

**A educação dos sentidos: uma abordagem sobre as prescrições do ensino
de desenho entre 1870 a 1907**

**Senses education: an approach about drawing teaching prescriptions
between 1870 and 1907**

**La educación de los sentidos: un abordaje sobre las prescripciones
de la enseñanza de diseño entre 1870 y 1907**

Adriana Vaz*

 <https://orcid.org/0000-0003-2172-3008>

Resumo: O artigo apresenta os autores nacionais que tratam do ensino de desenho no período de 1870 a 1907, a partir dos acervos da Universidade de São Paulo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, da Universidade Federal de Minas Gerais e da Universidade Federal do Paraná. Objetiva-se apresentar as prescrições do ensino de desenho e elucidar como o desenho contribui com a educação dos sentidos, seguindo as modalidades desenho definido e imitativo apresentadas por Gregorio Cunha. Nos acervos foram mapeados 25 títulos: 11 de desenho definido, 11 de desenho convencional e 3 de desenho imitativo. O desenho está presente nos diferentes níveis escolares e cumpre finalidades educativas variadas, no entendimento de que o seu ensino pela observação do real permite a educação do olhar, a destreza da mão e desenvolve a dimensão espacial, o que propiciaria a formação de sujeitos autônomos e livres.

Palavras-chave: História da Educação. Geometria. Artista.

Abstract: This article presents the national authors that deal with the drawing teaching from 1870 to 1907, considering the collections from the University of São Paulo, the Federal University of Rio de Janeiro, the Federal University of Minas Gerais and the Federal University of Paraná. The objective is to present the drawing teaching prescriptions and to elucidate how drawing contributes to the senses education, following the defined and imitative drawing modalities presented by Gregorio Cunha. In the collections 25 titles were mapped: 11 defined drawing, 11 conventional drawing and 3 imitative drawing. Drawing is present in different school levels and fulfills varied educational purposes, understanding that its teaching through observing the real allows educating the look, the hand dexterity and develops the spatial dimension, which would propitiate the autonomous and free subjects formation.

Keywords: History of Education. Geometry. Artist.

* Professora do Departamento de Expressão Gráfica da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: <vazufpr@gmail.com>.

Resumen: El artículo presenta los autores nacionales que tratan de la enseñanza de diseño en el período de 1870 a 1907, a partir de los acervos de Universidad de São Paulo, Universidad Federal de Río de Janeiro, Universidad Federal de Minas Gerais y Universidad Federal de Paraná. Se pretende presentar las prescripciones de la enseñanza de diseño y elucidar de que forma el diseño contribuye con la educación de los sentidos, siguiendo las modalidades de diseño definido e imitativo presentadas por Gregorio Cunha. En los acervos 25 títulos fueron mapeados: 11 de diseño definido, 11 de diseño convencional y 3 de diseño imitativo. El diseño está presente en los diferentes niveles escolares y cumple finalidades educativas variadas, entendiéndose que su enseñanza por la observación del real permite la educación de la mirada, de la destreza de la mano y desarrolla la dimensión espacial, que propiciaría la formación de sujetos autónomos y libres.

Palabras clave: Historia de la Educación. Geometría. Artista.

Introdução

Uma parcela deste estudo resulta das investigações realizadas durante o estágio pós-doutoral¹, pelo qual foram mapeados os títulos sobre desenho no período de 1870 a 1907, tendo como base os acervos da Universidade de São Paulo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, da Universidade Federal de Minas Gerais e da Universidade Federal do Paraná. Os manuais, livros e teses sobre o ensino de desenho em circulação nos acervos universitários permitem o diálogo com as pesquisas realizadas por Renaud D'Enfert, Lígia Penim e Glaucia M. C. Trinchão, autores que estudam os métodos de ensino de desenho, a partir do século XIX e meados do século XX. Para refletir a educação do olhar pela linguagem do desenho – atrelado ao ofício do artista e a profissão de arquitetos, desenhistas industriais e engenheiros – diante das prescrições da educação primária e secundária são trazidas as contribuições de Alexander G. Baumgarten, de John Ruskin e de Rui Barbosa. As modalidades do ensino de desenho se fundamentam em Gregorio N. de Mello e Cunha, Lucio Costa, Manfredo Massironi e Luiz A. V. de Negreiros Gomes.

No aspecto metodológico, as principais fontes de pesquisa foram os títulos e os autores nacionais que tratam sobre o ensino de desenho e ainda estavam em circulação nos acervos das quatro universidades brasileiras. Inicialmente, foi realizado um mapeamento dos autores e títulos de forma *online*, tendo como aporte teórico as modalidades de desenho elencadas por Cunha. Depois, optou-se por focalizar o estudo nas modalidades do desenho definido e imitativo. Para tanto, foram selecionados três autores nacionais como eixo de análise para tratar das prescrições do ensino de desenho na transição do século XIX para o século XX, são eles: Gregorio N. de Mello e Cunha (1907), Abílio César Borges (1882) e Olavo Freire (1932). A busca nos acervos universitários ocorreu pelos descritores: desenho, desenho geométrico, geometria descritiva, desenho técnico, educação artística e anatomia artística e pela consulta por autor comparando os acervos. Na seleção das fontes excluíram-se os programas para o exame de desenho geométrico e elementar necessários à matrícula do primeiro ano do Curso Geral da Escola Polytechnica, do Rio de Janeiro, assim como os programas dos cursos de Engenharia da Escola Polytechnica, de São Paulo. A análise da produção dos autores nacionais foi estruturada em três partes: a primeira tematiza sobre a educação do olhar e as outras duas tratam sobre o desenho imitativo e o definido. Este estudo identifica os autores, que abordam o ensino de desenho e apresenta as prescrições de

¹ Realizado em 2017 no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, junto à Linha de Pesquisa História da Educação que integra o Centro de Pesquisas em História da Educação (Gephe), com a supervisão do Prof. Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira.

uma parcela dos títulos ainda em circulação nos acervos universitários exceto os que abordam sobre o desenho convencional².

Desse modo, para compreensão da historiografia do ensino de desenho se estabeleceu um diálogo entre uma parcela da produção de autores nacionais com outros contextos, como os da França e de Portugal. Para pensar a historiografia se segue na esteira de Sandra J. Pesavento (2005), quando trata do desafio do historiador em trabalhar com as representações que os homens edificaram sobre si próprios e o mundo, a história cultural, no que a autora define como sensibilidades. Para Pesavento (2005, p.129): “as sensibilidades não só compõem no cerne do processo de representação do mundo, como correspondem, para o historiador da cultura, àquele objeto a ser capturado no passado, [...]”. O desenho se traduz em materialidades e exibe as marcas de sua historicidade, em sintonia com Pesavento, cujas prescrições do seu ensino se conectam com a educação dos sentidos. Por outro lado, a arte da pintura, o desenho, dialoga com a ciência como alude Eduardo H. P. Kickhofel (2010) ao se referir a Renascença e aos tratados de Leon Battista Alberti, ponto a ser retomado em paralelo com as colocações de Arnold Hauser (2000).

Este artigo apresenta uma revisão bibliográfica sobre o ensino de desenho, o que justifica pensar o desenho tanto como linguagem técnica e artística quanto como objeto estético, circunscrevendo-o em outras temporalidades históricas. Temporalidades que perpassam as interlocuções com o período da arte Renascentista e Neoclássica, que marca a implantação do desenho imitativo no Rio de Janeiro e no Paraná, e o aporte teórico de autores contemporâneos como Gomes, em que o desenho alicerça a profissão do designer no âmbito do Ensino Superior.

Na transição do século XIX para o XX, em síntese, conclui-se que o desenho como atividade de ensino visava formação dos sentidos, a partir da observação do natural ou da reprodução de imagens, não se limitando pelas modalidades, níveis de ensino e usos. A educação estética do olhar adota como objeto a linguagem e o conhecimento do desenho: de um lado, o desenho envolvia um ato disciplinador do corpo e higienizador da mente frente a uma racionalidade técnica e moral; por outro, o desenho desenvolvia o lado criativo em seu aspecto expressivo, artístico e projetual. Constata-se que o ensino de desenho é marcado por avanços e retrocessos, e nota-se que o desenho como imitação do natural, na historiografia do ensino de arte, fica atrelado ao estudo da cor e da forma, a exemplo das colocações de Lucio Costa, em que o desenho de criação marca o seu posicionamento teórico. Porém, no sentido anacrônico, o desenho imitativo é revisitado por autores do campo da arquitetura e do *design*, cujas produções realizadas depois da década de 1980 e 1990 do século XX teorizam sobre a importância do desenho para o Ensino Superior, em que também se ressalta a educação do olhar.

