

vitruvius | pt|es|en
receba o informativo | contato | facebook

Seguir 41 mil busca

em vitruvius ✓ ok

vi vitruvius

vius

pesquisa
guia de livros
jornal
revistas
em vitruvius

revistas
arquitextos | arquitetura | drops | minha cidade | entrevista | projetos | resenhas online

jornal
noticias
agenda cultural
rabiscos
eventos
concursos
seleção

ARQUITEXTOS

arquitextos ISSN 1809-6298

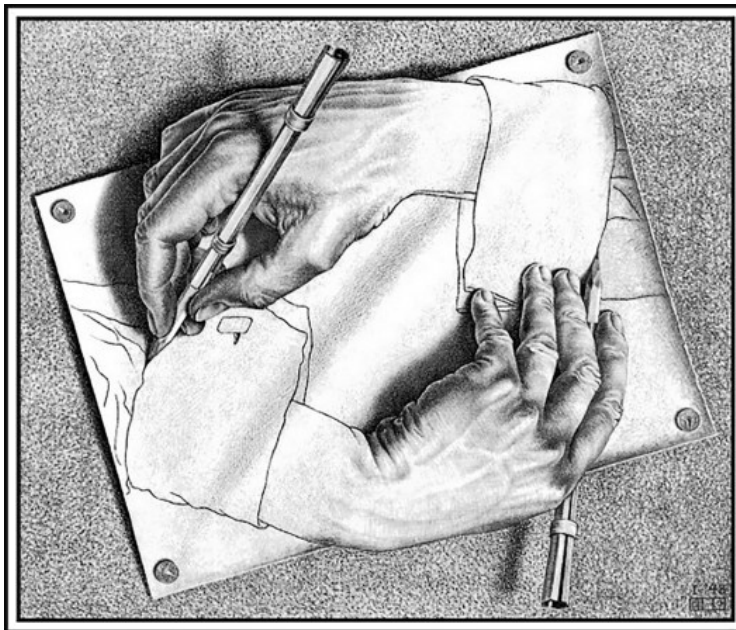
buscar em arquitetura ok
arquivo | expediente | normas

268.01 História do Desenho ano 23, set. 2022

Para que desenhar?

Uma história de decadência do ensino de desenho no Brasil

Márcio Santos Lima e Sumaya Mattar



M. C. Escher, *Drawing Hands*, 1948. Litogravura - 28.2x33.3cm
Imagem divulgação

Para que desenhar?

A recorrente pergunta – para que desenhar? – presente nas conversas entre estudantes recém ingressos em cursos técnico **profissionais** e, em cursos de arquitetura e urbanismo de alguns Institutos Federais de Educação – IFs, percebida pelo autor (professor de desenho) e colegas docentes nessas instituições (1), dá título a este artigo, o qual busca menos a intenção de uma resposta imediata e superficial do que a investigação da perda de sentido e valor do ensino de Desenho na história da educação formal e técnica brasileira.

A reflexão, captada informalmente, de alunos inseridos em estabelecimentos de ensino voltados, prioritariamente, ao mundo do trabalho pode levantar muitas discussões valiosas para chegar tanto a diagnósticos educacionais do nível **profissional**, passando pela escolha curricular de interesse político, como a sintomas das diversas contradições do capitalismo atual. Porém, nossa análise se limita à história da decadência de um ensino que, por um considerável período, postulou o protagonismo basilar de uma sistematização escolar, artística e técnica no Brasil.

Antes, é importante pontuar que o emprego comum de tal indagação se deve menos à tentativa, por parte do aluno, de encontrar um sentido existencial, simbólico e abstrato da atividade de desenhar do que à busca por sua definição material e pragmática. Fica evidente que existe um apelo intencional à finalidade e à utilidade nesta pergunta, quando, honestamente, admitimos o fato de que costumamos procurar qualquer indicio de sentido funcional em tudo o que fazemos ou pretendemos fazer. Poderíamos mudar o verbo da pergunta, por exemplo, para estudar, apertar, pintar, imaginar ou criar, que a dúvida continuaria a mesma: para quê?

268.01 História do Desenho

sinopses
como citar

idiomas

original: português

compartilhe



268

268.00 patrimônio
"O seu, o meu, o
nosso..." ou Terra de
quem?
Interesses públicos (e
privados) no Pacaembu
Silvia Ferreira Santos
Wolff

268.02 espaço urbano
A cidade vista por
Milton Santos
Selmah Capinan

268.03 morfologia
urbana

Rodovia, metrópole e
urbanismo

Reflexões a partir da
avenida Brasil, no Rio
de Janeiro
Pedro Barreto de Moraes

268.04 arquitetura
neocolonial
Revivalismo e a
arquitetura neocolonial
do Recife
Rodrigo Cantarelli

268.05 habitação social
na América Latina

Universal e local em
projeto de habitação e
de cidade

James Stirling e o
concurso Previ no Peru
Célia Helena Castro
Gonsales e Gabriel
Alvariz Lopes

268.06 apropriação
Experiência do usuário
no espaço de transição
Possibilidades de
projeto em Curitiba PR
Aloisio Leoni Schmid e
Gabriel Zem Schneider

268.07 urbanismo
A cidade moderna nos
planos de urbanismo de

Mas, de volta ao verbo desenhar, um dos argumentos que sustentam a solidez da pergunta em questão é proposto pelo seguinte enunciado, construído entre os próprios discentes frente às novas tecnologias: Com tantos programas computacionais de Desenho que, teórica e praticamente, faz a maior parte do trabalhoso ofício desenhístico, e com muito mais perfeição e precisão matemática, não seria uma perda de tempo aprender a feitura de traços manuais sobre pranchetas? (2).

