia 13 de novembro, às 8h. 15, sala da *Taconnerie*, uma entrevista sobre o ensino do desenho. Artus-Perrelet fará um relato do congresso internacional de desenho que teve lugar em *Dresde*, em agosto, e dos diferentes métodos atualmente em presença. A sua exposição será seguida de um debate aprofundado que poderá trazer alguma luz a um assunto cuja importância aumenta de ano para ano. Todos aqueles que se interessarem pela questão serão bem-vindos. Um módico financiamento

de entrada servirá para cobrir as despesas do local (JOURNAL DE GENÈVE, 1912, p. 4, tradução nossa).

Na nota descrita anteriormente evidencia-se a repercussão dos congressos internacionais de desenho realizados na Europa e suas implicações para a formação de professores para atuarem nas escolas primárias. No anúncio menciona-se que Artus-Perrelet faria um relato sobre o Congresso Internacional de Desenho ocorrido em agosto daquele ano, em Dresde, na Alemanha. A palestra estava prevista para ocorrer em 13 de novembro de 1912 em Genebra, quando a educadora abordaria os diferentes métodos discutidos no referido evento.

Os relatórios sobre o IV Congresso Internacional de Ensino do Desenho de Dresde<sup>52</sup> – documento apresentado pelos membros da comissão de monitoramento representantes de Genebra: os professores e o diretor da Escola Municipal de Belas-Artes, Daniel Baud-Bovy – informam sobre os debates ocorridos no evento, ao qual Artus-Perrelet iria referir-se no seu relato. Antes deste congresso sobre o desenho, porém, houve três anteriores: o primeiro, realizado em 1900, em Paris; o segundo ocorrido em 1904, em Berna; e o terceiro, em 1908, em Londres. De acordo com Éléonore Zottos (2006), uma das organizadoras do livro *De toutes les couleurs – Un siècle de dessin à l'école*:

A partir do final do século XIX, o desenho de criança é objeto de um interesse particular na Europa. A vanguarda da cena artística, sedutora e intrigada pela cria-

52. Rapports présents par MM. Les Membres de la Commission de Surveillance, MM, les Professeurs et M. le Directeur de L'École Municipale des Beaux-Arts delegués par la ville de Genève au IVe Congrès International de l'Enseignement du Dessin tenu à Dresde 1912.

tividade dos desenhos espontaneamente infantis, contribui para fazer conhecer a “arte infantil”.

Paralelamente, são difundidos os primeiros trabalhos dos pedagogos e dos psicólogos sobre o grafismo infantil. É neste contexto que nasce um movimento mundial em favor de uma reforma para a compreensão do desenho, a qual os Congressos Internacionais farão ecoar.

O primeiro deles acontece em 1900 em Paris, paralelamente à Exposição Universal, cuja seção é dedicada à educação pela arte. Organizada na iniciativa da Associação Amistosa dos Professores de Desenho da cidade de Paris e do Departamento do Sena, convencida da necessidade de expor e difundir os métodos em uso em França e no estrangeiro para “o ensino inteligente do desenho”, esta manifestação acolhe uma quinzena de delegações, entre as quais a da Suíça (ZOTTOS, 2006, p. 39, tradução nossa).

No documento sobre os relatórios do Congresso de Dresde não há menção ao nome de Artus-Perrelet, cremos que ela possa ter participado como professora representante das escolas secundárias de Genebra, onde já trabalhava na época, ou ter tido acesso ao relatório realizado pela comissão suíça.

A publicação de 11 de novembro de 1914 do *Journal de Genève* indica que Artus-Perrelet estava informada a respeito dos debates em relação ao ensino do desenho travados nos Congressos In-

ternacionais, e sobre os possíveis impactos que as mudanças trariam para a formação dos professores. Um mesmo tema de conferência, anunciado na publicação de 1914 do *Journal de Genève*, está registrado também no periódico *Gazette de Lausanne*, de 22 de abril de 1915, seção Espetáculos, Concertos e Sociedade. O comunicado anuncia palestra de Artus-Perrelet que seria realizada na Escola *Vinet*, em Lausanne, em 24 daquele mesmo mês, às 8:15, com o seguinte assunto: “*O desenho nas suas relações com o desenvolvimento geral da criança*”. Na nota, Artus-Perrelet é reconhecida e referendada como “professora da Escola Secundária de Genebra e do Institut Jean-Jacques Rousseau”. Na publicação indica-se a valorização do “método” de ensino elaborado pela educadora, considerado inovador e contemporâneo às ideias da época. Segundo o documento, o ensino do desenho proposto por Artus-Perrelet tornou-se atraente e original para a formação integral da criança, por ter como princípio fundamental o estudo do desenho como “gesto vivo”, via pela qual se estudariam as origens dos valores atribuídos à linha, em suas diferenciadas expressões e significados.

A abordagem de Artus-Perrelet, baseada na ideia do desenho como “gesto vivo”, invoca um dos princípios primeiros da Escola Ativa, que considera o movimento a mola propulsora do aprendizado. Nesse sentido, na publicação do periódico *Gazette de Lausanne*, de 22 de abril de 1915 reitera-se a relevância dos estudos de Artus-Perrelet, ao indicarem

a necessidade de que os conceitos do desenho fossem corporalmente experimentados e vivenciados pela criança. Descrevemos a seguir a íntegra da publicação à qual nos referimos:

Escola *Vinet* – A Sra. Artus-Perrelet, professora da Escola Secundária de Genebra e do Instituto J.-J. Rousseau, no próximo sábado, sob os auspícios da Sociedade do Ensino Livre, fará uma conferência que não pode deixar de interessar todas as mentes cultas.

Sob este título: O desenho nas suas relações com o desenvolvimento geral da criança, ela exporá o seu método original e muito atual, uma vez que se baseia no estudo do gesto vivo de onde se emanam os valores das diversas linhas.

A senhora Artus-Perrelet ressaltará a importância que este estudo, tão novo quanto atraente, tem na educação integral da infância. Espécimes de trabalhos executados por jovens alunos mostrarão os resultados obtidos.

Todos aqueles que, por qualquer motivo, se interessam pelo desenvolvimento dos pequeninos, são cordialmente convidados a esta palestra que terá lugar na Escola *Vinet*, sábado 24 de abril às 8h 15[min] (GAZETTE DE LAUSANNE, 1915, p. 3, tradução nossa).

Na edição de 17 de maio de 1915 do *Gazette de Lausanne* foi publicada o anúncio de uma conferência de Artus-Perrelet, sem menção ao tema que seria

tratado. O evento seria realizado naquele mesmo dia, às 8:30, na Maison du Peuple, em Lausanne. Na edição de 4 de novembro de 1915 anunciou-se a proposição de um curso com foco na formação de professores, que teria como assunto central o desenvolvimento geral da criança por meio do desenho, por demanda solicitada à Artus-Perrelet.

A análise cronológica das publicações demonstra que o tema formação de professores para o ensino do desenho vai sendo paulatinamente ampliado na trajetória de Artus-Perrelet. Por esta perspectiva é interessante percebermos o tema da publicação de 9 de março de 1910 do periódico *Gazette de Lausanne*:

*União das Mulheres*

Solicitam-nos que recordemos a palestra organizada pela seção de arte da União, na quarta-feira à noite, na praça do Porto. A Sra. Arus-Perrelet falará da educação e do desenvolvimento da criança através do desenho. O desenho desenvolve, acima de tudo, o espírito de observação. Das três operações da mente: observação, suposição e verificação, parece ser a primeira que ocupa o maior lugar na nossa mentalidade atual. O tema tratado pela senhora Artus será, portanto, extremamente atual e digno de interesse (GAZETTE DE LAUSANNE, 1910, p. 4, grifos do autor, tradução nossa).

