

Ismael Krishna de Andrade Neiva

**O ENSINO DO DESENHO NA ESCOLA NORMAL
DE BELO HORIZONTE (1906-1946).**

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2016

Ismael Krishna de Andrade Neiva

**O ENSINO DO DESENHO NA ESCOLA NORMAL
DE BELO HORIZONTE (1906-1946).**

Tese apresentada ao *Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social*, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: História da Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Thais Nivia de Lima e Fonseca.

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2016

Tese intitulada “O ensino do Desenho na Escola Normal de Belo Horizonte (1906-1946)”, de autoria do doutorando Ismael Krishna de Andrade Neiva, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.. Dra. Thais Nivia de Lima e Fonseca (orientadora) - FAE/UFMG

Prof. Dra Dulce Regina Baggio Osinski - PPGE/UFPR

Prof. Dra Eliane Marta Santos Teixeira Lopes – FAE/UFMG

Prof. Dra Andrea Moreno – FAE/UFMG

Prof. Dra Rosana Areal de Carvalho – ICHS/UFOP

Prof. Dr. Adalson de Oliveira Nascimento (Suplente) – ECI/UFMG

Prof. Dr. Rodrigo de Almeida Ferreira (Suplente) – FE/UFF

Dedico este trabalho à Luísa e Henrique, razões da minha vida.

RESUMO

A Tese tem como objetivo entender como se deu o processo de escolarização do Desenho na Escola Normal de Belo Horizonte. Utilizando de fontes diversas como os cadernos e diários de classe, materiais didáticos, avaliações, currículos e registros cotidianos da Escola Normal, o trabalho indaga sobre o cotidiano escolar, sobre a metodologia e a didática do ensino do desenho e os espaços destinados à essa disciplina. Nesse sentido, relacionaram-se essas questões com o contexto político, artístico e cultural presente no Brasil e em Belo Horizonte entre 1906 e 1946, período de funcionamento da Escola Normal. A pesquisa tem como objetivos, além de perceber como o desenho foi escolarizado e trabalhado na Escola Normal, entender e compreender o papel dessa disciplina no cotidiano escolar, nas festividades cívicas e patrióticas, entendendo como seus atores, professores e alunos dialogavam com a comunidade escolar e não-escolar. Outra questão importante e que se torna um dos objetivos da pesquisa é entender o papel de intelectuais e artistas que, atuando como professores na Escola Normal, atrelavam os conteúdos trabalhados com seus gostos e princípios artísticos. Inserida no campo da História das disciplinas escolares, a Tese se propõe a ampliar as investigações sobre a educação escolar em Minas Gerais.

Palavras-chave: Ensino de Desenho; Escola Normal História da Educação e História das disciplinas escolares.

ABSTRACT

This thesis aims to understand how was the process of schooling drawing in the Normal School of Belo Horizonte. By using a variety of sources such as notebooks and class daily, teaching materials, assessment, curriculum and daily records of the Normal School, the work inquires about the school routine, on the methodology and the didactic design of teaching and the spaces intended for this discipline. In this sense, related to those issues to the political, artistic and cultural context present in Brazil and Belo Horizonte between 1906 and 1946, operating period of the Normal School. The research aims as well to see how the design was educated and worked in the Normal school, understand and understand the role of this discipline in school life, in civic and patriotic festivities, understanding how his actors, teachers and students, dialogued with the community school and non-school. Another important issue and it becomes one of the research objectives is to understand the role of intellectuals and artists, acting as teachers at the Normal School, harnessed the contents worked to their tastes and artistic principles. Inserted in the field of history of school subjects, the thesis proposes to extend the research on school education in Minas Gerais.

Key-words: Education Drawing, Escola Normal, Education History and History of school subjects.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A Escola Normal de Belo Horizonte – 1946.....	21
Figura 2 – Retrato de Frederico III.....	74
Figura 3 – Retrato de uma criança.....	74
Figura 4 – Objetos cotidianos geometrizados.....	74
Figura 5 – Sólidos geométricos.....	75
Figura 6 – Cópia de estampa.....	75
Figura 7 – Desenhos geométricos diversos.....	76
Figura 8 – Perspectiva de uma mesa.....	76
Figura 9 – Antigo Tribunal da Relação.....	85
Figura 10 – Canto do Trabalho.....	117
Figura 11 – Ilustração de atividade.....	118
Figura 12 – Salva, de Edwin Landseer.....	122
Figura 13 – Crianças pintando um cenário.....	132
Figura 14 – Desenho espontâneo.....	138
Figura 15 – Desenhos irreais.....	142
Figura 16 – Avião e cidade.....	143
Figura17 – Aula de aritmética.....	143
Figura18 – Desenho de paisagem.....	143
Figura 19 – Panô em homenagem a Anibal Mattos.....	152
Figura 20 – Exposição Geral de Belas Artes - 1919.....	157
Figura 21 – Desenho baseado nas curvas.....	176
Figura 22 – Linhas compostas.....	177
Figura 23 – Silhuetas de vasos.....	178
Figura 24 – Perspectivas das linhas retas.....	180
Figura 25 – A linha em movimento.....	181

Figura 26 – Esquemas de pássaros.....	182
Figura 27 – Vários desenhos infantis, esquematizados.....	182
Figura 28 – Desenho de paisagem.....	183
Figura 29 – Silhuetas geométricas.....	184
Figura 30 – Croquis representando atitudes.....	185
Figura 31 – Observações dos movimentos.....	185
Figura 32 – Animais representados através de sólidos geométricos.....	186
Figura 33 – Capa de <i>O discípulo Parisiense</i>	198
Figura34 – Contracapa de <i>O discípulo Parisiense</i>	198
Figura35 – Página interna de <i>O discípulo Parisiense</i>	199
Figura 36 – Página interna de <i>O discípulo Parisiense</i>	199
Figura37 – Página interna de <i>O discípulo Parisiense</i>	199
Figura38 – Página interna de <i>O discípulo Parisiense</i>	199
Figura 39 – Capa do <i>Livrinhos de Debuxo</i>	201
Figura 40 – Página interna do <i>Livrinhos de Debuxo</i>	202
Figura 41 – Página interna do <i>Livrinhos de Debuxo</i>	202
Figura 42 – Página interna do <i>Livrinhos de Debuxo</i>	203
Figura 43 – Capa do <i>Curso de Desenho progressivo</i>	204
Figura 44 – Página interna do <i>Curso de Desenho progressivo</i>	204
Figura 45 – Página interna do <i>Curso de Desenho progressivo</i>	205
Figura 46 – Página interna do <i>Curso de Desenho progressivo</i>	205
Figura 47 – Página interna do <i>Curso de Desenho progressivo</i>	206
Figura 48 – Capa do <i>Desenho na Escola</i>	207
Figura 49 – Página interna do <i>Desenho na Escola</i>	207
Figura 50 – Página interna do <i>Desenho na Escola.I</i>	207
Figura 51 – Página interna do <i>Desenho na Escola.I</i>	207
Figura 52 – Capa do <i>Desenho na Escola, vol.2</i>	208

Figura 53 – Página interna do <i>Desenho na Escola, vol 2</i>	208
Figura 54 – Página interna do <i>Desenho na Escola, vol 2</i>	208
Figura 55 – Página interna do <i>Desenho na Escola, vol 2</i>	208
Figura 56 – Capa do Methodo para o ensino do desenho.....	210
Figura 57 – Página interna do Methodo para o ensino do desenho.....	210
Figura 58 – Página interna do Methodo para o ensino do desenho.....	210
Figura 59 – Página interna do Methodo para o ensino do desenho.....	210
Figura 60 – Sala de Desenho – 1946.....	213
Figura 61 – Jardim frontal da Escola Normal – 1946.....	216
Figura 62 – Pátio de esportes – 1946.....	217
Figura 63 – Pátio de esportes, com vista para a Serra do Curral – 1946.....	218
Figura 64 – Saguão e escada principal – 1946.....	219
Figura 65 – Relevos no saguão principal.....	220
Figura 66 – Auditório – 1946.....	221
Figura 67 – Auditório, visto do palco – 1946.....	221
Figura 68 – Salão Nobre – 1946.....	222
Figura 69 – Desenho encontrado no diário de classe.....	231
Figura 70 – Desenho encontrado em diário de classe.....	232
Figura 71 – Página interna de <i>O discípulo Parisiense</i>	233
Figura 72 – Desenho encontrado em diário de classe.....	237
Figura 73 – Desenho encontrado em diário de classe.....	237
Figura 74 – Desenho encontrado em diário de classe.....	237
Figura 75 – Desenho encontrado em diário de classe.....	238
Figura 76 – Desenho encontrado no APM.....	239
Figura 77 – Desenho encontrado no APM.....	239
Figura 78 – Desenho de detalhe arquitetônico.....	240
Figura 79 – Capa do livro Getúlio Vargas para Crianças.....	251

Figura 80 – Ilustração do livro: Getúlio Vargas para crianças.....	252
Figura 81 – Página do livro A juventude no Estado Novo.....	253
Figura 82 – Homenagem aos soldados do Corpo Expedicionário.....	256
Figura 83 – Atividade orfeônica no antigo campo do América F. C.....	257
Figura 84 – Mapa - Dia da Juventude Brasileira.....	259

SUMÁRIO

RESUMO	05
ABSTRACT	06
LISTA DE FIGURAS	07
SUMÁRIO	11
AGRADECIMENTOS	13
INTRODUÇÃO	15
A organização da Escola Normal em Minas Gerais	21
CAPÍTULO 1- O ENSINO DO DESENHO EM PERSPECTIVA HISTÓRICA	36
1.1 Breve histórico do modelo academicista	36
1.2 O ensino do desenho a partir do século XIX	42
1.2.1 O cânone academicista: As escolas de Belas Artes no Brasil	43
1.3 A escolarização do desenho fora das academias	47
1.3.1 Ensino técnico e os liceus de artes e ofícios	54
1.3.2 Escola Primária.....	61
1.3.3 Escola Normal.....	71
CAPÍTULO 2 - A CONSTRUÇÃO DA DISCIPLINA DESENHO NA ESCOLA NORMAL DE BELO HORIZONTE	79
2.1 O ensino do desenho na Escola Normal Modelo de Belo Horizonte nas fontes oficiais.....	85
2.1.1 O Desenho na Escola Normal da Capital segundo a legislação	86
2.1.2 O ensino do Desenho e outras nuances artísticas na Revista do Ensino	111
CAPÍTULO 3 – A PRÁTICA DO ENSINO DO DESENHO NA ESCOLA NORMAL DE BELO HORIZONTE	148
3.1 Professores da Escola Normal e demais sujeitos influentes no ensino do Desenho em Belo Horizonte	148
3.1.1 Os professores da Escola Normal Modelo	149
3.1.2 Antônio Corrêa e Castro	149
3.1.3 Aníbal Mattos.....	150
3.1.4 Demais professores da Escola Normal Modelo.....	165
3.1.5 Professoras da Escola de Aperfeiçoamento.....	166
3.1.6 Jeanne Milde.....	166
3.1.7 Artus-Perrelet.....	172

3.2 Material didático utilizado na Escola Normal Modelo de Belo Horizonte.....	192
--	-----

CAPITULO 4 – O ENSINO DO DESENHO NO COTIDIANO DA ESCOLA NORMAL DE BELO HORIZONTE.....212

4.1 Os espaços específicos para o ensino e circulação do Desenho	212
4.2 O desenho nos registros de suas professoras	223
4.3 O desenho no cotidiano da Escola Normal de Belo Horizonte	242
4.4 O Desenho como difusor do nacionalismo	249

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....261

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....266

AGRADECIMENTOS

Normalmente as atividades acadêmicas são muito solitárias. Mas na escrita dessa Tese nunca estive ou me senti sozinho. Por isso quero agradecer e dedicar este trabalho a algumas pessoas que participaram, direta ou indiretamente, deste prazeroso período.

Primeiramente, a Deus.

Em segundo lugar, à minha orientadora, professora Thais Nivia de Lima e Fonseca, pela orientação competente e dedicada, pela leitura minuciosa e pelo apoio amigo em todos os momentos.

À professora Dulce Osinski, pela acolhida na gélida Curitiba durante o período Sanduíche do meu doutorado. O auxílio e as indicações de leituras sobre o ensino das artes foram fundamentais para a pesquisa.

À Professora Andrea Moreno, pelas orientações e cobranças feitas na Qualificação. Sem elas, a pesquisa não caminhará tão bem.

Ao professor Marcus Taborda, pela qualidade das aulas e rigor na análise do projeto de doutorado.

Às professoras Eliane Marta e Rosana Areal, pelo aceite em participar da banca. É um prazer ter vocês como leitoras e interlocutoras.

Aos professores Rodrigo e Adalson, por também participarem da banca. aguardo ansiosamente suas contribuições.

A todos professores e alunos do Gephe, muito obrigado pelo auxílio. funcionários da Pós e da biblioteca também.

Ao CNPq, pelo auxílio com o Doutorado Sanduíche.

Não vou citar nome de amigos, para não esquecer ninguém. Mas todos sabem o quanto são importantes para mim.

À Fundação Municipal de Cultura, muito obrigado pela compreensão e licença para melhor desenvolver o doutorado. Sem esse auxílio, esse trabalho não estaria finalizado.

À Leila querida. Sem seu apoio seria muito mais difícil.

À minha família querida. Meu pai Henrique e minha mãe Dorothy, pelo apoio e confiança depositados em mim, aos meus irmãos Ananda e Pablo, cunhados Rafael e Erika e sobrinhas Laís e Cecília, obrigado pelo apoio incondicional. Amo vocês!

À minha outra família querida. Meu sogro Norberto, minha sogra Inês, meus cunhados Daniel, Nathalia, João Pedro, João Vítor e Nathalia. Muito obrigado pela força e por entenderem tão bem minha ausência nesses últimos tempos. Amo vocês também! E desejo boas vindas ao pequeno Daniel, que nos alegrará ainda mais!

Por fim, mas não menos importante, aos amores da minha vida, Luísa e Henrique. Lulu, sem você nada disso estaria acontecendo. Mesmo me ausentando muitas vezes para escrever e pesquisar, você sempre esteve do meu lado, me apoiando em tudo. Te amo muito.

Henrique, meu filhotinho que nasceu durante o doutorado. Você é a razão de tudo. Te amo incondicionalmente!

INTRODUÇÃO

A minha aproximação com as artes e com os estudos relacionados ao ensino das artes está bastante marcada na minha trajetória de vida dentro e fora da academia. Primeiramente, herdei de meu avô materno o gosto pela música, aos 13 anos de idade comecei a estudar oboé e, posteriormente, flauta, no Centro de Formação Artística do Palácio das Artes. Essa experiência com o estudo sistematizado da música durou por volta de quatro anos, mas foi bastante enriquecedora e marcou profundamente minha personalidade e identidade. Desde então tenho me debruçado cotidianamente ao estudo auditivo da música e esporadicamente à prática da mesma, pois não disponho mais do tempo necessário para tal fim. Para além da música, convivo há muito tempo com as artes em casa, pois sou filho de artista plástico e o mundo das tintas me é familiar, apesar do meu contato com essa vertente artística ser unicamente como espectador. Fiz a graduação em História na UFMG entre os anos 1999 e 2002, e assim que me formei, adentrei as salas de aulas em diversas escolas públicas e privadas de Belo Horizonte, lecionando, na maior parte do tempo, para alunos do ensino médio. Em 2011, fui aprovado em um concurso público da Prefeitura de Belo Horizonte, sendo direcionado para a Diretoria de Patrimônio Cultural, onde desenvolvo pesquisas e trabalhos técnicos vinculados à história da capital mineira e suas relações com políticas de proteção e salvaguarda dos diversos patrimônios materiais e imateriais. Com o cargo na Prefeitura, me afastei da docência na educação básica e ingressei, em 2013, no ensino superior, lecionando História da Arte para o curso de Arquitetura, História da Educação e Fundamentos e metodologias do ensino de História para a Pedagogia, do Centro Universitário UNA.

Durante a graduação, tive a oportunidade de auxiliar uma pesquisa de doutorado¹ que analisava a educação musical em Minas Gerais nas primeiras décadas do século XX. Essa experiência em pesquisa me fez perceber a

¹ OLIVEIRA, Flavio Couto e Silva de. *O canto civilizador: música como disciplina escolar nos ensinos primário e normal de Minas Gerais, durante as primeiras décadas do século XX.* [Manuscrito]- FaE, UFMG. 2004. (Tese)

existência de um caminho tangível aos estudos sobre as artes, além de apresentar-se como um modo de produção acadêmico ligado à história da educação. Dessa maneira, decidi me aprofundar nos estudos em história da educação musical e ingressei, em 2006, no mestrado na Faculdade de Educação da UFMG, no âmbito do GEPHE, pesquisando uma modalidade de educação musical denominada de Canto Orfeônico, obrigatória no Brasil entre 1934 e 1976. A pesquisa, sob orientação da professora Cynthia Greive Veiga, foi realizada no Instituto de Educação de Minas Gerais, antiga Escola Normal, e teve como principais fontes os diários de classe das turmas de música e canto, armazenados de maneira precária em um depósito nas dependências da instituição. No levantamento de fontes, percebi a presença de cadernos e diários de classe de várias disciplinas ministradas na Escola Normal, dentre elas, o Desenho.

Um dos desdobramentos da pesquisa desenvolvida no mestrado foi tentar entender como o Desenho foi ensinado na Escola Normal de Belo Horizonte, além de tentar reconhecer as bases desse ensino e como foi sua inserção no cotidiano da referida instituição. Desse modo, com as fontes coletadas inicialmente na Escola Normal, cheguei a uma questão que foi apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, como parte de um projeto de pesquisa a ser desenvolvido no doutorado. A questão visava entender como se deu o processo de escolarização do Desenho na Escola Normal de Belo Horizonte, visto que o desenho é um saber que surge fora do sistema educacional e que foi sistematizado para ser incluído no currículo das normalistas. Outros problemas foram aventados ao se perceber a diversidade das fontes, pois além dos cadernos e diários de classe, materiais didáticos, avaliações, currículos e registros cotidianos da Escola Normal foram encontrados, permitindo-nos indagar sobre o cotidiano escolar, sobre a metodologia e a didática do ensino do desenho e os espaços destinados a essa disciplina. Nesse sentido, é importante relacionar tais questões com o contexto político, artístico e cultural presente no Brasil e em Belo Horizonte entre 1906 e 1946, período de funcionamento da Escola Normal.

A pesquisa tem como objetivos, além de perceber como o Desenho foi escolarizado e trabalhado na Escola Normal, entender e compreender o papel

dessa disciplina no cotidiano escolar, nas festividades cívicas e patrióticas, entendendo como seus atores, professores e alunos, dialogavam com a comunidade escolar e não-escolar. Outra questão importante e que se torna um dos objetivos da pesquisa é entender o papel de intelectuais e artistas que, atuando como professores na Escola Normal, atrelavam os conteúdos trabalhados com seus gostos e princípios artísticos. Nesse ponto específico, ao estudar o desenvolvimento do campo artístico beloizontino, deparei-me com a presença do professor Anibal Mattos, que lecionou entre 1918 e 1937 na Escola Normal e que é considerado, pela historiografia da arte, como responsável por atrasar por décadas a entrada do modernismo em Belo Horizonte, visto a sua sólida formação academicista e sua relação próxima com o poder político da capital. Dessa forma, entender a participação desse professor, relacionando a sua atuação com o desenvolvimento do ensino de Desenho, torna-se essencial para compreender a construção dessa disciplina.

Para atender a tais demandas de pesquisa, optou-se por analisar as fontes e materiais selecionados dialogando, metodologicamente, no campo de investigação denominado História das Disciplinas Escolares. Segundo André Chervel (1990), as disciplinas escolares devem ser estudadas historicamente, contextualizando os papéis exercidos pelas escolas em variados momentos históricos. O autor defende as disciplinas escolares como autônomas e produzidas no interior das culturas escolares, possuindo objetivos próprios e específicos. Argumentando nesse sentido, Chervel entende a escola como uma instituição que obedece a uma lógica da qual participam vários agentes internos e externos, mas que deve ser considerada como lugar de produção de um saber próprio. Os fatores de ordem interna se relacionam às condições próprias de trabalho na área e os externos são normalmente atribuídos ao contexto sócio-político-cultural que originou a disciplina em questão. Neste sentido, as disciplinas não devem ser consideradas como meras metodologias de ensino. A partir da idéia da escola como lugar de produção de conhecimento, as disciplinas escolares devem ser integradas a uma cultura escolar para facilitar as análises e entender as relações estabelecidas com o exterior e com a cultura geral das sociedades. Os conteúdos e métodos das disciplinas não devem ser entendidos de maneira separada, não sendo meras

adaptações de saberes produzidos em outras esferas, como a academia, por exemplo.

Em texto publicado na Revista Brasileira de História da Educação em 2008, Antonio Viñao, ao tratar da introdução da história das disciplinas escolares na Espanha, analisa o percurso da consolidação dessa temática como campo de investigação da história da educação. Segundo Viñao, as bases desse campo estão ancoradas em duas vertentes historiográficas, a inglesa e a francesa. Na vertente inglesa, os estudos se iniciaram nas chamadas análises dos currículos e tem Ivor Goodson como seu principal pensador. Goodson se aproximou dessa temática ao atuar como professor secundário, lecionando disciplinas não convencionais, com status inferior às disciplinas tradicionais ligadas às ciências, à matemática e à língua inglesa. Apesar daquelas disciplinas não serem reconhecidas academicamente, possuíam grande apreço para com os alunos, o que fez Goodson centrar suas investigações nas disciplinas escolares como sendo um produto social, historicamente construído. Seus estudos se desenvolveram sob a influência da sociologia da educação, concentrando suas análises na interação cotidiana entre o professor e o aluno, nas ideologias e materialidades que impedem as inovações curriculares e na história das disciplinas escolares. Outra influência acadêmica de Goodson foram os estudos de caso na escola e na classe, a aplicação da definição prática do currículo pelos professores e o desenvolvimento profissional destes últimos. Goodson concentrou também seus estudos na história de vida individual ou coletiva de um grande número de professores. Para Goodson,

A investigação e a teoria curriculares devem começar por investigar de que modo se constrói hoje o currículo e como os docentes o aplicam de imediato, de acordo com as circunstâncias. É preciso que comecemos por entender como se produz atualmente o currículo e porque as coisas acontecem e como acontecem (GOODSON, 1995:79).

Percebe-se em Goodson a necessidade de se estudar historicamente os currículos, priorizando as análises relacionadas aos currículos ditos prescritos e a sua construção por parte dos grupos de professores e de suas estruturas disciplinares em transformação. Em linhas gerais, sua trajetória de pesquisa envolvendo as experiências de vida profissional de professores aliadas à idéia

de que o currículo se forma em vários níveis diferentes e em lugares distintos, auxilia a ver o currículo de forma mais abrangente, não caindo na armadilha reducionista da simples reprodução em sala de aula do texto oficial contido nos pareceres ou diretrizes. Tais diretrizes são encaradas mais como uma indicação do fazer pedagógico oficial do que a realidade prática e cotidiana, construída na interação diária entre os professores e alunos.

Na vertente historiográfica francesa, os estudos nas disciplinas escolares se iniciaram da necessidade dos professores estudarem a história e o desenvolvimento curricular das disciplinas por eles lecionadas. Esses estudos estão relacionados ao desenvolvimento da história cultural no campo da cultura escolar. Para Dominique Julia,

Cultura escolar está formada por um conjunto de normas que definem os saberes a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão e assimilação de tais saberes e a incorporação destes conhecimentos (JULIA, 2001:09).

Chervel avança nessa conceituação e define que a cultura escolar não é aquela que se aprende na escola, mas sim a que não se adquire fora da escola. Essa historiografia francesa, ao partir dessas definições de cultura escolar para se debruçar na história das disciplinas escolares, demonstra forte apreço e interesse em analisar as práticas educativas e em comparar os currículos prescritos com os currículos reais, sejam na apropriação dos alunos ou pelos modos de seleção didática impostos pelos professores. Assim, essa matriz francesa vem contribuindo para a ampliação dos usos de fontes para as pesquisas, relacionando as mais usuais, como publicações, programas, legislações, dentre outras com fontes menos ortodoxas, como avaliações, cadernos, exercícios e material iconográfico.