Curitiba (1960-1970)
 Maria da Graça
 Rodrigues dos Santos e
 Elizabeth Amorim de
 Castro

Isto sugere que, aquilo que não parece ser útil para um fim prático, econômico, comercial, mercadológico e vantajoso, ou em outros termos, inteiramente comprometido e imerso em um universo de produção estritamente material, é com certeza, uma perda de tempo. Sendo o tempo, na lógica do imaginário popular capitalista, sinônimo de dinheiro, logo, envidar esforços em atividades que não sinalizam um promissor lucro seria uma real perda financeira. Não teria valor!

O fato é que a pergunta em destaque dispara, de imediato, uma outra indagação: – que [tipo de] Desenho? Parece existir diversos tipos de Desenho, cada um com finalidade e especialidade concretas, sendo necessário ser mais específico na abordagem do tema para melhor entendimento e ampliação da discussão. Isso porque o termo passou a ser adjetivado para ser compreendido: desenho espontâneo, desenho livre, desenho técnico, são exemplos que, segundo Luiz Vidal Negreiros Gomes, sugerem um esvaziamento das “denotações intrínsecas” do vocábulo Desenho (3). O professor analisa esta tendência no ensino médio, na década de 1990:

“Quando se fala a palavra ‘Desenho’, esta se apresenta, na maioria das vezes, acompanhada por outros termos para especificar o tipo de técnica de representação gráfico-visual ensinada, visando, por exemplo: 1. auxiliar na compreensão de outros conhecimentos como a matemática, a física e a astronomia – o ‘desenho geométrico’, ‘desenho projetivo etc.’; 2. embasar a pintura, a escritura e a gravura – ‘desenho artístico’, ‘desenho-de-observação’ etc.; 3. fundamentar atividades profissionais direta ou indiretamente ligadas aos setores secundário e terciário da economia do país. Exemplo do setor industrial: o ‘desenho mecânico’, o ‘desenho publicitário’, ‘desenho-de-letreiros’, entre outros. Ainda temos aquele que trata de coisas específicas ao desenvolvimento de produtos no mercado: o ‘desenho-de-embalagem’, o ‘desenho de identidade corporativa’ etc” (4).

Mas essa pergunta (que Desenho?) emerge de uma amarga história de desagregação, fragmentação e dispersão de um saber fazer integral que foi diluído e até abolido do currículo escolar, com o tempo. É isto que pretendemos abordar neste artigo, de caráter bibliográfico, sobre o ensino de desenho voltado à educação, sua história, aspectos técnicos, artísticos, formais, epistemológicos e sua gradativa desvalorização como saber e como grande área de conhecimento, responsável por integrar as faculdades intelectuais às manuais no desenvolvimento humano.

Primeiras denotações portuguesas do vocábulo desenho

Segundo João Batista Vilanova Artigas, “o conteúdo semântico da palavra Desenho desvenda o que ela contém de trabalho humano acrisolado durante o nosso longo fazer histórico” (5). Apesar de o ato de desenhar acompanhar o homem desde os primórdios de sua existência, seu vocábulo no idioma português surgiu tardiamente (no renascimento, quando ganha cidadania) (6). Assim, comecemos por uma rápida passagem pela etimologia do termo desenhar e seu substantivo Desenho em nossa língua.

Segundo dicionário etimológico da língua portuguesa, o verbo desenhar vem do italiano *disegnare* que deriva do latim *designāre* no sentido de indicar, designar, planejar, traçar e representar (7). Já desenho, surge no século 16 como *designio* do latim tardio *designium* e, no século 18, passa a significar “representação de objetos através de linhas e sombras” (8). Luiz Gomes confirma essa origem com mais detalhes quando destaca que na primeira gramática de nossa língua, a *Grammatica da lingoagem portuguesa, de Fernão de Oliveira*, publicada em 1536, o verbo desenhar aparece em sua forma arcaica “desenhão” (9), e no século 18, no *Vocabulário Portuguez e Latino*, desenhar tem a denotação de “dezenhar no pensamento, formar huma ideia, idear” (10). Com isso, deduzimos que o termo em questão, além de significar representação gráfico-visual em uma superfície, denota também, em sua origem, formulação de ideia, designio, projeto e pensamento (11).

O estudo denotativo do termo Desenho, grafado a partir deste ponto do texto em caixa alta para dar ênfase à sua natureza de grande área de conhecimento, depende de uma atenção exclusiva e aprofundada devido sua relevância, coisa que não será possível aqui. Porém, devemos pontuar que o vocábulo com o qual estamos trabalhando é dotado de um vasto significado e peso teórico perdidos, com o tempo, de nossa língua portuguesa. A obra de Gomes – *Desenhismo*, pode ser tomada como referência, por se tratar de uma densa e robusta pesquisa nesta linha.