Conforme descrito anteriormente, a palestra de Artus-Perrelet seria centrada na abordagem “da

educação e do desenvolvimento da criança através do desenho” e na “observação” como a operação mental de maior interesse naquela época. Este parece ter sido um ponto chave que revela a valorização da referida conferência. Cremos, pois, que o destaque dado ao senso da observação aproxima-se da concepção científica empregada à psicologia, que fomentava as discussões sobre educação, desde o fim do século XIX, especialmente na plataforma da pedagogia experimental, que fundamentava a educação proposta pelo Institut Jean-Jacques Rousseau, onde Artus-Perrelet trabalhava desde sua criação. E ainda dialoga com os conhecimentos específicos de arte, área na qual Artus-Perrelet formou-se e pela qual estruturou seu método. Esta concepção está expressa na publicação do *Journal de Genève* de 14 de junho de 1914, p. 4:

Instituto J. -J. Rousseau

Os extremos se tocam. Os leigos em desenho não têm outra ambição senão os maiores artistas, reduzir a algumas pinçeladas de lápis, a algumas linhas dominantes a imagem complexa que querem sugerir ao espectador. Um curso que, muito modestamente, se intitula: *O Desenho ao serviço do ensino* – é aquele que a senhora Artus-Perrelet faz no Instituto J.-J. Rousseau – culmina naturalmente num estudo, poderíamos dizer filosófico, da linha como meio de expressão. Na passada segunda-feira, as ideias da senhora Artus tiveram um desenvolvimento particularmente interessante, graças à

colaboração de Lydie Malan, professora de ginástica rítmica. O gesto vivo, a pose plástica, falavam por si a mesma linguagem que as obras-primas da pintura e da estatuária clássica. Para finalizar, um escultor português, o Sr. Canto apresentou reproduções das suas modelagens. Eis os ouvintes do Instituto J.-J. Rousseau bem preparados para a conferência que na próxima quinta-feira às 4 horas dará Jacques-Dalcroze sobre este tema: “O Ritmo na Educação”. A sessão terá lugar na pequena sala da Reforma (tradução nossa).

A interpretação dos dados apontados na publicação citada anteriormente relaciona-se ainda aos indícios registrados em outra notícia publicada no *Journal de Genève*, de 4 de fevereiro de 1929, quais sejam: “Artus tem uma experiência aprofundada não só da sua arte, mas da psicologia do ensino”. A nota, escrita pela Sra. Ad. Ferrière comunica a viagem de dois professores do Institut Jean-Jacques Rousseau: Artus-Perrelet e Léon Walther. A partida dos professores, convidados a trabalhar com formação de professores primários no Brasil, estava prevista para 7 de fevereiro daquele mesmo mês, e foi justificada da seguinte maneira: “O Ministério da Educação Pública do Estado de Minas, no Brasil, desejoso de introduzir os métodos de ensino mais modernos nos diversos ramos, recorreu a algumas personalidades da Europa para formar ou aperfeiçoar o seu corpo docente”. Registraramos a seguir o excerto da publicação, onde constam informações sobre o perfil profissional de Artus-Perrelet e sobre

suas pesquisas ligadas ao ensino do desenho para crianças, que foram, posteriormente, editadas no livro *Le dessin au service de l'éducation*:

O nome da senhora Artus é conhecido entre nós e no estrangeiro por todos aqueles que se ocupam do ensino da arte do desenho. Professora no Instituto das Ciências da Educação desde a sua fundação, em 1913,<sup>53</sup> e nas escolas secundárias da cidade, diretora de uma classe privada, Artus tem uma experiência aprofundada não só da sua arte, mas da psicologia do ensino. Este duplo trunfo não garante antecipadamente o êxito da sua missão? Na sua obra *O desenho ao serviço da educação*, Artus põe em relevo a originalidade da sua concepção do ensino: fazer descobrir e procurar o eixo essencial da arte, eixo que se identifica com as próprias leis da vida; movimento, proporções, relações matemáticas das partes com o todo. Quanto melhor estas leis, que inconscientemente sentimos e que a ciência detecta, mais harmoniosa será a obra de arte (JOURNAL DE GENÈVE, 1929, p. 4, grifo do documento, tradução nossa).

De outra parte, no que se refere à especificidade do desenho como linguagem artística, nossa hipótese é que o “método” Artus-Perrelet já anunciava algumas das premissas modernistas de arte, mesmo que se percebam alguns cânones classicistas em sua proposição. Voltemos à passagem em que Sra. Ferrière menciona o livro publicado por Artus-

53. A maioria das fontes indica 1912 como a data de criação do Instituto Jean-Jacques Rousseau.

-Perrelet, na referida nota de 4 de fevereiro de 1929, do *Journal de Genève*, quando sublinha a expertise da educadora no campo da arte: “Artus põe em relevo a originalidade da sua concepção do ensino: fazer descobrir e procurar o eixo essencial da arte, eixo que se identifica com as próprias leis da vida; movimento, proporções, relações matemáticas das partes com o todo”.

Assim, como está demonstrado na publicação do *Journal de Genève*, de 25 de junho de 1916, Artus-Perrelet estudava os elementos básicos do desenho como a linha, por exemplo, em suas conceituações filosóficas, adaptando tais conceitos à vida e integrando seus princípios à educação da criança, conforme se descreve a seguir:

### A filosofia da linha

Artus-Perrelet, professora de desenho no Instituto Jean-Jacques Rousseau, acaba de fazer, nas instalações da Escola de Calistenia das senhoras Privât e Pony, uma palestra sobre o que ela chama a “filosofia da linha”. A senhora Artus-Perrelet demonstrou muito engenhosamente a influência da linha nas manifestações artísticas de todas as idades, em correlação com estados de alma. Deduz daí um método de ensino que deve desenvolver na criança o sentido da observação e despertar nela as sensações do belo em todos os campos; uma educação harmônica ensinar-lhe-á a viver a sua linha. E sua conclusão é que a criança deve ser

iniciada muito jovem no estudo do desenho, a arte mais adequada para destacar o espírito de análise pessoal. Para ilustrar e apoiar suas teorias tão cativantes, a senhora Artus-Perrelet foi secundada pela sra. Privât, cujas danças e poses plásticas eram admiradas de tão graciosas, Sr. Wiblé, cantor e declamador de talento, e senhorita Madeleine Dolphin, excelente pianista. Os ouvintes ficaram encantados com esta conferência original e sugestiva (*JOURNAL DE GENÈVE*, 1916, p. 9, tradução nossa).

Lembremos que a formação artística de Artus-Perrelet se dera a partir da década de 1880, no contexto de ebullição das transformações da arte, principalmente na Europa, contexto no qual ela estava inserida. Lembremos ainda que a professora por, pelo menos duas vezes, esteve nos Estados Unidos em fins do século XIX, para uma viagem turística com a amiga e artista Émilie Vouga (Pradès), em 1892, e com o marido, Marc-Émile Artus, para uma jornada, em 1894. Este perfil de peregrina será uma marca de sua atuação como divulgadora de um método de ensino do desenho que a fará conhecida e que a levará a trabalhar no Brasil por dois anos. Sobre este aspecto é que nos ocuparemos no item a seguir.

## *A jornada brasileira – a divulgação do “método” Artus*

Ela tem vivido em peregrinação pelo mundo na sua propaganda educacional. E todas as cidades da Suíça, em Nova Yorque, em Amsterdam, em Bruxelas, em Praga, em Munich, em Paris, em Nice etc., fez cursos de desenho e modelagem e propagou os jogos educativos de sua invenção. Três professores das Escolas de Arte de Tóquio foram à Genève estudá-los. Ainda fez um curso de “Filosofia da linha”, na Escola de Filosofia de Amersfoort, onde recebeu o título de membro honorário do Palácio Atena da Holanda. [...]

É professora do Instituto Jean-Jacques Rousseau desde a sua fundação e professora da Escola Normal Superior de Genève.

Finalmente em 1929 foi contratada pelo governo de Minas Gerais para a criação da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte e, este ano, pela municipalidade do Rio de Janeiro, para um curso rápido de três meses que encerrará por estes dias.

Sua passagem pelo Brasil se assinala por um traço luminoso de idealismo e de sacrifício. Não poderão mais esquecê-la as professoras que se beneficiaram com os seus ensinamentos e tiveram contato com o seu grande e ardente espírito (PESSOA, 1931, p. 5).

