

O DESENHO NA EDUCAÇÃO DO HOMEM NOVO BRASILEIRO: alfabetização gráfica à visibilidade dos fundamentos das Artes e das Ciências

Gláucia Maria Costa Trinchão¹

RESUMO

O artigo traz elementos que subsidiam a História da Educação em Desenho, além de abordar o Desenho como disciplina escolar, traz sua compreensão enquanto método de alfabetização gráfica, no sentido de aprendizado do ler e escrever pela representação do mundo e das ideias pelo Desenho, linguagem importante para a formação do homem novo, fruto das ideias iluministas. Essa linguagem dá visibilidade e socializa os fundamentos das Artes (prática) e das Ciências (especulação), desde as escolas de primeiras letras oitocentistas. O artigo analisa e organiza a gênese dos fundamentos, das propostas pedagógicas e do papel social do Desenho no contexto iluminista e revolucionário francês, e mostra os reflexos destes eventos na educação no Brasil Imperial, no século XIX. Pela vertente da história da educação, o estudo estabelece correlação entre as propostas pedagógicas que destacaram os fundamentos didáticos do Desenho e incentivaram a sua presença na instrução pública Europeia com a conseqüente batalha brasileira em implantar o seu sistema de ensino e assim promover a reforma no tecido social. O Desenho Linear chegou às escolas primárias, secundárias e profissionais como um método de alfabetização gráfica necessária e à disposição das artes e das ciências, aqui em especial a Geometria. Os ideais iluministas franceses de socialização do Desenho, a partir das escolas primárias, desfazem a ideia de que nas escolas públicas de primeiras letras, inclusive a brasileira, só se ensinava o ler, o escrever e o contar, pois desenhar também era prioridade para aprimoramento dos sentidos, do gosto e desenvolvimento de habilidades gráficas para visibilidade das coisas, do mundo e das ciências. O Desenho Linear chegou como uma proposta de alfabetização gráfica, como processo importante para a formação do sujeito à compreensão das ciências, à aquisição de técnicas e à apreciação estética, na capacitação do homem novo em prol do progresso e da moralização da nação.

Palavras-Chave: Alfabetização gráfica. Educação. Desenho Linear. Didática.

ABSTRACT

The article provides elements that support one History of Education in Drawing. Addressing the drawing as school discipline, brings his understanding as a graphic literacy method in the sense of learning to read and write by the representation of the world and ideas through drawing, an important language for the formation of the new man, the fruit of Enlightenment ideas. This language gives visibility and socializes the basics of Arts (practice) and Sciences (speculation), from the schools of first-nineteenth-century letters. The article analyzes and organizes the genesis of the fundamentals of the pedagogical and social role of design in the Enlightenment and French Revolution context, and shows the consequences of these events on education in the nineteenth century Imperial Brazil. Through the history of education, the study establishes a correlation between the educational proposals that highlighted the didactic fundamentals of drawing and encouraged its presence in the European public statement with the consequent Brazilian battle in

¹ Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Email: gaulisy@gmail.com

implementing its education system and thus promote social fabric reform. The Linear drawing reached the primary, secondary and vocational schools as a necessary graphical literacy method available for Arts and Sciences, here in particular the Geometry. Enlightenment ideals of drawing socialization, from primary schools, undo the idea that the public schools of first letters, including Brazil, only taught to read, write, and count, because drawing was also fundamental for the improvement of the senses, taste and development of graphic skills for visibility of things, the world and the sciences. Linear design came as a graphic literacy proposal, as an important process for the formation of the subject, to the understanding of science and aesthetic appreciation, training the new man for the sake of progress and the nations moralizing.

Keywords: Graphic literacy. Education. Linear drawing. Didactics.

INTRODUÇÃO

Falar de Desenho é prazeroso e, como de costume histórico, a princípio remete o leitor imediatamente ao aspecto do lúdico, do artístico ou ao ócio. Este artigo, entretanto, apresenta elementos que subsidiam uma História da Educação em Desenho, um caminho percorrido desde 1991 e que chegou à tese de doutorado, intitulada *O DESENHO como objeto de ensino: História de uma Disciplina a partir dos Livros Didáticos Luso-Brasileiros Oitocentista*, em 2008, ressaltando o seu potencial enquanto conhecimento, linguagem, arte, técnica e registro, defendendo que o Desenho sempre fez, e deve fazer, parte do currículo como um saber teórico e prático nos espaços escolares.

A história do ensino de Desenho² geralmente se confunde com a história das Artes, das Técnicas ou das Ciências. Não se devem estranhar as similaridades históricas, pois, como exemplo, a história da Matemática, em especial o ramo da Geometria, a ciência que estuda as propriedades e as medidas das figuras no plano e no espaço, a história do ensino de Desenho Geométrico se associa com a do ensino da Geometria, desde o século XVIII. No entanto, é imprescindível essa coexistência, pois uma está para a outra como a escrita está para a fala, um é a prática e a linguagem, a outra a teoria e a ciência. “Acontece que por vezes áreas científicas invadem o mundo do desenho e vice-versa [...], como aspectos que começam por ser deste indissociáveis, mais tarde se vão tornando autônomos e transformando em ciências e conhecimentos dele independentes” (Rodrigues, 2000, p. 90).

Busca-se a gênese e os caminhos percorridos para compreensão do papel social do Desenho como instrumento “adestrador” do corpo, da mente e dos sentidos, e da

² O Desenho e a Geometria, com letras maiúsculas por se tratar de conhecimentos escolares, disciplinas.

necessidade de inserir seus fundamentos, regras didáticas e procedimentos práticos no sistema de ensino público oitocentista brasileiro, como um método de alfabetização gráfica, no sentido de aprendizado do ler e escrever pela representação gráfica do mundo e das ideias pelo Desenho, como linguagem a serviço da arte e da ciência. Assim como a utilização de seus códigos gráficos para a compreensão e visibilidade dos fundamentos da ciência Matemática, representada aqui pela Geometria, nos espaços escolares brasileiros, desde as vertentes iluministas e revolucionárias que percorreram o século XIX em busca da construção ou modelagem de um homem novo produtivo, cujo acesso ao conhecimento deveria se iniciar desde a tenra infância. Conforme Valente (2012) demonstra, a Geometria deverá ser vista como um saber “útil às lides da agrimensura, da medida de terras”, como previu Condorcet, “como elemento de sistematização do saber a ser utilizado no campo, por aqueles que a revolução acabara de libertar” (2008, p. 90). Entretanto, o saber em Geometria no Brasil vai além das lides da terra quanto à sistemática prática do desenhar, seus códigos e fundamentos dão visibilidade também aos objetos cotidianos, ao estudo das letras e aos elementos do mundo da construção, da Arquitetura.

Para reconstruir a história do ensino e da aprendizagem do Desenho nas escolas comuns e como se forjou aqui no Brasil, é preciso entender o porquê de esse saber ser reorganizado como disciplina, o seu papel social, quais foram as propostas para esta nova organização didática, e de onde vieram os fundamentos desta nova forma de se valorizar o ensino do Desenho desde as escolas de primeiras letras. O estudo sobre a história da educação em Desenho envolve muito mais do que pesquisar os processos do desenvolvimento das habilidades viso-motoras ou as práticas artísticas, científicas ou técnicas. Envolve, sobretudo, sua inserção no espaço escolar como objeto de ensino oficializado e institucionalizado, os conteúdos, os procedimentos e os materiais, as criações e recriações didáticas para a transmissão de saberes e para se fazer entendido. O Desenho, “a palavra propriamente dita, significa a representação por meio de linhas numa superfície. É evidente, uma forma ou meio de tornar a ideia mais clara, servindo como registro, ou para possibilitar a transmissão da ideia aos outros” (Hsuan-An, 1997, p. 24).

Identificam-se conhecimentos e saberes, assim como a configuração de uma linguagem que submeteu o homem novo a um processo de alfabetização gráfica escolar, a partir de um alfabeto ou vocábulo que, através de seus códigos e regras gráficas, organizam sua gramática própria (pontos, linhas, planos, figuras, sólido, etc.), para dar visibilidade aos fundamentos das artes (prática) e das ciências (especulação). Com já dizia o pedagogo

suiço Pestalozzi, o Desenho tem uma estreita relação com a escrita, já que ambos representam sistemas comunicativos e partilham características gráficas, linguagem. É no “conter de assunto informativo comunicável que o Desenho desencadeia, por normalização codificada dos seus elementos, a possibilidade de invenção da escrita, com qual, na sua origem, partilha características gráficas” (Rodrigues, 2000, p. 90).

A discussão sobre o Desenho e a Geometria como disciplinas escolares estabelecem uma relação de designo, intento, desejo natural de trabalho conjunto para a formação intelectual e profissional do homem novo, traços e vestígios dessas ideias são identificados no caminho percorrido pela instrução pública brasileira oitocentista, através dos cursos que se fundaram na Europa e no Brasil, desde as primeiras letras. Parto, a princípio, da compreensão do Desenho como um conhecimento teórico e prático: o campo teórico, adquirido das ciências e das artes pela experiência e pela apropriação e adaptação de fundamentos; o campo prático, pelo potencial em descrever, registrar e instruir por meio de seus fundamentos e funções gráficas próprias para a alfabetização do indivíduo.

Para chegar ao ensino público de Desenho nas escolas brasileiras, é preciso buscar as raízes e os porquês das propostas de vulgarização dessa linguagem na Europa. A partir da análise das propostas pedagógicas apresentadas por teóricos da educação, busco identificar o lugar de onde se pensa e se fala sobre a inserção e o papel do Desenho na educação pública, para entender e descobrir como e por que estas ideias pedagógicas chegaram ao Brasil, discussão acadêmica iniciada nas décadas finais do século XVII.

A alfabetização gráfica para o homem novo brasileiro passou também pela influência de pedagogos europeus, como Jan Amos Seges Komenský ou Comenius (Moravia-República Checa-1592-1670), cujas ideias influenciaram Jean-Jacques Rousseau (suiço-1712-1778), que por sua vez influenciou Zurique Johann Heinrich Pestalozzi (suiço-1746-1827), que estabeleceu o diálogo maior com Friedrich A. Froebel (Alemão-1782-1852). Esses dois últimos revolucionaram a história da educação moderna e a história da educação em Desenho em espaços escolares públicos, com a elaboração de uma gramática para o Desenho que se complementa e que aplicaram na alfabetização gráfica das crianças desafortunadas. Incentivaram a presença do Desenho e seus fundamentos didáticos como saber capaz de colaborar para a educação e formação do homem novo oitocentista, consagrando a relação intrínseca de cumplicidade entre o Desenho e a Geometria.