Antonio Viñao (2008), ao analisar a historiografia espanhola influenciada pela inglesa e pela francesa, indica alguns caminhos e apontamentos que devem ser levados em consideração nas pesquisas relacionadas à história das disciplinas escolares. Primeiramente, em consonância com Julia, a história das disciplinas escolares não pode se basear apenas nos currículos, conteúdos programáticos e manuais didáticos, pois esses representam um ponto de vista

oficial um tanto quanto deslocado da realidade cotidiana. É necessário que a análise desse currículo prescrito ou formal seja ampliada e nela se insiram os livros didáticos e os materiais utilizados no processo educacional. Viñao, bebendo na vertente inglesa, indica que as disciplinas escolares são construções sócio-históricas, ou como afirma Hobsbawn, tradições inventadas historicamente. As disciplinas são feitas e refeitas na prática cotidiana e na interação entre professores e alunos, necessitando de um discurso de legitimidade, bem aos moldes da relação foucaultiana saber/poder. Para Viñao, as disciplinas escolares são um campo de poder social e acadêmico, alvo de muitas disputas e apropriações por grupos de professores, de espaços sociais e acadêmicos.

Antonio Viñao aponta que o elemento chave de organização e ordenação de uma disciplina escolar é o chamado código disciplinar. Segundo o autor,

trata-se de um código cujos componentes se transmitem de uma geração a outra, dentro de uma comunidade de proprietários do espaço acadêmico reservado, graças aos já resenhados mecanismos de controle da formação da seleção e do trabalho ou tarefa profissional. Quais são tais componentes? Basicamente três: um corpo de conteúdos (saberes, conhecimentos, destrezas, técnicas, habilidades), um discurso ou argumentos sobre o valor formativo e a utilidade dos mesmos e umas práticas profissionais (VIÑAO, 2008: 206)

Esse código disciplinar legitima as disciplinas escolares e dentre as várias existentes, há uma hierarquia. Quanto mais *status* possuir e legitimidade apresentar, mais importância essa disciplina possui. Em linhas gerais, essa importância é dada pela aceitação social e acadêmica de seus discursos.

Na esteira dos pensadores vinculados à história das disciplinas escolares e objetivando entender a construção histórica e a escolarização da disciplina denominada Desenho no âmbito da Escola Normal de Belo Horizonte, faz-se necessário descrever o processo de implantação das Escolas Normais em Minas Gerais, em especial, da Escola Normal de Belo Horizonte e apontar alguns aspectos do desenvolvimento dos seus conteúdos curriculares.

A organização da escola normal em Minas Gerais



Figura 1: A Escola Normal de Belo Horizonte – 1946.

Importantes estudos foram feitos nos últimos anos acerca das escolas normais mineiras, em especial a Escola Normal Modelo da Capital. Dentre eles, destaca-se o desenvolvido por Rita Ferreira, sob orientação da professora Cynthia Greive Veiga. A dissertação defendida em 2010, intitulada *Escola Normal da Capital: Instalação e organização (1906-1916)*, contribui sobremaneira para os pesquisadores da história da educação e do ensino normal em Belo Horizonte, pois apresenta, em perspectiva histórica e com vasto levantamento de fontes, uma minuciosa análise sobre a implantação da Escola Normal, seu funcionamento e organização pedagógica e administrativa. Segundo Rita, a formação de professores na instituição foi fundamentada por uma concepção de educação escolar integrada aos ideais republicanos e civilizadores, perspectiva essa corroborada pela obra de Andrea Moreno e Tarcísio Vago, publicada em 2015, intitulada *Do ensino normal depende a eficiência do ensino primário: fontes para histórias de educação física em Minas Gerais*. Voltada para o ensino de educação física e as práticas de educação do corpo, essa obra insere a Escola Normal Modelo como local privilegiado para as investigações no âmbito da história da educação e das disciplinas escolares.

As escolas normais em Minas Gerais existem desde os tempos do Império, sendo a primeira implantada em 1840, na cidade de Ouro Preto. Essa escola sofreu uma série de fechamentos e reaberturas até o ano de 1872, ano também de fundação da segunda escola normal do estado em Campanha, no sul de Minas. Em 1882, haviam cinco escolas normais no estado, a saber: Ouro Preto (153 matrículas), Campanha (109 matrículas), Diamantina (98 matrículas), Montes Claros (56 matrículas) e Sabará (121 matrículas) (MOURÃO, 1962:15). Em 1892, escolas normais foram implantadas em São João Del Rei, Uberaba, Paracatu, Juiz de Fora e Araçuaí, mantidas pelo governo estadual. A Lei nº 41, de 3 de agosto de 1892, destinava ao currículo das escolas normais as seguintes matérias obrigatórias:

Português e noções de Literatura Nacional
 Francês
 Geografia Geral e do Brasil, especialmente de Minas Gerais
 História Geral, especialmente moderna e contemporânea
 História do Brasil
 Cosmografia (noções)
 Matemática Elementar
 Ciências Físicas e Naturais (noções)
 Fisiologia (noções)
 Higiene e Higiene Escolar
 Agricultura (noções)
 Economia Política (noções)
 Pedagogia
 Instrução Moral e Cívica
Desenho Geométrico, topográfico, de ornatos, de paisagens e de figura
 Caligrafia
 Música
 Ginástica
 Trabalhos de agulha e Economia Doméstica (para alunas)
 Lições de Coisas e Legislação do Ensino Primário (MOURÃO, 1962:32).²

O Currículo era extenso, o curso era gratuito e sem exame de seleção, bastando comprovar a conclusão do curso primário ou um exame equivalente. Os professores que ocupavam as cadeiras eram selecionados por meio de concursos públicos, com provas elaboradas por dois professores da instituição em que a vaga era postulada, sendo estes professores acompanhados por um comissário especial e do diretor do estabelecimento.

² Grifo meu.

Nos primeiros anos do século XX, fizeram-se necessárias mudanças na estrutura educacional de Minas Gerais, visto que a mesma não estaria apta a acompanhar os avanços advindos da modernização e da racionalidade inseridas no ideal republicano. Nesse movimento modernizador, a escola emerge como meio propício para a divulgação desses ideais e, para tanto, deveria sofrer profundas mudanças em sua arcaica estrutura, inadequada para os novos tempos. Nos primeiros anos da República, cada professor dava aulas para alunos em diversos níveis de escolaridade, dentro de uma mesma sala de aula, modelo conhecido como escola isolada ou singular (NEIVA, 2008). A Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906, reestruturou essa organização escolar, sendo que para o ensino primário se reuniram as escolas isoladas (mínimo de quatro escolas, com 45 alunos em cada uma) e formaram os grupos escolares. Neles, os alunos eram agrupados de acordo com o nível de escolaridade, as chamadas séries, e em cada turma formada lecionaria apenas um professor, que teria então seu trabalho simplificado pela homogeneização dos saberes dentro da classe. Haveria um diretor encarregado da administração da escola e um servente para cuidar da limpeza e da higiene do estabelecimento (PRATES, 1989:50). Observa-se que as escolas isoladas que não se reuniram nos grupos escolares por razões diversas, continuaram a existir por todo o Estado.

Assim, para dar conta da racionalização proposta ao ensino e da formação de professores adaptados a essa nova organização em grupos escolares, foi criada, por meio do Decreto nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906, a primeira Escola Normal da Capital, no governo de João Pinheiro. Instalada no prédio construído, originalmente, para abrigar o Tribunal de Relação de Minas Gerais. Essa escola foi estabelecida nos moldes da Escola Normal de São Paulo, onde Pinheiro lecionou e de lá trouxe alguns professores para trabalhar no estabelecimento em questão³. Para efetivar a Escola Normal, ocorreram modificações substanciais no currículo, tanto no que se refere aos conteúdos e disciplinas ofertadas quanto no tempo necessário para sua conclusão: o curso foi estruturado em três anos, tendo sido retirada a disciplina Pedagogia e

³ BARBOSA, Francisco de Assis (org.). João Pinheiro: documentário sobre a sua vida. Belo Horizonte: Publicação do APM, nº 1, 1966.

introduzido o ensino de Aritmética Comercial e da Escrituração Mercantil, além do retorno da Música e da Educação Moral e Cívica⁴. As disciplinas do currículo das Escolas Normais foram distribuídas durante os três anos do curso da seguinte maneira:

1° ano

Português, aula diária; Aritmética, aula diária; **Desenho, duas aulas por semana**; Música, duas aulas por semana; Costura e Trabalhos de Agulha, duas aulas por semana.

2 ° ano

Português, três aulas por semana; Francês, três aulas por semana; Geometria, três aulas por semana; Geografia, História e Educação Moral e Cívica, seis aulas por semana; **Desenho, uma aula por semana**; Música, uma aula por semana; Costura e Trabalhos de Agulha, uma aula por semana.

3 ° ano

Noções Gerais de Física e Química, História Natural e Higiene, doze aulas por semana; Aritmética Comercial e Escrituração Mercantil, três aulas por semana; **Desenho, duas aulas por semana**; Música, duas aulas por semana; Costura e Trabalhos de Agulha, duas aulas por semana (MOURÃO, 1962:169).⁵

Foi anexado à Escola Normal da Capital um curso de Economia Doméstica, no qual seria ensinado a cozinhar, lavar e engomar, além de arrumar a casa e cuidar das despesas da mesma. O currículo objetivava “integrar as noções de educação e trabalho na formação acadêmica do professor primário” (PRATES, 1989:51). O ingresso dos alunos na escola se daria mediante a idade mínima de 14 anos, perante aprovação em um exame “Elementar”, constando “leitura, análise, escrita, redação, quatro operações com inteiros, frações ordinárias e decimais, caligrafia e noções de desenho” (MOURÃO, 1962:149).

A Escola Normal da Capital foi elevada à condição de Escola Normal Modelo em 1910, através do Decreto nº 2.836, de 31 de maio, durante o governo de Wenceslau Brás (1908-1910). O curso normal passaria, a partir da mudança, a ter duração de quatro anos ao invés dos três ofertados anteriormente. As matérias do currículo foram assim distribuídas nos quatro anos:

⁴ A Música e a Educação Moral e Cívica estavam presentes no currículo de 1892 e foram excluídas no de 1899, nos respectivos governos de Afonso Pena e Silviano Brandão.

⁵ Grifos meus.

1 ° ano

Português, Aritmética, Física, Química, História Natural e Higiene, **Desenho e Caligrafia**, Música, Costura e Trabalhos Manuais, Ginástica.

2 ° ano

Português, Aritmética, **Geometria e Desenho Linear**, Geografia, Física, Química, História Natural e Higiene, Música, **Desenho e Caligrafia**, Costura e Trabalhos Manuais, Ginástica.

3 ° ano

Português, Francês, **Geometria e Desenho Linear**, Física, Química, História Natural e Higiene, Geografia, História e Educação Moral e Cívica, **Desenho e Caligrafia**, Costura e Trabalhos Manuais, Ginástica e Música.

4 ° ano

Francês, História e Educação Moral e Cívica, Aritmética Comercial e Escrituração Mercantil, prática profissional de todas as cadeiras (MOURÃO, 1962:176)⁶.

No ano de 1916, durante o governo de Delfim Moreira (1914–1918), foi aprovado o Decreto nº 4.524, em 21 de fevereiro, que visava acabar com o dualismo de modelos de formação de professores, unificando assim o currículo das escolas normais regionais, que não seguiam o currículo da Escola Normal Modelo de Belo Horizonte. Apesar da recomendação no momento da elevação da escola normal de Belo Horizonte em Modelo, no ano de 1910, na gestão de Bueno Brandão (1910-1914), foram criadas cinco Escolas Normais Regionais, através do Decreto nº 3.738, de 05 de novembro de 1912, localizadas nas regiões Norte, Sul, Mata, Oeste e Triângulo, que dispunham de currículo diferenciado. O currículo equiparado seria ofertado em um curso com quatro anos de duração, que compreenderia quatorze cadeiras, a saber: Português, Aritmética e Escrituração Mercantil, Geografia Geral e Corografia do Brasil, Geometria e Desenho Linear, História Geral e do Brasil e Educação Moral e Cívica, Noções de Física e Química, Noções de História Natural, Francês, Pedagogia e Higiene, Música, **Desenho e Caligrafia**, Costura e Trabalhos de agulha, Trabalhos Manuais, Ginástica (MOURÃO, 1962:293).

⁶ Grifos meus.

O período compreendido entre 1922 e 1926, durante a gestão de Raul Soares (falecido em 1924) e Fernando Melo Viana, algumas mudanças ocorreram em relação à formação do professorado mineiro. Uma nova cadeira foi introduzida no currículo dos cursos normais, a Psicologia, composta das seguintes matérias: Pedagogia, Psicologia Infantil e Higiene. Segundo Maria Helena Prates (1989), nesse período a escola normal se revigorou didaticamente, pois além da introdução da Psicologia, a cargo do professor Dr. Oswaldo de Melo Campos, outros professores, alguns com passagens pelos Estados Unidos onde estudaram, apresentaram várias novidades no campo educacional. A professora D. Inácia Ferreira Guimarães aplicava testes de psicomotricidade, de inteligência e de conhecimentos gerais, criando também o Clube Literário, com o objetivo de elevar culturalmente o nível das alunas. Arduíno Bolívar, Diretor e Professor da Escola Normal, conseguiu apoio do Secretário do Interior, com o intuito de trazer professores de outros estados, convidados a proferir palestras e cursos importantes na formação e atualização do professorado.

O governo de Antônio Carlos de Andrada, durante os anos 1926 e 1930, possuiu características notadamente modernizadoras de cunho liberal, bem diferente das dos demais governos em que predominavam os interesses das oligarquias, contestadas no final dos anos 20 por movimentos diversos, oriundos das camadas médias urbanas, que pleiteavam maior participação política e mudanças nos rumos econômicos e sociais pelos quais o país estava trilhando. Para comandar a Secretaria do Interior, órgão responsável por ditar os rumos educacionais do governo mineiro, foi galgado ao cargo Francisco Luis da Silva Campos. A gestão de Campos possuía duas vertentes, uma modernizadora, inovadora em relação à organização e estruturação burocrática e outra conservadora, embasada em valores essenciais para a manutenção do sistema social, visto que para ele o indivíduo deveria estar sob a tutela do estado. Em suas convicções, a educação escolar deveria cumprir dois papéis: “moldar o caráter infantil nos princípios da ordem reinante e, através do aperfeiçoamento do caráter, inovar e aprimorar a sociedade” (PEIXOTO, 1983:82). Foram feitos investimentos na construção de novos prédios e na organização de novas classes, associados à utilização de novos métodos de

ensino semelhantes aos adotados em vários estados brasileiros nas reformas pedagógicas escolanovistas⁷.

Estão, pois, na Europa e nos estados Unidos os grandes teóricos do novo projeto educacional. Exatamente aí, terão raízes os modelos pedagógicos que se buscará aplicar em Minas Gerais (...) Inspirado nos princípios da Escola Nova que Francisco campos arquiteta sua Reforma do Ensino Primário. Nos documentos legais dessa reforma – o Regulamento do Ensino Primário (Decreto- Lei nº 7.970 – A, de 15/10/1927) e o Programa do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.094, de 22/12/1927) -, Francisco Campos deixa claramente enunciados, dentro de concepções escolanovistas, a escola, o ensino e a educação que Minas Gerais deveria oferecer (PRATES, 1989:84).

No entanto, Francisco Campos entendia que não bastaria apenas reformar o Ensino Primário com a adoção de novos modelos e metodologias; seria necessário também preparar o professor para aquela nova escola. Segundo Campos, o professor é o responsável pela execução do processo educacional e da sua competência dependerá o sucesso ou não das reformas propostas. Para cumprir tal fim, o Ensino Normal foi abordado com profundidade, pois da qualidade desta modalidade de ensino dependeriam os outros níveis de educação.

Em 20 de janeiro de 1928, por meio do Decreto nº 8.162, foi aprovado o Regulamento do Ensino nas Escolas Normais. Este regulamento é marcado pela preocupação com os métodos de ensino a serem adotados nas Escolas Normais e com a profissionalização do professorado. Uma mudança importante foi a criação de duas modalidades de Escola Normal, a de 1º grau e a de 2º grau. A Escola Normal de 1º Grau teria um curso menos amplo e mais curto realizado no período total de cinco anos, sendo dois anos de adaptação e três anos de preparatório, e contava com um currículo mais simplificado, ministrado por instituições particulares fiscalizadas pelo Estado. A Escola Normal de 2º Grau teria um curso mais amplo e mais completo com a duração de sete anos,

⁷Reforma Sampaio Dória em São Paulo (1920); Carneiro Leão em Pernambuco (1922); Lourenço Filho no Ceará (1922); Anísio Teixeira na Bahia (1931); Fernando de Azevedo no Distrito Federal (1927).

sendo dois anos de adaptação, três de preparatório e dois de aplicação. O oferecimento desta modalidade de ensino ficaria a cargo exclusivo do Estado.

Ao analisar o Ensino Normal das escolas de 2º grau presente na reforma ocorrida durante o governo Antonio Carlos, Paulo Kruger Correa Mourão esclarece as diferenças entre os cursos e apresenta o currículo a ser utilizado:

O ensino nas escolas do 2º grau constaria de três cursos: o de adaptação, o preparatório e o de aplicação. O curso de **adaptação** seria complementar do curso primário e se destinava a preparar candidatos a matrícula no primeiro ano do curso preparatório. Constaria esse curso de adaptação das seguintes matérias, estudadas nos dois anos: Português, Francês, Aritmética, noções de História do Brasil e Educação Cívica, Geografia, noções de Ciências naturais, **Desenho**, Educação Física e Canto.

O curso **preparatório** se destinava “a ministrar a cultura geral indispensável à formação do magistério primário,” para o que seriam estudadas as seguintes cadeiras devidamente distribuídas pelos três anos do curso:

1º ano – Português, Francês, Aritmética, Geografia, **Desenho**, Trabalhos manuais e Modelagem, Música e Canto Coral e Educação Física.

2º ano – Português, Francês, Aritmética, Geografia, Corografia do Brasil, **Desenho**, Trabalhos manuais e Modelagem, Música e Canto Coral e Educação Física.

3º ano – Português, Francês, História do Brasil, Física e Química, História Natural e Educação Física.

O curso de **aplicação** era constituído das seguintes cadeiras:

1º - Psicologia Educacional.

2º - Biologia e Higiene.

3º - Metodologia.

4º - História da Civilização, particularmente História dos Métodos e Processos de Educação.

5º - Prática Profissional (MOURÃO, 1962:399).⁸

O diploma de normalista do 2º grau garantiria a habilitação para todos os cargos do magistério, pois a preparação profissional seria consistente. Formar os professores com uma sólida base de conhecimentos científicos era um dos objetivos da Escola Normal proposta por Campos, que rejeitava a idéia de que

⁸ Grifos meus.

para ser professor bastaria ter um dom. O bom professor seria aquele que dominaria os saberes específicos de sua profissão.

Em Minas Gerais, o período posterior a Revolução de 30 marca algumas mudanças significativas no que se refere à política educacional. Apesar do governo estadual transparecer a importância da educação, 355 escolas rurais e urbanas são fechadas por insuficiência de matrículas, infrequência e falta de prédios. Nesse período, depoimentos denunciam o fechamento de mais de mil estabelecimentos de ensino. Os salários e vencimentos de um grande número de professores e funcionários são reduzidos e vários benefícios na carreira do magistério são excluídos, como os referentes à qualificação, à natureza do trabalho e ao tempo de serviço. O orçamento para a educação foi diminuído em virtude das mudanças ocorridas no país pós-30, o que obriga a política educacional mineira a adequar essa nova realidade com a encontrada após a gestão Antonio Carlos e Francisco Campos. O projeto de Campos não pode parar, mas a contenção de recursos deve nortear os novos rumos a serem traçados (PEIXOTO, 2003:42-55).

A Escola de Aperfeiçoamento⁹, que havia sido criada em 1929, tem suas matrículas reduzidas em virtude dos gastos no orçamento. Em 1935, as matrículas foram limitadas a apenas 10 alunas, razão do corte das bolsas de estudos que eram concedidas as professoras oriundas do interior do estado e que utilizavam essa verba para se manterem na capital. Algumas Escolas Normais do interior são fechadas em 1931, como o caso das de Itabira e Campanha, e reabertas no mesmo ano em virtude das pressões por parte da população contrária a tal medida. Em 1933, a Escola Normal de Viçosa é fechada e em 1938 o governo fecha definitivamente as Escolas de Itabira, Campanha, Diamantina, Uberaba, Montes Claros e Curvelo. Ao mesmo tempo, o governo abre mão do monopólio na concessão dos diplomas das normalistas de 2º grau, estendendo o direito às Escolas de 1º grau que modificarem suas

⁹ Criada na reforma de Francisco Campos, teve como objetivo a especialização de professores após a conclusão da escola normal. Para maiores estudos ver: PRATES, Maria Helena Oliveira. *A introdução oficial do movimento de escola nova no ensino público de Minas Gerais: A escola de Aperfeiçoamento*. [Manuscrito] – FaE, UFMG. 1989. (Dissertação)

estruturas curriculares. Tais modificações objetivaram eliminar as diferenças que caracterizavam essas duas escolas. Nesses termos, por meio do Decreto nº 10.362, do ano de 1932, o governo mineiro “torna o Curso de Adaptação comum às duas escolas, suprime o Curso Preparatório, uma das especificidades das escolas normais de 2º Grau, torna o Curso Normal comum a ambas e o de Aplicação opcional” (PEIXOTO, 2003:63). Ressalte-se que a partir desta regulamentação, as escolas de 1º Grau podem oferecer o Curso de Aplicação, que mantém as mesmas características e currículo do período anterior. Em suma, pelos termos do Decreto, a formação dos professores que atuarão no ensino primário passara a ser processada no âmbito de dois cursos: o de Adaptação e o Normal.

O de Adaptação, com duração prevista para dois anos, tem com objetivo subsidiar o professor o domínio dos saberes e conteúdos sobre os quais trabalhara, sendo as disciplinas que compõem o currículo as seguintes: Português, Francês, Ciências Naturais, Geografia, História do Brasil e Educação Cívica, **Desenho**, Trabalhos Manuais e Modelagem. O Curso Normal, com duração de três anos, além de reforçar a formação acadêmica do alunado, oferece os instrumentos básicos para o exercício do magistério. O currículo oferece as seguintes disciplinas: Português e Francês, Matemática, Geografia e História do Brasil, Educação Cívica, Ciências Naturais e Psicologia Infantil, Higiene, **Desenho**, Trabalhos Manuais, Modelagem, Metodologia, Música e Educação Física. O Curso de Aplicação, opcional para as escolas e para os alunos, teria a duração de três anos, possuindo caráter estritamente profissionalizante. As disciplinas que compõem o currículo são: Psicologia Educacional, Biologia e Higiene, Metodologia e Prática Profissional, História da Civilização e dos Métodos e Processos da Educação.

As mudanças e transformações ocorridas nesta época, pelas quais a escola normal mineira se submete, a consolida como uma instituição altamente burocratizada e elitista. Durante o Estado Novo (1937-1945), as ações governamentais foram bastante centralizadoras, envolvendo todos os setores da sociedade em nome dos princípios da ética e da eficiência, gerenciando-os. A política educacional adotada girava ao redor de questões ligadas a higiene e ao trabalho, refletindo na formulação de uma educação mais prática, adequada

às necessidades culturais do país. Foi enfatizado o ensino técnico, destinado a solucionar a questão social e a sedimentar o poder político e a ordem vigente no Brasil. “O trabalho, como eixo do projeto educacional estadonovista, encontra sua expressão na fórmula “aprender fazendo”, já desenvolvida desde a década de 20. Isso explica sua introdução no currículo da disciplina Trabalhos Manuais e a valorização e difusão da Moral e Cívica, do Canto Orfeônico, da Educação Física, dos esportes e das praticas educativas” (PEIXOTO, 2003:307). Contudo, as diretrizes educacionais não sofrem grandes mudanças especificamente em Minas Gerais. No que diz respeito ao Ensino Normal, o governo mantém a política anteriormente utilizada de equiparação das escolas normais particulares às oficiais de 1º e 2º graus, em clara opção por diminuir os gastos.

Em 1946, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Normal, através do Decreto Lei nº 1.666, de 28 de janeiro que, dentre outras coisas, transformou a escola Normal Modelo de Belo Horizonte em Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG). Sobre esse processo, declarou o Secretario de Educação da época, Dr. Iago Vitoriano Pimentel:

(...) a vantagem da criação do Instituto de Educação reside por excelência na conjugação de diretrizes e tendências, entrosando-se os vários ramos do saber numa graduação que processara harmoniosamente. Assim, Jardim da Infância, Grupo Escolar, Ciclo Ginásial, Curso de Formação, Curso de Especialização e de Administração Escolar desdobrar-se-ão, ao longo do currículo, num crescendo de profundidade e responsabilidade, conferindo a seus alunos a mais perfeita visão dos problemas cruciais, não apenas da técnica, mas também da concepção filosófica da educação (apud PRATES, 1989:206).