Guiamo-nos mais uma vez pelos apontamentos do artigo de Frota Pessoa, que nos traz informações

sobre a trajetória profissional de Artus-Perrelet, e pelos documentos encontrados nos diferentes acervos consultados. Tendo alcançado renome internacional pela sua carreira como professora de desenho, e circulado em vários países para a divulgação de seu “método”, Artus-Perrelet foi contratada pelo governo mineiro para trabalhar em uma das frentes da reforma educacional implantada por Antônio Carlos de Andrade, conforme já mencionamos.

Artus-Perrelet estava perto de completar sessenta e dois anos na ocasião de sua vinda ao Brasil. No instantâneo captado pela presença da Comitiva Europeia de Educação em Minas Gerais vê-se a imagem de Artus-Perrelet:

Figura 16 – Artus-Perrelet e Théodore Simon acompanhados do diretor da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, Lúcio dos Santos, 27 de fevereiro de 1929



Fonte: Archives de l’Institut Jean-Jacques Rousseau e CDPHA.

Artus-Perrelet vivenciou sua formação artística no contexto de transição do pensamento modernista de arte vivido na Europa em fins do século XX e início do XX. Em sua formação e atuação pedagógica participou da implantação das transformações educacionais que visavam introduzir novas metodologias de ensino ao trazer a criança para o centro da aprendizagem. As fontes analisadas revelam que Artus-Perrelet ao chegar ao Brasil tinha seu prestígio reconhecido não só como artista, mas como educadora. Sua trajetória educacional e reconhecimento foram marcados, principalmente, por ter atuado no Institut Jean-Jacques Rousseau e, no Brasil, pela atuação na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. Essas marcas estão expressas na criação das logomarcas dessas duas importantes instituições preocupadas com a formação de professores e com a divulgação dos modernos processos de ensino.

Uma das edições do jornal carioca *Diário de Notícias* credita à Artus-Perrelet a autoria dos desenhos dos emblemas da Escola de Aperfeiçoamento e do Institut Jean-Jacques Rousseau. Pela análise dos desenhos dos emblemas confirma-se os traços de suas concepções educativas e das instituições em que ela trabalhou na Suíça e no Brasil: formar professores nas tendências modernas da pedagogia ativa, na perspectiva de que a criança aprende pelo interesse e pela ação.

Figura 17 – Emblema do Instituto Jean-Jacques Rousseau



Fonte: Acervo da Hemeroteca Digital Biblioteca Nacional. Disponível em:  
<http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>.

No desenho do emblema do Institut Rousseau a criança representa o centro da ação pedagógica ao indicar ao adulto, o professor, seus interesses de conhecimento. O símbolo do Institut Rousseau traduz a pedagogia ativa, específica de Genebra. O emblema traz uma criança ao lado de um adulto, representados em uma mesma altura, o que nos induz a perceber que estão em posição de relativa igualdade. No desenho, a criança incita o olhar do adulto ao apontar em direção à janela, à natureza, ao desejo de conhecer. O adulto, num gesto de fazer-se guiar pelo interesse da criança, apoiado pelo livro que está sob as suas mãos, dirige seu olhar

também para o lado de fora, para o desconhecido (CAMPOS, 2010).

De acordo com Prates (1989), o emblema da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, usado em todos os seus documentos oficiais, foi criação de Artus-Perrelet, tendo sido o desenho original, e a explicação dada pela artista, guardados na biblioteca da instituição, perdidos em um incêndio em 1953. Diante da informação de que o desenho do emblema da Escola de Aperfeiçoamento e as teorias que o explicam perderam-se, consideramos a reportagem do *Diário de Notícias* uma fonte relevante para nosso estudo e para a história da educação em Minas Gerais.

Na publicação, com o título: *O emblema da Escola de Aperfeiçoamento, de Belo Horizonte – (De uma observadora pedagógica)*, detalha-se a representação do desenho símbolo da instituição mineira. Os temas centrais – a árvore e o horizonte – destacam-se como simbologias do conhecimento e da cidade, capital do Estado, onde o governo mineiro concentrou esforços para a configuração de uma instituição com objetivo de formar professores primários em nível pós-normal.

No periódico analisado transcreve-se a descrição dada pela própria Artus-Perrelet ao símbolo criado para a instituição em um discurso realizado em evento de entrega de diplomas às alunas da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte. O símbolo foi criado cerca de 25 anos depois da criação do emblema do Instituto. Em sua

fala, a professora interpreta o desenho, que traz ao centro um tronco de árvore enraizado, em vertical ascendente. Este simboliza a Escola de Aperfeiçoamento, em sobreposição ao sol que se levanta no horizonte, irradia a luz do saber e representa Belo Horizonte, sede da iniciativa pioneira. Essas formas são delimitadas por dois círculos, que projetam as coisas conhecidas e os potenciais humanos. No centro, a cruz de mérito das ciências e das artes, além da coroa de folhas, representam o futuro, o sucesso e o esforço das alunas e professoras no projeto de reformar a educação. A terra, alimento para as raízes dessa Escola de Aperfeiçoamento, representa o saber na resolução dos problemas educacionais (O EMBLEMA da Escola de Aperfeiçoamento, 1931).

**Figura 18 – Emblema da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte**



Fonte: Acervo da Hemeroteca Digital Biblioteca Nacional. Disponível em:  
<http://bdigital.bn.br/hemeroteca-digital/>.

Trazemos na íntegra a interpretação de Artus-Perrelet sobre o emblema da Escola de Aperfeiçoamento publicada na Página de Educação:

Um tronco de árvore solidamente enraizado se lança em vertical ascendente, num céu sem nuvens, no centro do símbolo. No horizonte o sol se levanta radiosamente glorioso. Um primeiro círculo traçado em torno da composição limita o campo das coisas conhecidas. Um segundo, – pouco distante – o dos poderes humanos. O conjunto está enquadrado pela cruz de mérito das ciências e das artes e pela coroa do sucesso. A terra representa a energia potencial do saber das alunas mestras da Escola de Aperfeiçoamento; as raízes que se aprofundam nessa riqueza, para selecionar os seus produtos, são as bases necessárias ao bom pedagogo: – a psicologia, a metodologia, as ciências naturais, postas ao serviço da educação, a moral, numa palavra – tudo o que constitui a ciência pedagógica e seus múltiplos derivados. O tronco da árvore simboliza a Escola em que ascende essa seiva de conhecimentos, construtora e generosa ao infinito. O sol no horizonte projeta a luz do saber que se estende ao longe; assim se acha simbolizado Belo Horizonte, em sua grande e corajosa iniciativa. A cruz do mérito é oferecida às alunas mestras, que triunfam no vasto estudo da pedagogia superior. A coroa feita de folhas, produto ainda invisível da árvore, recompensa, por antecipação, todos os esforços no futuro. [...] (O EMBLEMA da Escola de Aperfeiçoamento, 1931, p. 7).

De acordo com o *Dicionário de simbologia* (LURKER, 2003, p. 55), “a árvore carrega traços simbólicos múltiplos que se entrecruzam: local sagrado, árvore cósmica, árvore da vida, árvore da sabedoria”. O ser humano ligado à natureza cultiva a simbologia das árvores como “o local de aparecimento do luminoso, a residência de deuses e espíritos”. De acordo com o *Dicionário dos símbolos* (CHEVALIER, 1995, p. 84), a árvore é um dos temas simbólicos mais difundidos e tem as mais variadas interpretações, o que a torna objeto de culto é a sua figuração simbólica de uma entidade que ultrapassa a sua própria simbologia. “Símbolo da vida, em perpétua evolução e em ascensão para o céu, ela evoca todo o simbolismo da verticalidade, [...] é universalmente considerada como símbolo das relações que se estabelece entre a terra e o céu” Cremos, pois, que a simbologia da árvore no emblema da Escola de Aperfeiçoamento traz também as aspirações pela vida em contanto com a natureza que a Escola Nova preconizava.

Passaremos, adiante, a alguns registros que nos contam sobre a passagem de Artus-Perrelet pela Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte.