Esses discursos se espalharam pela Europa e suas colônias, dentre elas o Brasil. Em Paris, em 1792, influenciado também por essas ideias pedagógicas que circulavam na

época, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat Condorcet (1743–1793), um dos membros do Comitê de Instrução Pública e deputado do Departamento de Paris, apresentou à Assembleia Nacional o *Relatório e projeto de decreto sobre a organização geral da instrução pública*, propondo “um plano completo de organização da instrução nacional, desde o ensino primário até o ensino superior”. Do qual, o ensino de Desenho associado ao da Geometria, era base para todas as classes de ensino e profissões sugeridas, desempenhando papel social importante na formação pessoal e profissional do indivíduo. Nesse período, “o conhecimento veiculado age, supostamente, como forma de prevenção dos males, sejam físicos ou mentais. Além disso, era “objetivo da educação aclarar o espírito, instruí-lo e postular suas normas e regras” (Boto, 1996, p. 55).

As ações promovidas na França em relação ao ensino de Desenho Linear chegaram aos espaços escolares brasileiros, através de intelectuais, pedagogos, instrutores de ensino como Abílio César Borges e políticos, como governadores de províncias, e pela adoção de livros estrangeiros como instrumento didático, principalmente o do matemático e militar francês Luís Benjamin de Francoeur (Paris 1773 - 1849), que circulou, mesmo que precariamente, pelas colônias portuguesas e foi muito usado na Bahia na versão em francês. Esses personagens influentes viveram também sob este caldeirão revolucionário que atingia a educação e sofreram influência direta do que se discutia nos quatro cantos do mundo sobre a necessidade de inserção do Desenho como conhecimento importante para a reforma do novo homem e do tecido social. As bases para a institucionalização do sistema de ensino público brasileiro e do Desenho como disciplina escolar foram lançadas no período monárquico, nas décadas finais do século XVIII, até a República, no século XIX.

Os pressupostos para a alfabetização gráfica francesa, que foram tão difundidos no Brasil, tiveram influência desses pedagogos, principalmente de Pestalozzi e Froebel. O método de ensino e aprendizagem do Desenho para a representação e visibilidade da Geometria, denominado de Desenho Linear, ou método Francoeur, surgiu em 1819 em um compêndio de sua teoria e doutrina sobre o ensino de Desenho para utilização nas escolas de ensino mútuo. O Desenho como uma linguagem da qual quase todas as profissões necessitam para “compreender as idéias das pessoas que lhes encomendam trabalhos, e às vezes comunicar as noções que lhes sugere a experiência”. Além destes, “os anatomistas, os médicos, os naturalistas, os físicos, os marinheiros e os viajantes”, também, têm “necessidade do Desenho para exprimir suas concepções” (Francoeur, 1839, p. 3), explicarem a si mesmos e se fazerem entendido pelos outros.

Na cultura Ocidental, as propostas para a introdução de uma educação popular para diminuir a desigualdade na instrução e assim espalhar as luzes do saber tem suas origens ainda nos meados do século XVIII e o Desenho fez parte do conjunto de saberes que deveriam ser ensinados desde a infância. Nesse processo, o Desenho Linear assume a posição de um verdadeiro método de alfabetização gráfica que deu visibilidade à Geometria prática popular, a serviço da Agrimensura, da Estereometria e da Arquitetura, mais tarde, passou a ser chamado simplesmente de Desenho geométrico.

AS LUZES DO DESENHO À ALFABETIZAÇÃO GRÁFICA NO DEBATE EDUCACIONAL ILUMINISTA

A história do ensino de Desenho no Brasil, no período entre o século XVIII e o século XIX o Brasil era colônia portuguesa e passou pelo mesmo processo de renovação de instrução promovido pelo Marques de Pombal, tem uma ligação direta com a história da educação iluminista, já que este conhecimento, teórico e prático, fazia parte das estratégias pedagógicas para a reforma social pretendida na Europa. O novo olhar sobre a educação se amplia com a “intensificação do pensamento pedagógico e da preocupação com a atitude educativa”, pois, através dela, “poderiam ocorrer às necessárias reformas sociais perante o signo do homem pedagogicamente reformado” (Boto, 1996, p. 21). O movimento iluminista francês aponta assim a “estratégia pedagógica como atividade prioritária no movimento e nas transformações vislumbradas para o tecido social” que remetem “a questão para a própria origem cognitiva do ato de aprender” (Boto, 1996, p. 22).

O Desenho entra no debate educacional iluminista com um papel social importante para combater o preconceito e a discriminação sobre as profissões mecânicas a partir das ideias pedagógicas que surgiram nesse período e que propunham a inserção desse conhecimento teórico e prático nos espaços escolares públicas. Esse discurso fundamenta a sua crítica sobre o que Condorcet (2008) chama de “o preconceito (gótico)”, assim para a sociedade, essa é uma das funções da reforma pela instrução para a construção desse homem novo, o combate a essa “fonte de corrupção” que são as incorporações de artistas mecânicos. Conforme Silva (2014) tal desprezo ou discriminação às artes mecânicas “tem suas raízes entre os gregos antigos e provém das concepções cristãs”. Aristóteles “dividiu as ciências em teóricas, práticas e poéticas, cada qual obedecendo a

uma hierarquia [...] A técnica está, por exemplo, subordinada às ciências práticas, portanto, à ética” (p. 162).

Para Condorcet (2008) cabia ao poder público “afastar dessa arte a corrupção, já que é ele que ordena a construção dos monumentos destinados aos olhos do povo, já que é dele que os artistas recebem seus maiores encorajamentos” (p. 229). No combate a esse preconceito e para salientar a importância dessa alfabetização gráfica nos espaços escolares, Francoeur (1839, p. 2) destaca que “na Grécia, todo o povo sabia desenhar, e o gosto esquisito desta nação era o efeito de sua educação”, pois “grandes coisas ela produziu nas ciências, nas artes e na literatura” e que a “França, que se considera como o centro do bom gosto” será beneficiada se seu povo receber “a mesma instrução primária”.

Sob a influência das ideias de Comenius, o suíço Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), nas décadas finais do setecentos com inspiração mais naturalista, tanto para a educação quanto para o desenvolvimento das habilidades no Desenho, teoriza sobre a aquisição dessa nova linguagem como possibilidade de transformação do tecido social e da relação mestre e discípulo. As raízes dos fundamentos para a vulgarização do Desenho em espaços educativos públicos, dos saberes a serem ensinados e sua valorização na formação do indivíduo e desenvolvimento das nações, surgiram por influência do teórico e pedagogo Comenius, através de seu livro *Didática Magna* publicado em 1657.

O discurso do tcheco Comenius (2002) era de que era preciso alfabetizar o sujeito graficamente, ensiná-lo a escrever e ler pelo Desenho, desenhar pela prática da observação e pela reprodução sistemática de um objeto pela imitação. O sujeito deveria “aprender a fazer fazendo”, pela aplicação prática, como fazem os mestres nas artes mecânicas, pois esses não “ocupam as mentes dos seus aprendizes com discursos teóricos” (p. 244). Essa era a escola que se deveria proceder, a educação da visão e da mente para o bom conhecimento das coisas, trabalhada pela sistemática aplicação prática e utilitária do conhecimento, pois “a teoria é fácil e breve, e proporciona apenas deleite”, mas a prática, ao contrário, é árdua e demorada, mas é extremamente útil.

O Desenho aparece como um artifício necessário para se chegar à utilidade do conhecimento na prática das coisas que estão nas artes, ou seja, para transformar esse conhecimento em saber e linguagem e pela prática materializá-lo e socializá-lo pela produção de coisas e objetos, educando sócio-culturalmente e profissionalizando o indivíduo. Para o bom desempenho desse novo sujeito, era preciso dar acesso aos conhecimentos das artes e do Desenho, dentre outros, desde a infância.

Os debates se intensificam neste período das luzes com as ideias pedagógicas humanistas de Rousseau, através de seu livro *O Emílio, ou da educação*, lançado em 1762. “O Emílio tornou-se mais do que um emblema, quase um paradigma do novo olhar lançado para a educação” e “com certeza, o debate educacional da ilustração francesa no século XVIII é inevitavelmente tributário de Rousseau” (Boto, 1996, p. 22).

As crianças são naturalmente grandes imitadoras e por isso tentam desenhar, por isso o desenhar como um processo prático e natural de expressão, linguagem e meio de dar visibilidade às ideias e às coisas, encontrou espaço na educação do homem teorizada por Rousseau. Esse concebe a educação como vinda da natureza e das coisas, que começa com o nascimento e que a “experiência adianta-se às lições” (Rousseau, 1992, p. 42).

Rousseau teorizou na mesma linha do entendimento de que a apreensão do conhecimento e da alfabetização gráfica em Desenho também seria pela prática sistemática e repetitiva da cópia, ou imitação das formas. Para ele, o profundo conhecimento da forma, a perfeita imitação do objeto e a compreensão das leis da perspectiva eram requisitos básicos para a didática de ensino e aprendizagem do Desenho. De acordo com sua concepção mais naturalista, para aprender Geometria era preciso primeiro aprender a desenhar, pois para aprender a extensão e o volume dos corpos era preciso conhecer as formas e imitá-las se atendo “às leis da perspectiva”. O que importa no processo de alfabetização e no ato de desenhar para a criança não é a arte em si, mas “para tornar seu olho justo e sua mão flexível” e no geral não importa “que ela saiba tal ou qual exercício, desde que adquira a perspicácia do sentido e os bons hábitos do corpo que se ganham com o exercício” (Rousseau, 1992, p. 45). O Desenho como uma forma de “adestramento” dos sentidos e do corpo para a reprodução perfeita de objetos, ideias e coisas.

Para a alfabetização gráfica e ensino da Geometria, Rousseau propõe que o processo se dê em dois momentos distintos: o primeiro, pela observação natural e frequente, feito à mão livre, para evitar que a criança perca a possibilidade natural de educar a mão e o olho pela simples experiência e pelo livre exercitar do traço; e o segundo, pelo uso dos instrumentos de Desenho, que significava “arte de se servir da régua e do compasso” (Rousseau, 1992, p. 145). No lugar de se empregarem os métodos racionais, que se aprendesse e se aplicasse o método das crianças, o da observação natural e frequente, “pois a nossa maneira de aprender a Geometria é tanto uma questão de imaginação quanto de raciocínio”. Se para o adulto tal conhecimento representava “a arte de raciocinar”, para a criança era “a arte de ver” (p. 147). Só a representação gráfica da

forma poderia auxiliar a criança na materialização dos conhecimentos abstratos. Primeiro deveria seguir a observação natural e frequente dos objetos e só depois usaria os instrumentos. Devem-se “desenhar figuras exatas”, combinando-as e colocando umas sobre as outras e examinando sua relação. Assim se descobrirá toda “geometria elementar, indo de observação em observação, sem que haja necessidade de definição nem de problemas, nem de outra forma demonstrativa senão a da simples superposição” (p. 147). A absorção dos fundamentos da Geometria pela observação e traçados livres. As crianças, a partir da simples observação e representação gráfica da forma e de suas combinações e organizações no espaço, deduziriam e aprenderiam as leis da perspectiva, por exemplo. No aprendizado do Desenho, a imitação de formas perfeitas garantia o sucesso do resultado. Para Comenius (2002), só os exercícios práticos e sistemáticos garantiriam a habilidade para o desenhar e criariam o hábito da arte, “isso porque só a prática faz o artífice” (p. 249).