Nos concentremos, daqui para frente, à pergunta: *para que desenhar?* Esta não é uma pergunta vazia de sentido, tampouco nova, pois, até sem fazer menção à História da Arte e da Arquitetura, podemos constatar vários teóricos na história da educação que se esforçaram a respondê-la, sendo o ato de desenhar estudado como princípio educativo há muito tempo inclusive aqui no Brasil.

O Desenho como princípio educativo

Ao falarmos em desvalorização é importante trazer à luz sua contradição dialética: a valorização. Pois, uma não existiria sem a outra. Portanto, antes de dedicarmos atenção ao assunto proposto por este trabalho devemos dar alguns passos atrás e voltar à Europa, aos primórdios do Iluminismo, por exemplo, quando a transmissão de conhecimento para o trabalho passou por um processo de sistematização, e o Desenho se constituiu matéria importante para a [re]união das práticas e teorias nos processos laborais. A professora Gláucia Trinchão, em sua tese de doutorado, elabora um resgate histórico sobre o caminho do ensino de Desenho na educação pública escolar e profissional no Velho Mundo, e constata o referido embasamento Iluminista, assim como seu reflexo no Brasil.

Trinchão destaca quatro pensadores como referências para sua análise: Comenius (1592-1670), o primeiro a defender a introdução do conhecimento do Desenho na esfera pública, o qual defendia o discurso do “aprender a fazer fazendo”, e da educação voltada à utilidade e da associação visão/mente (12); Rousseau (1712-1778), que seguia a corrente naturalista, defendeu o “aprender observando a natureza” e a imitação ou repetição da cópia de objetos para educar a mão e o olho (13); Pestalozzi (1746-1827), naturalista de vertente racionalista, foi o primeiro a “colocar o Desenho como saber a ensinar em cursos elementares”, excluiu o desenho livre de objetos, deu ênfase ao desenho geométrico e buscou a precisão do pensamento e da observação (14); e Fröebel (1782-1852), que defendeu a educação como prática intuitiva, “o Desenho conduz ao entendimento, às faculdades intelectuais, ao espiritual, ao corporal, ao externo, à destreza da mão, desenterra o tédio e a ociosidade” (15).

Caso a pergunta inaugural deste artigo fosse formulada para estes pensadores, a resposta bem que poderia seguir a seguinte linha: desenhar é fundamental para a formação integral. Assim, o ensino de Desenho coadunava perfeitamente com os pressupostos iluministas que colocam em pauta nas discussões humanísticas a integração entre o saber pensar e o saber fazer, a arte e o artesanato, relacionados com a vida ativa humana, e defendem o método de ensino intuitivo (16).

Abrimos esse breve adendo para auxiliar no entendimento de uma rápida noção da importância de parte do pensamento e ideais iluministas que atravessaram o Atlântico e aportaram no Brasil (o que interessa a este trabalho). Destarte, no início do século 19, das bagagens de uma profusão de tipos europeus, com a fuga da família real portuguesa (1808), sobretudo das malas de determinados franceses que, após derrota napoleônica, praticamente desempregados e exilados, viajaram para o Novo Mundo sob a insígnia Missão Artística Francesa (17), em 1816 (18). Estes encontraram aqui, o antigo sentido europeu bipartido de trabalho (intelectual versus manual), o qual, implantado desde a colonização, fora trazido pelos colonizadores com fins extrativistas e com base na exploração escravagista, o que favorecia a manutenção da relação entre dominador e dominado.

A Missão Artística Francesa assumiu a responsabilidade de implementar alguns pressupostos teórico-práticos do Iluminismo e do Neoclassicismo nas artes visuais brasileiras. Uma das diversas estratégias para se chegar a esse objetivo estava na sistematização de um ensino de arte capaz de unir a contemplação e o trabalho no mesmo local e tempo. E para isso, o projeto de Joachim Lebreton (1760-1819), integrante chefe da citada Missão, levava consigo essa desafiadora causa, atendendo à determinação, segundo Gean Maria Bittencourt, do Marquês de Marialva “de que não só cuidasse das ‘artes liberais’ e de luxo como e principalmente das úteis e necessárias à economia interior do país” (19).

Segundo Bittencourt, “Lebreton começou imediatamente a trabalhar um projeto que elaborava a criação de uma dupla Escola de Artes e Ofícios calcada nos moldes da Escuela de Los Nobles Artes, do México, e na Ecole Gratuite de Dessin”, da França (20). Em um de seus manuscritos, endereçado ao Conde da Barca, o chefe da Missão declarou sua intenção por uma escola gratuita de desenho:

“Este segundo estabelecimento, embora de natureza diversa da do primeiro, se amalgama perfeitamente com ele. Será, inicialmente, o mesmo ensino dos princípios básicos do Desenho até o estudo que se diz baseado no vulto; e serão os mesmos professores, a saber, o Sr. Debret e o professor português já empregado, que se encarregarão desta parte do ensino [...] Após os primeiros passos do estudo da figura, vem o desenho de ornato, de aplicação tão variada e tão útil em todos os ofícios em que o gosto pode ornamentar e embelezar, seja pela escolha das formas, seja nos acessórios. [...] Um pequeno curso de geometria prática seria bastante útil a essa escola” (21).