## *Atuação de Artus-Perrelet na Escola de Aperfeiçoamento de Professores: os registros da Revista do Ensino*

Alguns registros sobre a atuação de Artus-Perrelet na Escola de Aperfeiçoamento de Professores em Belo Horizonte foram encontrados na *Revista do Ensino*, que se “caracteriza como um instrumento de divulgação dos preceitos da Reforma educacional ocorrida em 1927, em Minas Gerais”. A Revista do Ensino foi criada no início do período republicano, ainda no século XIX, tendo sido publicados alguns números apenas. Sua circulação voltou em 1925, editada pelo “Órgão Oficial da Inspetoria Geral da InSTRUÇÃO da Secretaria do Interior de Minas Gerais, no Governo de Fernando de Mello Vianna” e durou até 1940. O periódico pedagógico era responsável por divulgar os princípios da Escola Nova, além de “publicar traduções de artigos, pesquisas científicas de revistas europeias, norte-americanas, latino-americanas e escritos de estudiosos brasileiros”. O objetivo de sua circulação também era divulgar “as recomendações e atos oficiais do Governo [...] e pode ser considerado um dos impressos mais importantes para a compreensão da educação em Minas Gerais, na primeira metade do século XX, por ter sido o único periódico especificamente voltado para professores e profissionais da escola que durou tantos anos” (ASSIS; ANTUNES, 2014, p. 22-24).

A edição número 37 da *Revista do Ensino*, em artigo sobre a organização da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, apresentado na 3<sup>a</sup> Conferência Nacional de Educação, realizada em São Paulo em 1929, contextualiza a relevância da criação da instituição como uma das estratégias centrais da Reforma Francisco Campos para a formação de professores normalistas que iria reverberar sobre os problemas educacionais do ensino primário da época:

A Escola de Aperfeiçoamento, a que se referiam o regulamento aprovado pelo decreto n. 7.970-A de 15 de outubro de 1927 e a lei n. 1.036 de 25 de setembro de 1928, foi regulamentada em 25 de fevereiro de corrente ano e instalada a 13 de março. O seu objetivo é preparar e aperfeiçoar, do ponto de vista técnico e científico, os candidatos ao magistério normal, à assistência técnica do ensino e às diretorias dos grupos escolares. Dos candidatos ao curso da Escola exige-se, além do que é comum nesses casos, que sejam normalistas e tenham menos de 35 anos. A matrícula far-se-á por meio de concurso; mas, para o início da Escola, preferiu o Governo convidar algumas dentre as mais distintas professoras primárias do Estado. O número de professoras-alunas que frequentam a Escola é atualmente 142. Poderia parecer, à primeira vista, que conviesse colocar esse curso como um prolongamento e continuação do curso normal. É fácil, entretanto, ver que essa Escola, pela sua organização,

é muito mais útil e proveitosa àquelas normalistas, que tenham já iniciado o exercício do magistério, que se tenham posto em contato direto com os problemas que a prática oferece ao professor, podendo assim considerar as questões de um ponto de vista mais elevado e mais amplo, e compreender melhor os meios de resolvê-las (ALGUMAS Considerações sobre a Escola de Aperfeiçoamento..., 1929, p. 62).

A revista traz informações que interessam ao nosso objeto de estudo, como as matérias ensinadas na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, os períodos correspondentes em que aconteciam durante o curso, que era de dois anos. Observa-se que o espaço dado ao Desenho e Modelagem era privilegiado no currículo, presente em dois períodos do curso:

O curso da Escola de Aperfeiçoamento consta de dois anos. As matérias ensinadas são as seguintes: 1º período: Pedagogia, Metodologia, *Desenho e Modelagem* e Educação física. 2º período: Psicologia experimental, Metodologia, *Desenho e Modelagem*, Legislação escolar de Minas Gerais e noções de Direito constitucional e Educação física (ALGUMAS Considerações sobre a Escola de Aperfeiçoamento..., p. 62, grifos nossos).

A apropriação e difusão dos conhecimentos estrangeiros sobre as inovações em educação em terras mineiras, por meio da contratação de professores europeus e do custeio das despesas de

formação de professoras brasileiras nos Estados Unidos, fica evidente em outro trecho da mesma edição da *Revista do Ensino*:

Para realização desse objetivo, era imprescindível recorrer aos países que nos podem servir de modelo, países onde a cultura amadurecida, enriquecida e comprovada pela prática seja realmente digna e susceptível de apropriação pelo nosso povo, levadas sempre em conta as condições de raça, de meio e de momento, que nos são peculiares. Por isso, contratou o governo mineiro na Europa uma missão pedagógica composta dos seguintes membros: profs. dr. Th. Simon, diretor do estabelecimento de anormais de Perray-Vaucluse, perto de Paris; mme. Artus-Perrelet, professora do Instituto J. J. Rousseau e na Escola Normal Superior de Genebra; Léon Walther, professor no citado Instituto e na Universidade de Genebra; mme. Helène Antipoff, professora no mesmo Instituto, mmle. Milde, formada pela Escola de Belas Artes de Bruxellas, destinada esta à Escola Normal Modelo, da Capital. Enviou também o governo de Minas quatro professoras aos Estados Unidos, senhorinhas Lúcia Monteiro, Amélia Monteiro, Alda Lodi e Benedicta Valladares, destinadas, esta à Escola Normal Modelo, e as três outras à Escola de Aperfeiçoamento (ALGUMAS Considerações sobre a Escola de Aperfeiçoamento..., 1929, p. 62).

Pode-se observar na época, pelos nomes dos professores contratados e suas especialidades, certo destaque dado à psicologia e à arte na educação nas intenções de se fazer, pela Reforma Francisco Campos, a renovação da educação mineira.

Em outro trecho, observa-se que na citada Exposição da 3<sup>a</sup> Conferência Nacional de Educação houve espaço para a divulgação do ensino de Desenho e Modelagem desenvolvido por Artus-Perrelet na Escola de Aperfeiçoamento de Professores em Belo Horizonte. A reportagem evidencia que a divulgação do “método” de ensino de Artus-Perrelet dava-se também em outros países:

O ensino de Desenho e Modelagem está confiado a madame Artus-Perrelet, que iniciou o seu curso em março e deverá permanecer por dois anos, em Minas Gerais. Trata-se de uma emérita, possuidora de uma grande cultura, que vem praticar entre nós o seu método de ensino do Desenho e Modelagem. Madame Artus-Perrelet tem sido convidada já pelos governos de várias nações (Alemanha, Bélgica, Holanda, França, Boêmia e Estados Unidos), realizando cursos nesses países, com resultados supreendentes. Em Minas, data apenas de seis meses o início do ensino dessa professora, e já se revelam magníficos os frutos que vem sendo colhidos. Ela mesma fez aqui a exposição do seu método e exibiu provas dos resultados, de modo a dispensar-me de mais desenvolvimento, nessa parte (ALGUMAS Considerações sobre a Escola de Aperfeiçoamento..., 1929, p. 64).

O documento explicita, nas palavras do diretor da Escola de Aperfeiçoamento, Lucio José dos Santos, o investimento empreendido pelo governo de Minas para se promover a melhoria e ampliação da formação dos professores que iriam se formar naquela instituição. O texto deixa indícios de que a centralidade da figura do professor nas questões relacionadas à formação seria o eixo dorsal da reforma iniciada em 1927. Destaca o diretor que as duas reformas anteriores deram foco ao ensino normal, sem, contudo, terem conseguido preparar bem o professorado. A criação da Escola de Aperfeiçoamento de Professores mineira justificaria tal investimento, que visava aperfeiçoar os professores já formados para se alcançar as mudanças necessárias almejadas para o ensino primário:

*O primeiro elemento a levar em conta na solução do problema do ensino primário, é o professor.* Quando falo em solução de um ensino primário, refiro-me à solução transitória que ele comporta, em um dado momento histórico, não cogitando de solução definitiva, que não existe nem pode existir. Já Aristóteles se referia às dificuldades desse grave problema. E as soluções que lhe têm sido dadas, através dos tempos, foram postuladas pelas circunstâncias peculiares a cada época. Se, pois, devemos criticar essas soluções e aproveitar as lições da experiência, não nos é lícito desdenharmos o que nos veio do passado, menos ainda acoimarmos de ignorantes atrasados, os que precederam

na mesma tarefa. O progresso só pode ter esse nome, quando resulta da transformação, tanto espontânea como sistemática, no sentido do verdadeiro aperfeiçoamento. A intervenção do nosso esforço e da nossa vontade, se pretende ser útil e eficaz, precisa partir do ponto de apoio, que a tradição nos oferece para criar novos valores.