Nos discursos e propostas pedagógicas apresentadas por Comenius e Rousseau, o Desenho passou a ser visto como conhecimento necessário à formação prática e utilitária do homem novo, e como um artifício importante para se compreender a utilidade do conhecimento na aplicação prática das Artes. Só através do exercício prático da cópia e da repetição sistemática do Desenho seria possível garantir a habilidade necessária para a perfeição do artífice e se obter o hábito no uso dessa linguagem gráfica para a representação das artes e das ciências, principalmente a Geometria. A didática do Desenho, e das demais Artes, em Comenius e Rousseau, inferia sobre a condução dos alunos para a prática árdua, demorada e útil baseada em modelos pré-estabelecidos pelo professor, na matéria a qual o estudo vai ser socializado e no uso dos instrumentos, mesmo que em Rousseau essa prática tenha um cunho mais naturalista.

O PRIMEIRO MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO GRÁFICA PARA REFORMA DO HOMEM NOVO

O debate educacional da ilustração francesa iniciado em 1789, dentre outros fatos, com a votação da abolição do regime feudal e de alguns direitos senhoriais, a liberdade de imprensa, a adoção da Declaração dos direitos do homem e do cidadão e a supressão das ordens religiosas, teve Rousseau, e *O Emilio*, como um paradigma para a nova forma de

entender o papel da educação para a sociedade e para o papel do Desenho na formação cidadã e profissional do novo homem francês. No início do século XIX, o Desenho entra nas concepções pedagógicas de Pestalozzi (1746-1827) e de Froebel (1782-1852).

Na Europa, em países como Prússia, Alemanha, Rússia, Polônia, Itália e Espanha, a educação sofreu influência dos métodos de Pestalozzi, inclusive no ensino de Desenho. A França e a Inglaterra tiveram menos influência, já na Suíça foram criadas escolas normais para instrução e formação da mão-de-obra docente capacitada para ensinar segundo seus métodos. Em relação ao ensino do Desenho, segundo Eby (1976, p. 407) Hermann Krusi Jr. “foi contratado para fazer conferências nas escolas normais do estado de Massachusetts sobre Desenho e aritmética segundo Pestalozzi”, desenvolveu esse trabalho por dez anos aproximadamente antes de ir ensinar em uma escola normal em Nova York.

Esse debate sobre a educação para a igualdade e a relação íntima entre o Desenho e a Geometria estimulou Pestalozzi, que viveu sob a égide dessa revolução francesa, seus ideais e com a nova conjuntura sócio-política e econômica que se configurava na Europa, principalmente na França, a desenvolver atividades pedagógicas voltadas para a organização de um método de alfabetização gráfica, com seus códigos e vocábulos. As atividades desenvolvidas por Pestalozzi eram fundadas também na sua preocupação com o índice de pobreza que imperava na região de Neuhof, onde morava (Arce, 2002).

Pestalozzi desenvolveu suas ideias sobre a educação e Desenho também a partir da leitura do livro *O Emílio*. Mais tarde, os ideais de Pestalozzi foram seguidos e melhorados pelo pedagogo Friedrich A. Froebel, que junto com ele revolucionou a história da educação e a história do Desenho na e para a educação. A aproximação entre eles foi real e o “contato criou as inspirações para as futuras idéias pedagógicas de Froebel”, visto que “durante três anos, entre 1807 e 1810”, Froebel “esteve com seus pupilos na escola de Pestalozzi. Froebel tinha vinte e cinco anos, e Pestalozzi sessenta e um” (Chies, 2007, s.p.).

Pestalozzi influenciou muito as mudanças na educação elementar, despertando o interesse pela aplicação dos princípios de algumas disciplinas (Eby, 1976). Para Pestalozzi, os conhecimentos em Desenho seriam para o ensino “inferior” - o primário, e para o ensino “superior” - nível universitário – o Desenho e a Geometria, o Desenho como meio de dar visibilidade aos fundamentos da Ciência. O professor Pestalozzi, entendia o Desenho como um dos conhecimentos mais fáceis de serem ministrados e apreendidos.

Na mesma linha educacional de Rousseau, tomando a natureza como promotora de educação, o médico suíço Pestalozzi foi o primeiro pedagogo moderno a colocar o

Desenho como uma matéria habitual no quadro de disciplinas de cursos elementares efetivamente e o primeiro a criar um método de alfabetização gráfica, com sua gramática própria para ser aplicado nas escolas da Suíça. Entretanto, apesar de ter sido um continuador das ideias de Rousseau, no ensino e aprendizagem de Desenho, Pestalozzi entra no cenário educacional como um opositor, por se contrapor à linha naturalista iniciada por aquele pedagogo, ao propor uma didática e um método de alfabetização gráfica para o ensino do Desenho em uma vertente puramente racionalista. (Almeida, 1960). O método consistia em um processo de repetições de exercícios de “adestramento” do corpo, da mente, do olho e da mão, por meio de repetições sistemáticas de linhas, curvas e formas, combinações entre elas, tendo como fim dar visibilidade aos fundamentos do Desenho Linear. O interesse pelo Desenho “originou-se de sua doutrina da impressão sensorial como o fundamento de toda a instrução”. Para Pestalozzi, “o Desenho torna o pensamento claro e preciso, pois o Desenho está ligado à percepção da forma e, portanto, exercita a criança na grandeza de observação”, levando em conta a experiência da criança, pois “fazer Desenhos ou contornos de objetos é a primeira tentativa de simbolização linear. Por isso o Desenho é o acesso natural à escrita” (Eby, 1976, p. 394).

Por não saber desenhar, Pestalozzi, entregava aos seus assistentes à aplicação de suas instruções seguindo um método, que Eby (1976) considera como artificial e enfadonho, que se concatenava com seu objetivo de “mecanizar a instrução”. Assim, Pestalozzi, “tentou formar um ‘alfabeto’, copiando linhas, ângulos e curvas” e obrigava as crianças a “praticá-las através de repetições intermináveis até que tivesse adquirido habilidade perfeita”. Pestalozzi trabalhou com o princípio da “continuidade ininterrupta e progresso escassamente perceptível”, desenhando, gradativamente, figuras mais complexas e “o Desenho livre de objetos era rigidamente excluído” (p. 394).

O interesse de Pestalozzi pelo ensino do Desenho vem da sua crença no Desenho como um meio de tornar o pensamento claro e preciso, por este estar ligado à percepção da forma e por exercitar a observação, condições básicas para o entendimento de sua doutrina da impressão sensorial como o fundamento de toda a instrução. Como o Desenho é naturalmente uma das formas de expressão da criança, para Pestalozzi, a primeira tentativa de simbolização linear, isso facilitaria naturalmente a escrita. Por conta da finalidade de se alcançar a escrita, pelo desenvolvimento das habilidades motoras, o Desenho livre de objetos era rigidamente excluído, se distanciando assim das ideias de Rousseau.

O alemão Froebel viveu “sob a égide da expansão capitalista [...] banhando-se ao mesmo tempo dos ideais românticos em seus aspectos mais conservadores” (Arce, 2002, p.62). Foi professor de Desenho em uma escola normal, onde reconheceu sua vocação no trabalho pedagógico e organizou “toda uma metodologia de trabalho baseada na prática” (Froebel, 2001, p.70). Ele retoma princípios de Pestalozzi, porém, centra-se mais no interior do indivíduo e na tentativa de mediar sua externalização através da manipulação de objetos. Enquanto Pestalozzi destaca a importância da aquisição dos rudimentos do cálculo e da escrita em seu projeto educacional, Froebel os substitui por “brincadeira com as crianças”, respeitando “seu desenvolvimento natural” (Arce, 2002, p. 199). Visão naturalista mais próxima dos pressupostos pedagógicos de Rousseau. O Desenho, como manifestação por meio de linhas, entra nas concepções de Froebel como ponto central da manifestação da pintura e da escrita. O Desenho aparece no desenvolvimento humano desde a infância, é uma disposição natural comum a todos e deve ser cultivada por uma educação intuitiva. Froebel (2001) propõe o emprego do ensino de Desenho para todas as escolas rurais e urbanas, pois “se dirige ao entendimento, às faculdades intelectuais, ao espiritual do aluno [...] ao corporal, ao externo, à destreza da mão [...] desenterra o tédio [...] e a ociosidade”, logo “desenvolve a visão para conhecer as formas e a mão para representá-las” (p. 199).

O Desenho tido como atividade inerente ao indivíduo, pois a criança desenha antes mesmo de se desenvolver enquanto ser humano completo, o mesmo pensamento naturalista de Rousseau, e o sentimento artístico e a arte como caminho natural comum a todos os homens a ser cultivado desde a infância. A Pintura, a escultura, o canto e o Desenho devem ser estimulados desde cedo e considerados como objeto de ensino escolar com seriedade. “A exposição em versos, como no Desenho em outros aspectos, pertence à linguagem: porém enquanto manifestação do mundo interno pertence à arte” (Froebel, 2001, p. 145).

Froebel elaborou materiais os quais formaram a base da sua metodologia de trabalho, e elegeu o jogo e o brinquedo como seus grandes instrumentos e materiais educativos, chamando-os de “dons” (Arce, 2002). Os brinquedos serviram para “materializar estruturas matematicamente perfeitas com as quais a criança poderia aprender” (Arce, 2002, p. 194). Os “dons” ilustravam os sólidos e eram apresentados às crianças grupos e séries de elementos geométricos de madeira para as crianças construir triângulos, ângulos polígonos, ou de círculos de metal ou cobre, para o trabalho das

metades quadrantes e segmentos e uma variedade de objetos como feijões, sementes, dentre outros. Os dons eram explorados movendo-se dos sólidos para a divisão, partindo do plano para a linha e desta para o ponto (Arce, 2002). As relações entre as formas geométricas e seus componentes são estudadas pela intuição, pela brincadeira e associação às coisas da vida e após a exploração exaustiva, seriam apresentadas suas propriedades e leis matemáticas. O ensino do Desenho é pela “apresentação fácil e a destruição fácil das formas interpretadas”, para a representação e interpretação das relações das formas e tamanhos um lápis sobre a ardósia quadriculada (Froebel, 2001, pp. 189-190).

