

PARA QUE DESENHAR? UMA HISTÓRICA DE DECADÊNCIA DO ENSINO DE DESENHO NO BRASIL¹

WHY TO DESIGN? A HISTORICAL TO THE DECADE OF TEACHING OF DESIGN IN BRAZIL

Márcio Santos Lima / USP
Sumaya Mattar / USP

RESUMO

A perda de sentido na prática desenhística frente às novas tecnologias tem levado alguns alunos questionarem se vale a *pena* empreender tempo em atividades manuais como o desenho, e move a pergunta que dá título a este artigo: *para que desenhar?* Porém, este trabalho identifica que o problema vai além do conflito homem/máquina. Ele emerge de uma amarga história de desagregação, fragmentação e dispersão de um saber fazer integral que foi diluído e até abolido em alguns meios da educação formal. De caráter bibliográfico, este texto, que faz parte de um capítulo de tese de doutorado em fase conclusiva, investiga uma parcela da história do ensino de Desenho voltado à formação técnica profissional no Brasil, e sua gradativa desvalorização como saber e grande área de conhecimento que integra as faculdades intelectuais às manuais, no desenvolvimento humano.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Desenho; História do ensino de Desenho no Brasil; Formação profissional.

ABSTRACT

The loss of sense of drawing exercise against the new technologies has conducted some students to questions like: why to design? However, this work identifies that the problem goes beyond the man / machine conflict. It emerges from a bitter history of disintegration, fragmentation and dispersal of an integral know-how that has been diluted and even abolished in some formal education media. Of a bibliographical character, this text, which is part of a doctoral thesis chapter, in a conclusive phase, investigates a part of the history of the teaching of Design directed to the professional technical formation in Brazil, and its gradual devaluation as knowledge and great area of knowledge which integrates the intellectual faculties with manuals in human development.

KEYWORDS: *Teaching of Design; History of the teaching of Design in Brazil; Professional formation.*

Para que desenhar?

A recorrente pergunta presente entre discentes recém ingressos em cursos técnico profissionais, de alguns institutos federais de educação (IFs), percebida pelo autor (professor de desenho) e colegas docentes² que atuam nessas instituições: - *Para que desenhar?* - dá título a este artigo, que 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, no Brasil.

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, minha 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, da 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 indício de sentido funcional em tudo o que fazemos ou pretendemos fazer. Poderíamos mudar o verbo da pergunta para estudar, apertar, pintar, imaginar ou criar, que a dúvida continuaria a mesma: para quê?

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, teoricamente, 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?

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 - e 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 à queima roupa uma outra: *-Que (tipo de) desenho?* Pois, 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 (GOMES, 1996, p.17). 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. (GOMES, 1996, p. 15)

Mas esta pergunta (que desenho?) emerge de uma amarga história de desagregação, fragmentação e dispersão de um saber fazer integral que foi diluído e até abolido em alguns meios, 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*

Embora o ato de desenhar acompanhe o ser humano desde os primórdios de sua existência, seu vocábulo no idioma português surgiu tardiamente. Assim,

começemos 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 (CUNHA, 1997, p. 254). Já desenho, surge no século XVI como “*desígnio*” do latim tardio “*designium*” e, no século XVIII, passa a significar “representação de objetos através de linhas e sombras” (Idem). Gomes (1996) 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” (p.30), e no século XVIII, no “Vocabulario Portuguez e Latino”, desenhar tem a denotação de “dezenhar no pensamento, formar huma ideia, idear...” (BLUTEAU *apud* GOMES, 1996, p. 32). 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, desígnio, projeto e pensamento.

O estudo denotativo do termo Desenho, grafado neste trabalho 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 em nossa língua portuguesa, e a obra de Gomes (1996) - *Desenhismo*, pode ser tomada como referência, por se tratar de uma densa e robusta pesquisa nesta linha.

Nos concentremos, daqui para frente, ao: *para que desenhar*. Esta não é uma pergunta boba nem nova, pois, até sem fazer menção à História da Arte, 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 almejado 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 constitui matéria importante para a (re)união das práticas e teorias nos processos laborais. A professora Gláudia Trinchão (2008), em sua tese de doutorado - *O desenho como objeto de ensino*, 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 e seu reflexo aqui 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. (2008, p.106); 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 (Ibidem, p.110); 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 (Ibidem, p.112); 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”. (Ibidem, p.116).