Eis como comprehendo que se deva procurar uma solução para o problema do ensino primário sob a sua forma atual, entre nós.

O primeiro elemento a considerar, disse eu, é o professor. Quaisquer que sejam as reformas, qualquer que seja a sabedoria dos dirigentes, é bem certo que o ensino vale o professorado. Nem os regulamentos, nem os programas, nem os manuais de ensino, nada, enfim, substitui o professor.

Preparar o bom professor: tal é o ponto de partida de toda reforma (ALGUMAS Considerações sobre a Escola de Aperfeiçoamento..., 1929, p. 61, grifos nossos).

Outro aspecto sobre o currículo da Escola de Aperfeiçoamento que pode ser destacado no documento redigido pelo diretor e que tem relação com nosso objeto de estudo refere-se às práticas de socialização, destinadas a oferecer às alunas a oportunidade de exercitarem atitudes de cooperação, de iniciativa e de confiança em si mesmas. Nele, é listada a criação de “Conselhos das alunas”, orientados e dirigidos por elas; do Clube de ciências, em que pudessem cultivar o hábito de apresentarem

resultados dos próprios estudos, de livros feitos por elas e de outras informações. Foram citados ainda no documento, diversos outros Clubes esportivos, Clube musical, entre outras ações com aspectos socializadores, que tendiam a oferecer oportunidades de se planejar e executar diferentes tipos de reuniões, recepções, palestras, sobre assuntos variados. Atividades essas ligadas à sensibilização e organização dos espaços institucionais que incluíam “preparo dos programas, a formação de bons hábitos e, a habilidade e gosto na ornamentação, o traquejo social etc., além do repouso do espírito”, que se constituem também, de certa maneira, o que entendemos como educação estética (ALGUMAS Considerações sobre a Escola de Aperfeiçoamento..., 1929, p. 65).

Notícias sobre uma exposição, que reuniu os trabalhos desenvolvidos na Escola de Aperfeiçoamento durante seu primeiro ano de funcionamento, realizada na própria instituição em dezembro de 1929, foram publicadas na *Revista do Ensino* de 1930, v. 5, n. 41. Em uma publicação denominada *Daqui e dali* descrevem-se muitos dos trabalhos desenvolvidos pelos professores e alunos da instituição, entre eles os trabalhos orientados por Artus-Perrelet. A Exposição é citada como “a primeira demonstração prática da eficiência desse instituto de ensino” (DAQUI e Dali, 1930, p. 65). Há na publicação a indicação de esta reportagem ter sido divulgada anteriormente no jornal *Minas Geraes*, em dezembro de 1929.

A descrição dos trabalhos desenvolvidos na matéria Desenho e Modelagem, e selecionados para a Exposição, ajuda na compreensão de quais conteúdos eram estudados na Escola de Aperfeiçoamento durante o seu primeiro ano de funcionamento, conforme listado a seguir:

I – Estudos das linhas e figuras geométricas

II – Valores de sombra a crayon

III – Valores de sombra a aquarela

IV – Paisagens aquarella (uma extensa e variadíssima coleção do mais alto valor, indicando claramente os rumos novos seguidos pelas alunas)

V – Jogos educativos para o ensino de linhas e figuras geométricas

VI – Vasos gregos, com aplicação das figuras geométricas

VII – Formas esféricas a crayon

VIII – Formas esféricas a aquarela

IX – Valores da sombra aplicados aos vasos e corpos geométricos

X – Perspectiva

XI – Figuras geradoras

XII – Cores mães e complementares

XIII – Estudo das figuras e linhas geométricas aplicadas aos corpos animais

XIV – Criação de atitudes pelo canon Artus

XV – Folhas tiradas da natureza e sua estilização

XVI – Modelagem, quadros ornamentais (DAQUI e Dali, 1930, p. 69).

A variedade dos conteúdos específicos de arte contemplados na matéria Desenho e Modelagem demonstra que o curso tinha espaço relevante no trabalho pedagógico desenvolvido na Escola de Aperfeiçoamento. Evidencia-se a dimensão da atuação de Artus-Perrelet na instituição se for considerado o volume de desenhos apresentados na Exposição, como se percebe no trecho descrito a seguir:

Só o curso de desenho acusa um total de cerca de seis mil desenhos, que, não podendo materialmente figurar, em bloco, na exposição, foram submetidos a rigorosa triage, elegendo-se, mesmo assim, muitas centenas deles, que atopetam as paredes de um dos salões e vão desde os primeiros delineamentos até as mais engenhosas combinações de volumes, cores, linhas, em que a sensibilidade artística se expande e extravasa, dentro das normas e preceitos tão próprios e originais, recomendados pela notável professora madame Artus Perrelet (DAQUI e Dali, 1930, p. 65, grifo do documento).

Os conhecimentos em arte difundidos pela artista e professora suíça, que incluíam os elementos básicos da linguagem visual: ponto, linha, cor, vo-

lume etc., podem ser um indício de que as orientações de Artus-Perrelet ampliaram a sensibilidade artística das alunas, conforme se percebe no trecho a seguir:

Uma última parte da exposição atrai a nossa curiosidade, que aí encontra passo para as mais finas emoções de arte: a seção de desenho e modelagem, onde se acusam os dotes excepcionais do rico e colorido espírito de madame Artus Perrelet. Essa grande educadora suíça, aplicando as diretrizes do seu famoso método de desenho, conseguiu renovar por completo esse ensino entre nós. É uma esteta de boa linhagem, com o dom místico e espiritual às cores sobre que se exerce sua sensibilidade. Para além dos volumes e das combinações das cores, sabe enxergar e fazer enxergar o aspecto íntimo, a notação psicológica, “o sentido moral” de uma paisagem ou de um retrato. Daí o extremo interesse de seus trabalhos, interesse que se comunica aos de suas alunas, cada uma destas tendo executado mais de cinquenta composições diferentes (DAQUI e Dali, 1930, p. 68-69, grifo do documento).

Os dados da *Revista do Ensino* reforçam a ideia de que no ensino de Desenho e Modelagem difundido por Artus-Perrelet trabalhava-se a dimensão do sensível, da percepção. Para a artista, a perspectiva educacional do desenho necessitava ser estabelecida pela relação psicológica, praticada na percepção do objeto desenhado, fosse ele a natureza ou o retrato.

## Considerações finais

Nos âmbitos educativos nos quais Artus-Perrelet atuou, tanto na Europa quanto no Brasil, a educação estética, proposta pela educação da sensibilidade foi estabelecida como uma de suas estratégias de ação pedagógica, em diálogo com as ideias da educação intuitiva e ativa e com os pressupostos modernos de educação e de arte.

O ensino de Artus-Perrelet ancora-se na relação entre a arte e a vida cotidiana trazida pela sua perspectiva social da arte. Em sua pedagogia valorizava tanto os princípios das belas-artes, quanto das artes aplicadas, afinando-se, por exemplo, com o *Arts and Crafts*, o *Art Nouveau*, e a *Bauhaus*, tanto quanto com as correntes estilísticas. Formada nas *Écoles d'Art* de Genebra, Artus-Perrelet viveu o processo de transformações pelos quais a *École des Beaux-Arts* passou desde a criação da primeira escola de desenho, em 1748. Muitos anos depois a Escola Bauhaus aliará também às artes e ofícios e às belas artes.

O que Artus-Perrelet propunha em termos de educação dialoga com suas concepções descritas nos desenhos dos símbolos das instituições em que trabalhou. Sua concepção de ensino de desenho e jogos educativos privilegiava a educação em arte por meio dos sentidos, suas propostas eram pensadas para possibilitar às crianças ampliar a ação da percepção e da intuição na relação com o objeto e com a natureza, fossem nas expressões gráficas e/

ou corporais, traduzidas na captação sintética da forma, expressas no desenho ou nos jogos simbólicos. Na proposta de Artus-Perrelet para o ensino do desenho e de jogos educacionais, o movimento seria fundamental para se conhecer o objeto estudado, abordagem fundamentada nos princípios da Escola Ativa de Genebra, caracterizada pela perspectiva educacional funcionalista de Claparède, centrada nas necessidades, no interesse e ação do educando.