Essa mudança buscava, segundo o Secretário, maior harmonia no ensino e perfeição na visão dos problemas enfrentados. Assim, a Escola de Aperfeiçoamento foi integrada ao IEMG adquirindo o nome de Curso de Administração Escolar, com a justificativa de não haver superposição de cursos e recursos para a obtenção dos mesmos objetivos.

A partir desta Lei Orgânica de 1946, os Cursos Normais foram divididos em dois níveis e previam a formação de dois tipos de professores. Os cursos de primeiro ciclo, com duração de quatro anos, destinavam-se à formação de

professores regentes para atuarem no ensino primário e o curso de segundo ciclo, com duração de três anos, destinava-se, por sua vez, à formação de professores primários. O primeiro ciclo correspondia às escolas normais regionais e o segundo ciclo, às escolas normais. Para ingressar na escola de segundo ciclo, era necessária a conclusão do primeiro ou do curso ginasial. A questão da dualidade na formação docente continua posta, com conteúdos e currículos diferenciados, o que acarreta também uma distinção no *status* e na remuneração entre os professores formados nessas duas escolas. Segue abaixo as disciplinas contidas em cada currículo e o número de séries nas quais elas foram ofertadas.

<i>Níveis</i>	<i>Disciplinas e numero de series</i>
<p>Escola normal regional (1° ciclo) (4 anos/ regente de classe)</p>	<p>Português (4 series); matemática (3); Geografia geral (1); geografia do Brasil (1); historia geral (1); historia do Brasil (1); ciências naturais (1); anatomia e fisiologia humana (1); higiene (1); educação física(4); desenho e caligrafia(4); canto orfeônico (4); trabalhos manuais (3); psicologia e pedagogia (1); didática e pratica de ensino (1).</p>
<p>Escola normal (2° ciclo) (3 anos/ professor primário)</p>	<p>Português (1); matemática (1); física e química (1); anatomia e fisiologia humana (1); música e canto orfeônico (3); desenho e artes aplicadas (3); educação física, recreação e jogos (3); biologia educacional (1); psicologia educacional (2); higiene, educação sanitária e puericultura (2); metodologia do ensino primário (2); sociologia educacional (1); história e filosofia da educação (1); prática de</p>

	ensino (1). ¹⁰
--	---------------------------

Fonte: VEIGA (2007:284).

Entre as mudanças educacionais ocorridas durante as primeiras décadas republicanas, podemos destacar aquelas referentes à difusão dos ideais da Escola Nova. No âmbito desse ideário educacional, vários conteúdos, metodologias e práticas foram utilizadas para cumprir os objetivos da educação, sendo as artes de maneira geral e o desenho, especificamente, participantes desse processo.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa se insere no campo da história cultural, fato que merece algumas considerações. O escopo intelectual que deu origem à história cultural está diretamente ligado ao surgimento, em fins dos anos 20 do século passado, de uma nova maneira de se pensar as questões historiográficas, identificada com a história das mentalidades. Essa nova maneira de pensar e interpretar os fatos históricos buscava o distanciamento em relação ao fazer historiográfico tradicional, essencialmente político, episódico, linear e evolucionista (FONSECA, 2008:51). Ao negar a vertente tradicional, essa nova corrente historiográfica procurou estabelecer as bases de sua atuação, aproximando-se cada vez mais das abordagens socioculturais e multidisciplinares, dialogando bastante com a antropologia, psicologia, linguística, geografia e, sobretudo, com a sociologia. Segundo Vainfas, ao contrário da historiografia tradicional, era preciso adotar uma história que problematizasse o social,

preocupada com as massas anônimas, seus modos de viver, sentir e pensar. Uma história com estruturas em movimento, com grande ênfase no mundo das condições de vida material, embora sem qualquer reconhecimento da determinância do econômico na totalidade social, à diferença da concepção marxista da história. Uma história não preocupada com a apologia de príncipes ou generais em feitos singulares, senão com a sociedade global, e com a reconstrução dos fatos em série passíveis de compreensão e explicação (VAINFAS, 2002:17).

Herdeira da história das mentalidades e da história social, a história cultural e sua vertente chamada nova história cultural abordam em suas investigações

¹⁰ Grifos meus.

diversos campos temáticos, dentre os quais se destacam a história das cidades, das identidades, das mulheres, a história oral e por que não citar a história da educação e das disciplinas escolares. Em artigo intitulado *História da educação e História cultural*, Thais Nivia de Lima e Fonseca define a história cultural como um campo historiográfico, situando a história da educação como uma de suas áreas de investigação. Entendida como uma especialização da história, a história da educação não pode ser compreendida como um campo dotado de metodologias próprias ou com referenciais teóricos específicos. Para a autora, a história da educação utiliza-se então dos referenciais teóricos, dos conceitos e dos procedimentos metodológicos, bem como dos objetos de investigação pertencentes à história cultural, sendo situada no âmbito desta.

Segundo Michel de Certeau, uma das principais habilidades do historiador deve ser a de identificar e até mesmo construir as suas fontes. O historiador deve saber transformar em documentos determinados objetos que serão destacados de seu contexto, assumindo diferentes significações, de acordo com as questões sobre eles formuladas.

Essa nova repartição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade ela consiste em *produzir* tais documentos, pelo fato de recopiar, transcrever ou fotografar esses objetos, mudando, ao mesmo tempo, seu lugar e seu estatuto. Esse gesto consiste em “isolar” um corpo, como se faz em física. Forma a “coleção”. Faz com que as coisas sejam constituídas em “sistema marginal”, como diz Jean Baudrillard; faz com que sejam exilados da prática para estabelecê-los como objetos abstratos de um saber. Longe de aceitar os “dados”, ele os constitui. O material é criado por ações combinadas que o repartem no universo do uso, que também vão procurá-lo fora das fronteiras do uso e que fazem com que seja destinado a um reemprego coerente. É a marca dos atos que modificam uma *ordem* recebida e uma *visão social*. Instauradora de signos oferecidos a tratamentos específicos, essa ruptura não é portanto, nem apenas, nem à primeira vista, o efeito de um “olhar”. É necessário uma operação técnica (CERTEAU, 2007:81).

Essa operação técnica da qual se refere o autor é que permite transformar em documentos as produções artísticas elaboradas no ambiente escolar durante o período proposto. Esse mesmo trabalho possibilitará também a pesquisa por meio da análise da legislação referente ao ensino, permitindo conhecer algumas das faces do desenvolvimento do Desenho enquanto disciplina nos currículos da Escola Normal de Belo Horizonte. Artigos de educadores

publicados em revistas pedagógicas, em especial a Revista do Ensino, permitirão identificar os discursos, os embates e tensões ocorridas durante a implementação dessa disciplina. Relatos, correspondências e diários de classe poderão ajudar na caracterização do cotidiano das disciplinas em questão. Muitas das fontes escritas encontradas nessa pesquisa foram elaboradas sob outro modelo ortográfico e, para facilitar a leitura, foram transcritas para o padrão atual.

Esta Tese é composta por quatro capítulos: o primeiro apresenta, em perspectiva histórica, o desenvolvimento do ensino de desenho em diversos ambientes escolares e não escolares. Iniciando pelo modelo academicista de influência clássica, o texto perpassa o contexto brasileiro desde a fundação da Academia Imperial de Belas Artes no século XIX, os liceus de artes e ofícios, a escola primária e o ensino normal. O segundo capítulo aponta a construção da disciplina Desenho na Escola Normal de Belo Horizonte. Relacionando a inserção dessa instituição no processo de edificação da capital mineira, o estudo enfatiza as fontes oficiais, a legislação pertinente ao ensino de Desenho na Escola Normal da Capital, e diversos artigos pedagógicos publicados na Revista do Ensino. O terceiro capítulo aponta a participação dos professores de desenho da Escola Normal de Belo Horizonte, relacionando as suas práticas com o estabelecimento de um campo artístico na cidade. O texto enfatiza o material didático utilizado por esses professores em suas aulas. O quarto capítulo, por sua vez, apresenta o ensino de Desenho no cotidiano da escola Normal. Analisando espaços, materiais didáticos e diários de turma, a argumentação procura demonstrar como o ensino de Desenho foi utilizado no Estado Novo e sua importância nos diversos eventos cívicos ocorridos nesse período.

CAPÍTULO 1- O ENSINO DO DESENHO EM PERSPECTIVA HISTÓRICA

1.1 - Breve histórico do modelo academicista

As artes acompanham o ser humano há muito tempo. Na Antiguidade, o fazer artístico estava vinculado aos atos mágicos e místicos, cercado de rituais religiosos. Os artistas pré-históricos acreditavam que, ao representar algum animal nas paredes de uma caverna, obteriam sucesso em suas caçadas, assim como conseguiriam, para si, as energias vitais desse animal. A representação artística tinha uma finalidade utilitarista, a de garantir a sobrevivência do grupo e o artista, por ter o poder de materializar esses animais através de suas pinturas, era considerado como um feiticeiro ou portador de algum poder ancestral de origem divina. Essa associação entre artista e os sacerdotes ou mágicos ainda está presente em diversas culturas, como em alguns grupos de aborígenes australianos, entre esquimós e algumas tribos africanas. Interessante perceber que esse artista xamânico possuía uma posição social destacada, contando com alguns privilégios, como em alguns casos, a isenção das atividades cotidianas obrigatórias a todos os membros da coletividade.

As pinturas rupestres não eram feitas por leigos, o que demonstrava a presença de um saber artístico transmitido por gerações e que foi se aperfeiçoando tecnicamente com o passar do tempo. Esse conhecimento era transmitido de maneira informal, baseado na imitação dos procedimentos, técnicas e formas utilizadas pelos pintores mais experientes por parte dos aprendizes. Com a sedentarização do homem associada ao desenvolvimento da agricultura e da pecuária, a arte se torna uma atividade cotidiana, produzida nas horas vagas. Com essa mudança, o artista tem seu papel social diminuído dentro da coletividade, sendo visto como um artesão ou como um trabalhador qualquer.

Com a formação das primeiras grandes civilizações decorrentes de processos de urbanização baseadas na centralização política e na divisão e especialização do trabalho, tem-se a difusão de mão de obra escrava e a conseqüente depreciação das atividades manuais. O artista-artesão tem sua

função social mais uma vez diminuída, pois essas atividades não seriam condizentes com a posição de homens livres. A sociedade egípcia é um exemplo claro dessa diminuição do valor social do artista, visto que a grande subordinação aos regimes teocráticos implicou em uma arte com fortes convenções estéticas e limitada capacidade criativa. Mas a transmissão de conhecimentos artísticos era feita de maneira formalizada nas oficinas localizadas nos templos e palácios, cujo público-alvo era formado tanto por escravos quanto por homens livres (Hauser, 1994: 32-35).

A dicotomia entre trabalho manual e atividade intelectual foi ampliada nas culturas greco-romanas. Para esses povos, as atividades contemplativas eram socialmente mais importantes do que as manuais. Um poeta ou filósofo possuía mais destaque que um escultor ou pintor, que não passava de um artesão que trabalhava por uma remuneração específica. Para os gregos, as atividades ideais seriam aquelas nas quais se utilizava a mente e se mantinham as mãos limpas. Nesse caso, o pintor e o escultor eram desprezados, apesar do grande valor que esse povo dava às obras de arte. A cultura grega destinava a formação artística para o interior das oficinas, sendo esse conhecimento passado através de gerações, muitas das vezes, vinculado a famílias de artistas. Na Antiguidade,

A escola formal para os artesãos não existia- não havia lições, exercícios, graduações ou diplomas. A oficina era a única escola de arte. Havia alguns parâmetros legais e técnicos e nenhuma regra sobre o uso dos materiais e ferramentas. Prevalencia apenas a força do exemplo. Um ceramista ou um pedreiro era considerado bom se seguisse as tradições estabelecidas, passadas de geração a geração por artesãos capazes. Era importante ter sido treinado por um bom mestre. Aprendia-se e ensinava-se como que por osmose. Os antigos acreditavam que o talento era principalmente herdado, mas a atividade herdada significava pouco sem o trabalho árduo. Havia também um sistema informal de aprendizado: dois ou três anos para um ofício simples como o de um sapateiro, cinco a sete anos por um ofício mais requintado como carpinteiro ou pintor de vasos. Um carpinteiro ou pedreiro poderia se tornar um arquiteto. Um sapateiro ou um ferreiro não poderia fazer o salto. O escultor ou pintor de cerâmicas que não tivesse filhos poderia ensinar o ofício para parentes ou para filhos de amigos. Às vezes, um proprietário de escravos arranjava para eles um aprendizado numa boa oficina, tanto pela necessidade de suas habilidades como pela expectativa de fazer dinheiro vendendo o seu trabalho. Portanto, os aprendizes escravos trabalhavam lado a

lado com os filhos e parentes de um mestre artesão (FELDMAN, 1995:52-53, *apud* OSINSKI, 2002:15-16).

O artista grego e romano, como foi dito anteriormente, não usufruía do mesmo prestígio social dos filósofos ou dos poetas, mas algumas conquistas podem ser percebidas. O artista não é mais um artífice anônimo. Algumas obras eram assinadas e histórias sobre suas vidas já eram contadas, sendo que seus feitos eram criticados ou referenciados por muitas pessoas. Com a adoção do cristianismo como religião do Império Romano por Constantino, em fins do século IV d.C., e consecutivamente, a queda do mesmo império poucos anos adiante, a população europeia se concentra novamente nas zonas rurais e as artes clássicas são associadas às práticas pagãs, visto que não comungam dos princípios cristãos que são estendidos às convenções artísticas. As artes de maneira geral sofrem então uma brusca queda de qualidade e de quantidade, fato que durou alguns séculos (OSINSKI, 2002:18).

Durante grande parte da Idade Média, as artes plásticas e a literatura se concentraram nos mosteiros, pois as ordens eclesiásticas dominavam toda a produção intelectual e artística, sendo que o trabalho manual era extremamente valorizado pelos monges. Cópias e criação de iluminuras, projetos na área de arquitetura, escultura e música estavam a cargo dessas ordens. Interessante apontar que as grandes rotas comerciais e de fluxo de pessoas passavam por sedes monásticas, o que contribuiu para a circulação e difusão das informações e das manifestações artísticas produzidas nesses locais. Apesar da predominância de clérigos no fazer artístico, trabalhadores leigos eram contratados pelos monges para suprir alguma demanda específica. Os locais para a formação artística se concentravam dentro das oficinas monásticas e formavam tanto religiosos quanto a população secular. Nessas oficinas, o apelo comunitário apontava pra o anonimato, sendo que a maior parte da produção do período não teve seus autores identificados.

Com a hegemonia da Igreja Católica confirmada na baixa Idade Média, a afirmação do poder dessa instituição se fez presente em um modelo de construção arquitetônica e na revalorização das esculturas e outras manifestações artísticas. A necessidade de construção das grandes catedrais góticas reuniu pedreiros, artistas e artesãos em cooperativas, engajadas no

processo de produção de tais edificações. Essas organizações possuíam um modelo administrativo bastante rígido e a linha de produção era bastante hierarquizada, circulando, normalmente, através das idéias de um mestre. A construção coletiva exigia comprometimento de todos e o canteiro de obras era o local privilegiado para a difusão do conhecimento, pois a aprendizagem se dava na prática, no ato do fazer artístico.

Com o fortalecimento da burguesia, um novo grupo consumidor emerge, distanciando-se dos poderes públicos e clericais. Os artistas, em especial pintores, gravadores e escultores se desvinculam das cooperativas e se instalam nas cidades como mestres independentes, auxiliados por seus aprendizes. Essas novas organizações possuíam regras rígidas e os aprendizes, para se tornarem mestres, percorriam um longo caminho que durava, em média, oito anos. O aprendiz, com idade inicial na faixa dos doze anos, se instalava na casa do mestre e, mediante pagamento, era tratado como um membro da família. Mas mesmo realizando pequenos afazeres domésticos, o aprendiz era inserido no mundo do ofício de seu mestre, aprendendo todas as etapas da produção artística em questão. Após o fim do período de aprendizagem, era realizado um juramento e o jovem artista deveria viajar para trabalhar e adquirir experiência para poder, no futuro, estabelecer sua própria oficina. Esse período de experiência era importante para acúmulo de capital e para aceitação da comunidade artística, que exigia certos requisitos, como a realização de uma obra prima e a recomendação de seu mestre. Ao se tornar um novo mestre, a tradição se mantinha e a formação de próximas gerações de artistas se dava de acordo com a mesma orientação. Essa maneira de transmitir o conhecimento artístico somente foi alterada de maneira significativa no Renascimento. (HAUSER, 1994: 492).

Nas cidades italianas, a partir do século XV, alguns pensadores, ao valorizarem a herança cultural clássica, conseguiram elementos que contestavam a mentalidade vigente, afastando-se, progressivamente, dos dogmas religiosos dominantes. O homem renascentista, ao questionar esses dogmas, redescobriu o mundo e o próprio homem e os colocou no centro de suas preocupações. Essa valorização da cultura clássica propiciou que as artes se utilizassem de elementos científicos, humanistas e racionais, o que permitiu o

desapego aos preceitos cristãos e ao estabelecimento de um novo padrão artístico, resumido na utilização de técnicas que auxiliam a produção de representações mais naturalistas, próximas do mundo empírico. Ademais, nesse período o artista se torna um profissional autônomo e a obra de arte passa a ser assinada, pensada como propriedade intelectual de quem a produziu.

A opulência econômica das cidades-estados italianas, no centro das rotas comerciais provenientes da Ásia e do Oriente Médio, permitiu a formação de uma burguesia consumidora e patrocinadora das artes de maneira geral, visto que a ostentação de obras de arte estava associada à afirmação do poder. Nesse período, houve um interesse maior na formação artística, pois esse já era um mercado importante. A formação do artista continuava sendo feita nas oficinas dos grandes mestres, mas agora de maneira mais universalizante, embasada nos grandes temas utilizados pelo homem renascentista:

Os conteúdos teóricos passaram a permear, pela primeira vez na história, a sistemática de ensino da arte. A concepção humanista de cultura e a tendência do homem universal, contraposta à especialização, fez com que o artista procurasse complementar sua habilidade manual com conhecimentos de natureza intelectual e cultural (OSINSKI, 2002: 27)

A cultura pedagógica da formação artística renascentista combinava elementos do fazer prático com o conhecimento humanista. Além do treinamento das técnicas, o futuro artista tinha lições de anatomia, matemática, geometria, perspectiva, dentre outros, que eram combinados com conhecimentos oriundos da filosofia e das ciências da natureza. Essa vasta gama de saberes permitiu representações artísticas mais harmônicas. Além do mais, nas oficinas eram ofertados cursos organizados pelos mestres, com temas específicos ligados à anatomia e ao desenho de modelos vivos, por exemplo, o que deu origem as primeiras academias de artes do período moderno. Essa sólida formação artística, atrelada à idéia do artista como um profissional liberal, formou, no Renascimento, artistas versáteis que circulavam livremente em diversos campos das artes, como pintura, escultura, arquitetura e gravura que foram considerados grandes gênios, cuja capacidade criativa era entendida quase como um dom divino.

A associação entre conhecimentos artístico, científico e humanista, atrelados à demanda do mercado por obras de arte permitiu que esses saberes fossem sistematizados e inseridos em instituições específicas voltadas para a formação desse artista plural, dando origem aos modelos acadêmicos¹¹ de formação, bastante difundidos na Europa nos séculos seguintes. Substituiu-se assim a formação artística baseada na transmissão de conhecimentos tradicionais, numa ótica de evolução orgânica do conhecimento, pelas convenções e postulados baseados na cultura clássica e na imitação dos mestres da arte renascentista. As academias foram importantes no que diz respeito à ascensão social de seus discípulos, distinguindo os melhores artistas, bem formados cultural e intelectualmente, dos artesãos pobres e incultos (OSINSKI, 2002: 35).

O conhecimento acadêmico passou por inúmeras transformações e usos políticos nos séculos subsequentes, destacando a utilização arbitrária e autoritária das monarquias absolutistas dos séculos XVII e XVIII que, ao intervirem diretamente em todas as esferas das vidas pública e privada, impunham e regulamentavam a estética e a educação, trazendo as academias para junto ao aparato estatal, tendo o rei como único financiador das artes. Esse modelo de academia vinculada ao estado monopolizava a formação artística e a produção legítima de obras de arte. Identificadas com o Classicismo, essas academias tinham em seus programas de ensino os modelos baseados na Antiguidade clássica e na imitação de temas renascentistas. Preconizavam também a ideia de que a natureza poderia ser corrigida através da arte e que o desenho seria hierarquicamente mais importante do que a cor. Sobre o programa de ensino da academia de Paris, Rainer Wick (1989:66-67) atesta que

Primeiramente, o estudante desenhava a partir de outros desenhos, depois a partir de modelos em gesso e, finalmente, de modelos vivos. [...] Os temas que podiam ser tratados estavam claramente hierarquizados: Num nível mais inferior estavam as naturezas-mortas e as paisagens, seguidas pelas

¹¹O termo *academia* é originário da Grécia antiga e designava uma espécie de parque que teria pertencido a *Academos*. Esse parque, bastante utilizado por Platão como local de ensinamento, atrelou o termo ensino acadêmico ao ensino do pensamento platônico. A escola platônica objetivava dar a juventude grega uma formação espiritual e intelectual ampla, preparando para bem servir ao Estado.

representações de animais e de formas humanas; no topo de tal hierarquia encontravam-se as representações de temas históricos, mitológicos e alegóricos (*apud* OSINSKI, 2002: 38).

O conhecimento advindo das academias do classicismo possibilitou o estabelecimento de um cânone estético que serviu de modelo pedagógico, difundido através dos séculos, conformando um ideal de beleza e um conceito estrito do que seriam as Belas Artes. Essa forma de direcionar o saber artístico vai sofrendo algumas mudanças e vai influenciando e sendo influenciada pelas novas vertentes artísticas, como o Neoclassicismo, por exemplo. Mesmo sendo contestada por vários artistas que não aceitavam ter a sua criatividade e a sua visão artística da realidade direcionada pela academia e que entendiam o saber acadêmico como atrasado ou ultrapassado, essa instituição gozava de muito prestígio perante a burguesia e os governantes, produzindo a chamada arte oficial. Suas metodologias, muitas vezes consideradas anacrônicas por alguns, ainda são encontradas em diversas escolas de artes, perpetuando sua visão artística específica.

1.2 O ensino do desenho a partir do século XIX

Durante grande parte do século XVIII, o desenho, praticado por nobres esclarecidos e por homens vinculados aos saberes científicos, foi considerado como um conhecimento essencial para o desenvolvimento moral e civilizatório das nações e, portanto, se fez necessária a propagação do seu ensino. No século XIX, diversos métodos e instituições escolares foram implementados, mas com o avanço dos modos industriais de produção e de consumo, o ensino do desenho vai se afastando de uma concepção relacionada às Belas Artes e toma um viés utilitarista, aproximando-se do chamado desenho técnico, amplamente vinculado à geometria. Essa noção utilitarista do desenho como estratégia para a formação de trabalhadores aptos à lida nas indústrias e que conduziria ao enriquecimento das nações gerou uma

reação de caráter anti-racional e anti-industrial, que preservaria um Desenho de índole mais subjetiva, ligado à figuração, e que viria a denominar-se, de modo geral, *Artístico*, com os limites, cruzamentos e apagamentos destas fronteiras, firmadas durante o século XIX, marcando ainda hoje nossas concepções e práticas em torno do desenho (DÓRIA, 2004:379).

Ocorre então, no Brasil, ao longo do século XIX, uma tensão entre o Desenho entendido como atividade intelectual, em uma visão calcada nos pressupostos acadêmicos e um Desenho de caráter pragmático, utilizado como instrumento técnico e vinculado à idéia das artes aplicadas. Essas idéias, essencialmente conflitantes, não se configuraram como excludentes e, no Brasil, foram implantadas em algumas instituições escolares e não-escolares, conforme será detalhado nas páginas subsequentes.