No projeto do chefe da Missão Francesa, o Desenho se apresentava como uma “ciência básica” (22), ou seja, uma base comum e obrigatória das duas escolas: a Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios e a Escola Gratuita de Desenho. Acreditamos que Lebreton também responderia com argumento consistente e ideológico à pergunta disparadora deste artigo (para que desenhar?): – para unir as artes com os ofícios, a contemplação com a execução. A professora Ana Mae Barbosa também destaca que:

“A experiência de Bachelier, muito comentada e aplaudida na Europa, levou países como Alemanha e Áustria a introduzirem o desenho criativo no treinamento das escolas para trabalhadores manuais, e as escolas de Belas-Artes a considerarem importante o

ensino da geometria, que preparava para o desenho voltado para o trabalho e a indústria.

Era este casamento feliz entre as Belas-Artes e as indústrias que Le Breton pretendia repetir no Brasil” (23).

Infelizmente, devido à resistência da elite brasileira em agregar num mesmo espaço aqueles que seriam preparados para pensar com aqueles que seriam treinados para executar, o sonho de Lebreton não foi adiante. Após sua morte, em 1819, seu projeto foi engavetado e o Decreto de 1820 criou a Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, que logo foi renomeada para Academia de Artes. Seis anos depois, foi inaugurada a Academia Imperial de Belas-Artes, seguindo modelo da *Académie* de Paris, colocando em prática, oficialmente, a sistematização do ensino da arte no Brasil (24).

A ideia iluminista de uma escola que, voltada para a classe operária e a homens livres, aplicasse o conhecimento das artes ao aprendizado de ofícios e na produção industrial, era lentamente amadurecida e alguns estabelecimentos foram criados com essa intenção. Dentre os quais, destaca a implantação, primeiramente no Rio de Janeiro, em 1856, e depois em todo território nacional, do Liceu de Artes e Ofícios, criado pela Sociedade Propagadora das Belas-Artes e tendo como fundador o comendador Francisco Joaquim Bethencourt da Silva (25).

É importante destacar aqui, que além dos liceus, outras escolas voltadas ao trabalho, todas de caráter extremamente assistencialistas, e tendo o Desenho como saber basilar, foram implantadas no Brasil, a exemplo do Asilo dos Meninos Desvalidos, no Rio de Janeiro, em 1875, que em 1892 passou a denominar-se Instituto **Profissional**. Com o acesso ao conteúdo do curso de artes desta instituição podemos observar a presença predominante do Desenho em suas mais variadas modalidades: “desenho à mão livre; desenho geométrico aplicado às indústrias; desenho de ornato; desenho de figura; desenho de máquinas; modelagem e escultura de ornatos e estatuária” (26).

Na transição do Segundo Reinado para a República foram travados calorosos debates em torno do ensino de Desenho como princípio educativo para o desenvolvimento industrial do país. Em finais do século 19, encontramos, na voz de um liberal republicano – Rui Barbosa (1849-1923), uma eloquente defesa da interação do ensino de Desenho com objetos e fenômenos naturais, em um claro afastamento dos princípios neoclássicos difundidos pela Missão Francesa. Dentre suas obras, destacamos a *Reforma do ensino primário*, de 1883, quando afirma: “educar a Indústria: eis a fórmula racional da única proteção eficaz à produção industrial do país. [...] Ora, o Desenho é a base de toda a instrução industrial” (27). Assim, se Rui Barbosa fosse questionado sobre para que desenhar, acreditamos que diria, sem titubear, que está nesse saber o alicerce da formação industrial.

Sob a influência de diversos teóricos de sua época, a exemplo do inglês John Ruskin (1819-1900), Barbosa construiu um conteúdo substancialmente denso a favor de uma educação pública e de qualidade em direção à industrialização tão almejada, tendo o Desenho como forma de pensamento a ser desenvolvida. Nesses termos, desenho “passou a ser uma das grandes preocupações da pedagogia do século 19. Pois, se desenhar é pensar, a função primordial da educação é ensinar a pensar” (28). Logo, segundo argumentação comum a esse período, ensinar a desenhar tem a função de ensinar a pensar.

Segundo Ana Mae Barbosa (29), no período que a autora denomina de virada industrial, entre 1880 e 1920, o desenho é concebido como uma linguagem que necessita de uma espécie de alfabetização visual a ser aprendida para uma comunicação formal, o que facilitaria a compreensão de imagens oriundas do campo das ideias. É uma espécie de materialização do pensamento espacial (30). Sua presença no rol dos saberes essenciais do ser humano, que envolvem a relação mente/mão, olho/mão, visão/mente, ou seja, a unificação do trabalho intelectual e manual é largamente discutida por pensadores na história da educação, e segue as mais diversas tendências pedagógicas sob ênfase na importância e valorização do desenho para o desenvolvimento cognitivo humano. Estes podem ser considerados grandes argumentos, na época, para responder a nossa pergunta.