A educação dos sentidos por meio do desenho

Inicia-se este tópico com o livro *Curso de desenho geométrico e elementar*, escrito em 1907 pelo engenheiro civil Cunha. O conteúdo trata sobre o desenho definido e estava estruturado em desenho linear à mão livre, desenho linear com o auxílio de instrumentos e desenho de ornamento. Para o autor, o desenho tinha a finalidade de “educar a mão no sentimento da forma e a vista na exactidão da grandeza” (CUNHA, 1907, p. IX), incluindo as modalidades: definido, imitativo e convencional – embora as prescrições abordassem o desenho definido. No desenho convencional

² Cita-se os autores: Antonio Francisco de Paula e Souza, Carlos Sampaio, Francisco Carlos da Silva Cabrito, João Baptista Ortiz Monteiro, João da Costa Pinto, João Piloto, José de Castro Figueiredo, Luiz Carlos Barbosa de Oliveira, Luiz Porfirio da Motta Pegado, Roberto Muniz Gregory e Thomaz Bordallo Pinheiro. Totalizando 3 títulos na USP, 4 títulos na UFRJ e 4 títulos nas duas instituições.

se englobavam o desenho industrial, topográfico e geográfico. No desenho imitativo se encaixavam o desenho de paisagem e de figura, do qual se exigia:

a representação de todas as circunstancias relativas á côr, ao claro-escuro, á situação, ás partes illuminadas e sombreadas, etc., de modo que a imagem do corpo exerça sobre o órgão da vista a mesma sensação que o próprio corpo (CUNHA, 1907, p. 4).

Semelhante às modalidades delineadas por Cunha se têm os tipos de desenho apresentados por Gomes, direcionados aos graduandos de desenho industrial nas décadas de 1990 e 2000.

O desenho-de-imitação (D.im) ou ‘debuxo de observação’ está mais próximo das Artes, ao passo que o Desenho-de-definição (D.df) ou ‘debuxo geométrico’ está mais próximo às ciências (e.g., matemática) e o Desenho-de-convenção (D.cc) ou ‘debuxo técnico’, por sua vez, encontra-se diretamente relacionado às Tecnologias que auxiliam as engenharias para construção ou fabricação de produtos industriais (GOMES, 2006, p. 77).

Em outro contexto, o desenho de observação é a terminologia adotada pelo arquiteto modernista Lucio Costa, quando reformula o programa do ensino de desenho para o curso secundário por solicitação do ministro Capanema em 1940. Costa elenca os tipos de desenho pelos usos: o desenho técnico para o inventor que deseja construir, o desenho de observação para o curioso que tem o interesse de documentar algo real, o desenho de ilustração para o ilustrador que imagina uma ação e quer representá-la, o desenho de ornamentação realizado pelo decorador e o desenho de criação feito pelo artista. O artista é o profissional que produz uma obra de arte autônoma com ênfase na composição plástica e o desenho de observação é tido como um atributo da forma.

Independente das conotações sobre desenho nesses contextos, indaga-se: quais as prescrições do desenho entre 1870 a 1907, para que o seu ensino contribua com a educação dos sentidos?

Seguindo Cunha (1907, p. 4):

deve-se primeiro estudar o desenho a mão livre, porquanto dando justeza ao olho, audácia á mão e inculcando a percepção do bello nas curvas e conformação dos objectos, incute qualidades ao desenhador, que, uma vez adquiridas, se tornarão depois exactas e precisas pelo desenho auxiliado (CUNHA, 1907, p. 4).

O desenho à mão livre para Cunha é a base do desenho com instrumentos, em que a percepção do belo condicionada ao conhecimento adquirido pela razão se adequa à definição de estética de Baumgarten, isto é, “a estética (como teoria das artes liberais, como gnoseologia inferior, como arte de pensar de modo belo, como arte do análogo da razão) é a ciência do conhecimento sensitivo.” (BAUMGARTEN, 2017, p. 70). O belo não se define apenas pela forma. Segundo Baumgarten, a beleza universal dos fenômenos sensitivos resulta da harmonia de diferentes noções, que integradas constituem uma unidade, na combinação entre a riqueza, a magnitude, a verdade, a clareza, a certeza e a vida do conhecimento. Em contraponto, a brevidade, a vulgaridade, a falsidade, a obscuridade, a hesitação dúbia e a inércia geram imperfeições do conhecimento, que em geral deformam o conhecimento sensitivo e são vistos como principais defeitos dos conhecimentos e das coisas. Nesse aspecto, cada pessoa é dotada de faculdades cognitivas inferiores e superiores, o belo percebido pelos sentidos faz parte das faculdades inferiores e pode coexistir com as superiores: o intelecto e a razão.

A relação entre o belo, o intelecto e a razão condizem com as argumentações de Cynthia G. Veiga, quando aborda sobre a pedagogia iluminista do período republicano no Brasil, que tinha o propósito de formar um sujeito autônomo e livre, em que a civilidade se concretiza pela educação estética.

Schiller foi enfático em afirmar que a natureza humana é mista, composta de razão e sensibilidade, e que é inútil querer elevar moralmente e racionalmente os homens sem cultivar a sua sensibilidade e emoção. Entende a estética como uma doutrina ética – a virtude. A cultura estética possibilita a plenitude do desenvolvimento humano, conjunção da sensibilidade e da razão (VEIGA, 2015, p. 406).

A educação estética para o povo, segundo Veiga, envolveu a dimensão pedagógica formativa da educação dos sentidos e a perspectiva relativa aos empreendimentos práticos, dos quais se exemplificam as atividades escolares como: o desenho, o trabalho manual, o canto, a literatura, etc. Na mesma direção, tendo como referência as escolas paulistas, Ellen L. Rozante menciona que a criação das Escolas normais, as Escolas modelos e o surgimento de impressos – a revista *Eschola Publica* (1893-1897), *Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo* (1902-1918) e os *Anuários do Ensino do Estado de São Paulo* (1907-1937) – foram determinantes para a formação dos professores, cujo intuito era a educação dos sentidos pelo método intuitivo.

Na revista *Eschola Publica* (EP), o método intuitivo estimava a observação do real. Se não fosse possível sua aplicação, estava prescrita ao professor exercitar a observação por meio das gravuras e livros. “A novidade do método estava no fato de que a sensação deveria preceder à percepção, levando o aluno à reflexão e ao raciocínio.” (ROZANTE, 2017, p. 190). Benedito M. Tolosa, um dos autores que assinou o primeiro editorial da revista EP em 1893, valoriza o ensino do desenho como mediador de uma sociedade civilizada. Nas palavras de Rozante (2017, p. 191):

a importância do desenho se encontra na postura exigida do aluno para conseguir executar as tarefas requeridas. Os trabalhos com desenho faziam aparecer, logo no início, todos os possíveis erros de uma sociedade não civilizada, facilitando assim a identificação e a extirpação de um costume que se pretendia ser banido. Além disso, o estudo do desenho trata tanto da forma como se apresentava a observação do aluno, no momento de captação de imagens, quanto na maneira dele se manifestar manualmente, na postura da mão. Essas duas ações são condições básicas para que os desenhos sejam compostos ou reproduzidos harmonicamente, exigindo assim postura, concentração e observação (ROZANTE, 2017, p. 191).

A escola regulada no método intuitivo conhecido como lições de coisas era o núcleo da renovação pedagógica alicerçado nas ideias de Johann H. Pestalozzi e Friedrich W. A. Froebel. Para Trinchão (2008), com Pestalozzi o ensino do desenho adota como base o desenho geométrico, que se relaciona com a percepção da forma, e com Froebel, o desenho integra uma educação intuitiva pelo estudo das formas geométricas.

No final do século XIX, o desenho é um dos conteúdos que constitui o currículo da escola primária, considerado uma das matérias fundamentais para formação do ser humano, ligado à prosperidade do trabalho. Segundo Rosa Fátima de Souza (2000, p. 12): “Rui advogava uma escola primária obrigatória e laica com oito anos de duração dividida em três graus: o elementar e o médio, cada um com dois anos de duração, e o superior, com quatro anos”. A autora utiliza como fonte os pareceres de Rui Barbosa, que trata da Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública de 1883. O método intuitivo exigia maior preparação do docente, cuja prática, em sala de aula, se fundamentaria pelos princípios de uma educação integral, pela qual o corpo e o espírito são indissociáveis.

Sendo que, o ensino de desenho para Rui Barbosa era um conhecimento aglutinador entre as necessidades da indústria e da arte (BARBOSA, 1882), nos pareceres se tem a junção do método inglês com o austríaco.

O método inglês consistia na graduação do desenho considerando: a) o desenho de memória (cópias e objetos); b) o desenho de invenção (composição com elementos já aprendidos); c) o desenho a tempo fixo (exercícios tirados da escala do ensino imediatamente inferior à capacidade do discípulo). [...]

O método austríaco referia-se ao processo estignográfico, sistematizado por Grandauer, compreendendo a aprendizagem metódica das formas geométricas elementares pelo uso do papel quadriculado permitindo, dessa forma, a transição natural do desenho auxiliado para o desenho a olho, sem o auxílio de régua e compasso (SOUZA, 2000, p. 18).

Rui Barbosa advoga que os dois métodos são complementares, na escola elementar. Por volta dos 7 anos, deve-se iniciar com o método inglês e, seguidamente, na escola média, prossegue-se com o método austríaco. Para lecionar o desenho se exige uma preparação especial, que seria ofertada pela *Escola Normal Nacional de Arte Aplicada*.

Em outra chave, a formação de uma sociedade civilizada era um dos propósitos do desenhista e crítico de arte britânico John Ruskin, já que a estética, a ética e as relações sociais do trabalho sustentam o desenho ruskiniano, como menciona o arquiteto Cláudio S. Amaral.