1.2.1 O cânone academicista: as escolas de Belas Artes no Brasil

No Brasil, em 1816, foi criada a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, renomeada em 1826 como Academia Imperial de Belas-Artes, instituição imbuída do ideal estético neoclássico e cumpridora do papel de perpetuar a arte oficial dos governos instalados no Brasil. Os fundadores da Academia, provenientes da missão francesa, eram membros respeitados da Academia de Paris e sua vinda para o continente americano estava ligada às circunstâncias da queda de Napoleão Bonaparte. Alexander Van Humbolt (1769-1857), Joachim Lebreton (1760-1819), Jean-Baptiste Debret (1768-1824), Nicolas Antoine Taunay (1755-1830), dentre outros, saíram de sua pátria natal quando os Bourbon reassumiram o poder e fixaram moradia nos trópicos, alguns provisoriamente, outros de maneira definitiva. A Academia Imperial de Belas Artes

inaugurou no país o ensino artístico em moldes formais, em oposição ao aprendizado empírico dos séculos anteriores. Estruturada dentro do sistema acadêmico, vai fornecer um ensino apoiado de modo geral nos preceitos básicos do classicismo: a compreensão da arte como representação do belo ideal; a valorização dos temas nobres, em geral, de caráter exemplar, como a pintura histórica; a importância do desenho na estruturação básica da composição; a preferência por algumas técnicas, especialmente a pintura a óleo, ou de alguns materiais, sobretudo o mármore e o bronze, no caso da escultura (PEREIRA, 2008:15).

Segundo Sonia Pereira, essas diretrizes advindas da Academia Imperial de Belas Artes certamente contrariavam a tradição artística colonial, onde predominavam as temáticas religiosas e a utilização da madeira. Entretanto, a

Academia inegavelmente ampliou os horizontes das artes plásticas no Brasil, criando um novo modelo de artista, com sólida e aprimorada formação técnica e com repertório temático mais variado em relação ao artista colonial. Mas como foi fundada pelo Estado, a Academia atrelava sua produção artística ao direcionamento oficial, o que limitava sobremaneira a livre expansão dos artistas no que diz respeito às temáticas e técnicas. Porém, já em um contexto cujo mercado consumidor de artes se mostrava incipiente, esse mecenato estatal foi de suma importância para o estabelecimento e desenvolvimento desse campo de atuação profissional.

Em linhas gerais, o sistema acadêmico pode ser entendido como um conjunto de normas para a formação e produção artística, que pretendiam ser eternas e universais. Ao analisar a pintura acadêmica produzida no âmbito da Escola Nacional de Belas Artes¹², antiga Academia Imperial, Arthur Valle abordou o modelo de ensino utilizado pelas academias de belas artes de maneira ampla. Segundo o pesquisador, remontando à tradição renascentista, uma das práticas mais importantes dentro das academias foi o aprendizado baseado na cópia de obras de arte do passado, pois o contato do acadêmico com essas obras revelaria as regras da arte e formaria o gosto e o apreço pelas grandes obras. No caso da Academia Imperial, em estágio inicial de aprendizado, o jovem artista realizava cópias de modelos planos. Em outras palavras, o aluno reproduzia desenhos ou pinturas que eram cópias de grandes obras, muitas vezes feitas pelos próprios mestres ou reproduzidas graficamente nas chamadas estampas.

A organização do ensino nessa fase era baseada na crescente complexidade dos modelos: nas gravuras mais elementares encontravam-se representados ornatos, unidades anatômicas – partes da cabeça (olhos, bocas, orelhas...), cabeças inteiras, membros do corpo, etc., concebidas como uma espécie de alfabeto do desenho – e, por fim, figuras humanas completas; gravuras ainda mais complexas reproduziam esculturas e pinturas originais, representando um primeiro contato com invenções compositivas dos mestres (VALLE, 2007:71)

¹² Com o advento da República, a Academia Imperial de Belas Artes passou a ser chamada de Escola Nacional de Belas Artes. Em 1965 teve outra vez o nome alterado e passou a se chamar Escola de Belas Artes, fazendo parte da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Em um segundo momento, o discípulo passa para a cópia de modelos estáticos, em geral feitos de gesso. Esses modelos também possuíam um avanço gradativo da dificuldade que eram encaradas como etapas necessárias para o estágio seguinte, a cópias de modelos vivos. Por fim, aos estudantes em estágio avançado, eram requisitadas as cópias de obras originais de grandes mestres, muitas delas colhidas na pinacoteca da Academia Imperial de Belas Artes, e no caso dos alunos mais destacados, através de viagens à Europa, como bolsistas vinculados ao governo.

Por sua vez, a pesquisadora Sonia Gomes Pereira, ao analisar as obras de diversos professores da Academia, explicita as características estéticas e artísticas provenientes do meio acadêmico, além de deixar clara a transmissão do conhecimento por parte dos mestres. Uma das características percebidas foi a extrema valorização da simetria e a preferência por trabalhar com os modelos greco-romanos, principalmente na arquitetura e nas esculturas. Nas pinturas, percebe-se a valorização dos temas históricos e dos retratos oficiais, grande parte utilizando a técnica da pintura a óleo. Tendo em Debret o maior representante, pode-se observar em suas obras a clareza na representação dos temas, a disposição hierarquizada da composição e o afastamento emocional. Em seus discípulos, essas características são bastante valorizadas, o que nos permite inferir que um dos grandes objetivos das academias foi a formação de artistas habilitados a produzir arte voltada aos interesses do Estado.

A partir da segunda metade do século XIX, a produção artística, em geral, e a acadêmica, em especial, são bastante influenciadas pelo Romantismo e apresentam algumas características que merecem ser ressaltadas. Em primeiro lugar, a presença do Imperador, D. Pedro II e seu reconhecido apreço pelas artes e pela ciência, impulsionou e deu respaldo à produção da época. Em segundo lugar, às artes em geral – música, literatura e artes visuais, estão inseridas em um movimento político mais amplo, de construção e legitimação de uma idéia de nação, e da sua produção emergem temas nacionais e grandes heróis ou feitos relevantes, como a guerra do Paraguai ou a presença de elementos étnicos constitutivos de uma identidade nacional, como o indianismo, por exemplo. Destaca-se nesse período a proximidade entre a

produção da Academia e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, norteando a produção de narrativas históricas que serviram como inspiração para vários artistas, em especial Vitor Meireles e Pedro Américo, com destacada produção de grandes obras patrocinadas pelo Estado. Destacam-se nesse período as obras *A primeira Missa no Brasil* (1860), *A batalha dos Guararapes* (1879) e *Moema* (1866) de Vitor Meireles e a *Batalha do Avaí* (1877) de Pedro Américo, importantes telas históricas que se mantêm, até os dias de hoje, como referências ilustrativas obrigatórias nos livros didáticos de história. Na literatura, a presença do indianismo, traço importante na construção desse sentimento de nação, pode ser percebida na obra *Iracema*, de José de Alencar. Na música, essa vertente de pensamento está contemplada no *Guarani*, de Carlos Gomes (PEREIRA, 2008: 34-38).

Para além das pinturas históricas e dos retratos, a produção acadêmica elaborava temas vinculados a paisagens e as naturezas-mortas, considerados inferiores dentro de uma lógica hierarquizada de gêneros, mas cuja produção era considerável. Nessas obras, percebe-se a influência do Romantismo, ao se retratar uma natureza desconhecida e quase inacessível aos homens. Além disso, essa vertente artística foi amplamente utilizada nos registros científicos e nas ilustrações das diversas expedições naturalistas que adentraram ao território brasileiro.

Com o advento da República, das mudanças sociais encampadas pelo pensamento positivista de caráter modernizador e dos movimentos abolicionistas, o papel do Estado foi reconfigurado no final do século XIX. Nesse contexto, o Estado se tornou responsável pela condução desse processo modernizador, em que o pensamento científico e tecnológico se tornou essencial. Nesse período a Academia passou por uma intensa crise econômica, que refletiu na diminuição das bolsas de estudo no estrangeiro. Há então a necessidade de reformulação e em 1890, a Academia Imperial é transformada em Escola Nacional de Belas Artes. Segundo PEREIRA (2008), não ocorreram grandes mudanças na estrutura curricular nem nos métodos de ensino e sim uma reformulação no quadro docente, com os velhos mestres como Pedro Américo e Vitor Meireles sendo aposentados e uma nova geração de artistas assumindo a condução da Escola.

A pintura das últimas décadas do XIX e das primeiras do XX revela um aspecto atualizado dos artistas, que absorvem os movimentos europeus, em especial o Realismo, o Impressionismo e o Simbolismo e, em menor escala, as primeiras vanguardas modernistas, como o Fauvismo e o Expressionismo, demonstrando, em linhas gerais, o ecletismo e heterogeneidade dos respectivos artistas. Em grande parte da produção da Academia Nacional, nessa época,

verificamos a primazia do desenho – como forma primeira de estruturação da composição ao qual se adéqua a cor, mesmo quando as obras revelam uma maior riqueza cromática. Os motivos principais da narração são centralizados e obedecem a uma distinção rigorosa entre figura e fundo. Essas obras evidenciam, portanto, mescla de valores neoclássicos e românticos, assim como a sua permanência em finais do século XIX, quando outros movimentos estéticos já se encontravam em pauta, tanto na Europa quanto no Brasil (PEREIRA, 2008:72).

Grande parte das discussões sobre arte brasileira do final do século XIX versa sobre uma polarização entre artistas modernos e acadêmicos e, nessa linha, as vanguardas modernistas foram introduzidas em solo brasileiro por acadêmicos dissidentes. Entretanto, diversas pesquisas elaboradas nas últimas décadas, indicam que essas discussões também adentravam as academias, gerando uma enorme diversidade na produção artística¹³. De maneira geral, o campo artístico do século XIX e início do XX mostra-se muito mais complexo do que a simples dualidade modernistas *versus* academicistas.

1.3 A escolarização do desenho fora das academias

O século XIX foi marcado por profundas transformações tecnológicas, políticas, sociais e econômicas. No campo intelectual e filosófico, o pensamento

¹³Dentre essas pesquisas, destacam-se:

PEREIRA, Sonia Gomes (org). *185 anos da Escola de Belas Artes. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.*

VALLE, Arthur Gomes. *A pintura da Escola Nacional de Belas Artes na 1ª República (1890-1930): da formação do artista aos seus modos estilísticos.* Rio de Janeiro, Escola de Belas Artes da UFRJ, 2007 (Tese de Doutorado).

CORTELAZZO, Patricia Rita. *O ensino do desenho na Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro e o acervo do Museu D. João VI (1826-1851).* Campinas, SP: [s.n.], 2004 (Dissertação de Mestrado).

romântico¹⁴ estava em seu auge. Criticando a extrema racionalização das sociedades em processo de industrialização, os românticos defendiam a valorização dos sentimentos e uma produção artística mais livre, deslocada das Academias de Belas Artes e inserida nas escolas. Ao analisar o pensamento pedagógico do século XIX, Franco Cambi aponta a importância das artes nos sistemas educacionais propostos pelos pensadores românticos:

Através da arte se reforça a fantasia, desenvolvem-se as capacidades cognitivas, enriquece-se a personalidade da criança e do jovem; arte que na infância é sobretudo jogo e que deve ser colocada no centro da atividade nos jardins da infância, mas também na escola elementar; estamos diante de uma solicitação educativa típica da cultura romântica e que daí se difunde para a pedagogia-educação de todo o século, mantendo uma significativa centralidade: que valoriza a criatividade, que reforça a liberdade da mente (CAMBI, 1999:412).

As diversas mudanças presentes no século XIX advindas da urbanização, do crescimento populacional, do desenvolvimento técnico e científico, dentre outras, ampliaram a necessidade de se estabelecer novos modelos de comportamento para as também novas configurações sociais que se apresentavam. Essa difusão das normas e padrões de comportamento deveria ser realizada através de uma educação nova, organizada e regulada por novas

¹⁴“O período do Romantismo é herdeiro direto de dois grandes acontecimentos da história: a Revolução Francesa e a Revolução Industrial. Esses eventos provocaram e geraram novos processos e configurações sociais que resultaram na formação das sociedades modernas. As instituições sociais e políticas tradicionais sofreram fortes abalos e as fronteiras entre os povos e nações foram se modificando, sendo criado um novo equilíbrio entre elas. O nacionalismo ganha ímpeto, sendo praticado por grande parte dos povos europeus, em direção às suas particularidades e aspirações políticas e sociais. As ciências se ampliam sobremaneira, novas áreas do conhecimento humano são demarcadas e se abrem a investigações diversas. As artes recebem novos elementos condizentes com o contexto histórico em questão, incorporando vários desses elementos em suas manifestações e formas de expressão. O pensamento dessa época está intimamente ligado aos princípios de liberdade, à referência ao indivíduo e ao sentimento, à nação, à história e à tradição. Essa nova articulação cultural que encampou a literatura, filosofia, ciência, arte, política, historiografia, música e costumes, elaborou amplos debates na sociedade, transformando radicalmente os padrões relativos ao gosto e se qualificou como “romântica”. O Romantismo, enquanto corrente de pensamento e de comportamento cultural, foi marcado por fortes tensões, por uma exacerbada consciência histórica, pela oposição aos aspectos do processo de modernização. Foi a favor da exaltação dos sentimentos, do pertencimento a uma nação ou grupo, da transcendência religiosa como forma de resolver os problemas da existência humana sempre ameaçada pela morte. Essa movimentação cultural teve seu epicentro na Alemanha, local onde a oposição ao iluminismo foi mais consistente e onde os temas propostos pelo romantismo se desenvolveram com mais força” (NEIVA, 2008:72-73).

teorias. Para além dos ideais vinculados aos processos civilizatórios¹⁵, essas teorias versavam sobre a necessidade de uma educação artística para a população, inundada por artigos industrializados, pobres no quesito estético frente à qualidade das manufaturas. Ao analisar os resultados da Exposição Mundial de Londres (1851), OSINSKI afirma que

o abismo criado entre a arte e o artesanato, entre a arte e a indústria, traduzido pelo rápido retrocesso do trabalho artesanal de qualidade e pelo crescimento de oferta dos produtos industrializados esteticamente pobres, fabricados em série, passaram a preocupar seriamente alguns teóricos, os quais direcionavam suas reflexões na tentativa de resgate da qualidade e dignidade dos artefatos criados (2002:46).

Esses teóricos, destoando dos românticos, defendiam uma relação próxima entre arte e indústria que deveria ser contemplada pelos sistemas de ensino, no intuito de educar esteticamente o gosto dos produtores e dos consumidores. Por arte, entendiam como sendo o domínio da linguagem do desenho como elemento básico para o desenvolvimento dos produtos industrializados. Metodologias educacionais começam a ser difundidas, privilegiando o ensino do desenho, muitas vezes geométrico, como um meio eficaz para se atingir o pensamento científico, ou como um importante instrumento que auxilia na preparação de mão de obra adequada para o meio industrial.

Desde as últimas décadas do século XIX, afirmaram-se na Pedagogia algumas experiências educativas inspiradas em princípios bastante diferentes das que vigoraram nas escolas. As bases dessas mudanças estavam na exploração dos conhecimentos da psicologia que afirmavam as diferenças na psique de adultos e crianças e nos movimentos sociais e políticos de emancipação das

¹⁵“Segundo Norbert Elias (1994 e 1993), o processo civilizador ou uma transformação processual e aleatória da sociedade ocidental pode ser encontrado e sintetizado nas mudanças histórico-sociais e psicológicas ocorridas entre os séculos XI e XVIII nas sociedades europeias, em particular nos grupos nobres guerreiros que se transformaram em nobres cortesãos, sob a ótica de um processo de distinção e diferenciação social. Além desses aspectos, compõe essa transformação a monopolização da violência e da tributação, o surgimento e ascensão da burguesia frente à nobreza e a centralização política estatal. Esse processo desenvolveu-se concomitantemente às mudanças e transformações psicológicas e comportamentais, na direção do autocontrole em detrimento a coerção externa. As novas atitudes acabam por normatizar o que seria concebido como comportamento civilizado e a própria noção de civilização, bastante presente nas nações européias nos períodos posteriores ao século XVIII. Cabe ainda dizer que esse processo civilizador se caracterizou pelo aumento do autocontrole e pela contenção das paixões, desejos e pulsões de cunhos psicológicos, estendendo-se às sociedades européias, de maneira geral” (NEIVA, 2008:23).

massas populares, principalmente nos países de tradição ocidental, que contestavam o caráter elitista da educação. O desenvolvimento das ciências e das novas tecnologias, a rápida e crescente urbanização vinculada à difusão do industrialismo, que carregava em si a necessidade da criação de novas profissões e contribuía para a consolidação do modo capitalista de produção, perfaziam o contexto sobre o qual as novas propostas pedagógicas se estabeleceram (NEIVA, 2008:81).

Uma importante mudança ocorrida foi a percepção definitiva de que a escola seria o espaço ideal e privilegiado para se educar os futuros membros e cidadãos da sociedade. A escolarização obrigatória e generalizada passa a ser considerada uma das etapas essenciais para se atingir tanto o progresso individual quanto o social. O crescimento elevado do número de estudantes, a enorme demanda por instituições de ensino e de estudos sobre a infância levou à criação de uma nova escola (VEIGA, 2007:217). O movimento das “escolas novas” foi constituído e sustentado por um vasto e intenso trabalho de teorização

destinado a trazer à luz os fundamentos filosóficos e científicos dessa ampla renovação da pedagogia, bem como os objetivos educativos básicos que ele vinha afirmando em nítida oposição à escola e à pedagogia tradicionais, acusadas de uma falsa concepção da natureza infantil (por desvalorizarem seus aspectos ativos e produtivos), de uma visão ‘separada’ do ensino (como momento que se diferencia nitidamente da experiência vivida da criança e a ela se opõe) e de uma interpretação do trabalho mental em chave predominantemente mecânico - repetitiva e nem um pouco criativa (CAMBI, 1999:525).

O trabalho desses teóricos aliado às experiências práticas da escola nova formaram um projeto de “educação ativa”, difundido pelo mundo todo. Esta “escola ativa” ligava a pedagogia a outras ciências humanas, em especial, a psicologia e a sociologia, e indicava suas implicações políticas, de origem democrática e antropológica, voltada para a formação de um homem livre, feliz, criativo e inteligente. O dito ativismo foi amplamente divulgado por meio de congressos, de associações internacionais, como *Liga Internacional para a*

Educação Nova (1921) e o *Centro de Experimentação dos Métodos Educativos Ativos* (1951) e periódicos como *Pour l'Ère Nouvelle*.

Os grandes temas da Pedagogia ativa podem ser sintetizados em sete pontos básicos: puericentrismo (centralização do processo educativo na criança); atividades aprendidas por meio de atividades; motivação e interesse; estudo a partir do ambiente circundante; socialização; antiautoritarismo e antiintelectualismo (CAMBI, 1999: 526). Os termos “escola nova”, “escola ativa” e “escola do trabalho” são utilizados pra designar essas práticas e teorias, e essas denominações variam segundo autores e tradições locais. Os principais expoentes dessa pedagogia renovada foram: Cecil Reddie (1858-1932) Adolf Ferrière (1879-1960), Willian Kilpatrick (1871-1954), Ovide Decroly (1871-1932), John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952), Edouard Claparède (1873-1940), entre outros (VEIGA, 2007).

A precária escola herdada do Império, o alto índice de analfabetismo associado ao crescimento urbano e ao desenvolvimento da indústria, bem como a divulgação de novas concepções pedagógicas, careciam de mudanças. Entram em cena as Reformas da Instrução Pública, iniciadas em São Paulo, com a Reforma Sampaio Dória, e levadas para os estados de Pernambuco, Ceará, Bahia, Minas Gerais e Distrito Federal pelas respectivas Reformas Carneiro Leão (1887-1966), entre 1922 e 1926; Lourenço Filho (1897-1970), entre 1922 e 1923; Anísio Teixeira (1900-1971), entre 1931 e 1935; Francisco Campos (1891-1968), entre 1931 e 1942; e, Fernando de Azevedo (1894-1974), entre 1927 e 1930 (VEIGA, 2007:256). Esse pensamento reformista está associado às idéias ligadas ao movimento escolanovista.

As novidades escolanovistas já eram utilizadas desde o final do século XIX, encontrados nos pareceres e relatórios de inspetores, além de circularem no imaginário da escola (VIDAL, 2000). Esse movimento atualizou os princípios e práticas educativas do final do século XIX, promovendo, nos anos 20, rupturas nos saberes e fazeres escolares. Seus participantes não propuseram, conforme explica Vidal (2000), um novo modelo escolar, mas produziram novas formas e alteraram a cultura escolar. Ao modelo escolar em curso, fundamentado no higienismo e nas características biológicas do aluno,

acrescentaram-se os conhecimentos baseados na psicologia. A higiene foi atualizada pela psicopedagogia, o ensino dava ênfase à aprendizagem com base na observação e na experimentação. Segundo a autora, deveriam ser levados em consideração “a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno” (VIDAL, 2000: 497).

No final da década de 1920 e início da de 1930, ganha força no Brasil um grupo de educadores que se autodenominavam defensores da escola nova, que pregavam uma educação para todos, única, e que preocupavam em construir uma escola que valorizasse a presença de “camadas populacionais carentes de recursos, uma escola única com o princípio igualitário da gratuidade” (AZEVEDO, 1958: 17). A presença de intelectuais como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira em gestões de sistemas de instrução pública, na formulação de políticas educacionais e até mesmo no mercado editorial, contribuiu para que as idéias por eles propagadas se espalhassem por todo o país.

Para alguns desses autores, a arte foi considerada como um importante instrumento de educação popular, destinada ao desenvolvimento das sensibilidades e ao aperfeiçoamento integral e harmônico dos indivíduos. Fernando de Azevedo apresenta a arte como parte essencial da vida e defendia um programa que compreendesse desde jogos e exercícios até o entretenimento, durante os intervalos das aulas e o recreio (NEIVA, 2008:83). O Desenho, na escola, não seria voltado para a formação de artistas, mas sim utilizado por sua capacidade lúdica, e a sua utilização promoveria uma educação que buscava adaptar e preparar os indivíduos a conviverem em sociedade, buscando a harmonia. Sobre a arte na escola tradicional e na escola nova, Azevedo escreveu: “a arte, que até então se hospedava, retraída, nos programas artificiosos de festas escolares, para deleite dos pais, no seu encantamento pelos filhos, incorporou-se ao sistema de educação popular, como um dos principais fatores educativos e uma das mais poderosas forças de ação, de equilíbrio e de renovação da coletividade” (AZEVEDO, 1958:118).

Em uma conferência¹⁶ realizada no dia 26 de fevereiro de 1930, na Sociedade de Educação, de São Paulo, Fernando de Azevedo apresenta a arte como um dos mais poderosos instrumentos de transformação social, com o papel de estabelecer a “comunidade das sensações e sentimentos”, em clara referência à função estética da arte na educação. A citação a seguir expressa bem a posição do autor em relação à arte:

Para o povo, nada tem um sentido mais profundo, nem mais vasta projeção do que a arte. A educação popular tem de procurar, pois, na arte um dos mais poderosos instrumentos de formação moral e espiritual do povo. A arte, para o povo, é, de fato, recreio; é drama; é anelo; é esperança. O espírito do povo não tem outra forma de exprimir-se. Ele converte tudo em arte. Para as classes elevadas da sociedade, a arte poderá às vezes ser um luxo; para o povo, é uma necessidade, porque é a própria compreensão da vida; o equilíbrio do que é e do que deveria ser. Esperanças irrealizadas, que se traduzem em canções; alegrias mal dissimuladas que se transformam em danças; heroicidades que, para serem compreendidas, serão fantasia, na tradição. Moral cotidiana que de lógica se transforma no refraneiro popular. As canções são para os povos os documentos de sua desgraça e de sua felicidade. Tudo é eficaz, na alma do povo; tudo nasce dele e volve para ele. E a arte, a grande arte, a arte culta tem de ir refrescar e retemperar sua vitalidade nessas fontes puras, donde nascem as grandes criações, com que perpetuaram seus nomes os gênios da arte. Todo o povo tende a exprimir sua originalidade; a dar forma e corpo às suas desilusões, às suas amarguras e aos seus sonhos, às suas tendências e aspirações, e a imprimir o vigor das criações coletivas às narrativas dramáticas e às figuras, a que o gênio popular, tomando-as da realidade, sabe dar o vulto das grandes personificações das épocas atormentadas e das raças inquietas e trabalhadas (AZEVEDO, 1958:121).

Na mesma conferência, Azevedo deixa claro que a educação estética do povo deve se iniciar pelo próprio ambiente escolar, onde a arquitetura e o paisagismo contribuem para despertar e desenvolver o sentido da beleza e da arte, em composições harmônicas e bem ordenadas. As práticas escolanovistas se pautaram sobre os ideais da formação integral dos indivíduos, estabelecidos no século XIX.