Apesar de toda a defesa exposta no final do século 19 pela adoção do ensino de Desenho como matéria oficialmente obrigatória na educação brasileira, isso só foi possível na década de 1930 com a reforma Francisco Campos. Na Portaria Ministerial s/n de 30 de junho de 1931, publicada em 31 de julho do mesmo ano, no Diário Oficial da União – DOU, Desenho foi preconizado como conteúdo obrigatório nos primeiros cinco anos do ensino secundário (31), sendo distribuído da seguinte maneira: na primeira série, com carga horária de três horas semanais – Desenho do Natural e Desenho Decorativo; na segunda série, também com carga horária de três horas semanais – Desenho do Natural e Desenho Convencional; na terceira e na quarta séries, com duas horas semanais – Desenho do Natural, Desenho Decorativo e Desenho Convencional; na quinta série, também tendo duas horas na semana – Desenho Projetivo e do Natural (32).

Com a Reforma Capanema de 1942, o ensino secundário de duração mínima de sete anos foi reorganizado também em duas etapas: a primeira, chamada Curso Ginasial, com apenas quatro anos ao invés de cinco como antes, e a segunda, chamada de Curso Clássico e Científico, dispoendo de três anos no lugar dos dois anos de curso complementar anterior à reforma. Neste formato, com expressiva contribuição do arquiteto e urbanista Lucio Costa, o ensino de Desenho manteve presença no quadro das disciplinas

oficialmente obrigatórias da educação escolar pública e privada no Brasil.

Em todas as séries, ou seja, em todos os anos ginasiais o Desenho estava presente. No Curso Científico, só não estava na então primeira série, mas ocupava lugar nos dois últimos anos. Apenas no Curso Clássico não tinha Desenho (33). Podemos considerar o período dos decênios de 1930 a 1950, à luz do grau de relevância dado em documentos oficiais, como a *belle époque* do ensino de Desenho no Brasil.

Mudança de desígnios: o Desenho em queda livre

Embora apontemos as décadas acima como o período áureo do ensino de Desenho no Brasil, alguns fatores denunciam que o seu enfraquecimento como área de conhecimento já vinha acontecendo gradativamente muito antes dessa época. Por exemplo, a formação docente sempre foi um problema desde o século 19, e mesmo com a oficialização da disciplina em nível federal a partir de 1931, conforme mencionamos em linhas anteriores, o ensino de Desenho ainda carecia de professores formados na área, pois não havia curso superior de licenciatura voltado exclusivamente para o Desenho. Isto levou a um professorado heterogêneo e não especializado, instruído basicamente, pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário – Cades, uma espécie de formação continuada oferecida durante as férias. Somente em 1962, 31 anos após a reforma Francisco Campos, foi instituído um curso de formação docente para esta área – a Licenciatura em Desenho, que passou a se chamar, em 1969, Licenciatura em Desenho e Plástica (34).

Mas a provável e tardia solução para a especialização docente, o que parecia uma revalorização do citado saber, era na verdade, uma gradativa decadência ou, talvez, seus últimos suspiros. Isto porque a promulgação da Lei n. 5.692 de 1971, por exemplo, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de Educação Artística na Educação Básica, reduziu o Desenho a uma mera habilitação optativa, assim como Música, Artes Cênicas e Artes Plásticas, o que, praticamente, sacramentou o fim do protagonismo do Desenho na história da educação brasileira.

Para Roberto Alcarria Nascimento, a “difusão de trabalhos sobre o desenvolvimento do potencial criador e das relações entre arte e educação, elaborados por autores como Viktor Lowenfeld e Herbert Read, entre outros” resultou gradativamente em acirradas “críticas sobre o formalismo exagerado que permeava a ação didática no campo do Desenho” (35). Porém, ao que tudo indica, tal “formalismo exagerado” era devido, em parte, à insatisfatória, incompleta e heterogênea formação docente. O curso de Licenciatura em Desenho e Plástica, fundado na década de 1960, não conseguiu resolver esse problema, pois, infelizmente, não durou muito tempo em atividade, ficando quase extinto após a Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1971 (36).

Aliado a tal formalismo, a teoria do Funcionalismo (37), difundida nos inícios do século 20, ganhou ecos na formação escolar, na arquitetura e ramos da indústria, tendo como princípio os requisitos de utilidade e economia para caracterizar um “Desenho ótimo”. Segundo Gomes, “os conceitos estético-formais de um produto industrial deveriam seguir as suas características técnico-funcionais. Em outras palavras: a forma seguia a função” (38). A ideia, nestes termos, é de que somente a utilidade formal interessaria, logo, se o Desenho não tinha uma finalidade, ele não deveria ser considerado um bom Desenho, abandonando assim, o exercício da contemplação, tão importante para o desenvolvimento integral do ser humano.

Mais um fator que deve ter influenciado no descrédito do ensino de Desenho, talvez possa ter sido o desuso de uma das denotações do vocábulo em meados do século 20. Gomes denuncia que o *Dicionário de Moraes*, de 1945, considera “arcaico” o emprego do termo desenho com o significado de “intento, intenção, desejo, plano, projeto e propósito” (39). Apenas em 1986 essa denotação retorna, dessa vez, no dicionário Aurélio, porém, com outras questões que o autor pontua:

“Desenho está denotado apenas como uma ‘disciplina’ ou ‘aula’ relativa à arte e à técnica do desenho e não mais como elemento fundamental da pedagogia (fato que é bastante interessante para indicar a decadência de um termo justamente por falta de uso e compreensão dessa atividade humana)” (40).