O ensino parte do particular ao geral - das linhas até chegar à construção e estudo das formas inteiras, num processo de construção e descobrimento das figuras, uma formação intuitiva que buscava o autoconhecimento com liberdade, pela brincadeira, como Rousseau fez, mas também o brinquedo como material didático para o ensino, principalmente o de Geometria e Desenho. Froebel se aproximou de Pestalozzi, ao admitir o Desenho como uma disposição natural comum a todos os homens e que deveria ser inserido em uma proposta de educação intuitiva.

O DESENHO LINEAR NA INSTRUÇÃO PÚBLICA NA FRANÇA ILUMINISTA

As propostas iluministas francesas para o ensino do Desenho tiveram significado especial para a História da Educação em Desenho, da Disciplina e para a Didática do Desenho na esfera pública internacional, principalmente no Brasil. A inserção e difusão no campo da instrução de saber escolar marcaram mudanças significativas, tanto “na história do ensino de Desenho” quanto “na história da escola”. No primeiro caso, por demarcar o “fim ao monopólio exercido pelos artistas sobre o ensino elementar do Desenho”, até então restrito aos ateliês e cursos de engenharia militar, e por romper radicalmente “com as modalidades acadêmicas baseadas no estudo do corpo humano”, em vigor nas tradicionais escolas de Desenho. Com a inserção da “aprendizagem do desenho linear” os fundamentos se voltavam para o “traçado das figuras geométricas” e, a principal aplicação passou a ser “o desenho da arquitetura ou do ornamento”. No segundo, a mudança se operou no rompimento da tradicional concepção do ensino primário voltado apenas para o saber “ler, escrever e contar” (D’Enfert, 2007, p. 2). A migração do Desenho para o espaço escolar público serviu, não para quebrar o preconceito que se tinha das artes mecânicas, mas

amenizou essa discriminação no momento em que foi oficializado e institucionalizado como disciplina escola, instrumento de capacitação de nova mão de obra para a indústria.

Apesar da França e da Inglaterra sofrerem menos influência das ideias pedagógicas de Pestalozzi, em relação ao Desenho, é possível perceber que ela foi bem mais significativa do que se imagina, visto que esse “em 1802 foi como deputado a Paris, e fez de tudo para fazer com que Napoleão se interessasse em criar um sistema nacional de educação primária; mas o conquistador disse-lhe que não podia perder tempo com o alfabeto”. Entretanto, em Paris, em 1792, influenciado também por essas ideias pedagógicas e, principalmente, pelas de Pestalozzi, um dos membros do Comitê de Instrução Pública e deputado do Departamento, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat Condorcet (1743–1793), já havia apresentado à Assembleia Nacional o *Relatório e projeto de decreto sobre a organização geral da instrução pública*, propondo “um plano completo de organização da instrução nacional, desde o ensino primário até o ensino superior” (Condorcet, 2008, p.7). Ele seguiu a pedagogia realista de lema “aprenda-se a fazer fazendo”, teorizada por Comenius, em sua *Didática Magna*, a educação para a utilidade e “ensinar tudo a todos”, dando uma “visão utilitária à educação” (Nascimento, 1994, p. 12).

Francoeur (1839, p. 1) atribui, entretanto, ao Duque Cazes “o honroso pensamento de introduzir o ensino do Desenho nas escolas”, assim como salienta que foi por essa inspiração que ele redigiu o tratado, se referindo ao manual de Desenho Linear. Francoeur foi o profissional designado para elaborar o manual que auxiliaria no cumprimento dessa tarefa no que se refere ao ensino de Desenho. Essa iniciativa se deu no início de 1818 e se deve ao ministro do Interior, Decazes, conjuntamente com o grupo de liberais da Société pour l’instruction Élémentaire (SIE), da qual o matemático e politécnico francês Louis-Benjamin Francoeur fez parte (D’Enfert, 2007, p. 37).

A partir dos ideais de Condorcet, surge o primeiro livro didático lançado na França para atender às solicitações da instrução pública, o do matemático francês Louis-Benjamin Francoeur (1773-1849), parisiense que seguiu a carreira militar, serviu ao exército de Napoleão Bonaparte, e academicamente foi professor de Matemática. O livro didático, intitulado *Dessin linéaire et arpentage, pour toutes les écoles primaires, quel que soit le mode d’instruction qu’on y suit*, organizado em 1819, atendia às escolas de ensino mútuo. Essa primeira versão foi reeditada várias vezes e, além das mudanças realizadas a partir de suas experiências, o conteúdo foi estendido, quase duplicado, a redação foi direcionada para o ensino com objetivo de atender a educação primária e ao ensino mútuo,

o seu *locus* de aplicabilidade. A obra mostra a influência de Pestalozzi e das ideias iluministas de alfabetização gráfica para a reforma do novo homem, propondo a socialização do Desenho Linear como uma forma de ensinar e aprender Desenho, ler e escrever pelo Desenho para dar visibilidade às formas geométricas e a agrimensura, a partir das escolas primárias.

O Desenho Linear, Método Francoeur, ou “a arte de imitar os contornos dos corpos e de suas partes, com a ajuda de simples traços, e sem o recurso das sombras e das cores” (Francoeur, 1839, p. 5), como disciplina representa o quarto saber a ser ensinado nas escolas francesas desde 1819, como didática o primeiro método de alfabetização gráfica para funcionar como linguagem que dá visibilidade aos fundamentos da Geometria prática popular em sala de aula. Francoeur o define como uma proposta didática do Desenho, chamado de Desenho Linear, que “engloba, sobretudo um método de ensino elementar de Desenho, isto é, um conjunto de procedimentos didáticos que fornece os elementos” para subsidiar o ensino e a aprendizagem de Desenho em espaço escolar (D’Enfert, 2007, p. 7). Desenhando também era prioridade para aprimoramento dos sentidos, desenvolver habilidades e visualização das coisas e dos fundamentos das ciências.

Na proposta do deputado francês, “a instrução divide-se nos seguintes graus: escolas primárias, escolas secundárias, institutos, liceus e Sociedade Nacional das Ciências e das Artes” (Boto, 1996, p. 121). Uma escola pública primária deveria ser criada em cada vilarejo e ser dirigida por um mestre, pois o ensino do primeiro grau tornaria o indivíduo “capaz de exercer funções públicas” (Condorcet, 2008, p. 73). “A instrução primária é a fonte principal donde decorrem as riquezas que se esperam da indústria” (Francoeur, 1839, p. 1), e as escolas de ensino mútuo o local de capacitação dos alunos/mestres e de socialização dos saberes aos alunos das escolas primárias.

A inserção do Desenho no quadro dos conhecimentos escolares necessários à formação e instrução pública desse homem novo, culto e trabalhador, que se pretendia reformar pela educação, é tratada como um conhecimento prático e útil a todas as artes e às ciências e como base para a formação profissional. O Desenho era “indispensável e empregado em todas as artes do luxo, nas quais se associa a decoração” quando sua utilidade está “em todas as profissões em que se fabrica instrumentos empregados por outras artes” (Condorcet, 2008, p. 10). A instrução comum deve começar desde a infância.

Ao que se refere ao ensino de Desenho base para a Geometria e a Agrimensura para as crianças, ao dividir o primeiro grau da instrução comum em quatro séries, propõe

que se comece o estudo das noções básicas da Geometria, a partir da segunda série. Na instrução para a terceira série primária, a aluno que detém noções de Geometria, passaria ao estudo dos elementos da Agrimensura, tornando-se capaz de “medir um terreno, não pelo método mais cômodo e com as simplificações usadas nas práticas, porém por método geral cujos princípios sejam difíceis de esquecer” (Condorcet, 2008, p. 90). Trazendo o exercício da prática do desenhar a serviço dos fundamentos da Geometria aplicados ao terreno, pois a Agrimensura é a ciência que se utiliza de conhecimentos da Geometria para a divisão de terras em formas geométricas, triangulares e retangulares. A aplicação prática do Desenho e da Geometria estimulados desde a infância tornando o saber útil como previu Comenius.

A alfabetização gráfica acompanharia assim o ensino da Geometria e da Agrimensura, pois o aluno seria exercitado “a fazer figuras, seja com régua e o compasso, seja à mão livre” e aplicar esses conhecimentos teóricos e práticos, no terreno. O exercício sistemático do “fazer figura”, ou seja, do desenhar, se tornaria um “hábito” que proporcionaria “um domínio da arte do Desenho suficiente para a maioria dos indivíduos que só têm necessidade de fazer planos e reconstituir os objetos como uma exatidão grosseira”, ressalta Condorcet (2008, p. 92), deixando claro aí os pressupostos defendidos por Rousseau e Pestalozzi que foram incorporados por Francoeur. O ensino de Geometria, apoiado pelo Desenho como elemento que dá suporte a visibilidade dos fundamentos dessa ciência, segue para a quarta série, segundo Condorcet (2008), “misturando o estudo da Geometria à diversão de ora fazer figuras, ora operações em terrenos”, seguido apenas “a curiosidade natural à infância” que será “um agulhão suficiente para provocar a determinação pelo estudo” (p. 96). Esse exercício do desenhar livre de regras e pela observação da natureza, compreendido por Rousseau (1992) como momento de diversão, compartilhado com o professor torna-se mais agradável ainda. A natureza como única professora da criança, como defendia Rousseau, mas a filosofia educativa de Comenius (2002), “deve-se estudar apenas o que tenha inquestionável utilidade nesta vida e na futura”, pois “a natureza só ensina aquilo que é útil ao homem” (p. 185).

O Desenho teve papel importante na instrução relativa às profissões que iriam transformar o tecido social francês. “Em Condorcet, chega a ser obsessiva a crença na escolarização, não apenas para o desenvolvimento das aptidões individuais, mas para capacitação do pleno exercício da condição de cidadania” (Boto, 1996, p. 143). Na proposta do deputado francês para a instrução profissional aparece a divisão do ensino para

duas classes: as profissões mecânicas e as profissões de funções públicas. Sendo que a primeira, “tem como objetivo principal satisfazer as necessidades, aumentar o bem-estar, multiplicar os prazeres dos homens isolados” (Condorcet, 2008, p. 207). São as profissões que trocam trabalho por dinheiro ou por outro trabalho. As profissões públicas que têm a utilidade comum como seu primeiro objetivo (carreira militar, médicos, arte das construções, entre outras). Formariam segmentos de trabalhadores para atender diferentes propósitos sociais, os motivos de criar espaços públicos de instrução são diferentes para as duas profissões.