O ensinar a ver ruskiniano contém, sem dúvida, uma proposta ética, motivada pelo culto ao belo. O belo é, portanto, o resultado de um relacionamento entre objetos, sensações e memórias. O belo é também o resultado de relações sociais, na forma de organização do trabalho, expressa em uma ‘política’ da ajuda mútua cuja ética é própria da lógica da Natureza (AMARAL, 2016, p. 48).

Pela observação da natureza, o trabalhador artístico desenvolve a sensibilidade, uma vez que a capacidade de desenhar a natureza supera o aprendizado pautado na racionalidade geométrica, diferença entre a arte natural e a convencional, respectivamente. “Contrário ao ensino do desenho geométrico, feito com régua e compasso, o desenho ruskiniano é uma interpretação da lógica natural pela mão livre do artista.” (AMARAL, 2016, p. 51).

O encadeamento didático e pedagógico de Cunha inicia com o desenho linear à mão livre, seguido do uso de instrumentos, para quem o desenho geométrico é a base do desenho de ornamento. Cunha propõe exercícios de ornato geométrico plano, que são feitos a partir da “symetria”, princípio que apoia a tipologia das formas, das figuras e dos motivos. Na elaboração de um ornamento são utilizadas “rêdes” ou malhas que dividem o plano, “indicando a direcção da repetição do motivo e regulando assim sua distribuição.” (CUNHA, 1907, p. 367). O desenho de ornamento segue uma ordem que organiza a forma, essa ordenação resultará em uma disposição ornamental: em “corôa” ou “radiada”. Os demais tópicos para o desenho de ornamento incidem sobre o processo construtivo dos ornamentos correntes, a partição dos planos e os exercícios de aplicação de traçado geométrico associado à ideia de traços de força, no entendimento de que o desenho linear e de ornamento contribuem para uma educação estética (VAZ; TABORDA DE OLIVEIRA, 2018).

O que de certo modo segue as colocações de Ruskin, quando afirma que a arte natural será alcançada pela superação da convencional. A arte convencional resulta de “toda a forma de representação artística que faça uso de elementos abstratos – geométricos, botânicos estilizados, grafismos e outros.” (RUSKIN, 2004, p. 159). E a arte natural abrange “[...] toda e qualquer grande arte ornamental se fundamenta na capacidade do trabalhador artístico de desenhar a figura humana, e nas melhores escolas, de desenhar ainda tudo que a cercava na natureza.” (RUSKIN, 2004, p. 167).

A capacidade do trabalhador artístico, em realizar um desenho pela observação da natureza, permite uma analogia entre Ruskin e o arquiteto italiano Massironi, no sentido de que o desenho se individualiza pela dialética entre o enfatismo e a exclusão. O que enfatizar ou excluir durante a

feitura de um desenho é uma decisão particular, já que o ato de desenhar envolve uma multiplicidade de escolhas, que estão atreladas à experiência. Para Massironi (1982, p. 69): “qualquer representação gráfica, porquanto fiel à realidade, proporcionada e precisa nos pormenores, particularizada em cada uma das suas partes, é sempre uma interpretação e, por isso, uma tentativa de explicação da própria realidade.”

O desenho como atividade projetual ligada às finalidades construtivas e industriais aproxima tanto Massironi, quanto Ruskin da base educacional e política proposta por Rui Barbosa, o que propicia concordar com as colocações de Amaral.

Assim como Ruskin, Barbosa imaginou uma educação estética pelo ensino do desenho voltado aos interesses da sociedade industrial. Com o propósito de colocar o país na esteira da industrialização, Rui Barbosa entendia como necessária a construção de uma base educacional, de uma pedagogia fundada no desenho como instrumento da formação de um homem autônomo, sujeito de seu pensar e de seu agir, preparado para as necessidades da produção industrial (AMARAL, 2016, p. 53).

Ruskin e Rui Barbosa viam, no ensino do desenho, a possibilidade de mudança dos valores culturais e políticos, suprimindo o estigma negativo do trabalho manual (AMARAL, 2011). Igualmente para Massironi (1982, p. 129): “o desenho é um caso emblemático da contínua abertura e sensibilidade para as variações culturais.” Segundo o autor, a linguagem gráfico-desenhativa é composta de elementos primários e secundários.

A materialidade define seus elementos primários e abrange: 1) o tipo de traço (objeto, contorno e textura); 2) a posição do plano de representação (frontal e inclinado); 3) a assimilação da finalidade comunicativa: ilustrativa, operativa, taxonômica, diagramas (gráficos), sinaléticas (pictogramas). O potencial histórico e cultural diz respeito aos elementos secundários, “resultantes de lugar, tempo e cultura que produzem o desenho, para além dos inerentes à personalidade e estilo do manipulador.” (MASSIRONI, 1982, p. 24). Esses elementos são compreendidos pelas mudanças de significados no ensino de desenho, por exemplo, a posição de Ruskin difere de Lucio Costa. Pelas reformulações propostas por Costa, o ensino de desenho para o curso secundário valoriza o desenho de criação e vê o artista como um trabalhador autônomo. Para Ruskin, o desenho é a base da arte natural e permite a emancipação do trabalhador artístico, que produz uma obra com finalidade social.

Além disso, para Massironi, o valor formativo da linguagem gráfico-desenhativa e seu ensino é mensurado por um conjunto de propriedades: 1) a leitura e a execução de um desenho podem não ter uma relação direta; 2) a execução de um desenho prevê diferentes níveis de aprendizagem; 3) os desenhos que constituem um ícone operam com os estímulos miméticos e de outras ordens, dessa maneira, abrangem todos os órgãos dos sentidos impactados em acolher as informações do ambiente (ver, ouvir, falar, cheirar, tocar); 4) o desenho prevê uma operação definida como cópia do verdadeiro, de modo impróprio, já que nem tudo que é desenhado poderá ser fabricado; 5) os conteúdos comunicados pelo desenho não estão dissociados das formas; 6) o desenho tem função afirmativa e sua representação atende à condição de verdade.

Concorda-se com o autor que o desenho envolve diferentes estímulos e não somente aqueles captados pelo olho, reiterando as colocações de Rozante a respeito do método intuitivo. O desenho, a partir da observação do real, permitia que os alunos tivessem contato com a dimensão do espaço. “A condição sensível tinha a ver com o seu posicionamento espacial, o seu ser no mundo. Também em relação ao resultado do trabalho, o aluno deveria demonstrar não só higiene, pela limpeza, mas clareza e precisão nos traços e no condicionamento das mãos.” (ROZANTE, 2017, p. 191).

Se, de um lado, o desenho como atividade escolar está prescrito desde a instrução primária; por outro, o desenho conduz ao ofício do artista. Belas artes e desenho estiveram presentes nas diferentes séries do Brasil republicano.

A reforma Benjamin Constant, de 1890, estabeleceu para o primário de primeiro grau desenho, música, e trabalhos manuais; para o primário de segundo grau, apresenta a especificação do ensino de desenho: ornato, paisagem, figuras e topográfico. Na escola normal previa-se também música, desenho e trabalhos de agulha e no ensino secundário, para todos os anos, o desenho e a música ocupam duas horas semanais do currículo (VEIGA, 2015, p. 412).

Nota-se que as modalidades de desenho prescritas por Cunha já estavam enunciadas na reforma Benjamin Constant. O elo entre Ruskin e Cunha se conecta às colocações de Massironi e Gomes pela dimensão estética da linguagem comunicacional do desenho, isto é, o desenho como objeto à educação dos sentidos. Na sequência são trazidas as contribuições dos autores a respeito do desenho imitativo.

Desenho imitativo

A perspectiva baseia-se numa representação geométrica que controla a profundidade das vistas e, por isso, a gradação sistemática e hierárquica dos objectos no espaço. O seu fim está na construção de um aparelho ilusório que escolhe o perceptível nas funções de representação em termos ilustrativo-espetaculares (MASSIRONI, 1982, p. 99-100).

O autor esclarece que a perspectiva tem uma função ilustrativa, já que a imagem tridimensional de um produto industrial auxilia na visualização do projeto. As vistas seguem as convenções gráficas da dupla projeção ortogonal, um dos modos de representar da geometria projetiva, que se enquadra na modalidade do desenho convencional. No entanto, a geometria plana e a geometria projetiva cumprem uma função operativa, que “é vista como apresentação de algumas características peculiares, de algumas propriedades especialmente métricas e construtivas referentes ao objeto da figuração.” (MASSIRONI, 1982, p. 49). Cláudia Flores, ao tratar sobre a relação entre a geometria e a visualização, destaca a importância da perspectiva para o ensino de matemática, ao retomar o Renascimento, pois: “a perspectiva, enquanto técnica da representação do espaço tridimensional no plano dimensional, é o suporte tanto da representação quanto da epistemologia de um modo específico do olhar” (FLORES, 2007, p. 20).