Destarte, esses fatores supracitados podem ter contribuído para a instalação de uma “crise do Desenho” no ensino escolar e **profissional** no Brasil. Para Glauca Trinchão, mais do que sua saída do currículo, além de sua fragmentação e relações com as “novas tecnologias vinculadas à informática e à comunicação visual”, o que levou ao declínio do Desenho como grande área de saber foi a “não-compreensão do Desenho enquanto um campo de conhecimento da área das humanidades independente da sua integração com o campo das artes plásticas” (41).

Tudo aponta para uma espécie de decadência do ensino de Desenho, sendo este diluído em outras disciplinas, retirando sua obrigatoriedade, caindo em desuso parte de seu valor denotativo e sacramentando sua desvalorização após a Lei 5.692 n. de 1971. Tais disciplinas “não o absorvem, mas contribuem ainda mais para o seu processo de desintegração” (42). Para Nascimento, o Desenho “acaba sendo expulso do currículo escolar, enquanto a total ausência de atividades escolares a ele vinculadas vai gerar uma lacuna no processo de desenvolvimento dos indivíduos” (43), principalmente para aqueles estudantes que ingressam em

cursos técnicos e superiores, a exemplo de arquitetura e engenharias, que exigem um mínimo de conhecimento gráfico visual, bidimensional e espacial.

O autor também faz uma análise dos acontecimentos posteriores à Lei n. 5.692 de 1971, quando reduzem o Desenho a um saber meramente utilitário e funcional à mercê da tendência tecnicista e o reservam ao nível exclusivamente **profissional**. Já a seção do Desenho que respondia pela espacialidade geométrica *euclidiana*, por exemplo, passou a ser restrita como conteúdo da disciplina de matemática, no campo da geometria plana.

“Volta-se o Desenho para uma abordagem exclusiva da Geometria Plana. Coloca-se, assim, a serviço da Matemática – de acordo com a sugestão dos legisladores –, passando a denominação ‘Desenho Geométrico’ a ser muito comum no currículo da maioria das escolas, substituindo o antigo ‘Desenho’. A falta de professores devidamente preparados nessa área, aliada ao fato de que somente a licenciatura em Matemática habilitava para o Desenho Geométrico, reforçou o acento na Geometria. Com uma formação ainda mais precária na representação gráfica da forma e, acostumados ao trabalho com a Geometria num nível mais verbal do que figurativo, os professores de matemática, junto com os poucos remanescentes com formação específica, não foram capazes de fazer frente ao declínio em curso” (44).

Como afirma o autor, o Desenho como disciplina escolar foi reduzido a uma de suas especificidades, passando a ser denominado apenas por Desenho Geométrico em matrizes curriculares de algumas poucas escolas privadas, já que na educação pública tal saber era optativo e, com o tempo, fora extinto. Se tomarmos por base algumas das modalidades (nomenclaturas) do ensino de Desenho do início do século 20 (utilizadas na Reforma Francisco Campos, por exemplo), aproximadamente, sua distribuição seria da seguinte maneira: o Desenho do Natural e o Desenho Decorativo foram absorvidos pela então Educação Artística; o Desenho Geométrico foi deslocado exclusivamente para a Matemática; e o Desenho Convencional, que se concentra nas construções projetivas e perspectivas juntas com o Desenho Técnico, reservou-se ao ensino técnico **profissional** e às engenharias.

Segundo Elenice Zuin, em sua dissertação *Da régua e do compasso*, foi na LDB n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 que o ensino de Desenho começou sua derrocada oficial tendo sua presença diminuta na então reestruturação curricular. As vozes em defesa desse saber não se calaram, porém, deixaram de ser ouvidas. Ao se referir ao Desenho Geométrico, a autora suspeita o seguinte:

“As construções geométricas se fundamentam na teoria da Geometria Plana, e se esta passa por um processo de desvalorização com o Movimento da Matemática Moderna, de algum modo isso iria se refletir no ensino do Desenho, pelo menos nas escolas que não visavam uma formação **profissionalizante**, onde esse saber escolar era um pré-requisito básico” (45).

Esta é uma observação importante, pois, como o ensino do Desenho Geométrico, ensinado por professores de Matemática é, em sua essência, alicerçado na geometria plana euclidiana, a qual perde sua hegemonia com os estudos da Matemática Moderna, seu prestígio passa a ruir no âmbito das escolas não **profissionais**, ou seja, perde-se o sentido de aprender e de ensinar tal saber.

Considerações finais

Esta cisão do ensino de desenho acarretou o aumento da deficiência escolar e o gradual despreparo no ingresso a cursos técnicos. Aarão Pereira de Araújo Júnior constata: “as escolas de ensino fundamental e médio geralmente não têm mais, em suas matrizes curriculares, a disciplina de Desenho, o que tem trazido dificuldades aos alunos que ingressam nas escolas técnicas e têm que se utilizar dessa linguagem” (46).

Até mesmo as referências utilitárias, no âmbito laboral, de algumas modalidades do Desenho, como base para determinadas **profissões**, a exemplo da arquitetura e das engenharias, têm perdido significado no imaginário estudantil, e “o aluno não consegue visualizar a importância do Desenho em seu futuro **profissional**” (47). Muitas vezes, os professores têm que retomar assuntos rudimentares do Desenho Geométrico para dar início ao Desenho Projetivo nos cursos técnicos e nos das engenharias. A pergunta – para que desenhar? – parece, infelizmente, cada vez mais, fazer sentido, devido ao cruel descaso político dos responsáveis por um currículo básico para a educação formal do país.