Boa parte dessas idéias foi aplicada no Brasil, a partir da tentativa de inserir o país no rol das potências industrializadas. Nas mais diversas modalidades de

¹⁶ A arte, como instrumento de educação popular na reforma. In: AZEVEDO, Fernando de. *Novos caminhos e novos fins: a nova política da educação no Brasil. Subsídios para uma história em quatro anos*. 3 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958, páginas 117 a 131.

ensino, a transmissão dos saberes específicos sobre o desenho ficou dividida entre o desenho utilitarista, voltado para a formação de mão de obra para as indústrias, com grande preponderância do desenho geométrico, e o desenho mais próximo das vertentes clássicas das Belas Artes, voltado para a formação artística dos alunos. Nos tópicos abaixo, essas nuances distintas serão detalhadas de maneira sucinta, segmentadas por modalidades de ensino

1.3.1 Ensino técnico e os liceus de artes e ofícios

A transição entre o período colonial e o Império, no Brasil, após 1822, foi marcada por diversas iniciativas de grupos políticos, econômicos e intelectuais no sentido de se construir uma idéia de nação, com o objetivo de unificar um país de extensão continental. Nesse sentido, há a necessidade de ampliação do sistema escolar, visto como essencial para atingir tal tarefa. Esse pensamento percorre todo o século XIX e as primeiras décadas do XX e, para além da questão da independência, outros fatos importantes marcam a história brasileira, como a abolição da escravidão. A necessidade de utilização de mão de obra livre se intensificou após o fim do tráfico negreiro em 1850 e o que se percebeu foi uma gradual substituição do trabalho escravo para o assalariado em diversas províncias do Brasil Império. Tem-se início um movimento de entrada de mão de obra estrangeira para trabalhar no país, pois, para além de políticas de branqueamento racial, o trabalhador brasileiro carregava o estigma de ser preguiçoso e avesso ao trabalho, o que geraria um entrave na ainda incipiente indústria nacional.

A utilização desse trabalhador “vadio”, principalmente em São Paulo, encontrava bastante resistência entre os proprietários agrícolas e industriais. Nesse momento, a economia paulista enfrenta uma grande questão: como encontrar mão de obra qualificada, apta para as demandas da agricultura e da indústria? Essa demanda não poderia ser suprimida com a mão de obra escrava, cada dia mais rara, muito menos com o trabalhador nacional, pois este, como dito anteriormente, seria considerado um vadio, inapto a aceitar as novas condições impostas pelas relações de trabalhos capitalistas. A entrada de imigrantes europeus, o que seria uma solução óbvia, torna-se complexa,

pois para além das dificuldades burocráticas relacionadas aos processos de imigração, essa mão de obra tinha dificuldades de atingir as áreas mais isoladas do território nacional. Segundo Lúcio Kowarick (1994), nesse contexto, algumas elites pressionaram pela libertação dos escravos, no intuito da abolição se configurar como a desobstrução da acumulação do capital, possibilitando o desenvolvimento de forças produtivas que consolidariam o Brasil no regime capitalista. Ao tempo em que a mão de obra se tornava escassa, muitos pensadores aventaram a possibilidade de um modelo de instrução voltado para a formação de profissionais preparados para substituir o trabalhador escravo.

O ensino profissional passava a ser um então um instrumento para superar os desafios impostos e permitir o desenvolvimento econômico das Províncias, através do uso de um tipo de mão de obra tecnicamente preparada. O preparo técnico poderia representar a possibilidade de maximizar a produção através de trabalhadores que dominassem as novas técnicas imprescindíveis ao desenvolvimento industrial e econômico. Ao mesmo tempo, o ensino oferecido nas escolas de ensino profissional também contemplava a formação de um cidadão/trabalhador mais apto para aceitar as relações de trabalho, tendo a possibilidade de afastar os trabalhadores da eventual “vadiagem” (SILVA: 2009, 28).

Assim, diversas iniciativas de ensino profissional foram implantadas a partir da segunda metade do século XIX e tinham, como um dos seus pilares, a prática do Desenho.

Ao estudar as técnicas de gravura produzidas no Brasil nas três décadas finais do século XIX, Marianne Arnone centrou-se na produção do escritor e jornalista carioca Felix Ferreira (1841-1898). Nesse estudo, percebeu-se que Ferreira defendia, em diversos artigos, a consolidação de um modelo de ensino artístico profissionalizante que aliasse a prática à teoria, em oposição aos ensinamentos acadêmicos clássicos e ao ensino intelectual, humanístico e literário, predominante no sistema escolar. Nesse sentido, o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro seria o ambiente ideal para o desenvolvimento do que ele chamava de artes aplicadas, artes mecânicas ou artes industriais. Segundo o jornalista, o Liceu de Artes e Ofícios

é uma escola rudimentar da arte aplicada às ramificações da indústria fabril e manufatureira, ao trabalho indispensável à

existência da sociedade civilizada. A aritmética, a álgebra, a geometria, a química, a física, o desenho de figura, o de ornatos e o de máquinas, são ali ensinados como aplicação aos ofícios e às profissões industriais. A aprendizagem das belas artes não é ali feita para o exercício da mesma arte propriamente dita, mas para o aperfeiçoamento dos ofícios de carpinteiro, pedreiro, canteiro, torneiro, ourives, estucador, marceneiro, etc. e das indústrias fabris de tapeçaria, louça, armas, chitas, papéis pintados, etc. (FERREIRA apud ARNONE, 2014:58).

Ferreira era jornalista e editor, com grande trânsito na intelectualidade carioca do século XIX. Era amigo de José de Alencar (1829-1877), Machado de Assis (1839-1908), Victor Meireles (1832-1903), dentre outros. Em seus escritos, percebe-se o entendimento de que o governo imperial deveria incentivar o ensino das artes, pois somente assim o país alcançaria o progresso, e sem o progresso, não haveria civilização. Em sua atividade como editor, Ferreira convivia com a baixa qualificação profissional no que tange à publicação das estampas. As estampas seriam cópias impressas das grandes obras de arte e serviriam para a divulgação desse conhecimento e como material didático para estudantes de artes. Mas para produzir uma estampa, é necessária uma formação artística do gravurista, que deveria ser um desenhista hábil. Nesse sentido, nota-se a importância de uma educação artística voltada para a indústria. Como a maior parte das estampas que circulavam no Brasil eram importadas, Ferreira percebia tanto um nicho de mercado quanto um caminho para se difundir as belas artes (ARNONE, 2014).

Em sua rede de relações intelectuais e pessoais, Ferreira conviveu e comungou dos mesmos ideais com o arquiteto Francisco Joaquim Bethencourt da Silva (1831-1911), fundador da Sociedade Propagadora das Belas Artes (1856), mantenedora do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro que iniciou as suas funções em 1858. O Liceu buscava promover o ensino artístico e profissionalizante e tinha como um de seus objetivos primordiais, aliar o ensino teórico e prático, objetivando a industrialização do país. Foi uma instituição filantrópica, cujos professores eram voluntários, e buscava valorizar as artes mecânicas, também conhecidas como artes aplicadas ou industriais. Os cursos eram ministrados no período noturno, visto que seu público-alvo era composto de operários que durante o dia estavam em seus empregos. Bethencourt considerava que a educação, principalmente aquela voltada para a difusão de

conhecimentos artísticos, era a base para uma nação alcançar o desenvolvimento e a riqueza. Entendia que o desenho seria a essência de toda a “perfeição manufatureira” e por isso, na grade curricular do Liceu, a disciplina tinha lugar destacado.

Assim como Ferreira e Bethencourt, vários intelectuais estavam ligados à difusão do conhecimento artístico. A publicação, por parte de Ferreira, de um jornal chamado *Brazil Artístico*, indicava, em seus artigos, a concepção de seus autores sobre a função principal da arte e da educação artística, que seria ajudar no desenvolvimento da indústria nacional, objetivando retirar o país de seu atraso e elevá-lo ao nível das nações mais civilizadas (ARNONE, 2014:105).

Em meados do século XIX, mais precisamente em 1851, ocorreu, em Londres a primeira Exposição Universal. Na esteira do capitalismo industrial, essa exposição e as outras subseqüentes, indicaram os caminhos que as artes, a serviço das indústrias, deveriam trilhar. Essas feiras, organizadas por políticos, intelectuais e empresários, propunham-se à exibição de técnicas, produtos e avanços, sendo marcadas pela competição entre os países. Para os intelectuais brasileiros, os países que se destacavam nessas exposições eram os que melhor investiam na difusão das artes quanto do ensino artístico. Dentre esses intelectuais brasileiros, destacam-se Rui Barbosa e Anibal Mattos¹⁷.

Rui Barbosa foi um dos intelectuais mais ativos e influentes no Brasil do século XIX. Em seus conhecidos *Pareceres Sobre a Reforma do Ensino Secundário e Superior* (1882), indica a importância do Desenho, que teria uma finalidade técnica e prática, e a sua difusão através do ensino favoreceria a relação do Brasil com os novos ideais propagados pelas Exposições Universais. Barbosa estabeleceu muitas diretrizes para o ensino do Desenho para as escolas primária e secundária, dando destaque a esse saber, que seria essencial para

¹⁷Anibal Mattos (1886-1969) estudou na Escola Nacional de Belas Artes e mudou-se para Belo Horizonte em 1917, convidado por Bias Fortes para comandar o ensino de desenho escolar em Minas Gerais. Foi professor da escola normal e sua biografia e os estudos sobre o campo das artes em Belo Horizonte nas primeiras décadas do século XX indicam que sua formação clássica, juntamente com sua atuação política, impediram a formação de uma mentalidade modernista e suas representações nas artes plásticas da capital, o que ocorreria somente nos anos 1950, com a chegada de Guignard. A atuação didática e política de Mattos será melhor explorada no decorrer dessa Tese.

a inserção do Brasil no rol das nações industrializadas. Percebe-se que essa seria uma preocupação latente no Brasil nas últimas décadas do século XIX, mas para tanto seria necessário superar as demandas por mão de obra qualificada e assalariada, visto que o trabalho escravo seria um entrave à adoção e difusão dos valores liberais, que tem em Rui Barbosa um dos seus mais célebres defensores.

Assim como Rui Barbosa, os demais defensores das artes industriais no Brasil percebiam que as indústrias não poderiam se desenvolver em sua plenitude enquanto não fosse sobrepujado o regime de trabalho pautado na escravidão. Segundo ARNONE, Felix Ferreira

preocupava-se com a forma pejorativa que a esfera do trabalho estava marcada no país, sobretudo as atividades manuais: atreladas à escravidão, eram vistas com grande desprestígio e completamente relegadas por aqueles que não fossem obrigados a professá-las. Lamentava que nem mesmo os estrangeiros, que se fixavam no Brasil, queriam praticar os ofícios que antes desempenhavam em seus países. Os escravos, tendo o trabalho como forçado, não procuravam aperfeiçoá-lo e não produziam manufaturas que pudessem se sobressair no mercado internacional. Assim, o regime escravista era uma barreira insuperável ao desenvolvimento da agricultura e das artes industriais (ARNONE, 2014:111).

O Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro está intimamente vinculado às causas abolicionistas. Inclusive, seu primeiro diretor foi Eusébio de Queiróz, autor da lei homônima que, em 1850, proibiu o tráfico de escravos em terras brasileiras. Percebe-se que o período de implantação da referida instituição é marcado pela transição de um regime de trabalho servil para um assalariado, na qual as grandes potências industriais necessitavam ampliar seus mercados consumidores, e a escravidão seria então um entrave. O Liceu do Rio de Janeiro, para além da formação do operariado, também necessitava atuar na educação moral, para conseguir reverter o caráter negativo que o trabalho manual carregava e assim conseguir fazer essa transição para o mundo capitalista e liberal.

Em vários Estados brasileiros surgiram Liceus de Artes e Ofícios que, assim como o do Rio de Janeiro, buscavam oferecer uma educação artística com o objetivo de formar mão de obra para as indústrias, civilizando o país. Dentre

esses Liceus, destacam-se o de São Paulo (1873), de Salvador (1875), de Recife (1872) e de Maceió (1884). Em Minas Gerais foram criados o de Ouro Preto (1886) do Serro (1879) e São João Del Rei (1888)¹⁸. Segundo Lucílio Luis Silva as características do Liceu ouropretano diferem em certa medida do Liceu carioca. Enquanto o Liceu do Rio de Janeiro se preocupava com a formação artística da população, em um movimento do refino do gosto artístico voltado para a elevação da qualidade da mão de obra apta ao trabalho na indústria, o Liceu de Ouro Preto buscou oferecer aos trabalhadores uma forma de especialização técnica, introduzindo esse trabalhador no universo das atividades científicas e racionais. Na pesquisa de SILVA (2009), percebe-se que o Liceu de Ouro Preto dava maior ênfase em preparar os trabalhadores para as atividades industriais em um contexto de emergência da mão de obra livre, pensando em atividades formativas práticas. Ao analisar a importância do Desenho nas duas instituições, fica claro que, no Liceu do Rio de Janeiro, essa atividade era o carro chefe de todo o pensamento que sustentava a sua existência, enquanto no de Ouro Preto, o Desenho não tinha tamanha importância. A aula de desenho no Liceu de Artes e Ofícios de Ouro Preto

¹⁸“O primeiro trabalho que tinha os liceus de artes e ofícios como objeto, foi publicado em 1956, por Antero Paes de Barros, em ocasião dos 100 anos de fundação do Liceu de artes e Ofícios do Rio de Janeiro. Posteriormente, esta mesma instituição foi apresentada pelo trabalho de Celina Mudori Murasse, apresentado ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Campinas em 2001, sob a orientação do Professor Dermeval Saviani, intitulado “A Educação para a Ordem e o Progresso do Brasil: O Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (1856-1888)”. A professora Alba Carneiro Bielinsky também contemplou o liceu carioca em sua dissertação de mestrado intitulada: “O liceu de artes e ofícios do Rio de Janeiro: dos pressupostos aos reflexos de sua criação”, apresentada ao programa de pós-graduação em artes visuais da Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2003. O liceu de São Paulo é o que mais aparece nos trabalhos acerca da história da educação profissional no Brasil. Especificamente, o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo é tratado como objeto no trabalho de Carmem Sylvia Vidigal Moraes intitulado “A socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo (1873-1934) editado em 2003 e no trabalho denominado “Qualificação e Urbanização em São Paulo: A experiência do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo (1873 / 1934), da professora Maria Lucia Caira Gitahy, que é um dos capítulos do livro organizado pela Professora Maria Alice Rosa Ribeiro intitulado “Trabalhadores Urbanos e Ensino profissional” publicado pela Editora da UNICAMP em 1986. O Liceu de Artes e Ofícios da Bahia é contemplado em apenas um trabalho. Trata-se do trabalho intitulado “A arte de se ter um ofício: o liceu de artes e ofícios da Bahia (1872-1996)”, dissertação de mestrado de autoria de Maria das Graças Andrade Leal, publicado em livro pela editora Odebrecht em 1996. Além do Liceu de Ouro Preto, existem referências sobre a existência dos Liceus de Artes e Ofícios do Serro - Minas Gerais (VEIGA, J.P. X . *Efemérides Mineiras. Volumes 1 e 2*. Belo Horizonte. Fundação João Pinheiro, 1998), Maceió, Recife (CUNHA. L. A. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Ed. UNESP Flacso, 2000), que também não foram ainda objeto de estudos” (SILVA, 2009:29).

era frequentada apenas por uma parcela dos alunos matriculados no Liceu. Esse fato nos parece estranho, tendo em vista a importância da disciplina para as instituições de ensino profissional da época. O ensino do desenho era considerado pelos intelectuais que pensavam a educação no final do século XIX e nos primeiros anos do século XX como primordial para o desenvolvimento material da nação e para o pleno desenvolvimento dos estudantes a ele expostos [...]. É possível imaginar que a limitação da aula de desenho estava relacionada com as condições materiais da escola. Essa disciplina era ofertada por apenas um professor, que poderia não ter condições de atender a todos os alunos do Liceu, obrigando-o a selecionar os frequentadores da disciplina (SILVA, 2009:120).

Analisando a legislação mineira referente ao ensino técnico, percebe-se que através da Lei nº 444, de 03 de outubro de 1906¹⁹, foram criados, *Institutos de educandos artífices*, para “ministrar gratuitamente aos alunos o ensino técnico primário, artístico e industrial, bem como a educação física, intelectual e moral”. Esses cursos eram destinados a formar contra-mestres e operários, e deveriam ser ofertados por estabelecimentos municipais e particulares, com subvenção estatal. O Estado foi dividido em seis regiões e em cada uma delas, seria criado um Instituto. As cidades foram: Cidade de Minas (Belo Horizonte), Serro, Barbacena, Mar de Espanha Lavras e Pouso Alegre. Importante salientar que centros importantes como o Triângulo ou a Zona da Mata não foram contemplados e as cidades escolhidas não eram as mais importantes de Minas Gerais nem as mais populosas. O regulamento²⁰ do ensino técnico previa uma parte do conteúdo ministrada de maneira obrigatória e outra facultativa. A obrigatória consistia em trabalhos manuais, a aprendizagem de um ofício de acordo com as aptidões do aluno, desenho elementar, música, ginástica e instrução militar, além das demais disciplinas obrigatórias constantes do currículo das escolas primárias urbanas. A parte facultativa seria a aprendizagem de mais um ofício, a critério da direção da instituição. Os institutos funcionariam em regime de internato e se destinaria a alunos com idade compreendida entre 9 e 17 anos de idade.

Essa modalidade de ensino possuía uma orientação prática bastante acentuada, mas sem negligenciar a formação intelectual, moral, cívica e física. O conteúdo de Desenho era pouco preciso, tendo em vista a indicação para o

¹⁹Coleção de Leis e Decretos do APM.

²⁰Decreto 1.127, artigo 7, parágrafo 1.

desenho de ornatos, de flores, de animais, de composições, mas essas orientações dependiam da especialidade industrial escolhida pelo aluno. Importante salientar que os ofícios escolhidos e estudados seriam: armeiro, armador, abridor, alfaiate, chapeleiro, carpinteiro, couteleiro, dourador, entalhador, encadernador, ferreiro, funileiro, fundidor, gravador, latoeiro, litógrafo, marceneiro, oleiro, ourives, pedreiro, sapateiro, sirgueiro, seleiro, correeiro, serralheiro, torneiro, tintureiro e tipógrafo. Mas o estabelecimento das classes e das oficinas se daria mediante as possibilidades e disponibilidades de verba e interesse do governo. Dessa maneira, os ofícios que foram realmente contemplados foram: alfaiate, carpinteiro, ferreiro, latoeiro, marceneiro e sapateiro. Interessante perceber que, apesar de toda a intelectualidade que difundia a idéia de um ensino profissionalizante voltado para as atividades industriais, os ofícios aqui trabalhados estavam, em sua maioria, vinculados a atividades liberais, não necessariamente industriais. Pode-se inferir que essa escolha, ao ser feita pelos alunos, contemplou as necessidades individuais de conseguir um emprego mais qualificado e não a necessidade de formação de mão de obra para a indústria, objetivando a inserção do país no mundo capitalista.

1.3.2 Escola Primária

Nas primeiras décadas do período republicano, a escola primária possuiu papel destacado. As reformas do ensino no Distrito Federal, encabeçadas por Benjamim Constant, em novembro de 1890, asseguravam a gratuidade do ensino e a laicidade de sua instrução, apesar da não obrigatoriedade. O ensino foi segmentado em dois graus e para cursar o segundo, era necessária a conclusão do primeiro. Esse ensino atendia alunos com idade compreendida entre 6 e 15 anos e as classes eram separadas entre meninos e meninas, com o ensino enciclopédico. Tanto na escola de primeiro quanto na de segundo grau, o Desenho era disciplina obrigatória (VEIGA, 2007:240).

Muitos estados basearam sua estrutura educacional no sistema adotado pelo Distrito Federal. Em São Paulo, a experiência educacional comandada por Caetano de Campos foi destacada. Nela, a escola emerge como o principal

símbolo republicano e seu discurso modernizador enfatizava a educação do povo como instrumento para o progresso do país. O ensino paulista também era enciclopédico e estava baseado no método intuitivo²¹ e nas lições de coisas²². Em linhas gerais, a adoção do método intuitivo na escola brasileira inseriu o país no movimento de renovação e circulação de idéias pedagógicas, iniciado na Europa e Estados Unidos, direcionando os conteúdos escolares ao cumprimento dos objetivos de um país moderno e capitalista. Sua aplicação e difusão contribuíram para demarcar os debates acerca da prática educacional pensada como uma atividade intencional, voltada para cumprir os objetivos propostos para o país se inserir no rol das nações modernas (FARIA FILHO, 2014).

Em agosto de 1893, outra reforma, a cargo de Caetano de Campos, implementou, em São Paulo, o grupo escolar, modelo de ensino primário que se expandiu pelo Brasil, e contava com as classes divididas em séries, com um professor para cada classe e as séries reunidas em uma única edificação.

Mais do que facilitar a administração do ensino e racionalizar a utilização de espaços físicos, os grupos escolares inauguraram uma nova cultura pedagógica. Os prédios foram planejados de acordo com uma concepção de ensino previamente definida e com a necessidade de reorganizar o tempo em função de horários, turnos e exames (VEIGA, 2007:243).

O sistema de grupos escolares facilitaria demasiado a inspeção pedagógica e o controle sobre os espaços, atividades e a disciplina. Além do mais, à medida que esse modelo foi expandido, marcou sobremaneira a arquitetura das cidades, com suas edificações neoclássicas e pela presença constante dos estudantes na convivência urbana cotidiana, seja nas festividades, nos desfiles ou nos horários de entrada e saída das aulas. Mas essa visibilidade bastante

²¹“O método intuitivo foi amplamente utilizado em diversos países europeus e nos Estados Unidos e se posicionava contrário aos modelos pedagógicos anteriormente utilizados, baseados na memorização de conhecimentos abstratos. O principal objetivo do método intuitivo era fazer com que as crianças conseguissem raciocinar sozinhas, fundamentadas na observação ativa e direta das coisas, sendo respeitadas em seus respectivos níveis de desenvolvimento cognitivo natural” (NEIVA, 2008:79).

²²CALKINS, Norman Allison. *Primeiras Lições de Coisas. Manual de ensino elementar para uso dos pais e professores*. Vertido da 40ª edição e adaptado às condições de nosso idioma e paizes que o fallam pelo Conselheiro Ruy Barbosa. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

ampla não se configurou na democratização do ensino, visto que os grupos escolares atendiam a apenas uma parcela da população.

Em Minas Gerais, os grupos escolares foram implantados em 1906, durante o governo de João Pinheiro (1906-1908), por meio do Decreto n^o 1.947, de 30 de setembro de 1906. Os conteúdos relacionados ao Desenho foram agrupados aos de geometria, sendo a disciplina denominada Geometria e Desenho. A esse decreto, seguiram as Instruções metodológicas, que trouxeram, para o ensino do Desenho, as seguintes prescrições: “o desenho tenderá especialmente a habilitar o aluno à reprodução de objetos, a princípio por linhas retas, depois por curvas, aumentando gradativamente as dificuldades” (MOURÃO, 1962:111). Percebe-se um direcionamento bastante amplo, mas em linhas gerais, o produto final não deveria apresentar complexidade, visto ser desenho de objetos utilizando linhas retas e depois, curvas.

A disciplina Geometria e Desenho estava prescrita para o terceiro e quarto anos do ensino primário, conforme os quadros abaixo (MOURÃO, 1962:102). Nota-se que a disciplina era ofertada em três aulas de 25 minutos no terceiro ano e em seis aulas, também de 25 minutos, no quarto ano.

Horário do Terceiro Ano						
Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
10 horas 10 h. e 25m.	Leitura Aritmética	Aritmética Escrita	Leitura Aritmética	Leitura Escrita	Leitura Aritmética	Aritmética Aritmética
10h. e 50m.	Canto					
11 horas 11h. e 25m.	Geografia História	Geografia Hist. do Brasil	Língua Pátria Hist. do Brasil	Geografia Hist. do Brasil	Língua Pátria Hist. Natural, física e Higiene	Hist. do Brasil Escrita
11. e 50m.	Exercícios Físicos					
12h e 15m. 12h. e 40m.	Língua Pátria Geom. e	Língua Pátria Aritmética	Moral e Cívica Geom. e	Língua Pátria Aritmética	Hist. do Brasil Aritmética	Geografia Geom. e

	Desenho		Desenho			Desenho
13h. e 5m.	Canto					
13h. e 15m. Até 14 horas	Trabalhos	Trabalhos	Trabalhos	Trabalhos	Trabalhos	Trabalhos

Horário do Quarto Ano						
Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
10 horas	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura
10 h. e 25m.	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética
10h. e 50m.	Canto					
11 horas	Geografia	Geografia	Geografia	Geografia	Geografia	Geografia
11h. e 25m.	Hist. do Brasil	Língua Pátria	Hist. do Brasil	Hist. do Brasil	Língua Pátria	Hist. do Brasil
11. e 50m.	Exercícios Físicos					
12h e 15m.	Aritmética	Geom. e Desenho	Moral e Cívica	Aritmética	Geom. e Desenho	Aritmética
12h. e 40m.	Geom. e Desenho	Escrita	Escrita	Geom. e Desenho	Escrita	Hist. Natural, física e Higiene
13h. e 5m.	Canto					
13h. e 5m.	Língua Pátria	Língua Pátria	Língua Pátria	Língua Pátria	Língua Pátria	Língua Pátria
13h. e 35m.	Escrita	Hist. do Brasil	Geom. e Desenho	Hist. Natural, física e Higiene	Moral e Cívica	Geom. e Desenho

Para o terceiro ano, o conteúdo programático da disciplina Geometria e Desenho previa:

Primeiro semestre

Corpo, superfície, face, aresta, vértice. – Fazer compreender como o ponto produz a linha, esta a superfície, e a superfície o corpo. – Representação gráfica destes elementos, a mão, em diferentes tamanhos e posições distintas. – Fazer ver com o ponto em movimento produz diferentes espécies de linhas. – classificação das linhas. – posições diversas da linha e sua classificação. – Corpos, sua forma. – Denominações dos corpos poliedros. – Formas geométricas derivadas do cubo. – Esboçar corpos simples em posições distintas e tamanhos diferentes.