Na primeira classe, pela natureza da instrução que o poder público deve destinar às artes mecânicas, a escola deve somente oferecer aqueles conhecimentos úteis a essas profissões. O profissional deve ser preparado, não para construir, mas sim para deter os conhecimentos básicos sobre o processo e o como fazer. Para as profissões mecânicas, deve-se aperfeiçoar em “vista de aumentar, para a totalidade do indivíduo, os prazeres, o bem-estar que os trabalhos dessas profissões proporcionam, e estender mesmo à classe dos pobres uma parte desse bem-estar” (Condorcet, 2008, p. 208).

O papel social da instrução e do Desenho como conhecimento teórico e prático necessários à formação profissional de mão de obra local será para a produção de objetos e de coisas, pois “num país em que as artes florescem, o pobre mora melhor, calça-se melhor, veste-se melhor do que naqueles em que elas ainda estão no início” (Condorcet, 2008, p. 208). O incentivo à produção de equipamentos e produtos surge como um meio de igualar os segmentos sociais no direito ao acesso a produtos e coisas materiais, é “esse aumento sempre progressivo de prazeres para os pobres que se deve esperar do progresso geral das artes mecânicas”, pois a instrução mecânica trará “a vantagem de estabelecer maior igualdade entre os homens que praticam as artes” (p. 209).

Na instrução propagada, a docilidade do ser era tratada “como um bem a ser perseguido, apresentando-a como virtude social alcançada mediante o substrato de alegria oferecido pela natureza a ser conduzida pelo mestre” (Boto, 1996, p. 55). Um dos pontos mais significativos no discurso de Condorcet (2008) está na vantagem da aproximação das “crianças do artesão pobre daquelas do trabalhador mais rico, que pode dedicar às vezes algum recurso para aperfeiçoá-las em sua profissão”. Com essa visão, Condorcet declara que esse “é um dos melhores meios para diminuir num país a existência dessa classe de homens que a infelicidade entrega à corrupção” (p. 209).

Francoeur (1839) também defendeu que a inserção do Desenho nas escolas elevaria “os recursos dos pobres” e daria “mais perfeição ao seu trabalho”, com isso, aperfeiçoaria os produtos e elevaria a indústria. Com essa arte necessária a todas as profissões se aprendia a “ler para conceber os objetos cuja execução foi comandada segundo um modelo traçado, e escrever, para tornar suas idéias e fazê-las compreender aos outros”. Uma arte que “não exprime, como a escrita, articulações de sons, mas figuras reais” (Francoeur, 1839, p. 3).

Entretanto, “as escolas destinadas às profissões mecânicas, não terão a função de ensinar a fazer, mas sim de dar os conhecimentos necessários a essas profissões”, e os conhecimentos a serem ensinados “podem ser classificados segundo sua natureza em relação às artes para o qual ele será necessário”. O primeiro conhecimento destacado, como primordial às profissões mecânicas, foi o Desenho “que é indispensável e empregado em todas as artes do luxo, nas quais se associa a decoração à utilidade, e em todas as profissões em que se fabricam instrumentos empregados pelas outras artes”, depois vêm outros conhecimentos, dentre eles, aritmética comercial, os de medidas, da avaliação dos sólidos e “partes da Geometria elementar que não estão compreendidas na instrução comum, tais como a teoria do corte das pedras, a perspectiva” (Condorcet, 2008, p. 210).

A instrução mecânica deve ser útil e direta e bastariam dois mestres em cada centro “um encarregado de dar os conhecimentos de Desenho, o outro da parte científica das artes”. A instrução às artes mecânicas “difundiria mais luzes sobre a prática das artes” e haveria um maior número de operários mais hábeis (Condorcet, 2008, pp. 211-212). Na defesa do Desenho Linear como linguagem gráfica no quadro disciplinar das escolas primárias, e no âmbito das mais variadas profissões que dele se utilizam na formação dessa nova mão-de-obra técnica, Francoeur (1839) justifica com os mesmos elementos do discurso de Condorcet, ao salientar as vantagens que “o ensino dos princípios de Desenho” oferece aos “técnicos empregados na construção de prédios”, aos “pedreiros, marceneiros, carpinteiros aparelhadores, serralheiros, talhadeiros, ladrilhadores, construtores de fogões”, aos que fabricam móveis, aos “que trabalham nas coisas de moda e de gosto” como os “entalhadores, fundidores, douradores, relojoeiros, bronzeadores, marmoristas, alfaiates, modistas”; aos que se “entregam à execução das mecânicas ou dos instrumentos”, como “ópticos, engenheiros, mecânicos, fabricantes de tintas”, e outras profissões (p. 2).

As profissões que são destinadas ao serviço público como a da ciência militar, da arte de cura, e a arte das construções, se diferenciam das artes mecânicas por terem como

proposito atender ao público, pois se ocupam “de obras feitas [...] para a utilidade comum” (Condorcet, 2008, p. 219). Para isso bastaria “um estabelecimento em cada departamento, e três profissões - uma para o Desenho, outra para os conhecimentos teóricos e outra para aquelas que se relacionam mais imediatamente com a prática” (p. 227). Para as artes do Desenho escolas nas capitais e nas grandes cidades, pois “o Desenho já entra na educação comum e na educação geral para as profissões mecânicas” (p. 228).

Na reforma do homem novo por meio da instrução o que deve fazer parte dessa nova forma de educar é tudo o que dê ideia “do grande e do belo por meio dos sentidos”, o que eleve os pensamentos, o que enobreça os sentimentos e amenize os costumes, e “tudo o que oferece ocupações pacíficas e prazeres”. Na educação, a Pintura e o Desenho são destaques para Condorcet (2008), pois “o conhecimento dessas artes traz consigo a beleza das formas exteriores, a da expressão dos sentimentos e da paixão”, assim como a beleza “das relações entre os movimentos e os hábitos da alma”, e a beleza das “qualidades do espirito e do caráter e os movimentos do rosto, sua fisionomia, a contenção, a conformação dos traços”. Essas artes são “um dos anéis da cadeia de nossos conhecimentos e devem ser contadas entre os meios de aperfeiçoar a espécie humana” (p. 230).

Essa luta pela conformação de uma instrução pública na Europa, com raízes nas ideias difundidas desde Comenius a Condorcet, e colocadas em prática nas décadas iniciais do século XIX, serviram como discurso para que Francoeur justificasse a necessidade e a importância da inserção do Desenho nos espaços escolares franceses desde a infância, e, apresentasse sua proposta de ensino e aprendizagem do Desenho Linear ou Método Francoeur, com os procedimentos para alfabetização gráfica escolar e para espalhar as “luzes” da instrução nos segmentos sociais populares e no âmbito das mais variadas profissões de ocupação técnica. Essa concepção de que o Desenho como conhecimento e linguagem seria o saber formador do gosto para o trabalho na indústria, aperfeiçoaria o profissional e os produtos, em consequência, elevaria os recursos dos pobres e a indústria.

O DESENHO NA REFORMA DO HOMEM NOVO BRASILEIRO

A História da Educação em Desenho no Brasil se inicia bem antes da institucionalização da instrução pública, ocorrida no período de 1824 a 1889, passagem do Brasil Império a República. A semente da acessibilidade da infância à alfabetização gráfica

plantada no final do século XVIII floresceu na virada para o século XIX, na Europa e suas colônias. No Brasil passa pela criação de Aulas Régias como os primeiros modelos de organização para um ensino público e laico, difundido pelo iluminismo e pela revolução francesa e que foi sistematizado no Reino de Portugal, entre 1750 e 1777, pelo Marquês de Pombal. Período em que circulava as propostas educativas de Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Condorcet, de fortes incentivos à socialização do saber e prática do desenhar como importantes para dar visibilidade às artes e às ciências e para domesticar o corpo e a mente para acomodar o espírito e assim formatar um homem novo.

No Brasil, a reforma educacional surgiu de forma incipiente, entre supressões e criações de cadeiras e reformas no sistema de ensino, sempre pautado nos modelos europeus. Como marco histórico para o ensino regular do Desenho, tem-se a sua inclusão no currículo do Seminário de Olinda em 1800, no Recife, em 1798, que teve influência da reforma na educação portuguesa promovida pelo Marques de Pombal. Nesse período ainda não havia sido lançado o livro *Desenho Linear* de Francoeur, a primeira versão de 1819. Porém, os fundamentos desse processo de alfabetização seguiam os pressupostos do que se ensinava nas academias militares, a rigidez e o rigor do traço, sem preocupação com o lado expressional artístico, intensamente preocupado com a perfeição do traçado.

As raízes históricas do Desenho Linear na reforma do homem novo brasileiro estão na relação entre a cadeira de Desenho, a de Geometria e a de caligrafia nas escolas de ensino mútuo, as escolas de formação de professor (Normais), os Liceus e, principalmente as Escolas Medias, protótipos das escolas técnicas. O Desenho Linear “considerado como o quarto ramo dos conhecimentos primários”, chegou a equivaler “à leitura, à escrita e à aritmética”, segundo Francoeur (1839, p. 5), na França e também no Brasil. Compondo assim um campo de conhecimento a mais no quadro disciplinar das escolas primárias, e, conseqüentemente, nas Escolas Normais. Era necessário formar mão-de-obra especializada para atuar no ensino público, capaz de contribuir para a formação de uma nação civilizada e da mão-de-obra operária necessária para atender à indústria brasileira emergente. Espalhar as ‘luzes’ da instrução nos segmentos sociais populares, atender a educação primária e facilitar a inserção do Desenho no âmbito das mais variadas profissões de ocupação operária foi o mote dos discursos que surgiram desde Comenius e Condorcet.

A implantação das escolas de ensino mútuo na França foi uma iniciativa da Société pour l’instruction Élémentaire- SIE, em 1815 (D’Enfert, 2007). A SIE “propaga a iniciativa e estimula a criação de sociedades congêneres no exterior, através da revista

pedagógica”, inclusive para Portugal e o Brasil. No caso português o método foi introduzido em 1815 e as primeiras referências sobre este sistema de ensino no Brasil é de 1808, quando o Brasil passou a sede da coroa portuguesa (Bastos, 1997), com a chegada da família real ao Brasil. De acordo com a SIE, Louis Benjamin Francoeur foi o autor do primeiro manual francês para a alfabetização gráfica dedicado ao ensino público, visando à vulgarização do ensino do Desenho nos espaços escolares de ensino mútuo, dedicados à formação de professores de primeiras letras e alunos das escolas primárias.