O modo de olhar e a construção de um saber perpassa a própria história da técnica da perspectiva (FLORES, 2007), visto que esse tipo de representação pode ser aplicado ao desenho convencional e ao imitativo nos termos de Cunha (1907). A função ilustrativa do desenho imitativo se caracteriza por utilizar a linha como textura e pela posição do plano de representação não ser paralelo ao observador. A linha como textura é produzida e percebida pela repetição associada à representação em perspectiva, seu sentido de profundidade e efeitos de sombreado (MASSIRONI, 1982). O desenho imitativo remete ao desenho de observação nos termos de Costa ou debuxo de observação na acepção de Gomes.

Para Gomes, o desenhista organiza seu aprendizado a partir de seis fundamentos, incluindo os exercícios de: 1) aquecimento da musculatura pela valorização dos gestos e percepção das linhas; 2) conceitos sobre as malhas gráficas, que apoiam os desenhos ao longo da sua gestação, termo que Cunha define por “rêdes”; 3) adestramento gráfico, que implica em desenhar traços ordenados em uma área de registro; 4) domínio de elementos para o uso no debuxo de observação, que envolve a escolha do material; 5) planejamento trata da escolha de um tema, que envolva a aplicação de padronagens em produtos industriais de consumo; 6) composições gráficas baseadas nas leis de

simetria. Os princípios de simetria e repetição estavam presentes no desenho de ornamento delineado por Cunha (VAZ; TABORDA DE OLIVERIA, 2018).

O desenho atrelado ao desenvolvimento da habilidade manual e à capacidade de observação é um atributo valorizado por Gomes em interlocução com Cennino Cennini, Georgio Vasari, John Ruskin, dentre outros; visto que, “o desenho-de-imitação trata daquela representação gráfica que é fruto da tentativa do desenhista/desenhador imitar aquilo que lhe é percebido pela visão.” (GOMES, 2006, p.77 e 80). Diferente da posição de Gomes, para quem o desenho de observação alicerça a prática do desenhista industrial com aplicações ligadas à criação de padrões gráficos, Lucio Costa sugere que o desenho de observação utilize modelos produzidos pela indústria regional popular, materiais etnográficos e folclóricos. Também recomenda o desenho da flora, de panejamento (pano) e de materiais variados (pedra, madeira, etc.) e, caso o desenho não seja realizado direto do natural, o aluno poderá desenhar observando fotografias e estampas como as dos livros de história natural. Ainda, como atividade para o desenho de observação, aconselha:

acrescentar ao desenho das peças de folclore e etnográficas os desenhos de cristais de rochas e outras variedades de quartzo colorido e também o desenho de conchas, caramujos, estrelas-do-mar classificadas e de certos ossos de plástica excepcionalmente pura, como o da bacia, – desenhos feitos do natural ou de moldagem do natural e sempre com a intenção de levar o aluno a uma perfeita compreensão das formas do modelo e a **sentir** o que está fazendo; [...] (COSTA, 1940, p. 10).

Direcionando a atenção à formação do artista, a estética pautada no conhecimento científico caracteriza o naturalismo do século XIX, nos termos de Arnold Hauser, já que se considera o termo imitativo como sinônimo de imitação. Essa modalidade de desenho remete aos artistas do período da Renascença, cujas transformações ocorridas nesse período alteraram o *status* do artista e o modo do ensino artístico. Na literatura medieval sobre arte não existia distinção entre arte e artesanato. O tratado de Cennino Cennini sobre pintura se orientava pela ideia das guildas e a excelência do trabalho artesanal.

A destreza entre os olhos e as mãos orienta as aulas de Gomes, adaptado de Cennini³, o autor menciona:

o leme e o navegador dos desenhadores são, respectivamente, os olhos e a mão. A observação e a percepção de como a luz do sol se apresenta sobre as coisas da natureza e dos objetos são fundamentais para que se alcance o sucesso profissional. Sem olhos, as mãos e a luz pouco ou nada poderá ser feito sistematicamente (GOMES, 2006, p. 53).

De acordo com Hauser (2000, p. 332): “Cennini exortava os artistas a serem industriais, obedientes e perseverantes, e via na ‘imitação’ de modelos o processo mais seguro para chegar-se à maestria.” Contudo, a partir de Leonardo da Vinci, modifica-se a relação mestre e aluno, o que resulta na abolição do monopólio de ensino das guildas. Sua produção artística simbolizava a vitória do naturalismo e do racionalismo. A educação é transferida da guilda à escola e a prática abria espaço para instrução teórica, ou seja, “o processo inicia-se com a substituição da autoridade dos mestres pelo ideal da natureza, e termina com o corpo de doutrina completo representado pela instrução acadêmica, [...]”. (HAUSER, 2000, p. 333).

No começo do *Quattrocento*, o método científico de educação artística já estava presente nas guildas, que incluía o aprendizado sobre geometria, perspectiva, anatomia e o desenho de modelos vivos. Aliás, a concepção científica de arte se instaura com Leon Battista Alberti, que estabelece a base das instruções nas academias por expressar “a ideia de que a matemática é a base comum da arte e das ciências, uma vez que a teoria das proporções e a da perspectiva são disciplinas

³ CENNINI, C. *Il libro dell'arte*. New York: Dover, 1954.

matemáticas.” (HAUSER, 2000, p. 333). Leonardo corrobora com as concepções enunciadas por Alberti, momento em que o artista se iguala ao gênio poético e a arte tem o mesmo peso do que a ciência.

Enfim, o naturalismo dirigido para o conhecimento objetivo do século XIX tem origem no século XV. Com isso:

matemática e geometria, óptica e mecânica, a teoria da luz e da cor, anatomia e fisionomia eram suas ferramentas, e a natureza do espaço, a estrutura do corpo humano, movimento e proporção, estudos de roupagem e experimentos com cores eram os problemas com que a arte estava preocupada (HAUSER, 2000, p. 346).

O autor destaca que o processo de estilização, que conduz a arte clássica da Alta Renascença começa no *Quattrocento*. Com o Classicismo se entende a definição de beleza como a harmonia de todas as partes, que foi formulada por Alberti. Alberti escreveu três tratados que sistematizam sobre a arte: “Da pintura (*De pictura*, 1435), com a versão em língua vulgar do próprio autor (*Della pittura*, 1436), Da edificação (*De re aedificatoria*, 1452) e Da estátua (*De statua*, *circa* 1460)” (KICKHOFEL, 2010, p. 74). Fica a seu encargo organizar a invenção de Filippo Brunelleschi: a perspectiva, descoberta por volta de 1413. Além da perspectiva, a arte da pintura envolvia os conhecimentos das proporções, da geometria e da anatomia. A anatomia visava expressar os afetos – na representação dos movimentos da alma, que são os movimentos dos corpos – e a beleza, como nas pinturas de Zêuxis, que elucidam a aproximação da arte com a ciência (KICKHOFEL, 2010).

Essa busca da beleza, pautado no idealismo da arte da Alta Renascença, permanece no imaginário de quem aprecia a arte nos moldes neoclássicos, padrão que inaugura a arte no contexto brasileiro com a criação de uma Academia de Belas Artes⁴, em 1816, no Rio de Janeiro. Para José C. Durand, a história cronológica da Academia se efetiva durante o Segundo Reinado e no decorrer da Primeira República ainda preservava os mesmos padrões estéticos, o que para o ensino da Academia e do Liceu de Artes e Ofícios resulta em uma valorização dos aspectos simbólicos associados ao campo da arte.

A origem dos alunos, o vínculo dos professores e as questões de ordem material mostram que a formação dos alunos do Liceu, fundado em 1856, coincidia com o ensino ministrado na Academia⁵. Em 1911, o Liceu implanta a formação prática em ofícios, pois:

[...] os liceus brasileiros em geral limitaram-se por longos anos à transmissão simbólica, ao ensino escolar de disciplinas que não envolvessem instrumental complexo e/ou matérias primas caras, daí o peso enorme que os cursos de desenho (geométrico, do natural, etc.) tinham em seus currículos (DURAND, 1989, p. 60).

Pelo regulamento do Liceu existiam a Secção de Ciências Aplicadas e a Secção de Artes. A primeira totalizava sete cadeiras, das quais se destacam: 1) Geometria plana e no espaço; 2) Descritiva e estereotomia. A segunda perfazia dez cadeiras, a saber: 1) Desenho de figura (corpo humano); 2) Desenho geométrico (três ordens clássicas); 3) Desenho de ornatos, de flores e de animais; 4) Desenho de máquinas; 5) Desenho de arquitetura civil e regras de construção; 6)

⁴ A instituição teve diferentes denominações: Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura civil (out.1820); Academia de Artes (nov.1820); Academia Imperial de Belas-artes (1826); depois, com proclamação da República se chama Escola Nacional de Belas-artes (BARBOSA, 2006).

⁵ Surge no Renascimento e no final do século XVIII perde seu monopólio de validação dos objetos artísticos e circulação desses bens simbólicos, quando em 1791 a Assembleia Legislativa aprova “a concessão a todos os artistas do direito de expor no Salon.” (HAUSER, 2000, p. 658). No ensino, a Academia continuava a exercer o direito da instrução, mantendo parte da sua influência, contudo, os espaços de instrução artística começam a ser ofertados por outras instâncias educativas como a *Escola Técnica de Pintura e Escultura* e a inserção do ensino artístico nos currículos das Escolas secundárias (*écoles centrales*).