Segundo semestre

Fazer notar a posição que uma aresta pode tomar em relação a outra. – classificar as linhas pelas respectivas posições. – traçá-las. – Traçar retas, quebradas e curvas em diferentes posições – Ângulos, classificação dos mesmos – observar ângulos nos corpos – meios vulgares de provar o paralelismo, perpendicularidade e horizontalidade das coisas. Uso do nível de ar e de prumo. – meios empregados pelos carpinteiros, jardineiros etc., para traçarem curvas e retas. – régua comum, o compasso e a corda. Medição e traçado de linhas sobre o terreno e sobre o papel. – Uso da trena – Calcular distancias a olho. (MOURÃO, 1968:128)

Analisando esses conteúdos prescritos para o terceiro ano, é possível perceber como no primeiro semestre são ensinados conteúdos básicos de geometria. No segundo semestre, ao mesmo tempo em que os conteúdos apresentam um grau de dificuldade crescente, o ensino de geometria é atrelado à formação profissional, em um contexto semelhante ao ensino técnico profissionalizante de final do século XIX, que propunha o ensino do Desenho de maneira prática e utilitarista, voltado para a formação de mão de obra apta a trabalhar nas indústrias. Para o ensino da disciplina, para o quarto ano, o conteúdo a ser trabalhado seria:

Primeiro semestre

Problemas sobre o traçado das linhas – medição de ângulos. – Fazer do natural croquis simples, a mão levantada, utilizando-se dos instrumentos. – Problemas sobre o traçado e medição dos ângulos. – Classificação do polígono pelos diferentes modos de encará-lo. – Área, face, fundo, base e altura. – Triângulos. – Construir triângulos sobre o terreno. – Problemas. – Semelhança e simetria dos quadriláteros. –Emprego do quadrado e do quadrilongo nas artes. **Desenhar objetos comuns.**

Segundo semestre

Construção de quadriláteros. – Combinação destas figuras. – áreas dos quadriláteros e do triângulo. – Problemas concretos. – Desenho de superfícies em posições diferentes. – **Exercícios de inventiva, deixando liberdade e fixando condições dos alunos.** Construção de polígonos. – áreas dos polígonos regulares e irregulares. – problemas. – esboço inventivo combinando polígonos. – Circulo e circunferência. – Traçar circunferência. Linhas da circunferência e do circulo. – Problemas. – Área do círculo; sector, segmento. – Formulas geométricas. – Problemas. – **Cópias de objetos comuns em perspectiva** (MOURÃO, 1968:129) ²³.

²³Grifos meus.

Para esse ano, percebe-se também, a predominância de conteúdos relacionados à geometria, sendo que o desenho propriamente dito, somente é citado no último conteúdo do primeiro semestre. No segundo semestre, os conteúdos do Desenho já se mostram mais presentes, apesar da quase totalidade dos conteúdos da geometria. Essa ênfase na geometria, possivelmente, explica-se pela valorização dessa disciplina e desses saberes como fundamentais para o bom profissional e também para o bom desenhista técnico. Mas ressalte-se a presença de conteúdos do desenho em que se respeitava a liberdade inventiva e criativa dos alunos.

No segundo governo de Bueno Brandão (1910-1914), através do Decreto nº 3.191, de 9 de junho de 1911, as recomendações foram revistas e novas normas foram ditadas para o ensino de maneira geral, impondo à administração pública o papel de fiscalização. Nesse Decreto, foi criada, na capital, uma Escola Infantil apta a receber alunos com idade inferior aos seis anos. Segundo as instruções, nessa nova modalidade de ensino, as professoras não teriam a preocupação em ministrar conhecimentos e sim desenvolver inteligências, despertar faculdades e educar os sentidos, “preparando pequenos cérebros com elementos para receberem proveitosamente a instrução que lhes vai ser dada nas escolas primárias” (MOURÃO, 1968:219). O conteúdo de desenho estava aglutinado aos trabalhos manuais em uma disciplina denominada Trabalhos Manuais e Desenho, que possuía as seguintes determinações:

É no uso e na atividade das mãos que se funda, principalmente, o desenvolvimento das faculdades das crianças, o que o programa tem em vista. Ela os observa, admira, imita e cria, ao ocupar-se constantemente com os objetos e material de trabalho que lhe está entregue. Educando assim os sentidos, a aquisição da noção das coisas vem sem esforço, porque a criança se deleita cada dia mais nesta ocupação. O material dos jardins de infância presta grande serviço nesta disciplina e deve ser empregado tanto quanto possível. O desenho aqui exigido não pode ter de forma alguma os preceitos e os processos desse ensino como arte. O que se quer é ainda o trabalho manual da criança, deixando que a sua fantasia produza e que, pelo lápis ou tinta, a professora consiga ser imitada no seu modo de traçar. O Colorido dos desenhos tem grande importância, como trabalho

educativo, além de ser um complemento de outra cadeira²⁴, em que a cor é matéria de ensino (MOURÃO, 1968: 223).

Por meio destas orientações, é possível perceber a influência da pedagogia romântica alemã nessa modalidade de ensino, pois as buscas por uma educação integral da criança e a construção dos jardins de infância fazem parte desse ideal pedagógico. É interessante perceber a negação dos preceitos do desenho relacionados com a arte. O que essas diretrizes propõem são os aspectos lúdicos do desenho como modelo formativo, a busca pela fantasia e a exploração do potencial do aluno, que deve ser direcionado a copiar os traços da professora, numa espécie de transmissão do saber, ou um saber hierarquizado.

O Programa dessa disciplina explicita várias nuances dessa educação infantil, na qual as atividades manuais e os desenhos caminham juntos. Abaixo, a íntegra desse programa, indicado para a última série da educação infantil.

Programa da Escola Infantil – 4 série

Trabalho Manual e desenho

I – Dobração de quadrados de papel em formas bem simples. Modelagem em argila, de pequenas esferas, à vontade do aluno.

Traços a lápis comum sobre um quarto de folha de papel, à vontade.

II – Dobração de quadrados de papel em formas novas formas, pouco complicadas. Construção de enfiadas de contas cãs, cores já aprendidas. Modelagem de pequenas esferas perfeitamente iguais.

Traço simples a lápis colorido, imitando os da professora no quadro negro.

III – Construções simples com os cubos pequenos de madeira de Froebel, na mesa apropriada. Modelagem de esferas grandes.

Desenho de frutas esféricas, imitando o original e, na falta deste, o desenho da professora. Nenhuma exatidão se exigirá e, portanto, nenhuma correção se fará neste trabalho, deixando à criança a inteira liberdade de interpretá-lo.

IV – Trançado simples de papel a duas cores. Composição de enfiadas de contas das cores aprendidas. Modelagem de cilindros. Dobração de quadrados de papel, em formas mais

²⁴A cadeira em questão seria Formas e Cores.

complicadas. Composição de tinta verde misturando as cores de que se faz.

Desenho de frutas e objetos quase esféricos, imitando o original ou o desenho da professora no quadro negro.

V – Construções novas com os cubos pequenos de madeira. Modelagem de frutas esféricas, imitando o original. Composição da tinta roxa, misturando as cores de que esta se faz.

Colorido a lápis de cor, dos desenhos de frutas feitas.

VI – Trançados de papel a mais cores e sob desenhos novos. Composição de enfiadas de contas das cores aprendidas. Perfuração de cartão sob um original simples. Modelagem do cubo. Composição da tinta laranja, misturando as cores que se faz.

Desenho de bananas, imitando a original ou o desenho da professora no quadro negro.

VII – Dobração de papel, imitando objetos conhecidos. Bordado nos cartões já perfurados, imitando o original – Modelagem de objetos cilíndricos.

Desenho de objetos cilíndricos, imitando o original ou o desenho da professora no quadro negro.

VIII – Perfuração de cartão, sob original de desenho mais complicado. Bordado dos mesmos. Corte de papel para construir espirais. Modelagem de objetos retangulares.

Recapitulação de composições práticas de todas as cores aprendidas. Desenho de objetos retangulares, à fantasia das crianças.

IX – Construções mais complicadas, com os cubos pequenos de madeira. Corte de papel formando círculos. Trançados de papel imitando desenhos mais difíceis.

Colorido, à tinta, dos desenhos já feitos, imitando as cores naturais.

X – Corte de papel em retângulos. Bordados de desenhos mais complicados. Modelagem de utensílios comuns, de formas simples, à vista do original.

Desenhos de casas, árvores, cercados, etc. à fantasia dos alunos.

XI – Construções com os cubos, paralelepípedos e prismas de madeira, de Froebel. Corte de papel em triângulos. Trançado de papel, imitando o desenho à vista dos alunos. Modelagem de animais e objetos de forma mais complicada do que os antecedentes.

Desenho de paisagens, sítios, ruas, etc., à fantasia dos alunos, que ouviram antes a descrição dos mesmos feita pela professora.

XII – Construções variadas, com varetas, esferas, círculos e semicírculos, triângulos etc. de madeira ou metal, sobre a mesa apropriada. Corte de papel para a construção, depois de caixas

e outros objetos. Fabricação de objetos diversos que a professora irá adotando, com emprego de material apropriado. Colorido dos desenhos ultimamente feitos (MOURÃO, 1968: 248-250).

Esse programa requer algumas análises mais aprofundadas. Em primeiro lugar, destacar a posição hierarquizada do desenho sobre as atividades manuais, visto que as aulas se iniciam com essas atividades e culminam com os desenhos, em uma espécie de síntese do que foi trabalhado. Seria esse aspecto uma permanência da visão estereotipada contrária às atividades manuais advindas do século XIX e o desenho, ao fazer a culminância da aula, pensado como atividade intelectual? Outro aspecto é a necessidade de imitação ou cópia dos traços e desenho das professoras, não valorizando a produção autônoma dos alunos. A influência romântica se torna explícita nas referências aos materiais do educador alemão Friedrich Fröbel (1782-1852)²⁵. Várias das atividades manuais apresentam formas e figuras geométricas, o que mais uma vez demonstra a proximidade pedagógica, e por que não ideológica?, dessas atividades manuais com o desenho e a geometria, no contexto histórico estudado. Essa parece realmente ser uma das

²⁵“Fröbel se preocupou com a elaboração e configuração de uma pedagogia estética para as crianças. A idéia central seria desenvolver-lhes a intuição, objetivando o crescimento moral e intelectual, capaz de conjugar sensibilidade e razão concomitantemente. Fröbel apostava na necessidade de enfatizar, na criança, a capacidade criativa através do contato com a natureza e com a arte, privilegiando assim os jogos educativos e as atividades lúdico-estéticas, em especial o canto. A arte deveria ser utilizada não com o objetivo de se formar artistas, mas sim de favorecer o apreço pelas diversas manifestações artísticas. Três aspectos devem ser destacados no pensamento de Fröbel: primeiro, a concepção de infância. Fröbel parte do pressuposto de que Deus está presente na natureza, que é sempre boa, assim como os homens naturais rousseauianos. A criança, por ser menos “corrompida” pela sociedade, carrega em si a voz de Deus, então cabe à educação apenas deixar essa voz divina se desenvolver, por meio de atividades criativas e lúdicas, exercitando os sentimentos e a arte, por meio de cores, sons, ritmos, figuras, etc. A educação estética seria então o mais alto grau de desenvolvimento do espírito humano. O segundo aspecto seria a organização dos jardins-de-infância (*kindergarten*), “espaços aparelhados para o jogo e o trabalho infantil, para atividades de grupo (canto), organizados por uma professora especializada que orienta as atividades, sem que estas jamais assumam uma forma orgânica e programática, como ocorre nas escolas” (CAMBI, 1999:426). O terceiro aspecto a ser destacado é a didática para a primeira infância, em suma, o método educacional fröbeleano. Este método em questão, além de valorizar a importância do jogo e do canto, das atividades lúdico-estéticas como primordiais na organização dos trabalhos nos jardins-de-infância, desenvolveu uma teoria dos “dados”. Esses dados seriam uma espécie de material didático que auxiliariam a criança na compreensão da natureza. Ao brincar com os dados, a criança aprende formas elementares do real, pois a infância é uma idade criativa e, portanto, deve ser educada segundo suas próprias características e modalidades, de acordo com o método desenvolvido por Fröbel. É nessa fase do desenvolvimento humano que a semente da personalidade futura do homem deve ser lançada” (NEIVA, 2008:77) .

características do ensino do desenho, para além da formação do bom gosto e da educação para as artes.

Em 1925, durante o governo de Fernando Melo Viana, foi publicado o Decreto nº 6.758, em 01 de janeiro. Esse decreto continha instruções a serem observadas nos programas dos grupos escolares e prescreviam, para a disciplina Geometria e Desenho:

I – Harmonia com o ensino de aritmética nas aplicações da geometria. Medida de superfícies regulares e irregulares.

II – Definições dadas a medida do necessário. Questões alusivas a coisas de interesses da vida real. Correlação da matéria.

III – Representação em arame, fibra e papel, das figuras geométricas. Sólidos obtidos por trabalhos de cartonagem.

IV – Desenho como auxiliar da caligrafia e da geografia. Desenho como arte. Exercício simultâneo da vista, da mão, da inteligência, da imaginação, do gosto e do senso moral.

V – Desenho geométrico baseado em coisas concretas por meio de medições e construções, habilitando os alunos a descobrir nos objetos da classe as formas estudadas.

VI – Valor educativo do desenho artístico, como meio de expressão. Representação ideográfica de impressões e de observações.

VII – Representação de objetos naturais ou figurados, seguidos, mais tarde, de desenho de imaginação ou de recordação. Respeito à espontaneidade do aluno, apenas estimulando e guiando.

VIII – Ensino do desenho como auxiliar de outras matérias. Desenvolvimento e apuração do gosto da criança. Utilidade do desenho em qualquer profissão.

IX – Representação de um edifício em planta, de ruas, de terrenos com minúcias (MOURÃO, 1968:362-363).

Essas instruções apresentam algumas características importantes e que devem ser ressaltadas. A primeira é a apresentação do desenho como arte e sua complementação enquanto atividade estética, visando o aperfeiçoamento do gosto, da inteligência e da moral. Outro aspecto interessante é a valorização da espontaneidade do aluno, não sendo prescritas cópias de objetos ou de outros desenhos. Nesse sentido, o papel da professora passa de guia e

detentora do saber elevado hierarquicamente, para o de apenas estimular e indicar os caminhos. Essa mudança se deu através da entrada dos discursos pedagógicos provenientes do escolanovismo, presentes no pensamento reformista dos anos 20. Destaca-se também o desenho como auxiliar de outras disciplinas e a sua utilidade na vida profissional das pessoas, o que é uma permanência do pensamento de meados do século XIX, reconfigurado ao contexto da década de 1920.

1.3.3 Escola Normal

As escolas normais existem no Brasil desde 1834, quando, através do ato adicional aprovado pela Lei nº 16, de 12 de agosto, houve uma preocupação específica com a formação de professores, visto que cada província passou a ser responsável pela organização e administração de seus sistemas de ensino. Segundo FERREIRA,

no Brasil, a partir da década de 1830, iniciou-se um processo de institucionalização da profissão docente com a criação das primeiras escolas normais. Pode-se constatar que, a partir do ato adicional de 1834, muitas escolas normais foram criadas em várias províncias: Minas Gerais e Rio de Janeiro (1835), Bahia (1836) e São Paulo (1846). (FERREIRA, 2010:35)

Na Escola Normal do Rio de Janeiro, o ensino visava uma formação calcada nos princípios da moral cristã e tinha como base as práticas de leitura e escrita, o trabalho com as quatro operações aritméticas, as noções de geometria, os elementos da geografia e a gramática da língua pátria. Em 1859, por meio da Lei nº 1.127, de 4 de fevereiro, aprovou-se uma nova organização dos conteúdos, que foram distribuídos em três cadeiras distintas. A cadeira nº 2, voltada mais para os conhecimentos matemáticos, englobava as disciplinas aritmética, álgebra, noções de geometria teórica e prática e o desenho linear. É interessante perceber a proximidade entre o desenho e a geometria, em consonância com as orientações já justificadas anteriormente. Entre 1868 e 1876 ocorreram mudanças na direção da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro, caracterizadas pela modernização dos conteúdos, métodos e materiais pedagógicos, objetivando a substituição de uma prática docente artesanal por uma mais profissional (FERREIRA, 2010:37). Nessa busca por

modernização e profissionalismo, uma nova organização dos currículos e conteúdos foi apresentada por meio do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, indicando o ensino do Desenho linear e a Caligrafia como disciplinas pertencentes à mesma cadeira. Em 1880 foi instalada a Escola Normal da Corte, no Rio de Janeiro, oficializada pelo Decreto nº 7.684, de 06 de março do mesmo ano. Foi uma instituição gratuita, voltada para ambos os sexos, e seu ensino, de orientação positivista, estava organizado em dois cursos, o de ciências e letras e o de artes. O curso de artes era composto pelas seguintes disciplinas: Caligrafia e desenho linear, música vocal, ginástica, e trabalhos de agulha²⁶ (FERREIRA, 2010:38).

Em Minas Gerais, a formação de professores ganhou mais destaque e visibilidade com a promulgação da Lei nº 13, de 28 de março de 1835. Essa Lei regulamentou a instrução pública mineira e através da sua promulgação abriu-se a possibilidade da criação das escolas normais, sendo a primeira a de Ouro Preto, na época a capital de Minas Gerais, fundada em 1840. Funcionando ininterruptamente a partir de 1871, seu currículo contava com uma aula semanal de Desenho Linear. Dentre os professores da instituição, destaca-se o pintor Honório Esteves, que ingressou nos quadros da escola em 1891. Sobre Honório Esteves, o ensaio de Ricardo Gianetti aponta algumas informações importantes e descreve um pouco a atuação de Esteves como professor da Escola Normal de Ouro Preto. Nascido no dia 8 de abril de 1860, no arraial do Leite, atual Santo Antônio do Leite, distrito de Ouro Preto, e falecido em Mariana, em 1933, iniciou sua formação artística moendo as tintas para auxiliar Cardoso de Rezende na pintura da capela-mor da Igreja Matriz de Nossa Senhora do Pilar, em Ouro Preto. Por meio de uma bolsa de estudos concedida pelo governo mineiro, ingressou na Academia Imperial de Belas Artes em 1884, sendo aluno de Victor Meirelles, Pedro Américo, João Zeferino da Costa e Rodolpho Amoedo. Na academia, foi aluno brilhante e recebeu vários prêmios e condecorações entre 1884 e 1886. Após a conclusão do curso na Academia Imperial, tornou-se professor no Liceu de Artes e Ofícios, cargo que ocupou até 1888. Em 1890, retorna a Ouro Preto, onde abre um concorrido ateliê de pintura de retratos localizado na Rua do Tiradentes, nº 30 e, no ano seguinte, é

²⁶ Decreto N° 8.025, de 16 de março de 1881.

nomeado professor de Desenho e caligrafia na Escola Normal de Ouro Preto (GIANETTI, 2015:88).

Conforme anotações lançadas nos diários de classe utilizados por Honório Esteves referentes ao ano letivo de 1896, as aulas de Caligrafia, 1º e 2º anos, e Desenho, 3º e 4º anos, tinham frequência de uma aula por semana. Constam nos diários de classe registros dos objetos de cada lição, a saber:

- a) A lição de Desenho geométrico do 3º ano compreendia: Exposição sobre desenho; retângulos e linhas retas; ângulos e triângulos; losango e hexágono; espirais de 2 e 3 centros; linhas convergentes, quadrado, linhas divergentes.
- b) A lição de Desenho geométrico rigoroso do 3º ano compreendia: Cópia de modelos; cópia de estampas geométricas.
- c) A lição de Desenho figurado do 4º ano compreendia: Cópia de modelos de estampas; desenho de figuras – cópia de estampas; Perspectivas – Explicações sobre a matéria (GIANETTI, 2015:90).

Pode-se perceber, por meio desse programa de aulas, a estreita relação entre o Desenho e a geometria, prática corriqueira nos modelos de ensino desenvolvidos ao longo do século XIX. Além disso, as referências às cópias de modelos e estampas, presentes nas aulas de Honório Esteves em Ouro Preto, também se faziam presentes em outras escolas normais do estado, conforme exemplos encontrados a seguir. O Arquivo Público Mineiro possui uma grande variedade de fontes sobre o ensino normal em Minas Gerais datados do final do século XIX e início do XX. Dentre essas fontes, destacam-se várias atividades elaboradas nas aulas de Desenho das escolas de Ouro Preto, Diamantina, Campanha, São João Del Rey e Montes Claros. A seguir, algumas dessas atividades encontradas no fundo da Secretaria da Instrução do APM²⁷.

²⁷ Fonte: Fundo SI 4/2, Arquivo Público Mineiro.



Figura 2 – Retrato de Frederico III.

Figura 3 – Retrato de uma criança.

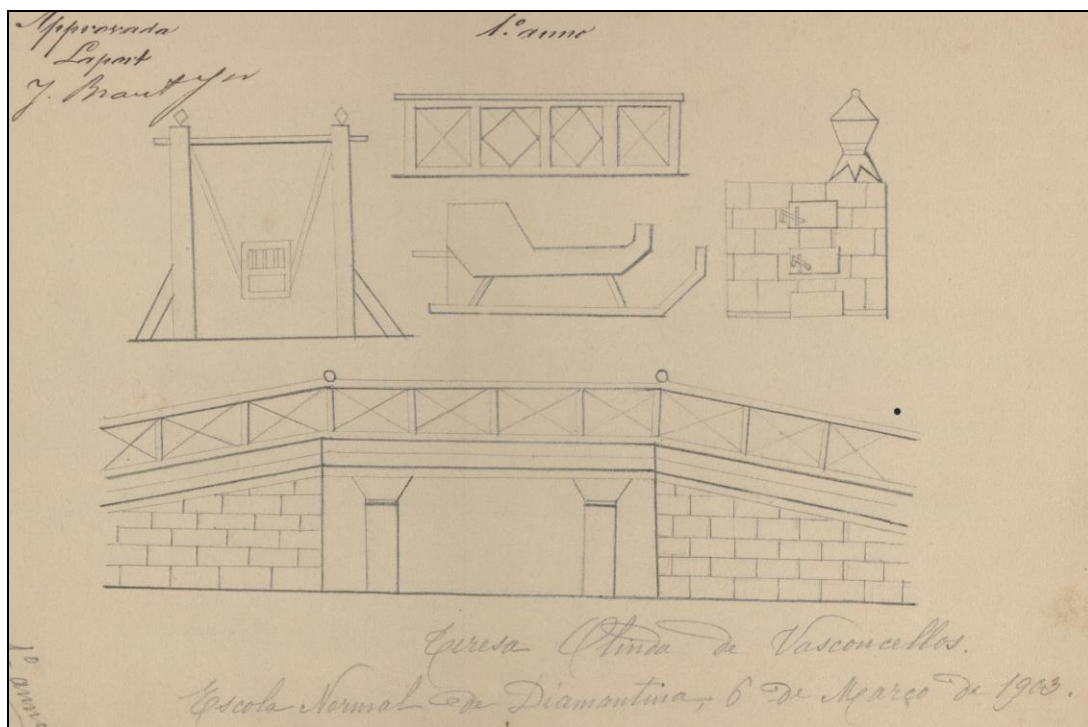


Figura 4 – Objetos cotidianos geometrizados.