O desejo liberal de propagar as luzes do saber em Desenho aos segmentos sociais populares no vasto território brasileiro sob um regime escravocrata, que se consagrou em ações nas décadas iniciais do século XIX, se caracterizou com a institucionalização de um sistema de ensino público imbricado e deu espaço para o aumento significativo do número de novas matérias, desde as cadeiras avulsas ao ensino primário (Ensino Mutuo), secundário (Normal e Liceal) e técnico (Escola Média). O Método Francoeur de ensino e aprendizagem do Desenho se espalhou também pelo Brasil colônia, como instrumento que acalmaria os comportamentos e preparava o espírito e assim alfabetizaria o indivíduo na prática de dar visibilidade às formas geométricas, aos objetos e as letras no plano bidimensional e as regras para as representações no plano tridimensional pela Geometria Descritiva e a Perspectiva. Como afirma D’Enfert (2007), o Desenho Linear, surgiu como uma das “matérias além do tradicional ‘ler, escrever, contar”, que caracterizava até então a instrução primária”, chegou como um dos conhecimentos importantes que espalharia as “luzes” do Desenho nos “meios populares” (p. 2).

Na primeira metade do século XIX, o ensino de Desenho no Brasil acompanhou o processo de construção do novo sistema de ensino, desde as Aulas Avulsas, que foram absorvidas pelos Liceus, até a criação de Escolas Médias, espécie de curso técnico para atender a indústria. Entre 1800 e 1824, foram criados cursos de Desenho por Aulas Avulsas, referindo-se ao Desenho geométrico e as noções de Geometria, geometria descritiva e perspectiva, Desenho de figura ou Desenho figurativo, que é a representação gráfica de formas observadas do real que retratam objetos, animais, pessoas e construções, e de Desenho técnico, como ferramenta a serviço do desenvolvimento e da comunicação de ideias, conceitos e projetos, todas estas formas de Desenho tinham o objetivo de beneficiar ramos da indústria. As Aulas Régias representam a primeira organização para um ensino público e laico, difundido pela revolução francesa, sistematizado no Reino de Portugal, desde 1759. Em 1770 houve a inclusão do Desenho e figura, sob a influência do que

circulava das propostas educativas de Comenius (1592-1670) e, principalmente, de Rousseau (1712-1778). Segundo Nascimento (1994), na província da Bahia foram criados cursos específicos de Desenho e figura, em 1812, e o de Desenho técnico, em 1817, e segundo Nunes (2003b), com a Carta Régia de agosto de 1818, criou-se na capital, Salvador, uma aula pública de Desenho. O Desenho aparece assim como uma das 9 (nove) Aulas Maiores que existiram no Império até 1828. Foram “criadas no tempo das Aulas Régias pombalinas, eram as que habilitavam os alunos a prestarem os Exames Preparatórios, quando desejassem ingressar em cursos superiores” (Nunes, 2003a, p. 13).

A formalização do ensino público brasileiro e o Desenho como disciplina escolar foi garantida a partir da Carta Lei de 25 de março de 1824, que representou a primeira Constituição brasileira, outorgada pelo imperador Dom Pedro I. A Constituição foi criada também na crença da educação como um processo civilizatório, versando, dentre outros assuntos, sobre a garantia da gratuidade da instrução primária a todo cidadão e sobre o direito ao acesso aos elementos das Ciências, Belas-Artes e Letras através dos Colégios e Universidades. Em outubro de 1827, uma nova Lei se propõe a garantir aos cidadãos brasileiros os direitos já adquiridos pela Lei de 1824, determinando a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do extenso território do Império brasileiro. A partir do Ato Adicional de 1834, a educação firmou-se efetivamente, passando à responsabilidade do Estado. O ensino elementar e o secundário passaram “à competência da província, sem necessidade de autorização do poder central, que, no entanto, se responsabilizava por todo o ensino superior” (Nunes, 1999, p. 78).

Aos futuros professores, caberia introduzir o indivíduo ao mundo civilizado e letrado, ensinando-o a ler, escrever, contar e desenhar, pois deveria ensinar os conhecimentos sobre os princípios de Desenho e de moral cristã e cada espaço escolar tinha o seu papel e função social. O Liceu foi a primeira instituição agregadora e centralizadora dos profissionais de educação existentes e espalhados pela província. Com ele, a educação formal começou a impor certo status e a se tornar importante para a especificação profissional e o controle do Estado, este preocupado com a necessidade de formar profissionais especializados capazes de compor a futura mão-de-obra técnica, mas também indivíduos letrados para atuar no setor público. O ensino de Desenho tomou força enquanto área de conhecimento importante para a formação dessa mão-de-obra especializada, por conta de visões futuristas de alguns dos presidentes quanto ao mercado de trabalho na área industrial e agrícola, ao compor o quadro de disciplinas dos Cursos dos

Liceus e das Escolas Normais. Se aos Liceus caberia formar técnicos e letrados, às Escolas Normais caberia à formação e aperfeiçoamento do profissional da educação que o poder público almejava para atuar nos espaços de primários, os secundários e profissionalizantes.

A década de 1830 representa o marco nas ações modernizadoras da instrução pública brasileira, em busca da organização de um sistema de instrução gerido pelo Estado e para a institucionalização do ensino de Desenho nas escolas primárias e secundárias, no modelo francês, surgem assim Escolas Normais e Liceus espalhados nas capitais das principais províncias, como exemplos Rio de Janeiro, Bahia, Rio Grande do Norte, Paraíba, em um processo de supressão e inserção de cadeiras. O ano de 1835 foi referência para a criação de Escolas Normais no Brasil e para o Desenho Linear como cadeira dessa escola. Já os liceus brasileiros têm o ano de 1836 como marco da criação oficial, no qual o Desenho assumiu várias funções de ensino e sociais.

Nos *Liceus* Brasileiros, instituições de ensino secundário, o Desenho auxiliou na formação de bacharéis em letras. Segundo Moacyr (1939), o Liceu tinha a tarefa de formar Bacharéis em Letras e, para isso, deveria absorver as cadeiras avulsas e as aulas públicas da capital: “todas as aulas públicas provinciais ficam sujeitas à inspeção do Liceu” (p. 67), inclusive as de Desenho, lembrando que o Desenho vinha como linguagem e instrumento que daria visibilidade aos fundamentos das ciências, principalmente a Matemática. Tomando como exemplo a Bahia, até então, os candidatos aos cursos superiores faziam seus estudos preparatórios no Colégio São Joaquim, que dava Aula Maior de Desenho Linear (Nunes, 2003b), seguindo a proposta veiculada na França pelo suporte educacional que expõe uma didática do ensino de Desenho, metodologia usada no sistema mútuo de ensino, o método de ensino e aprendizagem dos processos de representação gráfica como meio de dar visibilidade às ciências e às artes, o Desenho Linear, ou Método Francoeur. Segundo D’Enfert (2007), “o Desenho Linear engloba, sobretudo um método de ensino elementar de Desenho, isto é, um conjunto de procedimentos didáticos que fornece os elementos” para subsidiar o ensino de Desenho em espaço escolar (p. 7).

O ensino de Desenho Linear, aos moldes de Francoeur, daria a base para o processo de industrialização que se esboçava no Brasil e começava a exigir uma mão-de-obra especializada, colaborando com a formação da nação civilizada e trabalhadora. O conhecimento de Francoeur veio do campo da matemática e da arte da guerra, para quem o Desenho como arte e linguagem seria o saber formador do gosto para o trabalho na indústria, daria aperfeiçoamento profissional e aos produtos, em consequência, elevaria os

recursos dos pobres e a produção industrial. Para facilitar essa comunicação, acelerar o progresso da nação, e atingir o objetivo da formação da mão-de-obra técnica capacitada para operar na indústria, a arte do Desenho deveria ser ensinada desde as escolas primárias, para desde já exercerem o gosto dos menores artesões e comunicar-lhes o sentido do belo.

Tomando como exemplo o Liceu da Bahia, por Lei n. 123, de abril de 1840, às aulas de Desenho Linear o professor daria aulas de “lições de pintura colorida” e, o que chama a atenção aqui é que a aula de Geometria passou a pré-requisito para a matrícula na cadeira de Geografia (Moacyr, 1939, p. 71). Mostrando assim a importância da alfabetização gráfica e o adestramento do corpo, da mente e dos sentidos para a compreensão da cartografia, como exemplo, assim como, a introdução dos estudos sobre a cor no campo do Desenho, até então, voltado apenas ao Desenho Linear, trazendo para o espaço escolar o Desenho artístico, mesmo que incipiente e rígido. No caso do Liceu de Campos, no Rio de Janeiro, em 1844, que tinha o objetivo de “espalhar algumas luzes sobre a agricultura”, ao absorver as aulas de estudos maiores, incluindo a de Geometria (Moacyr, 1939, pp. 200-201), mostra a importância do Desenho como linguagem gráfica da Geometria, que por sua vez daria visibilidade aos fundamentos da Agrimensura.

Um exemplo que não pode deixar de ser citado é o Modelar Imperial Colégio Pedro II, fundado em 1837, no Rio de Janeiro, que tinha a proteção do Imperador, e imensas garantias pela Assembleia Geral Legislativa (Haidar, 1972). Ele foi criado e organizado com base nos estatutos dos liceus franceses para ser o centro difusor das ideias educacionais relativas ao ensino secundário, tinha caráter literário e era destinado aos segmentos sociais mais abastados, ação do poder público para estabelecer um ensino secundário público e adotar um plano de estudos integral e estruturado em níveis e séries. O colégio seguiu um plano enciclopédico e o Desenho Figurativo, desenho de objetos, construções, pessoas, animais, dentre outros, compôs o currículo como uma das 22 disciplinas, predominantemente de ensino literário. A disciplina de Desenho, ao longo das reformulações e aperfeiçoamento da estrutura do colégio, foi ministrada nos moldes da associação ao Desenho Caligráfico (Desenho de letras), Desenho Linear e Desenho Figurado, percorrendo todos os níveis escolares ali estabelecidos (Haidar, 1972).

Nas *Escolas Normais* brasileiras, estabelecimentos dos quais depende, em grande parte, todo o futuro do magistério primário, o ensino do Desenho Linear se fez presente nesses espaços de formação pedagógica para a formação profissional feminina e masculina. Espaços de habilitação das pessoas que se destinarem ao magistério da

instrução pública, criadas com o propósito de amenizar as dificuldades com a formação do professor, incluindo a formação em Desenho e passou a atuar como um mecanismo de qualificação do quadro de professores da província, instituições de formação de novos profissionais e capacitadoras dos já atuantes, tornando-se espaços de formação da intelectualidade letrada baiana que também aprendiam e ensinavam a desenhar.