Desenho de arquitetura naval e regras de construção; 7) Escultura de ornatos e Arte cerâmica; 8) Estatutária; 9) Gravura e talho-doce, água-forte, xilogravura, etc.; 10) Pintura.

Além de ser ministrada nos Liceus, a representação da figura estava associada ao termo “academia”, que nominava o modo de pintar e o produto, conforme a produção realizada pelos artistas e paisagistas durante o pensionato na Europa. Modelo educativo, segundo Stephanie D. Batista, que pauta a Aula do Nu, criada em 1820.

Antes de se iniciar na pintura, o aluno passava pelo aprendizado só do desenho, iniciando com exercícios do desenho linear, cópias de estampas de artistas consagrados e desenhos sobre a forma da figura humana. Posterior a essa aprendizagem estudava as esculturas de gesso, captando uma figura tridimensional e só no estágio final o aluno ficava diante do modelo vivo executando as academias (BATISTA, 2012, p. 727).

A autora, ao estudar as representações do corpo com base nos desenhos do estudo de modelo vivo na Academia Imperial de Belas Artes, utiliza como fonte os desenhos dos nus nos museus Dom João VI e Museu Nacional de Belas Artes, no período de 1860 a 1890. Nesse período, a figura humana elabora um corpo masculino idealizado e branco, tanto no estilo neoclássico quanto romântico, forma de representação que seguia o tripé do ensino acadêmico oitocentista, como alude Batista (2012, p. 726): “figura humana como alicerce da pintura clássica, o desenho como método racional e moral, bem como a ciência do conhecimento anatômico.”

As etapas de aprendizagem sinalizadas por Batista (2011 e 2012), para que o aluno desenvolvesse a pintura do nu, assemelham-se às colocações de Durand – ao tratar dos vínculos institucionais entre a Academia de Belas Artes e os ateliês e escolas de Paris, Roma ou Florença – visto que as atividades dos pintores incluíam estudos de modelos vivos ou de estátuas antigas, e os paisagistas faziam estudos do natural. Em 1865, no mesmo contexto do pensionato fazia parte do trabalho dos pintores uma variedade de cópias, esboço de assunto da história nacional ou religiosa, composição contendo mais de três figuras, um tronco em tamanho natural, um quadro histórico com figuras no tamanho natural e as “academias”, entre outros.

O termo “academia” ou “acadêmico” difere da ideia de estilo. Sônia G. Pereira propõe uma conceituação do termo acadêmico em relação aos estilos artísticos (Romantismo, Realismo, etc.). De acordo com Pereira (2012, p. 90): “*Acadêmico* não é um estilo, mas um modo específico de ensino e produção artísticos, caracterizado pelo respeito a um sistema determinado de normas.” Outra conotação trata do aspecto idealista que o termo acadêmico suscita, em que:

o aceitável era o compromisso fundamental do artista com uma concepção idealista da arte – por mais variada que ela pudesse apresentar-se nos aspectos formais efetivos da obra. Assim, a adesão da teoria acadêmica é, sobretudo, à concepção metafísica do mundo (PEREIRA, 2012, p. 91).

A autora salienta que o termo estilo de época aparece nos livros de história da arte a partir do século XVIII com Johan Joachin Winckelmann. Antes predominava a concepção de estilo proposta pelo pintor e arquiteto Giorgio Vasari: “como a maneira peculiar do artista.” (PEREIRA, 2012, p. 93). Durante o século XIX, a arte brasileira coloca em cena o Neoclássico e o Romantismo e, desde a década de 1880, o Realismo, o Impressionismo e o Simbolismo são apropriados simultaneamente, afirma Pereira. Visto que a geração de artistas da transição do século XIX para o XX produziam linguagens formais diferentes, os temas como paisagem ou as cenas do cotidiano eram, na sua grande maioria, feitos por pintores estrangeiros e fora do ensino da Academia. “Coube à Academia a produção de pinturas e esculturas, principalmente, de temática histórica e indianista, além dos retratos.” (PEREIRA, 2012, p. 95). Mesmo assim, a autora elucida que a pintura de paisagem tinha ramificações: de vistas urbanas e naturezas, da natureza transformada pelo progresso e a natureza em si (pintura *plein air*).

O ensino da Academia se modifica a partir da Reforma de 1890. Camila Dazzi cita que a valorização da paisagem está associada às alterações implantadas nesse período, tendo como diretor Rodolpho Bernardelli, entre essas: o fim da cópia de gravuras nos exercícios de aula, o estudo da figura humana como uma prática regular, conforme o programa da cadeira de pintura ministrada por Bernardelli e, complementa, pelos programas da disciplina de pintura do professor Rodolpho Amoedo, o tema paisagem aparece entre os conteúdos de aula. Na pintura de paisagem existiam a cadeira de pintura histórica e a cadeira de pintura de paisagem, flores e animais, que nesse momento começa a ser apreciada. (DAZZI, 2007). Outra mudança foi a nomenclatura da disciplina, o curso especial de pintura não era mais identificado por gêneros tradicionais, e sim, “primeira” e “segunda” cadeira de pintura devido à fusão da pintura de figura com a de paisagem.

O ensino da pintura de paisagem, segundo Durand, acontecia no próprio local durante a execução das pinturas ilusionistas, no convívio entre os ajudantes e os artistas estrangeiros, um aprendizado orientado pela experiência. A decoração ilusionista, atividade artística realizada por volta de 1860 a 1910, era o nome dado aos painéis pintados nas paredes, cujos temas poderiam ser as paisagens, flores e frutos típicos da Europa ou as cenas locais e panorâmicas das propriedades rurais brasileiras. Anterior à pintura ilusionista, outra maneira de subsistência dos artistas era a pintura de retratos. A partir da década de 1860, o modo de fazer os retratos sofre transformações com a popularização da fotografia, os artistas começam a utilizar a técnica da Fotopintura, menciona Durand; e, em 1890, Camila Dazzi (2012) elucida que a fotografia era empregada como instrumento de ensino por Pedro Weingärtner e Rodolpho Bernardelli.

Dos livros mapeados entre 1870 e 1907, conforme quadro 1, três autores abordam o desenho imitativo: a tese de Romulo Soares Fonseca sobre o desenho à mão livre, o manual de José Antonio Serrano, que envolve o conteúdo de anatomia artística editado por Lisboa Imprensa Nacional e a tese de João Zaco Paraná apresentada na Escola Nacional de Belas Artes.

Quadro 1 - Autores e títulos do desenho imitativo (1870-1907)

Autores	Títulos	Ano	Acervo
João Zaco Paraná	A modelagem nas artes do desenho	1900	UFRJ
José Antonio Serrano	Manual synoptico de anatomia descriptiva	1893	USP
Romulo Soares Fonseca	O ponto de vista no desenho a mão livre e na estimativa das formas e grandezas	1900	UFRJ

Fonte: Sistemas de bibliotecas. Disponível em: <<http://www.sibi.ufrj.br/>>; <http://www.buscaintegrada.usp.br/primo_library/libweb/action/search.do>. Acesso em: set. 2017.

Luis A. Salturi (2011) estuda as trajetórias sociais e as práticas de três gerações de artistas plásticos atuantes, no Paraná, entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Como pioneiros do ensino de arte, no Paraná, destaca a atuação de Antonio Mariano de Lima e Alfredo Andersen, sendo que a Escola de Belas Artes e Indústrias do Paraná criada por Lima formará vários artistas, entre esses os escultores: Benedito Antonio dos Santos Galvão, Zaco Paraná e João Turin.

Com outro enfoque, Luciana W. A. Santana (2004) e Sabrina R. Cadori desenvolvem suas pesquisas tendo como objeto de estudo a criação da Escola de Desenho e Pintura em 1886, que a partir de 1897 passa a ser denominada Escola de Belas Artes e Indústrias do Paraná. De acordo com Cadori, Mariano de Lima para a criação da instituição teria se guiado pela Academia Imperial de Belas Artes e pelo Liceu de Artes e Ofícios, do Rio de Janeiro. A autora destaca que a aula de Mariano de Lima seguia a tradição acadêmica na representação da paisagem e retrato.

Já procurando estabelecer um diálogo com o programa que, mais tarde, foi proposto pela Escola de Belas Artes e Indústrias do Paraná, podemos considerar que para que um aluno pudesse chegar a realizar um retrato, antes ele passaria por uma série de etapas e de aprendizados técnicos. Por exemplo, para a elaboração de um retrato de modelo vivo, são necessários conhecimentos prévios em desenho de figura, anatomia, desenho com modelo de gesso e pintura a óleo. Vale ressaltar que para realizar retratos de modelos de gesso, o aluno já havia passado por várias etapas de desenho (linear, de figura, de ornato) assim como, de pinturas de flores ou paisagens, utilizando técnicas como pastel e aquarela, entre outras (CADORI, 2015, p. 63).