Louise Artus-Perrelet alcançou fama internacional por suas inovações pedagógicas no ensino do desenho e dos jogos educativos. *Le dessin au service de l'éducation* pode ser considerado uma das primeiras tentativas de sistematizar um método de ensino de arte para crianças, sem correspondente na Europa, como já havia afirmado Ana Mae Barbosa (2002). Para Artus-Perrelet, por meio dos movimentos do próprio corpo, a criança seria capaz de internalizar noções intelectuais para expressar as propriedades essenciais do elemento a ser interpretado pelo desenho. A educadora trabalhava a percepção da criança pelo contato com o objeto antes de ser interpretado por meio do desenho. Observar, classificar, simplificar o objeto em sua complexidade inerente, seriam etapas de um processo que levaria a criança a adquirir a capacidade de compreendê-lo em suas leis mais gerais. Aprender a desenhar de maneira virtuosa, com vistas a alcançar a perfeição das formas, não seria um fim a ser atingido ao se ensinar desenho para crianças.

O desenho seria, portanto, a última expressão, o resultado da compreensão dos significados dos elementos de um objeto estudado. Percebe-se que em seus ensinamentos sobre o desenho, a síntese da forma seria alcançada pela percepção, pelo movimento do corpo em relações com o cotidiano.

A aprendizagem dos elementos do desenho se daria num processo, e não como um fim em si mesmo, perspectiva que muito se aproxima das proposições pedagógicas de tendência modernista de artistas como Paul Klee e Wassily Kandinsky, professores que trabalharam na Escola Bauhaus. A proposta de ensino de desenho de Artus-Perrelet destaca a relação entre os jogos educativos de construção, que têm as formas geométricas simples como meios de manipulação e apropriação do mundo, e a abstração trazida pelas tendências modernistas de arte, que teve na Escola Bauhaus sua mais efervescente manifestação em termos de experimentação de materiais que marcaram a arte, o designer e a arquitetura modernas.

# Referências

ALGUMAS Considerações sobre a Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. *Revista do Ensino*. Belo Horizonte: Secretaria de Educação. a. IV, n. 37, set., 1929.

ALMEIDA, Marilene Oliveira. *O ensino de arte em Minas Gerais (1940-1960): diálogos e colaborações entre a arte e a educação nova*, 2013. 226 f. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ANTONIO CARLOS RIBEIRO DE ANDRADA. In: DICTIONÁRIOS FGV CPDOC. Verbete Biográfico. Disponível em: <https://www18.fgv.br//cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/antonio-carlos-ribeiro-de-andrade-1>. Acesso em: 10 jan. 2020.

ARGAN, Giulio Carlo. *Arte moderna: do iluminismo aos movimentos contemporâneos*. Tradução Denise Bottmann, Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ARGAN, Giulio Carlo. *Bruno Contardi, Michel-Ange architecte*. Paris: Gallimard, 1991.

ARGAN, Giulio Carlo. Prefácio. Klee, Paul. *Notebooks: Thinking eye*. London: Lund Humphries, 1978. v. 1.

ARTUS, MARC-ÉMILE. In: KAREL, David. *Dictionnaire des artistes de langue française en Amérique du Nord: peintres, sculpteurs, dessinateurs, graveurs, photographes et orfèvres*. Québec, Musée du Québec, Presses de l'Université Laval, 1992. p. 20.

ARTUS-PERRELET, L. *El dibujo al servicio de la educación*. Prefacio de Pierre Bovet. Traducción y prólogo de Víctor Masriera. 2. ed. Madrid, Librería Beltrán, 1935. 233 p., grab. 16 cm. (Actualidades pedagógicas)

ARTUS-PERRELET, Louise. *Le Desisin au service de l'Education*. Neuchâtel: Delachaux & Nestlé S. A., 1917. (Collection D'Actualités Pedagogiques)

ARTUS-PERRELET, Louise. *Le dessin et la culture d'esprit*. Disponível em: <[https://www.dbl.org/arch/\\_han007192201\\_01/pag/\\_han007192201\\_01.pdf](https://www.dbl.org/arch/_han007192201_01/pag/_han007192201_01.pdf)>. Acesso em: 14 mar. 2019.

ARTUS-PERRELET, Louise. *O desenho a serviço da educação*. Tradução de Genesco Murta. Rio de Janeiro: Villas-Boas & Cia, 1930. (Actualidades Pedagogicas)

ARTUS-PERRLET, Louise. In: KAREL, David. *Dictionnaire des artistes de langue française en Amérique du Nord: peintres, sculpteurs, dessinateurs, graveurs, photographes et orfèvres*. Québec, Musée du Québec, Presses de l'Université Laval, 1992. p. 65.

ASSIS, Raquel Martins; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psiquismo da criança: BARBOSA, Ana Mae. Entre Memória e História. In: ASSIS, Raquel Martins; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (org.) *Ensino da Arte: Memória e História*. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 1-26.

BARBOSA, Ana Mae. Gerardo Seguel, poeta e profesor de Arte e Desenho. *Revista Clea. Educación por el Arte – Arte/Educação*. Año 1- n. 0, jan-jun 2015a.

BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino de arte no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. *Redesenhando o desenho: educadores, política e história*. São Paulo: Cortez, 2015b.

BARBOSA, Ana Mae; FACCA, Claudia Alquezar. A experiência de John Dewey no ideário bauhausiano e a questão de gênero: o legado de Marta Erps-Breuer, In: Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2017. *Anais do 26º Encontro da Anpap*. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p. 301-316.

BÄTSCHMANN, Marie Therese; GENTIL, Léa; CHANAL, Tamara. Barthélémy Menn: peindre et enseigner. Un projet de recherche. *Genava: La revue des Musées d'art et d'histoire de Genève*, n.s. 61, 2013. ISSN 0072-0585 e ISBN 978-2-88474-350-1

BRADBURY, Malcolm; McFARLANE, James Walter. *Moderismo: guia geral 1890-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BRUNET-LECOMTE, Hélène. *Jaques-Dalcroze Sa vie - Son œuvre*. Genève; Paris: Edition Jeheber, 1950.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Helena Antipoff (1892-1974) e a Perspectiva Sociocultural em Psicologia e Educação*. 2010. 269 f. Tese (Professor Titular do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Helena Antipoff (1892-1974): uma biografia intelectual*. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes/Biblioteca Nacional, 2012. (Coleção Memória do Saber CNPq).

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A Escola Nova no Brasil: uma perspectiva de estudo. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 21, n. 7, p. 90-97, set./dez. 2004.

CATALOGUE de Exposition de la Societé Suisse des femmes peintres e sculpteurs – Arts Decoratifs et Beaux Arts – mai 1908. Disponível em: <[https://doc.rero.ch/record/12084/files/E\\_1908\\_GE\\_1.pdf](https://doc.rero.ch/record/12084/files/E_1908_GE_1.pdf)>. Acesso em: 6 dez. 2018

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da história*. Tradução de Maria deLourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHEVALIER, Jean et al. *Dicionário de simbólos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)*. Tradução Vera da Costa e Silva et al. 9. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1995.

CHRONIQUE Musicale. Jeanne des Fleurs. *Gazette de Lausanne et Journal Suisse*. Lausanne, 27 abr. 1900, p. 3. Canton de Vaud.

CLAPARÈDE, Édouard. *A Educação Funcional*. Tradução e notas de J. B. Damasco Penna São Paulo: Companhia Editora Nacional. 4. ed. 1954. (Atualidades Pedagógicas).

CONCEIÇÃO, Gabriel Luís da; SILVA, Maria Célia Leme da. Saberes profissionais do professor que ensina Geometria: propostas belgas no Relatório de Luiz Reis (1892). *Revista História da Educação*, v. 23, 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/heduc/v23/2236-3459-heduc-23-e87519.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2019.