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 colocavam 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 defendiam o método de ensino intuitivo³.

Abrimos esse breve adendo para nos 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), no início do século XIX, das bagagens de uma profusão de tipos europeus, com a *fuga* da família real portuguesa (1808), sobretudo das malas de determinados franceses que, após

LIMA, Márcio Santos; MATTAR, Sumaya. Para que desenhar? Uma histórica de decadência do ensino de desenho no Brasil, In Anais do 27º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 27º, 2018, São Paulo. Anais do 27º Encontro da Anpap. São Paulo: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, 2018. p.1550-1565.

derrota napoleônica, praticamente desempregados e exilados, viajaram para o Novo Mundo sob a insígnia Missão Artística Francesa⁴, em 1816. (BITTENCOURT, 1967, p. 5-6). Estes encontraram aqui, o antigo sentido bipartido de trabalho da Europa (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 (1967, p.17), 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”.

Segundo Bittencourt (1967), “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 (p. 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. (LEBRETON, 1958, p. 298, 299).

No projeto do chefe da Missão Francesa, o Desenho se apresentava como 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. (BARBOSA, 2015, p. 41).

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 *Academie* de Paris, colocando em prática, oficialmente, a sistematização do ensino da arte no Brasil (TRINCHÃO, 2008, p. 139).

A ideia iluminista de uma escola que, voltada para a classe operária e 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, destaco 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 (MURASSI, 2001, p. 117).

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” (CUNHA, 2000, p. 31).

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 XIX, 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, destaco 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” (BARBOSA, 1946, p. 177, 179). Assim, se indagado sobre *para que desenhar*, acreditamos que Rui 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 XIX. Pois, se desenhar é pensar, a função primordial da educação é ensinar a pensar”. (AMARAL, 2016, p.50). Logo, segundo argumentação deste período, ensinar a desenhar tem a função de ensinar a pensar.

Segundo Ana Mae Barbosa (2015, p.17), 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. 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 XIX 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 secundário⁵, 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. (BRASIL, 1931, p. 12.423-12.424).

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 ginásial, com apenas quatro anos ao invés de cinco como antes, e a segunda, chamada de curso clássico e científico, dispondo de três anos no lugar dos dois anos de curso complementar anterior à reforma. Neste formato, o ensino de Desenho mantinha 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 ginásiais 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 (BRASIL, 1942). 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 XIX, e mesmo com a oficialização da disciplina em nível federal a partir de 1931, conforme

LIMA, Márcio Santos; MATTAR, Sumaya. Para que desenhar? Uma histórica de decadência do ensino de desenho no Brasil, In Anais do 27º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 27º, 2018, São Paulo. Anais do 27º Encontro da Anpap. São Paulo: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, 2018. p.1550-1565.

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 referida disciplina a ter 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. (NASCIMENTO, 1999, p. 26).

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 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 entre Música, Artes Cênicas e Artes Plásticas, o que, praticamente, sacramenta o fim do protagonismo do Desenho na história da educação brasileira.

Para Alcarria Nascimento (1999), 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” (p. 27). 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 1971⁶.

Aliado a tal formalismo, a teoria do Funcionalismo⁷, difundida nos inícios do século XX, 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 (1996, p. 80), “os conceitos estético-formais de um produto industrial deveriam seguir as suas características técnico-funcionais. Em outras palavras: a forma seguia a função”. A ideia, nestes termos, é de que somente

LIMA, Márcio Santos; MATTAR, Sumaya. Para que desenhar? Uma histórica de decadência do ensino de desenho no Brasil, In Anais do 27º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 27º, 2018, São Paulo. Anais do 27º Encontro da Anpap. São Paulo: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, 2018. p.1550-1565.

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 XX. Gomes (1996, p. 37) 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”. 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). (Ibidem, p. 38)

Destarte, esses fatores supracitados podem ter contribuído para a instalação de uma “crise do Desenho” no ensino escolar e profissional no Brasil. Para Gláudia Trinchão (2008), 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”.(p.58).

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 de 1971. Tais disciplinas “não o absorvem, mas contribuem ainda mais para o seu processo de desintegração” (NASCIMENTO, 1999, p.10). 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” (NASCIMENTO, loc. cit.), principalmente para aqueles estudantes que ingressam em cursos superiores ou técnicos que exigem um mínimo de conhecimento gráfico visual, bidimensional e espacial.