Ainda, sobre a arte paranaense, Ricardo C. Antonio (2001) estuda sobre a história da escola de arte criada por Alfredo Andersen em Curitiba e busca identificar os conceitos artísticos, modelos de ensino e formulações teóricas de seus gestores, considerando o período entre 1902 e 1961. A Escola de Desenho e Pintura criada pelo artista iniciou suas atividades por volta de 1902 e, depois da sua morte, em 1935, passou aos cuidados do seu filho Thorstein Andersen. Como parte do desenho imitativo, Andersen trabalhava com três temas: o retrato, as paisagens e as cenas de gênero e seu ensino era estruturado por estágios: desenho de objetos, estudo do modelo vivo e pintura a óleo.

O desenho imitativo se desdobra do Renascimento até o final do século XIX, conduzindo o modo de ensinar das Academias, Liceus e presente na educação secundária. O intuito desse tópico era elucidar o sentido epistemológico desse tipo de desenho e mostrar as atividades previstas para essa modalidade de ensino. A seguir é abordado o desenho definido, apresentando os manuais de Borges e Freire, em paralelo com Cunha.

Desenho definido

O desenho linear é a parte do desenho definido, que ensina o traçado de figuras planas, para Cunha (1907, p. 3): “o desenho linear geométrico ou simplesmente o desenho geométrico é a arte de representar graficamente as relações definidas, que a geometria estabelece entre as diversas formas da extensão.” Por analogia, de acordo com Gomes (2006, p. 77):

o desenho-de-definição resulta de cálculos matemáticos e por isso é aquele que pode ser elaborado por geômetras, matemáticos e/ou desenhistas. Desenho-de-definição é o resultado de equações ou de operações geométricas, por isso sua aparência sempre será a mesma, independentemente de sujeito, instrumento ou lugar.

Pelos títulos mapeados nos quatro acervos, ver quadro 2, nota-se que o desenho definido prescrito por Cunha se adequa às terminologias adotadas por esse conjunto de autores.

Quadro 2 - Autores e títulos do desenho definido (1870-1907)

Autores	Título	Ano	Acervo
Abílio César Borges	Desenho linear ou elementos de geometria prática popular	1878 1882	USP UFMG
Alexis Claude Clairaut, José Feliciano de Oliveira	Elementos de geometria	1892 1909	USP UFPR
Antonio da Silva Dias	Elementos de desenho linear geométrico	1874 1880	USP UFRJ
Antonio Francisco Duarte	Geometria prática obra adaptada para o ensino dos alunos do Imperial Lyceu de Artes e Offícios	1871 1887	USP UFRJ
José de Castro Figueiredo	Cartographia escolar: para uso das escolas primarias	1898	UFRJ USP
Gregorio N. de Mello e Cunha	Curso de desenho geométrico e elementar	1907 1951	USP UFRJ UFPR UFMG
Norman Allison Calkins, Rui Barbosa	Primeiras lições de coisas manual de ensino elementar para uso dos paes e professores	1886 1950	USP UFRJ UFMG UFPR
Olavo Freire	Noções de geometria prática	1894 1937 1932	USP UFRJ UFPR
Pedro d'Alcantara Lisboa	Noções de geometria elementar	1900	UFRJ
Paulino Martins Pacheco	Curso elementar de desenho linear: organizado sobre os trabalhos dos melhores autores	1881 1882	USP UFRJ
Poluceno	Elementos de desenho linear geométrico e noções práticas de geometria dos volumes	1894	UFRJ

Fonte: Sistemas de bibliotecas. Disponível em: <<http://www.sibi.ufrj.br/>>, <http://www.buscaintegrada.usp.br/primo_library/libweb/action/search.do>, <<http://acervo.ufpr.br/>>, <<https://catalogobiblioteca.ufmg.br/pergamum/biblioteca/index.php>>. Acesso em: set. 2017.

No Brasil, o desenho linear se torna obrigatório em 19 de abril de 1879 pela Reforma do Ensino Primário e Secundário da Corte, na ocasião, alude Maria Célia L. das Silva (2016, p.76): “o ensino é dividido em dois graus, sendo que para o primeiro grau consta a disciplina de Elementos de Desenho Linear e, para o segundo grau, a disciplina de Princípios Elementares de Álgebra e Geometria.” O que se aproxima das datas de publicações de Antonio da Silva Dias e Paulino Martins Pacheco. O livro *Elementos de desenho linear geométrico*, de Dias, tem uma edição de 1874 feita pela Porto Livraria Internacional e a 3ª edição produzida por Porto Ernesto Chardon em 1880. Pacheco tem seu material editado por Rio de Janeiro Industrial, em 1881 e a 2ª edição, de 1882, foi produzida pela Typ. de Pinheiro no Rio de Janeiro.

Posteriormente à obrigatoriedade do desenho linear no Brasil, Rui Barbosa realiza a tradução da obra *Primeiras lições de coisas* de Norman Allison Calkins, publicada em 1886 pela Imprensa Nacional do Rio de Janeiro. Parte do conteúdo versava sobre o desenho linear. Outra edição foi realizada em 1950, pelo Ministério da Educação e Saúde do Rio de Janeiro, com prefácio

e revisão de Lourenço Filho. Entre outros títulos como *Elementos de Geometria* de Alexis Claude Clairaut e *Cartographia escolar para uso das Escolas Primarias* de José de Castro Figueiredo. Clairaut teve suas edições traduzidas para o português por José Feliciano de Oliveira, sendo a de 1892 publicada em São Paulo, pela Empresa Bibliopola e a 2ª edição de 1909 produzida em São Paulo pela Typ. Augusto Siqueira. O manual de Figueiredo foi aprovado pelo Conselho da Instrução Pública do Estado do Pará, em 1898, a 1ª edição foi produzida por Torino L. Simondetti.

Em interlocução com D’Enfert, a divisão mencionada por Silva e as prescrições do desenho imitativo apresentado anteriormente permitem uma conexão com a cultura gráfica na França. Entre 1800 e 1880, a escolarização do desenho era marcada por duas escolas: a do ensino primário, que surge por volta de 1815 a 1820, denominado desenho linear e direcionado às escolas de ensino mútuo do país, criado pelo matemático Louis-Benjamin Franconer; a dos liceus e colégios secundários, do começo do século XIX, que se refere ao desenho de imitação baseado na tradição acadêmica, atendendo ao modelo das humanidades clássicas.

Com o advento da terceira república, no período de 1880 a 1909, na síntese dos dois métodos: o linear e o imitativo, a ênfase recai sobre a geometria. Pelas colocações de D’Enfert, os novos programas de desenho, publicados entre 1880 e 1882, percebiam o desenho como parte de uma mesma linguagem gráfica estruturada com base na geometria. O ensino de geometria considera o desenho como uma disciplina escolar, isto é, “o desenho depende mais da razão que do sentimento ou da imaginação, e as competências gráficas não são mais caso de ‘gênio’, mas resultado do estudo e do trabalho.” (D’ENFERT, 2016, p. 21).

Entretanto, no período de 1906 a 1960, o ensino do desenho segue o método intuitivo e coloca em debate o método geométrico. Nas palavras de D’Enfert (2016, p. 29) se adota:

uma abordagem global dos objetos, mais empírico do que científico, a reforma de 1909 elimina o princípio de decomposição/recomposição, característica do método analítico, e que funda os métodos geométricos desde o início do século XIX.

Para Luciano M. de Faria Filho, “o chamado ‘método intuitivo’ deve essa denominação à acentuada importância que os seus defensores davam à intuição, à observação, enquanto momento primeiro e insubstituível da aprendizagem humana.” (FARIA FILHO, 2015, p. 143). Reitera-se que o método intuitivo seguia as ideias do educador suíço Pestalozzi e seus defensores, que “chamavam a atenção para a importância da observação das coisas, dos objetos, da natureza, dos fenômenos e para a necessidade da educação dos sentidos como momentos fundamentais do processo de instrução escolar.” (FARIA FILHO, 2015, p. 143). Segundo o autor, no Brasil, as produções em circulação de como se trabalhar com o método intuitivo na escola primária se estendem até a década de 1930.

O aprendizado realizado pela observação minuciosa dos objetos que compunham o cotidiano dos alunos e do ambiente escolar se associa ao termo geometria prática, que nomina a obra de Abílio César Borges, Antonio Francisco Duarte e Olavo Freire. As duas edições do livro de Duarte foram feitas no Rio de Janeiro e direcionadas aos alunos do Imperial Lyceu de Artes e Offícios, na de 1871 consta a sigla S.N. e a 2ª edição, de 1887, remete a Cruz Coutinho. Sobre o manual de Borges, *Desenho linear ou elementos de geometria prática popular*, localiza-se uma edição de 1878 publicada por Bruxellas Guyot e a 16ª edição, de 1882, material feito no Rio de Janeiro por Francisco Alves.

Borges tinha o propósito de difundir o ensino do desenho geométrico para as escolas de instrução primária. Seus conteúdos abrangiam: o ponto, as linhas e os ângulos, incluindo os polígonos, o círculo e a circunferência, seguidos dos sólidos e do desenvolvimento de suas superfícies. Para o autor, o desenho linear difere da geometria e se divide em desenho linear de

figuras planas e de sólidos, isto é, o desenho linear “também chamado de geométrico, é a arte de representar por meio de linhas os contornos das superfícies e dos corpos.” (Borges, 1882, p. 1). Por sua vez, “a geometria é a parte das matemáticas que estuda a medida indirecta da extensão, isto é, dos comprimentos das linhas, das áreas das superfícies, e dos volumes dos espaços” (BORGES, 1882, p. 3).