DAQUI e Dali. *Revista do Ensino*. Belo Horizonte: Secretaria de Educação. Anno V, n. 41, jan. de 1930.

DEMPSEY, Amy. *Estilos, escolas & movimentos*. Guia enciclopédico da arte moderna. Tradução de Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

DESENHO e trabalhos manuais. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte: Secretaria de Educação, ano III, n. 22, p. 490-492, ago./set. 1927.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Rio de Janeiro. Publicações do jornal sobre Artus-Perrelet de 1929 a 1933. Disponível na sessão Hemeroteca da Biblioteca Nacional. Disponível em: <[http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093718\\_01&pasta=ano%20193&pesq=Artus%20perrelet&pagfis=1604](http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093718_01&pasta=ano%20193&pesq=Artus%20perrelet&pagfis=1604)>. Acesso em: 6 mai. 2018.

DUCHOSAL, Louis. Exposition municipale des beaux-arts II. *Journal de Genève*, Genebra, 23 jan. 1900, p. 3. Chronique Locale.

EDOUARD CLAPARÈDE. In: *Archives UNIGE*, Université de Genève. Archives Institut Jean-Jacques Rousseau. Disponível em: <<http://archives.unige.ch/descriptions/view/29629>>. Acesso em: 8 abr. 2018.

ÉMILE ARTUS. *Journal de Genève*, Genebra, 28 jun. 1916, s. p. Arquivo do Musée d'art et d'histoire de Genève.

FALLET, Estelle. *L'Horlogerie à Genève. Magie des métiers, trésors d'or et d'émail*. Coédition Musée d'art et d'histoire, Genève: Éditions Hazan, 2011

FARIA DE VASCONCELLOS, António. *Uma Escola Nova na Bélgica*. Prefácio de Adolphe Ferrière. Posfácio e notas de Carlos Meireles-Coelho. Tradução de Carlos Meireles-Coelho, Ana Cotovio e Lúcia Ferreira. Aveiro: UA Editora, 2015. Disponível em <[http://purl.pt/26930/1/1908222\\_PDF/1908222\\_PDF\\_24-C-R0150/1908222\\_0000\\_t24-C-R0150.pdf](http://purl.pt/26930/1/1908222_PDF/1908222_PDF_24-C-R0150/1908222_0000_t24-C-R0150.pdf)>. Acesso em: 8 abr. 2018.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. A tradução como negócio: Rui Barbosa, tradutor do livro “Lições de coisas”, de N. A. Calkins. In: ABREU, M. (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil/São Paulo: Fapesp, 1999, p. 595-610.

FARTHING, Stephen (org.). *Tudo sobre Arte*. Tradução de Paulo Polzonoff Jr. et al. Rio de Janeiro: Sextante, 2010.

FIEDLER, Jeannine; FEIERABEND, Peter. *Bauhaus*. Tradução de Mariona Gratacós i Grau e Merit Xell Tena Ripolès. Barcelona, Espanha: H.F. Ullmann, 2006.

FONTOURA, Antônio M. Bauhaus. A Pedagogia da Ação.  
*abcDesign*. 8 abr. 2009.

GOMBRICH, Ernst H. *A História da arte*. Rio de Janeiro:  
LTC, 1999.

GOMES, Maria Laura Magalhães. Lições de coisas:  
apontamentos acerca da geometria no manual de  
Norman Allison Calkins (Brasil, final do século XIX  
e início do XX). *Rev. bras. hist. educ.*, Campinas-SP, v.  
11, n. 2[26], p. 53-80, maio/ago. 2011.

HAMILTON, George Heard. *Painting and Sculpture in Eu-  
rope*, 1880-1940. Yale University Press, 1993. v. 29.

HERTZSCHUCH, Danielle. Chronologie des Écoles d'art  
de Genève 1748-2008. In: LOURDIN, Mathieu (ed.).  
*Documentation sur l'histoire et l'évolution des écoles d'art  
à Genève*. Genevè: Head Bibliothèque, 2012, p. 45-  
50. Disponível em <<https://www.hesge.ch/head/lecole/qui-sommes-nous>>. Acesso em 23 dez. 2019.

HOFSTETTER, Rita; RATCLIFF, Marc; SCHNEUWLY,  
Bernard. *Cent ans de vie*: 1912-2012. La Faculté de  
psychologie et des sciences de l'éducation héritière  
de l'Institut Rousseau et de l'ère piagétienne. Genè-  
ve: Georg Editeur, 2012.

KLEE, Paul. *Sobre a arte moderna e outros ensaios*. Prefácio  
e notas, Günter Rangel; tradução, Pedro Süsskind;  
revisão técnica, Cecilia Cotrim. Rio de Janeiro: Jorge  
Zahar Ed, 2001.

LAGÔA, Maria Beatriz da Rocha. O avesso do visível:  
poética de Paul Klee. *ALEA*, vol. 8, n. 1, jan./jun.  
2006.

LAZZARO, G. Di San. *Paul Klee*. Lisboa: Verbo, 1972.

LEONTIEV, Dmitry A. Funções da arte e educação estética. In: FRÓIS, João Pedro (org.). *Educação Estética e Artística: abordagens transdisciplinares*. Tradução de Maria Emilia Castel-Branco. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. p. 127-145.

MIGUEL, Jair Diniz. *Arte, ensino, utopia e revolução: os ateliês artísticos Vkhutemas/Vkhutein (Rússia/URSS 1929-1930)*, 2006. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-02022007-171251/pt-br.php>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

MIGUEL, Jair Diniz. *Arte, Ensino, Utopia e Revolução: Os Ateliês Artísticos Vkhutemas/Vkhutein (Rússia/URSS 1929-1930)*. 2006. 404 f. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MODERNISMO. Disponível em: <<http://www.mac.usp.br/mac/templates/projetos/seculoxx/modulo1/modernismo/index.htm>>. Acesso em: 2 maio 2016.

MORAES, Ana Carolina Albuquerque de. *Rumo à Amazônia, Terra da Fartura: Jean-Pierre Chablot e os cartazes concebidos para o serviço especial de mobilização de trabalhadores para a Amazônia*. 2012. 353 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

NEIVA, Ismael Krisna de Andrade. Educação estética na revista do ensino (1925-1940). In: VII Congresso Brasileiro de História da Educação – CBHE7, 2013, Cuiabá. *Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação – CBHE7*, 2013.

NEIVA, Ismael Krisna de Andrade. *O Ensino do Desenho na Escola Normal de Belo Horizonte (1906-1946)*, 2016. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

NOBRE, Jaderson Gonçalves. A educação estética de Schiller: da fragmentação à integralidade. *Revista Lampejo*, n. 9, p. 2–11, 2016.

O EMBLEMA da Escola de Aperfeiçoamento, de Belo Horizonte (de uma observadora pedagógica). *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 9 de jan. de 1931. Página de Educação, p. 7.

PENNA, J. B. Damasco. Claparède. *Grandes Educadores – Platão, Rousseau, D. Bosco, Claparède*. Rio de Janeiro, Porto Alegre, São Paulo: Editora Globo, 1949. p. 219-233.

PEREIRA, Denise Perdigão. *Que arte entra nas escolas através dos currículos?* Entre o utilitarismo e a possibilidade de emancipação humana pela arte, nos Programas de 1928 e 1941, na Escola Nova em Minas Gerais. 2006. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PEREIRA, Marcos Villela. *A estética da professoralidade. Um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor*. Rio Grande do Sul: Editora UFSM, 2013.

PEREIRA, Patrícia de Paula. Ensino de Arte nos Primórdios de Belo Horizonte: a contribuição de Jeanne Milde no início do século XX. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Ensino da Arte: Memória e História*. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 117-134.

PERKTOLD, Carlos. Genesco Murta. *Portal das Artes*, [s.d.]. Disponível em: <<https://portalartes.com.br/columnistas/carlos-perktold/genesco-murta.html>>. Acesso em: 22 mar. 2019.

PERRROT, Michelle. Histoire des femmes et féminisme. *Journal français de psychiatrie*, n. 40, p. 6-9, 2011.

PESSOA, Frota. Essa admirável Mme. Artus – a fulguração de uma vida ao serviço da criança *Diario de Notícias*, Rio de Janeiro, 24 maio 1931, p. 5. Pagina de Educação.