O autor também faz uma análise dos acontecimentos posteriores à Lei 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 conteúdo de 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. (Ibidem, p.31).

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 XX (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 das engenharias.

Segundo Elenice Zuin (2001), em sua dissertação *Da régua e do compasso*, foi na LDB nº 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. (ZUIN, 2001, p. 86).

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 se aprender e 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. Araújo Júnior (2011) 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” (ARAÚJO JÚNIOR, 2011, p.64).

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” (Ibidem, p. 61-62). 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 noeliberais 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 Desenho significar representação gráfico-visual em uma superfície, denota também, em sua origem, formulação de ideia, desígnio, projeto e pensamento. 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

¹ Excerto de capítulo de tese de doutorado, em conclusão, intitulada *O ensino de Desenho nos Institutos Federais*, aprovada em Exame de Qualificação na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP).

² Grupos focais realizados em 3 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.

³ Sobre o método intuitivo, ver livro de Rosa Fátima de Souza: *Templos de civilização: A implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. 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”. (p. 26) No Brasil, seu grande defensor foi Rui Barbosa.

⁴ Segundo Bittencourt (1967, p. 5-6), 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.

⁵ 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.

⁶ Em toda a rede federal de ensino superior, apenas a Universidade Federal da Bahia (UFBA), mantém o curso de Licenciatura de Desenho e Plástica.

⁷ A Teoria do Funcionalismo destaca a função da obra de arte. Segundo Noël Carroll, no livro *Filosofia da Arte*. Lisboa: Edições Texto & Grafia, Lda., 2010, 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 (p. 162).

Referências

AMARAL, C. S. *O desenho como uma questão epistemológica*: Rui Barbosa e John Ruskin. Risco - revista de pesquisa em arquitetura e urbanismo. Vol.14, nº4. São Paulo: Instituto de Arquitetura e Urbanismo IAU-USP, 2016. pp. 45-55.

ARAÚJO JÚNIOR, Aarão Pereira de. *Ensino de desenho técnico: integrando a prática tradicional com as ferramentas digitais em um ambiente sócio-interacionista*. Tese. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 179p, 2011.

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

BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Obras Completas de Rui Barbosa, v. X 1883, t. II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946.

BITTENCOURT, Gean Maria. *A Missão Artística Francesa de 1816*. Petrópolis: Museu de Armas Ferreira da Cunha, 2ª Ed., 1967.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 29 ago.2017>.

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, 31 jul. 1931, ano 70, n. 178, p. 12423-12424.

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

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000.

GOMES, Luiz V. N. *Desenhismo*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1996.

LEBRETON, Joachim. “*Manuscrito inédito de Lebreton - Sobre o estabelecimento da dupla escola de artes no Rio de Janeiro, em 1816*”. In: Revista do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. nº 14. Publicado por Mario Barata. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1959, pp.283-307.

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. Campinas, SP: Faculdade de Educação da Unicamp, 2001.

NASCIMENTO, R. A. *A função do desenho na educação*. 1999. 216f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade de São Paulo, Marília, SP, Brasil, 1999.

TRINCHÃO, Gláucia Maria Costa. *O desenho como objeto de ensino: História de uma disciplina a partir dos Livros Didáticos Luso-Brasileiros Oitocentistas*. Tese. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS, 494p, 2008.

ZUIN, Elenice de Souza Lodron. *Da régua e do compasso: as construções geométricas como um saber escolar no Brasil*. Dissertação. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 211p, 2001.

Márcio Santos Lima

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS). Doutorando no Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), na linha de pesquisa Fundamentos do Ensino e Aprendizagem da Arte. É membro do Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação, da ECA/USP. Atualmente investiga o ensino de desenho, sua história e desdobramentos no âmbito da formação técnico profissional no Brasil.

Sumaya Mattar

Professora da ECA/USP, mestra e doutora em Educação pela FE/USP, com pesquisas voltadas à formação de professores, à iniciação à docência e à aprendizagem artística. Desenvolve projetos de formação de professores no âmbito do estágio supervisionado, com abordagem multi e interdisciplinar, envolvendo crianças, jovens e adolescentes. É líder do Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação, da ECA/USP.