A Escola Normal de Niterói, em 1835, no Rio de Janeiro foi uma das primeiras iniciativas de fundação de Escolas Normais no Brasil. Mas, uma das ações importantes do governo da Bahia, merece destaque. Segundo Moacyr (1939), a cobrança de certificado de aprovação nos cursos da Escola Normal aprimorou o ensino primário, quando se passou a exigir a provação na Escola para se inscrever em concursos de cadeiras de instrução primária. A Escola tinha duas cadeiras: uma de conhecimento teórico e prático do método de ensino mútuo, monitorial ou Lancasteriano; e outra em que, além do ensino outras matérias, ensinavam o Desenho Linear atrelado agora aos conhecimentos da caligrafia e da Aritmética. O adestramento no Desenho utilizado como habilidade e linguagem para o traçado das letras e o entendimento da Matemática, Aritmética e a Geometria. A cadeira de ensino mútuo foi assumida por dois professores que se capacitaram na França, escolhidos em concurso, a fim de aprenderem perfeitamente, na Escola de Paris, o método teórico e prático do ensino mútuo. A cadeira da qual fazia parte o Desenho Linear, foi provida através de concurso para quem tivesse frequentado e sido aprovado nas aulas, entre outras, de francês e geometria e que se mostrasse habilitado para o magistério (Moacyr, 1939). Coube a estes professores organizar a Escola para professores e todo o sistema de ensino primário na província. Devidamente habilitados, o professor João Alves Portela tornou-se diretor e professor de ensino mútuo da Escola Normal e Manuel Correia Garcia passou a lecionar na Escola aritmética, Desenho Linear e caligrafia (Desenho de letra). Na Escola Normal, para quem se habilitasse à Instrução Primária, foi um curso especial que se limitou às matérias do ensino mútuo e as que serviriam à economia doméstica. Porém, o Desenho se configurou como área do conhecimento referida à formação do professor, responsável pelo repasse de conhecimentos básicos para aqueles que formariam a futura mão-de-obra necessária aos propósitos da industrialização e pela instrução da elite letrada da província. O método de ensino mútuo adotado auxiliaria no ensino do Desenho, da caligrafia e da aritmética. Mais tarde, o professor de ensino mútuo da Escola Normal passou a dar lições de método do ensino simultâneo (Moacyr, 1939). O ensino era similar ao que se tem hoje ou, ainda, segundo Nunes (2003a), “tal como havia começado a ser feito na época da

Contra Reforma pelos jesuítas, ou preconizado no Século XVII por Comenius de um lado e La Sale de outro”, o método onde “as crianças eram reunidas em classes, e o ensino era dado simultaneamente a várias crianças pelo mesmo professor” (p. 52). Destaca-se aqui a relação entre o ensino mutuo, o domínio do francês e a Geometria, visto que o livro de *Desenho Linear* de Francoeur foi elaborado exatamente para esse tipo de ensino, e a versão que circulou por muito tempo nas escolas brasileiras era em francês, pois não havia uma versão traduzida para o português e a publicação, em 1829, do livro *Princípios do Desenho Linear compreendendo os de geometria prática, pelo método do ensino mutuo extrahidos de L. B. Francoeur, dedicado aos amigos da instrução elementar no Brasil*, escrito por Antônio Francisco de Paula de Holanda Cavalcante de Albuquerque, o Visconde de Albuquerque (1797-1863), provavelmente teve pouca circulação no país.

Destacando aqui ainda a Escola Normal da Bahia, em 1851, o Diretor Geral da Instrução inspirado nos modelos das Escolas Normais da França e da Holanda, salienta a necessidade do ensino do Desenho Linear, o estudo dos ângulos, das figuras planas e suas definições, propriedades e traçados, no currículo do Curso Normal e destaca que havia escolas primárias superiores com o mesmo fim que as médias da Alemanha, onde se ensinava, além do programa das escolas elementares, Desenho Linear e Agrimensura (Moacyr, 1939). Entretanto, as aulas de Desenho Linear na Escola Normal ainda esbarravam na inexistência de “compêndio de Desenho Linear em língua nacional”, ficando o professor à mercê de uma apostila do compêndio de Francoeur, traduzindo-o no ato de explicar as lições. Essa situação retardava o processo ensino-aprendizagem, “por haverem alunos mui vagarosos em escreverem o que se lhes dita”. Trata-se do compêndio de Francoeur (1839) que desenvolveu o que define o Desenho Linear como método e o defendeu, considerando o seu modelo didático “como preferível a todos os outros para dar às crianças certos gêneros de instrução e especialmente para mostrar-lhes como desenhar” (p. 2). A vantagem desta dificuldade foi o incentivo à produção de livros brasileiros sobre o tema, como exemplo a aprovação do compêndio de Felipe Alberto Junior, que não foi impresso por falta de apoio do poder público (Moacyr, 1939). O compêndio do professor Felipe teve sua primeira edição publicada só em 1929. Por conta da demanda advinda das modalidades de instrução em Desenho e da necessidade de um aparato para orientação do professorado brasileiro, Abílio César Borges publicou dentre outros, em 1882, o livro intitulado *Desenho Linear ou elementos da geometria prática popular: seguidos de algumas noções de Agrimensura, Estereometria e Arquitetura. Primeira parte, que foi*

Impresso em Bruxelas na Typrografia e Lithorgrafia E. Guyot. Era destinado às “Escolas primárias e normais, dos Lyceus e Colégios, dos Cursos de adultos, e em geral dos Artistas e operários em qualquer ramo de indústria”. Essa obra foi aprovada para ser usada em escolas da Corte e de várias províncias do Império (Borges, 1882).

Os traços da influência francesa são visíveis nos modelos de escolas, nos métodos de ensino, nos conteúdos e principalmente no processo de alfabetização gráfica nos espaços escolares brasileiros. Rousseau, Pestalozzi e Francoeur foram claramente adotados como pedagogos e suas propostas também, assim como Froebel e seus “dons”. O Método Intuitivo foi muito usado na Bahia, como exemplo, nas décadas finais do século XIX, no espaço em anexo à Escola Normal que servia para a realização do que hoje chamaríamos de estágio docência, escola “que serve para os exercícios práticos dos alunos da Escola Normal”, que por adotar o método intuitivo foi considerando-a “justamente escola modelo”, em 1882 (Moacyr, 1939, p. 179). Os materiais adquiridos e trazidos para a Bahia usados pelo método para as mais variadas disciplinas de Desenho foram comprados na Europa e Estados Unidos e conta com: ardósias para Desenho, coleções de modelos, mapa Atlas, coleções de sólidos e instrumentos para traçados geométricos e também trabalhos caligráficos e ardósias para esse fim. Na escola modelo, dentre outros materiais, tinha essas cópias “de jogos instrutivos pelos sistemas de Pestalozzi e Froebel” (Moacyr, 1939, p. 180). As Escolas Normais ampliaram seus cursos inserindo nos programas dentre outras, a Desenho de imitação, que, além de prestar serviços outros, tinha a função de “formar o gosto e desenvolve o sentimento do belo”, ressalta o Presidente (Moacyr, 1939, p. 176).

Sobre o Desenho na *Instrução Primária*, os princípios de Desenho Linear foram indicados para compor o plano de estudos da escola de primeiro grau do Rio de Janeiro, em 1847 e em 1848 na Bahia, a modalidade e o conteúdo do Desenho ampliam-se, assim como o campo de atuação do profissional da educação que se dedicava a essa área de ensino. O governo propõe a divisão da instrução elementar em dois graus: 1. Classe de Instrução Elementar propriamente dita, com as cadeiras de Desenho Linear, caligrafia, aritmética, dentre outras, a serem ministradas nas vilas e lugares menos importantes; 2. Instrução Elementar Superior, dentre outras aulas, estariam as de Geometria Elementar, que, apesar de estar voltada para a matemática, não deixa de necessitar dos fundamentos de Desenho, além de outros conhecimentos, que deveria ser ministrado nas vilas mais populosas e cidades em que aparece grande número de alunos. Havia a obrigatoriedade da

apresentação do documento de aprovação nas Escolas Públicas Primárias para os alunos que quisessem ingressar no Liceu (Moacyr, 1939).

Há uma forte ligação do Desenho Linear com a formação primária, segundo Dória (2004) a inserção do Desenho na instrução primária faz de Francoeur “pioneiro na França dos métodos de Desenho para o ensino primário e, sobretudo do chamado Desenho Linear – baseado na geometria, mas que tratava também das representações figurativas” (p. 107). O ensino tinha como objetivo pedagógico “educar a vista” (p. 109). Essa obra trata também dos utensílios que deveriam ser usados pelo professor em suas aulas, “nas quais não poderiam faltar ardósias lisas, que diferem das que são estriadas, para se delinear os limites da altura dos caracteres da escrita, assim como tabuletas de madeira, para fixação das estampas, régua de vários tamanhos, esquadros, compassos e transferidores” (p. 109).

Sobre as *Escolas Médias*, o Brasil promoveu esforços voltados para a constituição de um regulamento para a instrução pública e para a criação de escolas médias que atendesse a demanda e exigências da indústria. Nas reformas adotadas no Brasil para a educação, particularmente a profissional, o Desenho a serviço da reforma do homem novo para a indústria brasileira foi fortalecido pela criação de Escolas Médias, a partir da segunda metade do século XIX. Segundo Silva (2014) a “criação de escolas técnicas era objeto máximo de interesse social, uma vez que elas educariam as classes laboriosas e, concomitantemente, engrandeceriam as carreiras profissionais. Sabe-se que, dentre as muitas consequências, a escravidão no Brasil imprimiu forte abjeção ao trabalho” (p. 165).

O governo baiano, como exemplo, em 1853 suscita mais espaço para o ensino do Desenho, pois representava o conhecimento teórico e prático necessário à indústria e era necessário alfabetizar graficamente o homem novo brasileiro. Inspirado no modelo adotado na Prússia, o presidente da província baiana propõe, a criação de Escolas Médias, ou de Instrução Primária Superior, como eram denominadas na França, como forma de suprir uma lacuna entre o ensino primário elementar e o ensino secundário. Como justificativa, salienta também que “poderemos fazer um ensaio que nos habilite a fundar escolas industriais de que tanto carece a província” (Moacyr, 1939, p. 91). Os cursos médios deveriam ser criados na capital e nas províncias mais populosas: Cachoeira e Santo Amaro.

Não se pode esquecer que as Escolas de Artes Mecânicas, que surgiram na década de 1830, foram importantes tentativas de rever o papel social do Desenho e de promover a reforma do homem novo brasileiro. Nesse contexto está o Desenho Linear que segundo o próprio autor, Francoeur (1839), se dedica ao ensino de Desenho de “plantas com a régua e

o compasso”; da agrimensura; traçado de projeções e seu uso; imitação das formas irregulares, semelhantes ao da natureza; da figura humana; da paisagem; das máquinas; da arquitetura e regras de perspectiva, salienta também que já não se incomoda mais “como anteriormente, em dar modelos de certas figuras, e de indicar procedimentos a seguir para imitá-las a mão livre” (p. 2), referindo-se à nova versão de sua didática de ensino do Desenho, lançado em 1829. Com todo esse conteúdo socializado através de seu manual, se percebe a complexidade do saber a ser ensinado aos alunos das escolas primárias.