Os aspectos utilitários do Desenho, desprovidos de conteúdos e com enfoque na técnica passaram a ser cogitados devido a mudanças político pedagógicas sofridas no Brasil que acompanharam o setor empresarial, o qual tem o mercado como orientador do desenvolvimento econômico, a exemplo da pedagogia tecnicista, que teve seu apogeu no período da ditadura militar brasileira, e tem encontrado eco nas propostas neoliberais que insistem em retomar as rédeas do Brasil, no atual século.

A pergunta que iniciamos este texto – para que desenhar? –, obtém variadas respostas no decurso histórico. Além de desenhar significar representação gráfico-visual em uma superfície, denota também, em sua origem, formulação de ideia, designio, projeto e pensamento (48). Assim, desenhar já foi considerado como princípio educativo, fundamental para

uma formação integral; importante para unir as artes com os ofícios, a contemplação com a execução; na transição do Império para República, foi defendido como alicerce da formação industrial; em seguida, com a função de ensinar a pensar; e como atividade que relaciona mente/mão, olho/mão, visão/mente, ou seja, a unificação do trabalho intelectual com o manual.

Mas, contraditoriamente, a fragmentação é quem delimita a configuração atual do Desenho na imagem de alguns componentes curriculares específicos em faculdades de artes visuais, arquitetura, engenharias, design e nas instituições de nível técnico e tecnólogo de nossos dias. Conhecemos o Desenho hoje, não mais como uma grande área de conhecimento, mas pela sua condição dividida, especializada e dissolvida, de modo que as disciplinas que compõem o ensino de Desenho passam a ser identificadas isoladamente pela utilidade indicada em sua adjetivação: Desenho Artístico, Desenho Arquitetônico, Desenho Mecânico, Desenho Técnico etc. É óbvio que cada uma dessas disciplinas guarda consigo sua especificação necessária para determinada função, mas o que nos chama a atenção é o fato de parecer que não fazem mais parte de um todo, de uma grande área de conhecimento humano, diferente de um passado não muito distante, quando o ensino de Desenho detinha esta dimensão e nos propiciava recursos inequívocos para responder à pergunta que nunca deixou de ser considerada tão simples: para que desenhar?

notas

NE – Este artigo foi originalmente apresentado em LIMA, Márcio Santos; MATTAR, Sumaya. Para que desenhar? Uma histórica de decadência do ensino de Desenho no Brasil. 27° Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas: Práticas e Confrontações, São Paulo, 24 a 28 set. 2018 <<https://bit.ly/3R5uKqt>>.

1
Grupos focais realizados em três institutos federais: Instituto Federal da Bahia, Instituto Federal de Sergipe e Instituto Federal do Ceará, contando apenas com professores de Desenho, com objetivo de coleta de dados referentes à pesquisa desenvolvida sobre o ensino de Desenho em escolas de formação profissional no Brasil.

2
Para uma maior compreensão sobre o tema, a tese de doutorado de Pedro Fiori Arantes é referência: ARANTES, Pedro Fiori. *Arquitetura na era digital-financeira: desenho, canteiro e renda da forma*. Tese de doutorado. São Paulo, FAU USP, 2010.

3
GOMES, Luiz. *Desenhismo*. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, 1996, p. 17.

4
Idem, *ibidem*, p. 15.

5
ARTIGAS, João Batista Vilanova. O desenho. In *Sobre desenho. Aula inaugural pronunciada na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo em 01 mar. 1967*. São Paulo, Centro de Estudos Brasileiros do Grêmio da FAU USP, 1975, p. 6.

6
Idem, *ibidem*, p. 9.

7
CUNHA, Antônio Geraldo. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1997, p. 254.

8
Idem, *ibidem*.

9
GOMES, Luiz. Op. cit., p. 30.

10
Idem, *ibidem*, p. 32.

11
LIMA, Márcio Santos. *Desenhar é preciso: O ensino de Desenho como grande área de conhecimento para a formação integral nos Institutos Federais*. Tese de doutorado. São Paulo, ECA USP, 2020.

12
TRINCHÃO, Gláucia Maria Costa. *O desenho como objeto de ensino: história de uma disciplina a partir dos livros didáticos luso-brasileiros oitocentistas*. Tese de doutorado. São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2008, p. 106.

13
Idem, *ibidem*, p. 110.

14
Idem, *ibidem*, p. 112.

15
Idem, *ibidem*, p. 116.

16

Sobre o método intuitivo, ver SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo*. São Paulo, Fundação Editora da Unesp, 1998, p. 26. O método intuitivo orientava que o aluno deveria partir do concreto para o abstrato, e segundo Souza, consistia na "valorização da intuição como fundamento de todo o conhecimento, isto é a compreensão de que a aquisição dos conhecimentos decorria dos sentidos e da observação". No Brasil, seu grande defensor foi Rui Barbosa.