PIERRE BOVET. In: *Archives UNIGE*, Université de Genève. Archives Institut Jean-Jacques Rousseau. Disponível em: <<https://archives.unige.ch/descriptions/view/25039>>. Acesso em: 8 abr. 2018.

PRATES, Maria Helena Oliveira. *A introdução oficial do movimento de escola nova no ensino público de Minas Gerais: a Escola de Aperfeiçoamento*. 1989, 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1989

RAPPORTS présent par MM. les Membres de la Commission de Surveillance, MM. les Professeurs et M. le Directeur de l'École Municipale des Beaux-Arts délegués par la ville de Genève au IV<sup>e</sup> Congrès International de l'Enseignement du Dessin tenu à Desde 1912. Archives du Département de l'Instruction Publique – Genève, Suisse.

READ, Herbert. *Art now: An Introduction to the Theory of Modern Painting and Sculpture*. New York: Harcourt, Brace & Company, 1933.

RESENDE, Fernanda Mendes. *O domínio das coisas: o método intuitivo em Minas Gerais nas primeiras décadas republicanas*. 2002. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

RODODENDRO. In: DICIONÁRIO infopédia da Língua Portuguesa Porto: Porto Editora. Disponível em: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/rododendro>>. Acesso em: 3 jan. 2020.

RODOLPHE Töpffer. São Paulo, [s.d.]. SESI-SP Editora. Disponível em: <<https://www.sesispeditora.com.br/autor/rodolphe-topffer/>>. Acesso em: 21 dez. 2022.

ROMANTISMO. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3640/romantismo>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

RUCHAT, Martine. Édouard Claparède – Hélène Antipoff – Correspondance (1914-1940). Firenze: Leo S. OlschkiEditore, 2010.

SAHD, Luiza. O que é a sequência de Fibonacci? *Super Interessante*, [s.l], 28 set. 2011. Ciência, Mundo Estranho. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/o-que-e-a-sequencia-de-fibonacci/>>. Acesso em: 7 jan. 2020.

SCHILLER, Friedrich Von. *A Educação Estética do Homem*. São Paulo: Iluminuras, 1995.

SILVA, Ana Paula da. *O Embate entre a Pedagogia Tradicional e a Educação Nova: políticas e práticas educacionais na escola primária catarinense (1911-1945)*. In: ANPEDSUL, 9., 2012. *Anais [...]*. Disponível em: <[http://www.portalanpednsul.com.br/admin/uploads/2012/Historia\\_da\\_Educacao/Trabalho/04\\_33\\_43\\_1259-6385-1-PB.pdf](http://www.portalanpednsul.com.br/admin/uploads/2012/Historia_da_Educacao/Trabalho/04_33_43_1259-6385-1-PB.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2016.

SILVA, Jorge Anthonio e. Friedrich Von Schiller e a Educação Estética do Homem. *Revista de Comunicação da FAAP - FACOM*, n. 9, 2001. Online. Disponível em: [http://www.faap.br/revista\\_faap/revista\\_facom/artigos\\_friedrich1.htm](http://www.faap.br/revista_faap/revista_facom/artigos_friedrich1.htm). Acesso em: 10 out. 2016.

SILVA, Sidereus Nuncius da. Estética. In: *Encyclopédia de filosofia*. [s.d.]. Disponível em: <<http://br.geocities.com/sidereusnunciusdasilva/estetica.htm>>. Acesso em: 10 maio 2008.

SOUSA NUNES, J. M. de. Iluminismo. In: E-DICIONÁRIOS de Termos Literários de Carlos Ceia. Disponível em: <<http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/iluminismo/>>. Acesso em: 2 nov. 2019.

SUZUKI, Márcio. O belo como imperativo. In: SCHILLER, Friedrich von. *A Educação Estética do Homem*. São Paulo: Iluminuras, 1995. p. 11-19.

SYPHER, Wylie. *From Rococo to Cubism in art and Literature*. New York: Random House; 1960.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. Natureza e educação dos sentidos: forjando novas sensibilidades no âmbito da educação para todos (Brasil e Espanha, finais do Séc. XIX e início do Séc. XX). *Licere*, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 1-35, set. 2012.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio; BELTRAN, Claudia Ximena Herrera. Uma educação para a sensibilidade: circulação de novos saberes sobre a educação do corpo no começo do século XX na Ibero-América. *Rev. bras. hist. educ.*, Campinas-SP, v. 13, n. 2[32], p. 15-43. maio/ago. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38834>>. Acesso em: 29 nov. 2022.

TEIVE AURAS, Gladys Mary. Manual de lições de coisas de Norman Calkins: operacionalizando a forma intuitiva de ensinar e de aprender. *Sarmiento*, n. 11, p. 79-92, 2007.

THÉATRE. Fédora. *Journal de Genève*, Genebra, 16 mar. 1905, p. 3, Chronique Locale.

TÖPFFER, Rodolphe. SESI-SP Editora. Disponível em: <<https://www.sesispeditora.com.br/autor/rodolphe-topffer/>>. Acesso em: 21 dez. 2019.

UMA FLOR que virou símbolo de uma nação. SWI swissinfo.ch, [s.l.], 15 ago. 2017. Disponível em: <https://www.swissinfo.ch/por/multimedia/edelvais-uma-flor-que-virou-s%C3%A3o-mbolo-de-uma-na%C3%A7%C3%A7%C3%A3o/43412538>. Acesso em: 03 jan. 2020.

VARELLA, Paulo. Vkhutemas: a escola soviética de arte fechada pelo regime stalinista em 1930. In: ArtRef. Outubro 2, 2019. On-line, s.p.. Disponível em: <<https://arteref.com/arte/curiosidades/vkhutemas-a-escola-sovietica-de-arte-fechada-pelo-regime-stalinista-em-1930/>>. Acesso em: 20 de fev. de 2020.

VENEROSO, Maria do Carmo de Freitas. *Notas sobre a história da pintura e escultura na Europa (1880-1940)*. Belo Horizonte, 2019. Não publicado.

VIEIRA, Sofia Lercher. *Frota Pessoa – Recife*: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

VIEIRA, Sofia Lercher. *Frota Pessoa*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

WICK, Rainer. *Pedagogia da Bauhaus*. Tradução de João Azenha Jr. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZANELLATO, José Roberto. *O Portfólio como instrumento de avaliação no ensino de graduação em Artes Visuais*. Campinas, 2008. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2008.

ZERMATTEN, Mélanie Pellaud. *Notice biographique Louise Artus-Perrelet*: Mémoires d'une grande artiste et pédagogue. Curso da Professora Madame Martine Ruchat: une histoire culturelle et sociale de l'exclusion et de l'intégration - une histoire institutionnelle et biographique. Travail semestriel 2014-2015. Não publicado.

ZOTTOS, Éléonore. 1872-1911: une branche obligatoire, In: ZOTTOS, Éléonore; RENEVEY FRY, Chantal (org.). *De toutes les couleurs – Un siècle de dessins à l'école*. Genève: Infolio éditions, 2006. p. 16-47. ZOTTOS, Éléonore; RENEVEY FRY, Chantal (org.). *De toutes les couleurs – Un siècle de dessins à l'école*. Genève: Infolio éditions, 2006.

## Sobre a autora

**Marilene Oliveira Almeida** – Licenciada em Pedagogia e Artes Plásticas/Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG. Mestre e Doutora em Educação/Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, estágio doutoral na Université de Genève. Professora no Curso Artes Plásticas Licenciatura Escola Guignard/UEMG e no Programa de Pós-graduação em Artes – PPGArtes/UEMG. Pesquisadora no Museu Helena Antipoff/ Fundação Helena Antipoff - FHA, Coordenadora Regional do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff - CDPHA/FHA. Membro dos Grupos de Pesquisa CNPq: Laboratório de Estudos sobre a Docência – LEDoc; História da Psicologia e Contexto Sociocultural; Mediação em Arte e Cultura: Teorias e Práticas; Caligrafias e Escrituras: Diálogo e intertexto no processo escritural na arte contemporânea.