Posteriormente ao manual de Borges, em 1894, Freire escreve *Noções de geometria prática*, que visava auxiliar o trabalho do professor e do discípulo com os conteúdos divididos em 21 capítulos, de acordo com o quadro 3.

Quadro 3 - Prescrições do livro *Noções de geometria prática*

Capítulos	Nº problemas resolvidos	Nº gravuras	Nº exercícios
I. Definições - Espaço, volume, linha, ponto, [...]	0	25	4, 5, 8, 16, 42, 11
II. Ângulos - divisão, bissetriz	9	38	42
III. e IV. Perpendiculares, oblíquas e paralelas	8 e 6	17 e 20	23 e 18
V. e VI. Triângulos e quadriláteros	53 e 31	105 e 60	52 e 62
VII. e XI. Circunferência, círculo e relações	18 e 5	45 e 0	48 e 22
VIII. e X. Polígonos e polígonos semelhantes, escalas	32 e 6	58 e 14	80 e 50
IX. Linhas proporcionais	6	10	20
XII. Áreas (polígonos, figuras circulares), figuras equivalentes	70	63	115
XIII. Linha recta e o plano	0	12	22
XIV. Ângulos (diedros e sólido)	0	9	22
XV. e XVI. Polyédros e prisma, pirâmide	0 e 0	31 e 26	32 e 32
XVII. Corpos redondos (cilindro, cone, esfera)	0	25	48
XVIII. Áreas (poliedros e corpos redondos)	20	1	60
XIX. Volume (poliedros e corpos redondos)	30	20	125
XX. Concordância de linhas	12	15	26
XXI. Elipse, Oval, espiral, voluta, hélice, parábola, hyperbole	34	71	118
TOTAL	340	665	1.105

Fonte: (FREIRE, 1932).

Os capítulos estavam organizados em: 1) problemas resolvidos, que indicam o processo de construção geométrica; 2) exercícios do tipo perguntas e respostas, que abordam os elementos geométricos e contêm propostas de construções geométricas; 3) conteúdos teóricos para fixação das nomenclaturas e definições da geometria, ilustrados por gravuras. Essa separação elucida que para os conteúdos de desenho linear de sólidos não era prevista a resolução das construções geométricas pela ausência de problemas resolvidos. E esclarece que o número mínimo de gravuras nos conteúdos de áreas dos poliedros e corpos arredondados se justifica pela ênfase em cálculos matemáticos com o uso de fórmulas, por comparação se aplica a definição de geometria de Borges. Na grande maioria, os problemas resolvidos se referem ao desenho linear de figuras planas, em que predominam os conteúdos de áreas, figuras equivalentes e triângulos.

Retomando o manual de Borges, na relação entre o desenho linear e a geometria, Wagner Valente (2012, p. 91) afirma que: “o desenho linear constitui uma geometria para o curso primário”, o que coincide com a ideia de transposição didática de Trinchão. Para Valente (2012, p. 89):

a análise interna da obra mostra que, em grande medida, o autor ocupa-se da nomenclatura dos elementos geométricos, suas variedades, formas, modos de se apresentar. Não há intenção de levar o aluno a realizar construções. Caber-lhe-á apenas desenhar essas figuras saber o nome de cada uma delas.

O que corrobora com seu posicionamento de que o desenho linear não é visto como uma matéria própria, e sim, a geometria. No entanto se entende que o desenho linear, sendo feito à mão livre, educa o olhar e desenvolve o senso estético, encaminhamento didático proposto por Cunha. Para Borges (1882, p. XV): “o desenho geométrico é única base verdadeira do desenho artístico ou industrial”. Seu manual foi proposto para ser utilizado pelas escolas primárias e normais, pelos liceus e colégios, na identidade do desenho com a escrita, aliás, objetivava educar homens e mulheres, que sem auxílio de mestres, tivessem o interesse de se instruir.

É com o propósito de escolarização que se compreende o posicionamento de Borges ao afirmar que o desenho, por ser fácil de ensinar e aprender, é tão importante quanto a escrita, e por ser uma forma de comunicação direta se aplica “as lições das cousas”. O desenho assume um caráter explicativo para que atenda a todos da classe. Na acepção de Borges (1882, p. XI-XII):

consiste em se executar em grande no quadro negro os traços das figuras, [...] o modelo se desenvolve assim diante dos olhos dos discípulos. [...] Chegam assim os discípulos com pouca fadiga, e quase sem perceberem o caminho percorrido, a receber pelos olhos e pelos ouvidos as lições que lhe foram dadas pela imagem e pela palavra.

Concorda-se com Valente que o passo a passo de cada parte do desenho, em seu aspecto construtivo, não era interesse de Borges, o autor situa o desenho como um ramo da educação geral, na afirmativa de que o desenho “é o melhor meio de desenvolver a faculdade da observação, e de criar o gosto do bello na natureza e nas obras d’arte; [...]” (BORGES, 1882, p. XIII).

Os métodos a que se refere D’Enfert alicerçam as obras de Cunha, Borges e Freire e coincidem com o ensino artístico em Portugal, como coloca Lígia Penim. A autora, ao tratar do currículo dos liceus, estuda as disciplinas de desenho e de trabalhos manuais no período de 1936 a 1972 e explica que, no período entre 1860 e 1940, o desenho no ensino secundário teve diferentes identidades, que incluem: geométrico, stigmográfico, à vista, decorativo e livre.

O desenho geométrico que seguia os métodos de ensino, a partir dos princípios de Pestalozzi e Froebel, “em traços largos, consistiam no traçado de linhas rectas e curvas para a delimitação de figuras planas.” (PENIM, 2003, p. 80). O método stigmográfico adotado nas duas últimas décadas do século XIX, como o manual de José Miguel de Abreu, que objetivava “facilitar o ensino do ‘desenho à mão livre’, inserindo lentamente os alunos nas noções de proporcionalidade relativa das formas.” (PENIM, 2003, p.81). O desenho à vista e o decorativo, mesmo com menor peso que o desenho geométrico, também tinham uma identidade própria. A modalidade desenho livre, presente nos programas do 1º ciclo de 1947-48, reorganiza as funções educativas do desenho, adequando-se ao estágio de desenvolvimento da criança. De acordo com Penim (2003, p. 86):

nas três primeiras décadas do século XX, os programas denotam a tentativa progressiva de equilíbrio entre conteúdos e técnicas de várias modalidades de desenho. Estávamos perante um jogo de forças entre três formas de representação, designadas por modalidades, a saber, desenho geométrico, desenho à vista e desenho decorativo.

As modalidades enunciadas por Penim compõem o repertório de conteúdos apresentados neste artigo e se compreende que o ensino de desenho na escola primária difere do ensino secundário e superior. Na esteira de André Chervel se concorda com as colocações de Circe M. F. Bittencourt (2003, p.23) quando “emprega os termos *disciplina escolar* ao se referir aos diversos níveis de escolarização do ensino básico e *disciplina acadêmica* para o nível superior.”

Considerações finais

O desenho como objeto estético na transição do século XIX para o XX é marcado por um ensino que objetiva a formação de um sujeito autônomo e livre, visto que o desenho prescrito pela observação do natural, da reprodução de imagens e do desenho linear à mão livre educa os sentidos ao conectar corpo e mente. O interesse por uma formação estética e uma educação do olhar está explicitado na obra de Cunha, pelo método geométrico e de Borges pelo método intuitivo, em consonância com as denominações de D’Enfert, quando apresenta o contexto francês.

Pela historiografia do ensino de desenho apresentada neste estudo as terminologias: desenho linear à mão livre, desenho linear com instrumentos e desenho geométrico são utilizadas por Cunha, Borges e Freire – nomenclaturas que condizem com a modalidade desenho definido e envolvem os conteúdos de geometria plana e desenho de ornamento. Além disso, o desenho pelo método intuitivo e como sinônimo de lições de coisas elucida a conexão entre Borges e Freire, propostas educacionais ancoradas em Rui Barbosa no direcionamento delineado para o ensino primário, como alude Rosa F. de Souza. No caso dos autores que escrevem para o ensino primário, o desenho a partir das formas geométricas funciona como um elemento de clarificação e explicação do mundo pautado em uma “geometria prática”.

Agrega-se a esta ideia que o aprender a ver é mais um dos sentidos mobilizados pelo corpo que interliga sensibilidade e razão, como aludem Baumgarten e Ruskin. Por outro lado, o desenho, por ser dotado de materialidade, faz ponderar que a educação estética na transição do século XIX e primeira década do século XX se efetiva na proporção entre o ver (olho), o desenhar (mão) e o pensar (mente), princípio educativo essencial para o desenho imitativo e formação do trabalhador artístico – período que marca a implantação da Academia e do Liceu no Rio de Janeiro, como alude Durand – modelo de ensino artístico que remete ao *Quattrocento* italiano.