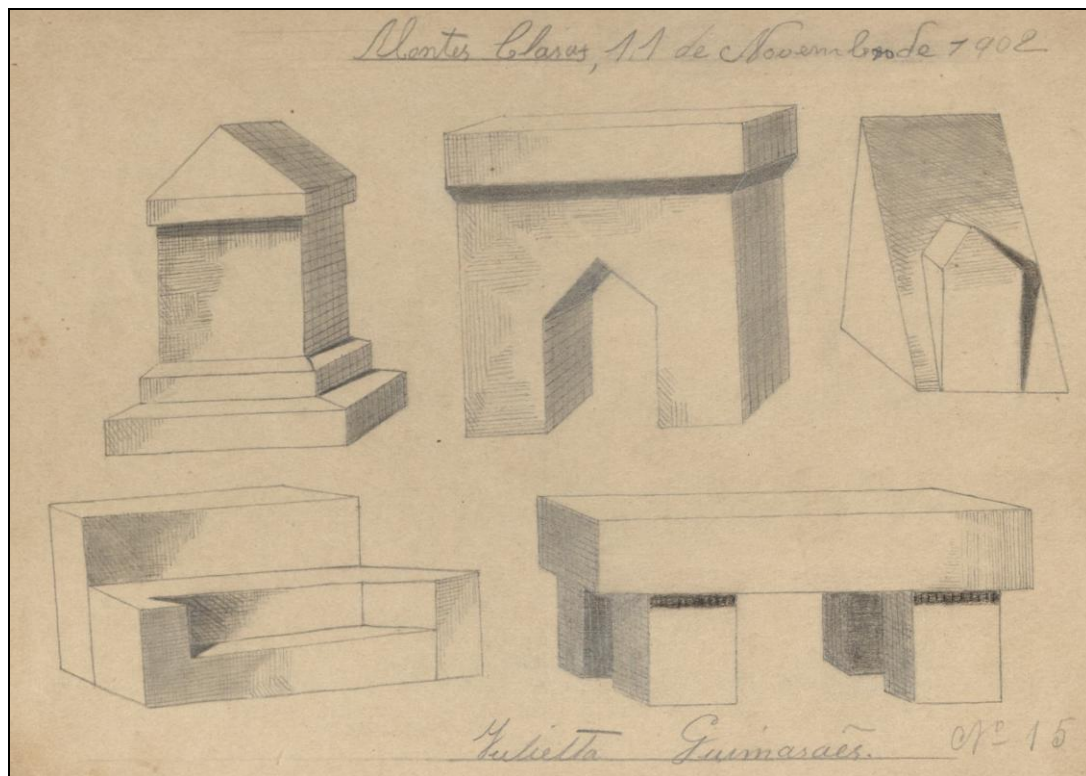


Figura 5 – Sólidos geométricos.



Figura 6 – Cópia de estampa.

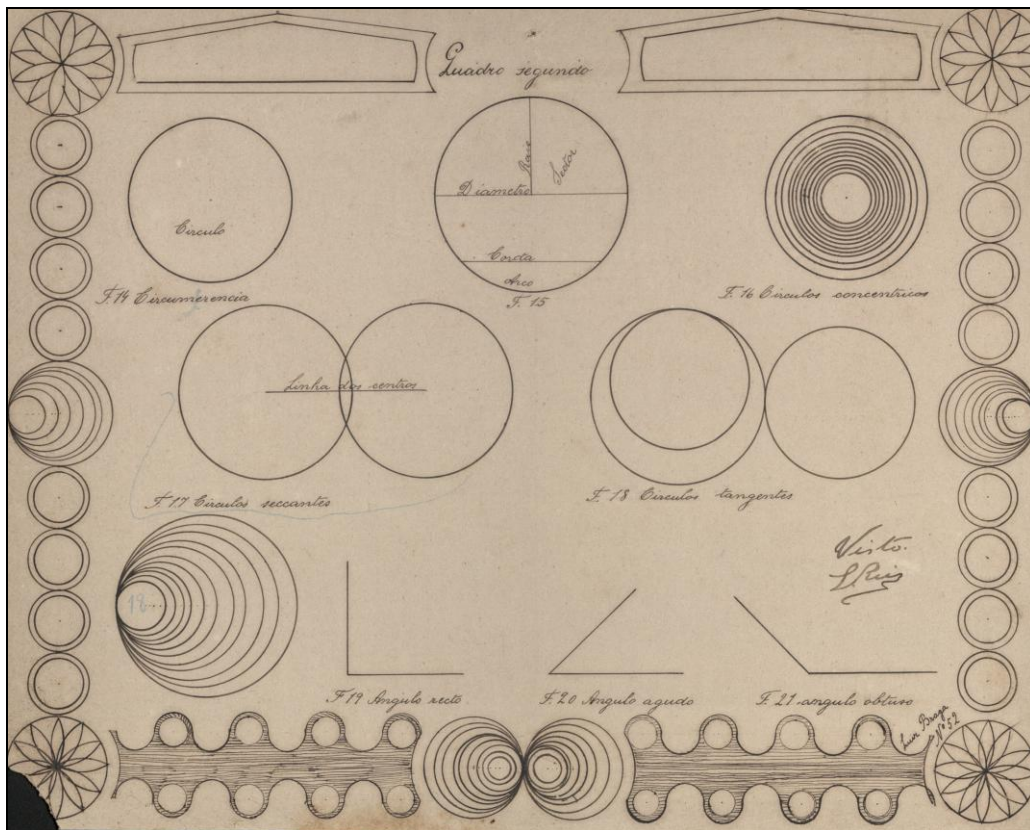


Figura 7 – Desenhos geométricos diversos.

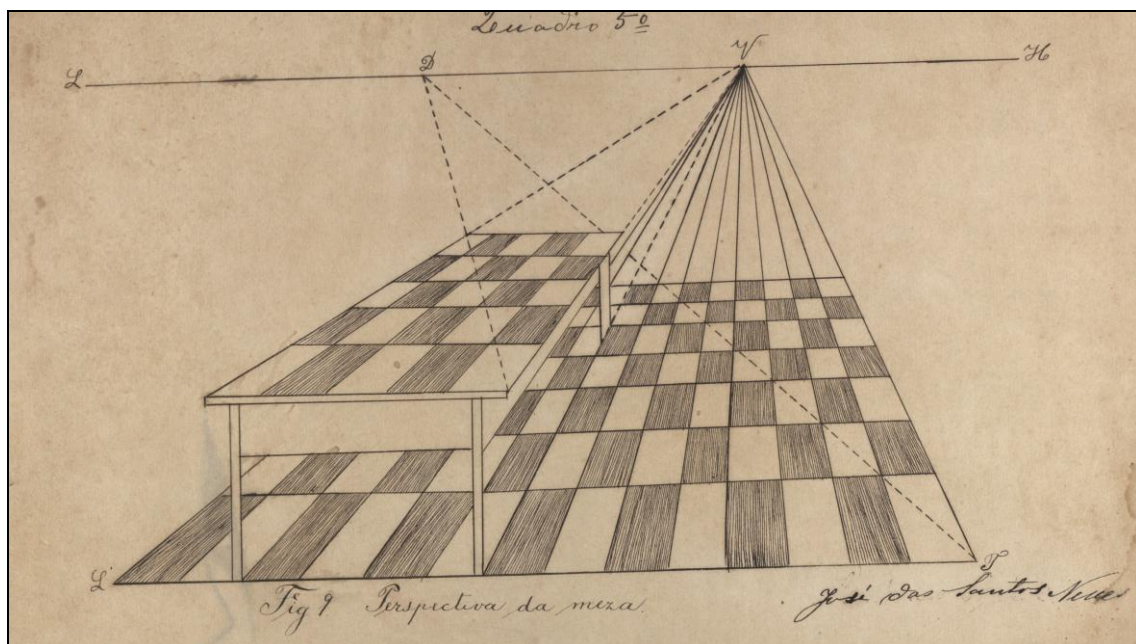


Figura 8 – Perspectiva de uma mesa.

Nas imagens acima, temos exemplos de desenhos elaborados com o intuito de trabalhar perspectivas e sombreamentos, além de celebrar personalidades importantes da história mundial, como Frederico III, que assumiu o trono

alemão em 1888. Ao lado de Frederico III, o desenho de uma criança, provavelmente copiada de alguma estampa ou cartaz impresso. Na sequência, representações geometrizadas de objetos do cotidiano, como ponte, lustre e balaústres. Esse tipo de representação demonstra claramente a junção entre o desenho e a geometria, presente nas escolas normais até o ano de 1906, fato esse melhor explorado no capítulo seguinte. Na sequência, sólidos geométricos utilizados para representar perspectivas e sombreamentos, trabalhados por meio de cópias de modelos impressos, além de cópia de uma estampa de alguma paisagem estrangeira, bastante usual nos modelos de ensino do final do século XIX e início do XX. O penúltimo desenho aponta um quadro de exercícios geométricos, utilizando ângulos e círculos. Nota-se o uso de instrumentos como compasso e régua para a realização desses desenhos. Finalizando, a última ilustração representa a perspectiva de uma mesa e as suas marcações geométricas, que ao utilizar ângulos e linhas, facilita a representação de maneira mais precisa, não se configurando como simples desenho de observação e sim atividade que relacionava a geometria com alguns elementos vinculados ao desenho de cunho acadêmico, como a própria noção da perspectiva, a linha do horizonte e os pontos de fuga.

Em linhas gerais, o desenho nas escolas normais, principalmente as mineiras, mesclava uma parte de desenhos artísticos e de observação com atividades geométricas. As prescrições oficiais e a legislação indicavam a utilização do desenho geométrico, em um viés utilitarista, condizente com o objetivo de formação de mão de obra qualificada para o trabalho industrial. Entretanto, algumas experiências em desenhos artísticos, como as cópias de figuras históricas importantes e de paisagens, permitem perceber a influência de técnicas e modelos de ensino difundidos nas Academias de Belas Artes, pois, como no caso de Honório Esteves, em Ouro Preto e Anibal Mattos,²⁸ em Belo Horizonte, os professores designados para lecionar nas escolas normais possuíam sólida formação acadêmica, o que poderia acarretar a transposição do que aprenderam nas academias para a sua prática docente.

²⁸ No decorrer da Tese, a atuação de Anibal Mattos será bastante explorada.

A opção por apresentar as prescrições sobre o ensino do desenho nas diversas modalidades de ensino se faz necessária, pois a presente tese busca analisar o processo de escolarização do desenho na Escola Normal de Belo Horizonte, importante instituição formadora de professores, que atuaram nas escolas primárias e no ensino técnico. Dessa forma, foi possível perceber quais as habilidades e técnicas as professoras deveriam possuir para atuar no ensino primário, para relacionar com a formação ofertada pela Escola Normal de Belo Horizonte. Através de fontes encontradas no arquivo do Instituto de Educação de Minas Gerais, antiga Escola Normal, no Arquivo Público Mineiro, em jornais e periódicos educacionais e no Centro de Referência do Professor, os capítulos seguintes tentarão explicitar como se deu o processo de escolarização do desenho na Escola Normal e como foi o seu ensino. Serão utilizadas informações diversas, como legislação, currículos, programas e publicações, material didático, estrutura física e metodologias de ensino. Outra contribuição importante será perceber o cotidiano dessa disciplina no seio da Escola Normal, seus espaços de aula e circulação, assim como os sujeitos envolvidos nesse processo.

CAPÍTULO 2 - A CONSTRUÇÃO DA DISCIPLINA DESENHO NA ESCOLA NORMAL DE BELO HORIZONTE

O pensamento educacional do início do século XX indicava a necessidade de formação de um professor apto a atuar nas escolas primárias de Minas Gerais. O perfil desejado desse profissional seria um sujeito habilitado pedagogicamente para formar bem as novas gerações, com atributos morais ilibados e que fosse um bom exemplo ao alunado mineiro. Some-se a isso a recente construção e a inauguração da cidade de Belo Horizonte em 1897, carregada de ideais modernizadores e civilizatórios. Alguns estudos importantes apontam bem as características e objetivos da edificação dessa nova capital, projetada para ser moderna e republicana em detrimento da antiga capital Ouro Preto, belo exemplar de um ambiente colonial e atrasado, não adequado aos novos tempos que o republicanismo impôs ao país.

Ao analisar a mudança da capital Ouro Preto para a Cidade de Minas, atual Belo Horizonte, Afonso Arinos de Melo Franco justificou a ação do estado no sentido do esgotamento econômico das cidades mineradoras, visto a derrocada da produção aurífera e o conseqüente deslocamento do eixo econômico do estado para as regiões sul, oeste, sudoeste e zona da mata, importantes pólos agropecuários. Nesse sentido, Belo Horizonte estaria geograficamente melhor localizada e poderia fazer a junção dos ideais republicanos com os interesses econômicos do estado. Nas palavras de Arinos,

A criação de Belo Horizonte, encerramento do século passado, romântico e oratório, marca a presença de uma nova mentalidade política, mais de acordo com a nova era técnica característica do século XX. Foi uma espécie de novo bandeirantismo, o impulso que então dominou o governo mineiro e as camadas mais influentes da opinião popular. Bandeirantismo nada primitivo, mas racionalista, científico, cujos capitães de tropa eram jovens ou já famosos engenheiros, higienistas, construtores, calculistas, desenhistas, técnicos de todo gênero. As fotografias daquele tempo, tomadas na cidade em construção, mostram-nos homens graves, de bigode, fraque e chapéu duro, pisando com as botas empoeiradas o carrascal daquele sertão. Eles não aderiram à natureza, não se plasmaram dentro dela como seus avós, os bandeirantes setecentistas que, por falta de instrumentos materiais, só venciam submetendo-se ao meio natural, conquistando

ardilosamente a vida precária como os índios ou como os brutos. Os novos bandeirantes, ao revés, dominavam desde logo a natureza pelo trabalho e pela máquina. Anulavam as distâncias construindo meios de transporte de grande capacidade. Evitavam as doenças pondo em prática recursos médicos e higiênicos modernos. Não temiam a penúria, pois traziam de longe os seus abastecimentos. A gente mineira mostrava possuir um espírito viril de luta e de confiança no futuro, Era uma espécie de idealismo prático, servido pela energia técnica (FRANCO, 1976:262-263).

Construída entre 1894 e 1897, Belo Horizonte nasce sob a idéia da destruição e superação do passado colonial e da emergência de uma modernidade urbanística inspirada em modelos europeus do século XIX. Seus projetistas e executores tinham como objetivo a edificação de uma cidade ampla, monumental, baseada nos princípios higiênicos, onde suas ruas e avenidas largas e arborizadas seriam lugar de circulação de pessoas e de veículos, mas também preparadas para receber a luminosidade e a ventilação natural, essenciais para a boa saúde de seus habitantes. Belo Horizonte deveria então se opor a Ouro Preto, incrustada entre as montanhas, sem horizonte, sem luminosidade, sem ventilação, sem espaço. O antigo Arraial do Curral Del Rei foi quase todo demolido²⁹, uma vez que seus traçados aleatórios foram considerados incompatíveis com o projeto de seus engenheiros, capitaneado por Aarão Reis. Nas palavras de Luciana Andrade,

esta cartesiana Belo Horizonte, inspirada em texto expresso do *Discurso sobre o método*, com as suas coordenadas implacavelmente retas, sua arquitetura perpendicular, seu gosto – que se diria uma fatalidade – pelos ângulos, seu horror às curvas, mesmo às de nível, opõe-se à barroca, pascalina e curvilínea Ouro Preto. Reta agressiva contra a curva harmoniosa e doce. Ouro Preto, a tradição, as igrejas, a religião, a monarquia; Belo Horizonte, a ciência, o progresso, a república (ANDRADE, 2004:75).

Inaugurada em 1897, alguns aspectos enfatizam a imagem de Belo Horizonte como uma cidade moderna. Primeiramente, como indicou Afonso Arinos de Melo Franco, a mudança de Ouro preto para a nova Capital foi pensada e levada a cabo pela próspera elite econômica advinda da zona da Mata e do sul do estado, elite essa bastante distante da tradicional e decadente elite

²⁹ Do antigo Curral Del Rei restaram: a sede da Fazenda do Leitão, atual Museu Histórico Abílio Barreto, a pia batismal da antiga Matriz da Boa Viagem e, provavelmente, uma casa na barragem Santa Lúcia, que pertencia também à Fazenda do Leitão e funcionava com uma das sub-sedes da mesma.

mineradora ouro-pretana. O engenheiro encarregado pela construção de Belo Horizonte, Aarão Reis, foi um entusiasmado estudioso das teorias e reformas urbanísticas europeias e norte-americanas, principalmente a elaborada por Haussmann em Paris. Importante destacar que a construção de Belo Horizonte antecedeu a reforma urbana do Rio de Janeiro promovida por Pereira Passos entre 1902 e 1906, também influenciada pela reforma parisiense. Em pesquisa sobre as representações da Belo Horizonte na literatura modernista, a socióloga Luciana Teixeira de Andrade apresenta uma série de escritos produzidos sobre a capital mineira em seus primeiros anos de vida. Abaixo alguns desses trechos para ilustrar o sentimento e as impressões que a cidade planejada deixou nesses escritores.

Nessa primeira visão rápida e fugaz, Belo Horizonte me deu uma bela impressão de opulência e grandeza. Nem uma rua: tudo avenidas! Nem uma habitação modesta: tudo palácios, palacetes, ou casas assobradadas, de aparência nobre, sacrificando ao jardim uma boa parte do terreno (AZEVEDO, 1982:184 apud ANDRADE, 2004:82).³⁰

Em 1910, durante visita à capital mineira, Rui Barbosa contrapôs a cidade moderna a Ouro Preto:

Ouro Preto representa o coração da terra, as entranhas do trabalho, da luta e do sofrimento. Belo Horizonte, os céus, a vitória, a conquista. Não é o horizonte da modesta aldeia colonial de Curral d'El Rey, que se rasga à minha contemplação, mas o da imensidade brasileira. Dir-se-ia que o Senhor dilatou aqui o miradouro de uma civilização, cuja idade se aproxima, o centro donde há de irradiar, num espírito novo, a luz de tempos melhores. (BARBOSA, 1947:212, apud ANDRADE, 2004:83)³¹

Em sua importante obra para a história da educação, Faria Filho (2014), ao investigar a cultura escolar belorizontina nas primeiras décadas do século XX, indica que a construção da capital mineira apontou para a necessidade de consolidação de uma nova cultura urbana, na qual o movimento modernizador em questão almejava uma escola voltada para as camadas populares, com o intuito de integrar o povo ao projeto de nação em curso e com um mercado de trabalho assalariado baseado na mão de obra livre. Por sua vez, Cynthia

³⁰ AZEVEDO, Arthur. Um passeio a Minas. *Revista do Arquivo Público Mineiro*. Belo Horizonte, v.33, p. 179-211, 1982.

³¹ BARBOSA, Rui. Um hino a Belo Horizonte. *Revista Social Trabalhista*. Belo Horizonte, n. 59, p. 212-213, 1947.

Greive Veiga (2002) analisa o processo de construção de Belo Horizonte como uma cidade idealizada, que tem em sua arquitetura e urbanismo um modelo de educação e conformação dos seus habitantes a essa ordem republicana e moderna, objetivando assim a formação de sujeitos educados e civilizados. Mas a tão falada civilização se mostrou ao alcance de poucos, os abastados comerciantes e demais participantes das elites econômicas da nova capital. O trabalhador assalariado, morador das áreas mais afastadas da cidade, em vários casos, fora do projeto original de Aarão Reis, não se mostrou necessariamente participante das novas regras e normas disciplinares dessa modernidade belorizontina. Nesse contexto, em um primeiro momento, a cidade exerce o papel de educadora das pessoas em prol da civilidade. Entretanto, a partir das primeiras décadas do século XX, ao serem criados os grupos escolares e uma estrutura pública de ensino, as escolas assumem esse papel de educação civilizatória e integradora no sentido da cidadania.

Ao pesquisar as disciplinas de educação física e as práticas de ginástica no ensino primário nas primeiras décadas do século XX, Tarcísio Vago inicia a sua investigação percebendo como o projeto de Belo Horizonte trouxe em si uma nova forma de educação e cultivo dos corpos, baseado nos ideais republicanos positivistas. Em suas palavras,

tanto em sentido físico quanto em sentido simbólico, erguer uma cidade com os princípios que dirigiram a construção de Belo Horizonte foi também uma tentativa de instituir uma racionalidade desejada para o corpo, uma sensibilidade corporal balizada pelas idéias republicanas. Como a própria cidade, o corpo que nela se movimentaria foi também um lugar para se implantar o ideário republicano. Praticar a cidade, transitar por ela, vivenciá-la corporalmente, isto é, provar a cidade com o corpo, isso era já uma forma – e uma fôrma! – de fazer o corpo se impregnar da racionalidade, da higiene, da assepsia, da civilidade desejada, uma forma de constituir o corpo pretendido para o cidadão republicano (VAGO, 2002:33-34).

Em suma, a construção de Belo Horizonte, embasada nos ideais republicanos, estava ligada à idéia de formação de uma nação civilizada, ordeira, organizada e que valorizava sobremaneira o trabalho. Dessa maneira, o sistema educacional deveria ser organizado e pensado enquanto símbolo do republicanismo e espaço privilegiado para a constituição de uma nova cultura urbana, constituída por cidadãos civilizados por meio das escolas. Imbuídos

desse espírito modernizador, os governantes mineiros procuraram formas de oferecer uma educação distinta, que contemplasse a formação de cidadãos aptos a inserir o país no rol das grandes nações industrializadas. Foram então pensadas e propostas mudanças e reformas no ensino nos diversos níveis, com destaque para o ensino normal, essencial para o cumprimento dos objetivos propostos acima, pois formaria os profissionais que conduziriam a educação no caminho desejado.

Em 28 de setembro de 1906, foi promulgada a Lei nº 439, aprovando a reforma do ensino primário e normal do estado de Minas Gerais e indicando, à escola, o papel de ser um instituto de educação intelectual, moral e física. Em linhas gerais, o objetivo dessa reforma, também conhecida como Reforma João Pinheiro³², era produzir uma escola imbuída dos ideais republicanos, com ênfase no mobiliário adequado, nas novas metodologias de ensino, turmas seriadas, professores bem preparados e na incorporação dos fiscais, para controle da qualidade do serviço prestado. Nota-se também a importância dada por essa reforma ao uso do método intuitivo, na feminilização do magistério primário e na qualidade das edificações, que devem ser pensadas e construídas com o intuito de cumprir aquelas finalidades. Em suma, é importante formar um novo professor técnico e competente, visto que as análises governamentais indicavam que os docentes que atuavam nas escolas primárias possuíam uma formação bastante precária. No seio dessa reforma, emerge a escola normal com relevância ímpar, visto a sua função em formar professores aptos a encarar os desafios propostos para a educação mineira. Assim, a reforma de 1906 buscou conceber a escola normal como um centro de formação profissional, de difusão do progresso intelectual e multiplicadora de conhecimentos.

Ao analisar o processo de escolarização das disciplinas relacionadas à educação física em Minas Gerais no período compreendido entre as décadas finais do século XIX e as primeiras décadas do XX, os pesquisadores e

³² João Pinheiro (1860-1908) governou Minas Gerais em dois períodos: no ano de 1890 e entre 1906 e 1908. Nesse seu último governo, efetivou profundas transformações no sistema de ensino mineiro que trouxe a escola como instituição civilizatória, em um movimento modernizador de toda a estrutura educacional, objetivando adaptar a realidade do ensino mineiro a uma concepção de sociedade liberal. Segundo Faria Filho e Vago, “a escola ganhou notável centralidade, sendo conformada, já nos ordenamentos legais, como o lugar específico para uma educação específica – o desenvolvimento da educação popular sob o tríplice aspecto físico, intelectual e moral” (FARIA FILHO e VAGO, 2000:38).

professores Andrea Moreno e Tarcísio Vago dão especial tratamento à Escola Normal de Belo Horizonte como local privilegiado de investigação. Em pesquisa coordenada por Moreno (2015), é possível perceber a criação da Escola Normal Modelo em uma Belo Horizonte cunhada em ideais republicanos e edificada para ser a capital do estado. Enfatizando as práticas corporais na jovem capital, inserida em uma lógica de que uma nova cultura urbana necessita de uma nova educação do corpo e a consequente criação de espaços de sociabilidade permeados, sempre, por uma concepção racionalizadora e civilizatória, a Escola Normal Modelo da capital se mostra como mais uma instituição erguida sob esses princípios.