17

Segundo Gean Maria Bittencourt, a Missão foi constituída a partir de dois quadros assim denominados: superior e artístico, com um chefe, sete professores e três auxiliares; e complementar ou artes mecânicas, com seis mestres de artes e ofícios. BITTENCOURT, Gean Maria. *A Missão Artística Francesa de 1816*. 2ª edição. Petrópolis, Museu de Armas Ferreira da Cunha, 1967, p. 5-6.

18

Idem, ibidem, p. 5-6.

19

Idem, ibidem, p. 17.

20

Idem, ibidem, p. 20.

21

LEBRETON, Joaquim. Manuscrito inédito de Lebreton – Sobre o estabelecimento da dupla escola de artes no Rio de Janeiro, em 1816. Publicado por Mario Barata. *Revista do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 14, Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Cultura, 1959, p. 298-299.

22

BATTLE, Alexandre Orzakauskas. *O papel do desenho na formação e no exercício profissional do arquiteto. Conceitos e experiências*. Dissertação de mestrado. São Paulo, FAU USP, 2011, p. 17.

23

BARBOSA, Ana Mae. *Redesenhando o desenho: educadores, política e história*. São Paulo, Cortez, 2015, p. 41.

24

TRINCHÃO, Gláucia Maria Costa. Op. cit., p. 139.

25

MURASSE, Celina Midori. *A educação para a ordem e o progresso do Brasil: o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (1856-1888)*. Tese de doutorado. Campinas, Faculdade de Educação da Unicamp, 2001, p. 117.

26

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo/Brasília, Editora Unesp/Flacso, 2000, p. 31.

27

BARBOSA, Rui [1883]. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. *Obras Completas de Rui Barbosa*, vol. 10, tomo 2. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde, 1946, p. 117; 119.

28

AMARAL, Claudio Silveira. O desenho como uma questão epistemológica: Rui Barbosa e John Ruskin. *Risco – Revista de Pesquisa em Arquitetura e Urbanismo*, vol.14, n. 4, São Paulo, IAU USP, 2016, p. 50.

29

BARBOSA, Ana Mae. Op. cit., p. 17.

30

OTONDO, Catherine. *Desenho e espaço construído: relações entre pensar e fazer na obra de Paulo Mendes da Rocha*. Tese de doutorado. São Paulo, FAU USP, 2013, p. 39-42.

31

O ensino secundário, na reforma Francisco Campos, era composto por dois ciclos: o curso fundamental com cinco anos; e o complementar com dois, chegando ao total de sete anos.

32

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. Portaria Ministerial s/n, de 30 de junho de 1931. Dispõe sobre os programas do curso fundamental do ensino secundário e instruções metodológicas – Desenho. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, ano 70, n. 178, 31 jul. 1931, p. 12423-12424.

33

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942. *Lei orgânica do ensino secundário* <<https://bit.ly/3dFkzlf>>.

34

NASCIMENTO, Roberto Alcarria. A função do desenho na educação. Tese de doutorado. Marília, FFC Unesp, 1999, p. 26.

35

Idem, ibidem, p. 27.

36

Em toda a rede federal de ensino superior, apenas a Universidade Federal da Bahia – UFBA, mantém o curso de Licenciatura de Desenho e Plástica.

37

A Teoria do Funcionalismo destaca a função da obra de arte. Segundo Noël Carroll, foi o arquiteto Louis Sullivan quem disse “a forma segue a função”, ou seja, esta teoria defende que “a forma de uma obra de arte é idealmente determinada pela função que tem de executar – a sua finalidade, o seu propósito”. CARROLL, Noël. *Filosofia da Arte*. Lisboa, Edições Texto & Grafia Ltda., 2010, p. 162.

38

GOMES, Luiz. Op.cit. p. 80.

39

GOMES, Luiz. Op.cit. p. 37.

40

Idem, *Ibidem*, p. 38.

41

TRINCHÃO, Glaucia Maria Costa. Op. cit., p. 58.

42

NASCIMENTO, Roberto Alcarria. Op. cit., p. 10.

43

Idem, *Ibidem*.

44

NASCIMENTO, Roberto Alcarria. Op. cit., p. 31.

45

ZUIN, Elenice de Souza Lodron. *Da régua e do compasso: as construções geométricas como um saber escolar no Brasil*. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte, FaE UFMG, 2001, p. 86.

46

ARAÚJO JÚNIOR, Aarão Pereira de. *Ensino de desenho técnico: integrando a prática tradicional com as ferramentas digitais em um ambiente sócio-interacionista*. Tese de doutorado. João Pessoa, UFPB, 2011, p. 64.

47

Idem, *Ibidem*, p. 61-62.

48

ARTIGAS, João Batista Vilanova. Op. cit., p. 9.

sobre os autores

Márcio Santos Lima é doutor em Artes Visuais pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – ECA USP. É professor efetivo de Desenho do curso de Arquitetura e Urbanismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – IFS e membro do Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação, da ECA USP.

Sumaya Mattar é doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP. É professora da ECA USP, com pesquisas voltadas à formação de professores, à iniciação à docência e à aprendizagem artística. Autora do livro *Sobre arte e educação: entre a oficina artesanal e a sala de aula* (Papirus, 2010) e líder do Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação, da ECA USP.

comentários

© 2000-2022 Vitruvius

As informações são sempre responsabilidade da fonte citada

Todos os direitos reservados