Para além do desenho, que se atrela ao ensino de geometria, fundamentado na ideia da transposição didática, como coloca Trinchão, nesta abordagem se considera que o desenho definido colabora com o aprendizado do desenho imitativo, em sua dimensão estética, pois se compreende que o desenho linear à mão livre coordena o olho e a mão e opera sobre padrões formais de simetria e repetição pelo uso de instrumentos direcionados ao desenho de ornamento. Pois, os conteúdos como equilíbrio físico (simétrico) e repetição são princípios básicos, que o desenhista deve conhecer para criar uma composição harmoniosa, como menciona Gomes (2006).

Nota-se que pelos autores mapeados de 1870 a 1907, o maior número de títulos recai sobre o desenho definido e convencional, que juntos perfazem 22 títulos. Sobre o mapeamento dos autores pertencentes aos quatro acervos se tem: 3 de desenho imitativo, 11 de desenho definido e 11 de desenho convencional. Quanto à representatividade por acervo se destacam: 19 títulos na UFRJ e 17 títulos na USP. Com circulação nos quatro acervos cita-se o *Curso de desenho geométrico e elementar* de Gregorio N. de Mello e Cunha e *Primeiras lições de coisas manual de ensino elementar para uso dos pais e professores* de Norman Allison Calkins. Constata-se que as modalidades de desenho apresentadas por Cunha, em 1907, são retomadas por Lucio Costa no início dos anos 1940, e por Gomes no final do século XX e início do século XXI.

Como desdobramento para outras pesquisas, a fim de contribuir com as lacunas que ainda perpassam a historiografia do ensino de desenho, no contexto brasileiro, contata-se que as modalidades de Cunha norteiam os discursos governamentais, a partir de 1931, acompanhando a pesquisa de Jorge Gaspar (2014) e Roberto A. do Nascimento (1994). Gaspar estuda as variações sobre o ensino de desenho escolar nas legislações educacionais no transcorrer de 1890 a 1964, tendo como fonte o acervo da Biblioteca Nacional. Nascimento aborda a história do ensino de desenho no Brasil sob o binômio “arte-técnica”, apresentando diversos documentos oficiais entre 1931 a 1992, com ênfase na formação do professor de desenho, que atua no Estado de São Paulo.

Referências

AMARAL, C. S. **John Ruskin e o ensino de desenho no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

AMARAL, C. S. O Desenho como uma questão epistemológica: Rui Barbosa e John Ruskin. **Risco: Revista de pesquisa em arquitetura e urbanismo**, São Carlos, v. 14, n. 2, p. 45-55, 2016. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1984-4506.v14i2p45-55>

ANTONIO, R. C. **A escola de arte de Alfredo Andersen 1902-1962**. 2001. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**. 5. ed. 2. reimp. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BARBOSA, R. **O desenho e a arte industrial**. Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, 1882. Disponível em: <http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/rui_barbosa/FCRB_RuiBarbosa_ODesenho_e_a_ArteIndustrial.pdf>. Acesso em: 30 set. 2017.

BATISTA, S. D. **O corpo falante**: as inscrições discursivas do corpo na pintura acadêmica brasileira no século XIX. 2011. 287 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

BATISTA, S. D. Tendências, tabus e transgressões: as academias na Academia Imperial de Belas Artes. In: COLÓQUIO DO COMITÊ BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA ARTE, 32., 2012, Brasília. **Anais...** Brasília: UNB, 2012. p. 725-736.

BAUMGARTEN, A. G. Estética. In: DUARTE, R. (Org.). **O belo autônomo**: textos clássicos de estética. 3. ed. 2. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica Crisálida, 2017. p. 69-87.

BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: TABORDA DE OLIVEIRA, M. A.; RANZI, S. M. F. (Orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil**: contribuições para o debate. 1. ed. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 9-38.

BORGES, A. C. **Desenho linear ou elementos de geometria prática popular**: seguidos de algumas noções de agrimensura, stereometria e architectura. 16. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1882.

CADORI, S. R. **Entre lápis e pincéis**: o ensino de desenho e pintura na Escola de Belas Artes e Indústrias do Paraná (1886-1917). 2015. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

COSTA, L. **O ensino de desenho**. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, p. 1-24, 1940. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/O_Ensino_do_Desenho.pdf>. Acesso em: 30 set. 2017.

CUNHA, G. N. de M. E. **Curso de desenho geométrico e elementar**. 1. ed. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1907.

DAZZI, C. O uso da fotografia por artistas brasileiros ao final do século XIX. **Esboços**, Florianópolis, v. 19, n. 28, p. 169-191, dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7976.2012v19n28p169>

DAZZI, C. A reforma de 1890: Continuidades e mudanças da Escola Nacional de Belas Artes (1890-1900). In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ARTE, 3., 2007, Campinas. **Anais...** Campinas: – IFCH / UNICAMP, 2007. p. 194-205.

D'ENFERT, R. O ensino do desenho e a cultura gráfica na França nos séculos XIX e XX. In: TRINCHÃO, G. M. C. (Org.). **Desenho, ensino & pesquisa**. 1. ed. Salvador: EDUFBA – UEFS, 2016. p. 13-31.

DURAND, J. C. **Arte, privilégio e distinção: artes plásticas, arquitetura e classe dirigente no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, Editora da Universidade de São Paulo, 1989.

FARIA FILHO, L. M. de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T. et al. **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 135-150.

FLORES, C. R. **Olhar, saber, representar: sobre a representação em perspectiva**. São Paulo: Musa Editora, 2007.

FREIRE, O. **Noções de geometria prática: 1.105 exercícios, 340 problemas resolvidos, 665 gravuras**. 36. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1932.

GASPAR, J. A. dos S. **O desenho escolar no Rio de Janeiro: uma história de 1890 a 1964**. 2014. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Severino Sombra, Vassouras, 2014.

GOMES, L. A. V. de N. Debuxo de desenhista, desígnio de desenhador. In: GOMES, L. A. V. de N.; MACHADO, C. G. da S. **Design: experimentos em desenho, técnicas de representação gráfica apoiadas por princípios e movimentos da simetria úteis à criatividade na prática do design**. 1. ed. Porto Alegre: UniRitter, 2006. p. 49-98.

HAUSER, A. **História social da arte e da literatura**. 1. ed. 3. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KICKHOFEL, E. H. P. Aristóteles, Alberti e a ciência do pintor. **O que nos faz pensar – Cadernos do Departamento de Filosofia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 27, p. 165-183, maio 2010.

MASSIRONI, M. **Ver pelo desenho: aspectos técnicos, cognitivos, comunicativos**. 1. ed. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1982.

NASCIMENTO, R. A. do. **O ensino de desenho na educação brasileira: apogeu e decadência de uma disciplina escolar.** 1994. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 1994.

PENIM, L. **Da disciplina do traço à irreverência do borrão: o desenho e os trabalhos manuais nos liceus.** 1. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 2003.

PEREIRA, S. G. Revisão historiográfica da arte brasileira no século XIX. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 54, p. 87-106, 2012. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i54p87-106>

PESAVENTO, S. J. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. **Tempos acadêmicos**, Criciúma, n. 3, p. 127-134, 2005.

ROZANTE, E. L. A educação do corpo pelos sentidos e a intuição como alma civilizada: um estudo sobre as prescrições do método intuitivo. In: BRAGHINI, K. M. Z. et al. **Diálogos sobre a história da educação dos sentidos e das sensibilidades.** 1. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2017. p. 181-210.

RUSKIN, J. **A economia política na arte.** 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SANTANA, L. W. A. **Escola de Belas artes e Indústrias do Paraná: o projeto de artes e ofícios de Antonio Mariano de Lima, Curitiba (1886-1902).** 2004. 109 f. Dissertação (Mestrado em História e Historiografia da Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

SALTURI, L. A. **Gerações de artistas plásticos e suas práticas: sociologia da arte paranaense das primeiras décadas do século XX.** 2011. 259 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

SILVA, M. C. L. da. Geometria para aprender desenho ou desenho para aprender geometria?. In: TRINCHÃO, G. M. C. (Org.). **Desenho, ensino & pesquisa.** 1. ed. Salvador: EDUFBA - UEFS, 2016. p. 71-97.

SOUZA, R. F. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 20, n. 51, p. 9-28, nov. 2000. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622000000200002>.

TRINCHÃO, G. M. C. **O desenho como objeto de ensino: história de uma disciplina a partir dos livros didáticos luso-brasileiros oitocentistas.** 2008. 494 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

VALENTE, W. R. Tempos de Império: a trajetória da geometria como um saber escolar para o curso primário. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 12, n. 3 [30], p. 73-94, set./dez. 2012.

VAZ, A.; TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. O estético pelo geométrico: o desenho ornamental na produção historiográfica na passagem do século XIX para o XX. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, 13., 2018, Montevidéo. **Anais...** Montevidéo: Universidad de la República, 2018.

A educação dos sentidos: uma abordagem sobre as prescrições do ensino de desenho entre 1870 a 1907

VEIGA, C. G. Educação estética para o povo. In: LOPES, E. M. T. et al. **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 399-422.

Recebido em 01/12/2018

Versão corrigida recebida em 02/07/2019

Aceito em 04/07/2019

Publicado online em 25/07/2019