As Escolas Médias seriam formadas pelas disciplinas já criadas para instrução primária, acrescidas, segundo Moacyr (1939), de elementos de Geometria, considerada como uma “prática a qual fornece os primeiros dados da profissão” (p. 91). A alternativa era favorável tanto para os alunos do curso de humanidades quanto para os da Escola Normal, que deveriam aprender tais matérias e se habilitarem a professores das Escolas Médias. Para isso, na Escola Normal, já existiam três professores que ocupavam as cadeiras de métodos, aritmética gramática, religião e Desenho Linear.

Outra justificativa para a proposta de fundação da Escola de Ensino Médio: o Liceu tinha “os mais hábeis professores”, mas era “pouco frequentado”. Poderia haver economia para os cofres do governo. A lacuna entre o ensino primário elementar e o ensino secundário se refere à formação dos jovens em situação menos abastada na sociedade, que não tinham condições financeiras e “talentos para seguirem as letras e ciências”, porém, “possuem, contudo, meios de tomar a nobre carreira da indústria”. Por isso, esse estrato da sociedade não deveria ficar “circunscrito à instrução elementar”. Assim, o poder justifica sua proposta de criação de Escolas Médias, que podem ser equivalentes a um segundo grau profissionalizante. Nessas escolas, os alunos deveriam “receber algum desenvolvimento intelectual e moral em relação a sua condição”; esta condição seria a de incapacidade de “seguirem as humanidades ou as faculdades científicas” (Moacyr, 1939, pp. 90-91).

Abílio César Borges, homem de penetração internacional e Diretor de Instrução em 1856, reforça a necessidade de se atender as classes menos abastadas e de formar mão-de-obra para a indústria que se fortalecia, e escolhe o modelo das escolas alemãs para ser implantado no país, as Escolas Médias, para que a instrução chegasse a todas as classes sociais, classificadas por ele como “divisão natural da sociedade em classes inferiores, média e superior”. Segundo o Diretor de Instrução, tanto o Desenho Linear quanto as demais disciplinas serão as mesmas ministradas em todas as Escolas Médias, a exemplo da França e da Prússia, hoje Alemanha. Nessas escolas, também havia leis que proibiam os

artistas mecânicos de receberem em suas oficinas aprendizes ou operários que não apresentassem um certificado fornecido pelos diretores dessas escolas, e nem o padre pode dar comunhão sem a apresentação desse certificado. Essas escolas seriam “uma espécie de degrau que facilitaria a ascensão dos alunos para o ensino secundário, isso é que deveriam seguir a Escola Normal ou o Liceu” (Moacyr, 1939, p. 104).

No Brasil, o ensino de Desenho chega ao final do século XIX como disciplina do ensino público efetiva dos cursos primários para a formação da infância, dos cursos de formação de professores nas Escolas Normais, dos cursos dos Liceus, que na Bahia formavam Bacharéis em Letras ou Ciências e, principalmente pelos cursos das Escolas Médias, que formavam indivíduos para o trabalho na indústria, ora como instrumento de apoio à visibilidade gráfica da Geometria, pelos traçados do Desenho Linear – ângulos, figuras planas de geometria, definições, propriedades e avaliações, traçados gráficos de objetos e a sua aplicação à vida comum como no caso da Agrimensura, Estereometria e Arquitetura -, ora como representação gráfica das letras trabalhando para o aprimoramento da caligrafia aplicada à letra inglesa, bastardo e bastardinho, e às letras góticas.

VER PELO DESENHO: papel social e educacional na reforma do homem novo

Este breve estudo sobre o papel social e educacional do Desenho na reforma do homem novo Ocidental, inclusive o brasileiro, mostra que sua inserção no espaço escolar e público serviu para que, desde a infância, o indivíduo fosse alfabetizado graficamente, aprendendo a escrever e ler pela gramática, pelos códigos e técnicas do traçar não só como meio de dar visibilidade aos fundamentos e pressupostos das artes (prática) e das ciências (especulações), mas principalmente para auxiliar na reforma desse homem novo que conformaria um novo tecido social. O ensino de Desenho venceria uma problemática social das mais significativas, além de atender as elites, acalmaria e introduziria na sociedade os considerados não-cidadãos ou perturbadores da paz. O Desenho e os meios de desenvolver a habilidade do desenhar, antes limitados a espaços não controlados pelo Estado, como Ateliês, oficinas de Artes Mecânicas e escolas militares, precisavam ser transferidos para escolas públicas, pois as nações estavam carentes de mão de obra técnica especializada e o tecido social estava degradado. O Desenho, como saber necessário ao crescimento das nações Ocidentais, rompe com o preconceito entre o conhecimento

científico e o cotidiano, o preconceito gótico a ser combatido, que vinha da concepção de que os ateliês de artes mecânicas formavam discípulos sem uma educação moral e cívica.

No Brasil, as ações educativas determinadas pelo Estado, com a implantação de escolas primárias, Liceus, Escolas Normais e Escolas Médias - um esboço dos futuros cursos profissionalizantes do século XX -, acompanharam as correntes pedagógicas e as discussões sobre o Desenho como habilidade e saber escolar, vigentes desde Comenius. O Desenho foi um dos marcos do propósito de constituir uma educação voltada para o ensino técnico-profissional às classes desfavorecidas, afamadas como incapazes intelectualmente para seguirem as Letras ou as Ciências, a assim atender à indústria e à agricultura.

A História da Educação em Desenho vem da busca incessante e sistemática da prática do desenhar em sua rigidez do traço e da imitação das formas para educar o corpo, a mente e o espírito para o ver pelo Desenho, por meio de linhas, traços, formas e combinações entre elas. O Desenho Linear, seus códigos e processos vieram a serviço da ciência Matemática, como aparato da Geometria prática popular, no auxílio à Agrimensura – ciência que utiliza de conhecimentos da Geometria para gerenciamento do terreno -, e à Estereometria - que trata da medição dos volumes dos sólidos -, à Arquitetura e seus ornamentos, quanto à representação e estudo de objetos cotidianos, das ideias, das coisas e do mundo. O Desenho entrou para o mundo escolar com o fim de educar e reformar o homem novo idealizado pelo iluminismo, para combater o preconceito quanto às práticas produtivas e inserir o indivíduo no mundo letrado e do trabalho, desde a infância.

REFERÊNCIAS

- Almeida, A. B. (1960). O ensino de Desenho. Separata n.10 da *Revista Palestra*. Lisboa.
- Arce, A. (2002). *A pedagogia na “era das revoluções”*: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados.
- Bastos, M. H. C. (1997). *A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil*: uma história pouco conhecida (1808-1827). *Revista de História da Educação*, ASPHE, Pelotas, 115-133.
- Borges, A. C. (1882). *Desenho Linear ou Elemento de Geometria Prática*: seguidos de algumas noções de Agrimensura, Estereometria e Arquitetura. Primeira. (2ª ed). São Paulo: Livraria Francisco Alves.

Boto, C. (1996). *A escola do homem novo: entre o iluminismo e a revolução francesa*. São Paulo: Editora Unesp.

Chies, F. (2007). Froebel e Pestalozzi. *Wordpress*. Consultado em 2016, agosto 19 em: <https://francielle.wordpress.com/2007/11/16/froebel-e-pestalozzi/>

Comenius, J. A. (2002). *Didática Magna*. Trad. Ivone Castilho Benedetti. (2ª ed). São Paulo: Martins Fontes.

Condorcet, J. A. N. C. (2008). *Cinco memorias sobre a instrução pública*. Tradução e apresentação Maria das Graças de Sousa. São Paulo: Editora UNESP.

D'Enfert, R. (2007). Uma nova forma de ensino de Desenho na França no início do século XIX: o Desenho Linear. Tradução Maria Helena Câmara Bastos. *História da Educação*, ASPHE/UFPel. mai-ago, 22, 31-60.

Dória, R. P. (2004). *Entre o Belo e o Útil: manuais e práticas do ensino do Desenho no Brasil do século XIX*. São Paulo. Tese (Doutorado na área de Estruturas Ambientais Urbanas).

Eby, F. (1976). *História da educação moderna: teoria, organização e práticas educacionais*. (2ª ed). Tradução de Maria Ângela Vinagre de Almeida; Nelly Alteotti Maia; Malvina Cohen Zaide. Porto Alegre: Globo.

Francoeur, L-B. (1839). *Dessin linéaire et arpentage, pour toutes les écoles primaires, quel que soit le mode d'instruction qu'on y suit*. (4ª ed). Paris: Chez Louis Colar et Chez Bachelier.

Froebel, F. A. (2001). *A Educação do Homem*. Tradução Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: Editora UPF.

Haidar, M. L. M. (1972). *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo: USP.

Hsuan-An, T. (1997). *Desenho e organização bi e tridimensional da forma*. Goiânia: UCG.

Moacyr, P. (1939). *A Instrução e as Províncias (Subsídios par a História da Educação no Brasil) – 1835-1889*: Bahia, Sergipe, Rio de Janeiro, São Paulo, Mato Grosso. (v.2). São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Nascimento, R. A. (1994). *O Ensino do Desenho na Educação Brasileira: apogeu e decadência de uma disciplina escolar*. São Paulo-Marília: UNESP. Dissertação (Mestrado em Educação na Faculdade de Filosofia e Ciências).

Nunes, A. D'A. (2003a). *Política educacional no início da República na Bahia: duas versões do projeto liberal*. Bahia: UFBA/FACED, Tese (Doutorado em Educação).

Nunes, A. D'A. (2003b). O ensino secundário na província, depois estado, da Bahia, no século XIX. (v.98). *Revista do Instituto Histórico e Geográfico da Bahia*, Salvador, 98.

Nunes, A. D'A. (1999). As reformas educacionais na província da Bahia durante o império brasileiro. *Gestão em Ação*, Salvador, jan/jun, 2(1), 73-98.

Rodrigues, A. L. M. M. (2000). *O Desenho: ordem do pensamento arquitectónico*. Lisboa: Referência/Editorial Estampa.

Rousseau, J. J. (1992). *Emilio ou da Educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A.

Silva, M. F. (2014). O embate entre artes liberais e artes mecânicas e o discurso da educação profissional no Brasil no final do século XIX e início do século XX. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, jan/jun, 23(1), 160-168.

Valente, W. R. (2012). Tempos de império: a trajetória da geometria como um saber escolar para o curso primário. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, SP: SBHE. set/dez, 3(30), 73-94.