Criada pela já citada Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906, a Escola Normal da Capital foi regulamentada pelo Decreto nº 1.960, de 16 de dezembro do mesmo ano, sendo instalada em 21 de março de 1907. Com público exclusivamente feminino e curso dividido em três anos, a referida instituição funcionou, nos primeiros anos, em um prédio alugado na Rua dos Timbiras, nº 1.505. Com estrutura precária, a Escola Normal foi transferida, em 1909, para o pavimento inferior do prédio da *Relação*, onde funcionava o *Fórum*, localizado na Rua Pernambuco, nº 47. Mesmo em um ponto bem localizado, em uma região central de Belo Horizonte, a coexistência dessas instituições na mesma edificação trazia muitos problemas à Escola Normal, tendo em vista a falta de salas de aula e de espaço para vários laboratórios. Esse problema se estende até 1911, quando o *Tribunal da Relação* foi transferido para o Palácio da Justiça, localizado na Avenida Afonso Pena, nº 1.920, podendo assim, a Escola Normal utilizar-se de toda a estrutura da edificação (MORENO, 2015:52-53).



Figura 09 – Antigo Tribunal da Relação.³³

2.1 O ensino do desenho na Escola Normal Modelo de Belo Horizonte nas fontes oficiais.

A bibliografia específica sobre a história das disciplinas escolares indica a necessidade de analisar as disciplinas como sendo um produto social e historicamente construído. Para se realizar um bom estudo nessa área é necessário um repertório de fontes bastante diversificado, contendo desde registros oficiais como os currículos e programas de ensino, passando por diários e cadernos de classe, avaliações, entrevistas, relatos de alunos, reportagens jornalísticas, dentre quaisquer outras fontes encontradas pelo pesquisador. Dessa forma, este capítulo busca analisar os currículos da disciplina Desenho, ministrado na Escola Normal da Capital entre 1906 e 1946, suas prescrições e programas oficiais, encontrados nas Leis e Decretos publicados em Minas Gerais durante o marco cronológico da pesquisa. Além dos currículos formais, o capítulo apresenta também outra fonte oficial, os

³³Cartão postal de Belo Horizonte, editado em 1910. A edificação em questão foi projetada pelo célebre arquiteto Edgar Nascentes Coelho. Imagem extraída do site <<http://bhnostalgia.blogspot.com.br/2013/10/tribunal-da-relacaoescola.html>>

artigos publicados na Revista do Ensino, periódico vinculado à Secretaria de Instrução Pública do governo mineiro. Nos capítulos subsequentes, serão analisadas fontes para além dos textos oficiais.

2.1.1 O Desenho na Escola Normal da Capital segundo a legislação

Nos primeiros anos de funcionamento da Escola Normal da Capital, o curso possuía duração de três anos e tinha como finalidade “regenerar progressivamente o ensino público³⁴”. O quadro de distribuição das matérias era o seguinte:

1º ano	2º ano	3º ano
Português, Aritmética, Desenho , Música, Trabalhos de agulha.	Português, Frances, Geometria, Geografia, História, Educação Moral e Cívica, Música, Desenho , Trabalhos de Agulha.	Noções gerais de física, Química, História natural e higiene, Aritmética comercial, Escrituração mercantil, Música, Desenho , Trabalhos de Agulha.

Fonte: Decreto nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906.

O ano letivo estava compreendido entre os dias 15 de fevereiro e 14 de novembro, com as aulas iniciando às 7 horas e terminando às 12 horas. As aulas duravam em média 60 minutos, com um intervalo de 15 minutos entre uma e outra. Percebe-se a presença do Desenho nos três anos do ensino e, segundo o artigo 143, o programa de ensino deveria abranger,

em relação ao desenho, além do desenho linear mais ou menos completo, o desenho a mão livre, fornecendo-se esclarecimentos e regras para o conhecimento e execução do desenho, educando o gosto artístico e despertando o gênio inventivo. Idéias do claro e escuro e das variedades de desenho artístico, fazendo desenhar ao natural sem imitações servis e dando regras sobre o melhor modo de aproveitar e de dispor a luz. Sombras. Efeitos de luz direta e de luz refletida. Perspectiva. Natureza morta e viva³⁵.

Conforme visto no capítulo anterior, o ensino de Desenho nas escolas normais mineiras era, basicamente, voltado para o desenho geométrico. Entretanto, a

³⁴Decreto nº 1.960, publicado em 16 de dezembro de 1906.

³⁵Artigo 143, parágrafo 3.

partir do citado Decreto, indicou-se o ensino de desenho linear e à mão livre, com conteúdos e objetivos que, de alguma maneira, principalmente no desenho à mão livre, se distanciavam da prática de desenho geométrico. Mas essa disciplina, por conter o desenho linear, ainda não era totalmente artística e mantinha alguns resquícios dos desenhos de caráter geométrico. Percebe-se no desenho à mão livre a ênfase em um modelo acadêmico de ensino, no qual as noções de perspectiva, os efeitos de luz e sombra e as composições relacionadas aos temas da natureza exerciam um papel destacado nessa orientação. Ressalte-se também a ênfase na formação estética das alunas, cujo gosto artístico deveria ser educado e a capacidade inventiva e criativa das futuras professoras deveria ser trabalhada. Para auxiliar nessa tarefa, o professor responsável por ministrar as aulas de Desenho foi Antônio Correa e Castro.

Das poucas informações acerca de Correa e Castro, sabe-se que nasceu em Vassouras, no estado do Rio de Janeiro, em 1848, e tinha na pintura sua principal atividade artística. Iniciou seus estudos com o também pintor e fotógrafo Arsênio da Silva. A sua formação acadêmica se iniciou no Rio de Janeiro e continuou na Europa, tendo morado e estudado em Paris e Milão. Foi um dos artistas importantes para Belo Horizonte nos seus primeiros anos de vida, tanto que fez uma exposição individual de suas pinturas no ano de 1897, ano de fundação da capital mineira. Faleceu em 1929, no Rio de Janeiro³⁶.

Mesmo contando com artistas renomados na direção das cadeiras vinculadas às artes, esses conhecimentos eram considerados menos essenciais na formação global das normalistas, visto a diferença salarial entre estes professores e os demais ocupantes das outras cadeiras. O professor de desenho e música recebia 4:800\$000, enquanto os demais percebiam 6:000\$000. Somente a professora de Costura recebia menos, 3:600\$000.

As aulas de Desenho eram ministradas, no primeiro ano, duas vezes por semana. No segundo ano, apenas uma vez e no terceiro ano, novamente duas vezes por semana. Segundo o Decreto nº 1.982, de 18 de fevereiro de 1907, que aprovou o regimento interno da Escola Normal da Capital, os professores

³⁶<http://comartevirtual.com.br/artistas>.

das cadeiras de arte, principalmente de Desenho, deveriam ministrar um ensino totalmente prático, o que traria para a disciplina uma forma de avaliação distinta das demais. As avaliações na Escola Normal eram compostas de prova escrita e avaliação oral, entretanto para o Desenho, a prova deveria ser apenas gráfica, com duração de três horas e com sorteio prévio dos pontos trabalhados no ano. As notas finais de Desenho, para as alunas aprovadas, eram adjetivadas com as seguintes graduações: Aprovadas simplesmente, plenamente ou com distinção. Esse regulamento indicava a forma que o ensino de Desenho deveria ser ministrado na instituição. Segundo o Decreto, o professor de Desenho, tendo

abolidos os modelos impressos, se esforçará por que suas alunas copiem sempre a natureza, dando-lhes iniciativa e liberdade de interpretação da mesma, de modo a fazerem do desenho sua forma de expressão. Não terão, entretanto, necessidade de detalhes a princípio, e copiarão os modelos naturais pelo conjunto, para, com o desenvolvimento do exercício da vista, da atenção e da observação, chegarem mais tarde às particularidades das linhas, sombras e perspectivas, que o professor irá progressivamente fazendo conhecidas. Somente por esse modo ficarão as discípulas do desenho senhoras de uma arte, que frequentemente e sem dificuldade, possam aplicar a várias necessidades e usos da vida prática, transmitindo-a, por sua vez, aos seus alunos com essas mesmas vantagens³⁷.

Nota-se a ênfase dada na não utilização dos modelos impressos ou estampas, que eram cópias impressas de grandes obras das artes ou reproduções gráficas de composições diversas, utilizadas nas aulas de desenho de observação. Segundo a orientação acima, as alunas deveriam fazer os desenhos de observação ao ar livre e com liberdade de interpretação. Essa indicação pode ter uma finalidade apenas didática, mas possivelmente há relação com as práticas higienistas ocorridas na Escola Normal nas primeiras décadas do século XX, nas quais, por exemplo, as aulas de música deveriam ser realizadas ao ar livre para melhor trato do aparelho respiratório, a fim de evitar a tuberculose (NEIVA, 2008). O mesmo ocorria em relação às atividades físicas e as aulas de ginástica, que também utilizavam de espaços abertos para as suas práticas (MORENO, 2015). Ainda nessas recomendações, o texto

³⁷Decreto nº 1982, capítulo 1, artigo 4, parágrafo 2, publicado em 18 de fevereiro de 1907.

indica uma progressão do desenvolvimento das habilidades em relação ao desenho, partindo de traços mais simples para os mais complexos, culminando com as representações em perspectiva. Somente assim, as alunas seriam consideradas “senhoras de uma arte”, que as auxiliaria em várias outras atividades cotidianas, algo como um saber fundamental e que certamente seria utilizado ou contribuiria para além das atividades relacionadas aos ambientes escolares. Pode-se pensar essa recomendação na ótica utilitarista do desenho, pois uma sociedade que possuísse esses saberes de forma ampla, estaria mais apta ao sucesso industrial, seja pelo ponto de vista do desenvolvimento estético associado à civilização, seja apenas instrumental.

Em 31 de maio de 1910, foi promulgado o decreto nº 2.836, que aprovou o regulamento e reorganizou as escolas normais do estado. Nesse decreto, a Escola Normal da Capital foi elevada ao nível de Escola Normal Modelo e, dessa forma, todas as demais escolas normais do estado deveriam adotar e seguir as normas, a organização, os processos e programas de ensino da escola da capital. O curso passou a ser ministrado em quatro anos, ao invés dos três estabelecidos anteriormente, mas o quarto ano seria destinado às atividades práticas obrigatórias, realizadas nas escolas primárias anexas às escolas normais. A cadeira de Desenho passou a se chamar Desenho e Caligrafia e era ministrada nos três primeiros anos. Nota-se a existência de uma cadeira de Geometria e desenho linear, numa clara separação entre esses campos do saber, que fazia parte do currículo do segundo e do terceiro ano. Esse decreto traz algumas orientações que norteariam o cotidiano das disciplinas em geral. Em seu artigo nº 8, estava indicado que não seriam permitidos processos pedagógicos que não fossem intuitivos e práticos, muito menos a substituição das atividades reflexivas e de observação por exercícios de memorização, sendo, portanto, abolidos os usos dos compêndios e lições ditadas em qualquer matéria. Essa recomendação indica a consolidação das metodologias ativas da educação, segundo as quais o aluno deveria aprender os conteúdos sem recorrer apenas à memorização e posterior repetição. Para o ensino do Desenho, o texto oficial apregoava que, uma vez

abolidos os modelos impressos, as alunas começando pelos objetos de linhas retas e formas mais simples, copiarão sempre

a natureza, tendo iniciativa e liberdade de interpretação da mesma, de modo a fazerem do desenho sua forma de expressão. Não terão, entretanto, necessidade de detalhe a princípio, e copiarão os modelos naturais pelo conjunto, para, com o desenvolvimento do exercício da vista, da atenção e da observação, chegarem mais tarde às particularidades das linhas, sombras e perspectivas que o professor irá progressivamente fazendo conhecidas. Copiarão, finalmente, as coisas animadas e se exercitarão em pintura. Todo o trabalho a mão livre (...) ³⁸.

Percebe-se que essas recomendações são, em sua maior parte, as mesmas do Decreto nº 1.982, de 18 de fevereiro de 1907. O texto de 1910, assim como o de 1907, indica o desenvolvimento sequencial dos conteúdos, baseado no nível de dificuldade técnica e de execução; enfatiza as cópias da natureza com espaço para a liberdade de interpretação em detrimento às cópias dos modelos impressos; e aponta o desenvolvimento dos órgãos do sentido, no caso a visão e o tato, através do uso das mãos, em um modelo de educação bastante usual na Escola Normal da Capital voltado para a educação estética e educação dos sentidos. As grandes mudanças presentes no texto de 1910 foram: a indicação dos desenhos de seres ou objetos animados como o último grau de dificuldade no que se refere aos desenhos de observação e a indicação dos exercícios em pintura, técnica mais complexa do que o desenho à mão livre, normalmente feito a lápis. Essas indicações genéricas não permitem perceber os conteúdos específicos que deveriam ser desenvolvidos no decorrer dos três anos de curso normal, mas, em linhas gerais, demonstram a opção por uma prática artística e pedagógica de orientação academicista, pois enfatizam os desenhos de observação e a aplicação de técnicas voltadas para a valorização das luzes, sombras e perspectivas, culminando com a prática da pintura.

Segundo o artigo 9º do presente Decreto, as aulas na Escola Normal se iniciariam às 7 horas e poderiam ir até as 16 horas, com duas horas de intervalo para o almoço e um breve descanso. As aulas teriam duração de 50 minutos, com um intervalo de 10 minutos entre uma aula e outra. As avaliações deveriam ser práticas ou escritas e, em cada quinzena, uma aluna seria sorteada para discorrer sobre um ponto específico do programa, com oito dias

³⁸Decreto nº 2.836, artigo 8º, parágrafo único, alínea b, publicado em 31 de maio de 1910.

para preparar a sua atividade. Aos professores de artes era facultativa essa avaliação dissertativa ou escrita, podendo ser apenas uma peça gráfica.

Em 06 de março de 1911, através do Decreto nº 3.123, que aprovou o regimento interno da Escola Normal da Capital, uma série de orientações didáticas e organizacionais foi indicada. Inicialmente, o ensino do Desenho foi ofertado nos três primeiros anos, sendo que, no primeiro seriam quatro aulas semanais; no segundo, três aulas semanais; e no terceiro ano, uma aula semanal. Para o quarto ano, as práticas profissionais deveriam ser feitas nas escolas anexas, sendo que para cada cadeira, deveria haver duas semanas de aulas. Ressalte-se a presença da disciplina geometria e desenho linear, presente no segundo e terceiro anos do ensino normal. As turmas de Desenho poderiam ser divididas, caso houvesse interesse do professor em não trabalhar com turmas muito cheias. As aulas de artes, no caso música, Desenho, trabalhos manuais e costura, deveriam ser ministradas, obrigatoriamente, no período da tarde, visto que o horário de funcionamento da Escola Normal seria de 7 às 16 horas, com intervalo das 10 às 12 horas para o almoço. Para os professores, de maneira geral, era indicado que cada turma teria uma caderneta de aula, contendo lista de chamada, notas distribuídas, o ponto didático a ser ministrado e o tema da próxima aula. No que tange aos aspectos relacionados à organização cotidiana, esse decreto indicou a presença de um sinal elétrico apontando o término das aulas. Foi indicado que os professores somente entrassem na sala depois que todas as alunas já o tivessem feito e essas receberiam o professor em silêncio e em pé. Somente deveriam se assentar após o comando do professor. A escolha das carteiras onde cada aluna iria se assentar seria feita de maneira a seguir o número de registro da caderneta escolar e essa divisão deveria permanecer inalterada o período letivo inteiro. A cada quinzena, as alunas dissertariam sobre um ponto sorteado há 8 dias, com 15 minutos para tal atividade. Não era permitido o uso de livros nem de roteiros para essas aulas e as demais alunas teriam disponíveis 15 minutos para arguir e criticar a aula da colega. Essa avaliação oral era facultativa para as cadeiras de artes, que poderiam realizar apenas avaliações escritas, se esse fosse o critério do professor. Outro aspecto interessante da dinâmica proposta por esse decreto é o fato de o material empregado nas

aulas de Desenho ser adquirido pelas próprias alunas, ficando as peças produzidas como propriedade das mesmas. Esse ponto indica a pouca presença de peças e obras produzidas nas aulas de desenho nos arquivos da antiga Escola Normal, atual Instituto de Educação de Minas Gerais e no Fundo da Secretaria do Interior do Arquivo Público Mineiro.

Em 17 de fevereiro de 1914, através do Decreto nº 4.128, foram aprovados os programas de ensino para as escolas normais regionais e equiparadas do estado. Interessante perceber, a critério de comparação, como o ensino de desenho deliberado para essas escolas não seguiu o proposto para a Escola Normal da Capital, elevada ao grau de Modelo em 1910, através do Decreto nº 2.836. O Decreto de 1910 indicava que “a escola da capital será modelo para todas as outras, devendo estas adotar e seguir rigorosamente a organização, as normas de administração, os processos e programas ali estabelecidos”³⁹. Para as escolas normais regionais e equiparadas, a disciplina denominada Desenho seria ministrada nos três anos do curso, sendo que nos dois primeiros seriam ofertadas duas aulas semanais e no terceiro apenas uma. Segue abaixo o programa proposto.

1º ano

Cópia ao natural sem sombra nem perspectiva, de objetos simples, em cuja forma predominem linhas retas. Traçar um ângulo igual ao outro dado, a bissetriz de um ângulo e a perpendicular ao meio das extremas de uma reta. Cópia, ao natural, de objetos formados de linhas retas e curvas. Traçar triângulos isósceles, equiláteros e escalenos. Construir triângulos, sendo dados dois lados e um ângulo, e os três lados. Cópia de modelos simples, com pouca sombra, empregando o método das quadriculas para desenhar uma figura, ampliando ou reduzindo a copia numa razão dada.

2º ano

Cópia ao natural, com sombra, de coisas inorgânicas simples, formadas de linhas retas e curvas. Traçar perpendiculares e paralelas, construir triângulos e quadriláteros diversos. Cópia de modelos de flores, folhas, frutos etc. desenhados no quadro preto pelo professor, devendo os alunos copiar pelo processo das quadriculas para a redução do desenho no papel. Construção de polígonos regulares: polígonos inscritos e circunscritos. Circunferência, corda, tangente, etc. **Cópia a**

³⁹Decreto nº 2.836, publicado em 31 de maio de 1910.

crayon de modelos de animais, paisagens, marinhas etc. cópia ao natural de flores, frutos, etc.

3º ano

Recapitulação do programa do 2º ano. Cópia, ao natural, com sombra e perspectiva, de coisas orgânicas e inorgânicas. Cópia de modelos sombreados de paisagens, marinhas, animais, flores etc., empregando para o desenho crayon preto ou de cores. Cópia de modelos simples, de figuras, detalhes, bocas, narizes, etc.⁴⁰

Conforme o programa proposto acima, é perceptível a ênfase dada, nos dois primeiros anos, ao desenho linear e geométrico, sendo que apenas a partir do final do segundo ano o ensino de desenho se aproxima do que foi postulado à Escola Normal Modelo, que tinha viés mais artístico e onde os conteúdos ligados à geometria não estavam vinculados aos do desenho. Os destaques no programa acima se referem então aos conteúdos específicos do desenho artístico e a ampla difusão das cópias, não existindo nesse programa a abertura para a interpretação livre e criativa por parte dos alunos.

Aproximadamente duas semanas após a publicação do Decreto nº 4.128, que trouxe o programa acima, foi publicado o Decreto nº 4.139, em 03 de março de 1914, que aprovou os programas das disciplinas ofertadas na Escola Normal Modelo para o referido ano letivo. Dentre as várias disciplinas⁴¹, encontra-se a denominada Desenho e caligrafia, ocupada pelo professor Antônio Corrêa e Castro, responsável pela elaboração do programa abaixo.

1º Ano

Cópia ao natural, sem sombra e sem perspectiva, de objetos isolados, comuns e usuais, em cuja forma predominem as linhas retas, como sejam: régua, lápis, o quadro negro, uma lousa, livros, uma caixa de charutos, etc. – cópia ao natural sem sombra e sem perspectiva de objetos comuns e usuais, bem simples, formados de linhas retas e curvas, como sejam: Um balde, uma garrafa, um copo, uma xícara, um vaso de flores, etc. Exercícios de caligrafia, pelos modelos mais simples.

2º ano

⁴⁰Decreto nº 4.128, publicado em 17 de fevereiro de 1914. Grifos meus.

⁴¹A título de curiosidade, a disciplina Geometria e Desenho Linear, ministrada pelo professor Edgar Renault Coelho, indicava os conteúdos trabalhados apenas nos segundos e terceiros anos, enfatizando os desenhos geométricos de prismas, poliedros, triângulos, quadrados e círculos, com a utilização de régua, esquadros e compassos como material de apoio para as construções gráficas elaboradas na disciplina.

Cópia ao natural, com sombra de coisas inorgânicas simples, em que predominem linhas retas, depois retas e curvas. – cópia ao natural, com sombra, de coisas orgânicas, como flores, folhas frutas etc. – Exercícios de caligrafia, pelos modelos mais variados.

3º ano

Cópia ao natural, de coisas animadas, com sombra, a princípio de formas simples, depois complexas – cópia ao natural de objetos inanimados e animados, com sombra e perspectiva, aperfeiçoando estas mais a mais. Em todos os trabalhos gráficos será empregado exclusivamente o lápis de grafite, ficando facultativo o aprendizado de pintura. Exercícios de caligrafia, completando a prática de todos os modelos aprendidos.

Exames – As provas de exames constarão de duas partes, em qualquer ano do curso, uma de desenho e outra de caligrafia, sendo os modelos tirados a sorte, de acordo com o programa.

4º ano – Prática profissional pelo programa primário, nas escolas anexas⁴².

Percebe-se, pelos conteúdos listados acima, que os mesmos seriam ministrados de maneira progressiva e que, no primeiro ano, poderiam ser trabalhados em proximidade com os desenhos geométrico ou linear, visto a predominância das linhas retas no programa. Outro fator importante é a ênfase, em quase todos os anos, das cópias ao natural, sem, no entanto, dar destaque na liberdade interpretativa ou na inventividade das alunas, como prescrito no início da década de 1910. Como não houve, legalmente, alteração no direcionamento pedagógico no que se refere ao ensino do desenho e sabendo-se que as cópias de impressos e repetições não eram recomendadas, pode-se supor que foi dada, ao professor Corrêa e Castro, autonomia para definir o que e como seriam trabalhados os conteúdos da disciplina, considerada a indicação precisa dos objetos a serem desenhados. Importante ressaltar nesse programa a possibilidade da pintura, para além dos desenhos em grafite.

No ano seguinte, através do Decreto nº 4.357, de 30 de março, foram também publicados os programas das disciplinas ministradas na escola Normal da Capital. No que se refere ao Desenho, o professor Correa e Castro indicou o mesmo programa de 1914, sem nenhuma alteração. Em 1916, como observado por meio do Decreto nº 4.524, de 21 de fevereiro, os cursos das Escolas Normais Modelo, Regionais e Equiparadas tiveram sua uniformização

⁴²Decreto nº 4.139, publicado em 03 de março de 1914.

regulamenta. Essa uniformização, inclusive de conteúdos, foi publicada em 1910 e demorou cerca de seis anos para ser posta em prática. Através dessa publicação, o ensino do desenho ficou restrito aos primeiros e segundos anos e deveria ser completamente prático, com a seguinte orientação metodológica:

Abolição absoluta dos modelos de cópia e ornatos, devendo todos os trabalhos ser feitos ao natural, começando por objetos de linhas mais simples e terminando o curso com desenho de formas mais complicadas. A cadeira tem como único fim preparar professoras para o ensino do desenho exigido nas escolas primárias⁴³.

Interessante destacar que, segundo o artigo, a única finalidade do ensino do Desenho seria a preparação das professoras para ministrar o conteúdo nas escolas primárias. Dessa maneira, não restariam dúvidas se o ensino deveria formar artistas ou não, questão aventada em ocasiões passadas. Alguns dias depois, foi publicado o Decreto nº 4.537, aprovando os programas de ensino das disciplinas ofertadas nas Escolas Normais do estado e que deveriam seguir as propostas conduzidas pela Escola Normal Modelo. A cadeira de Desenho, conduzida ainda pelo professor Antônio Corrêa e Castro, trouxe as seguintes orientações:

1º ano

Cópia ao natural, sem sombra e sem perspectiva, de objetos isolados, comuns e usuais, em cuja forma predominem as linhas retas, como sejam: réguas, lápis, o quadro negro, uma lousa, livros, uma caixa de charutos, etc. – cópia ao natural sem sombra e sem perspectiva de objetos comuns e usuais, bem simples, formados de linhas retas e curvas, como sejam: um chapéu, um balde, um chapéu de sol, uma garrafa, um copo, uma xícara, frutas, um vaso de flores, utensílios, etc. Cópia ao natural, com sombra de coisas inorgânicas simples, em que predominem linhas retas, depois retas e curvas. – cópia ao natural, com sombra, de coisas orgânicas, como flores, folhas, frutas etc. isoladas ou em grupos – Exercícios de caligrafia, pelos modelos mais variados.

2º ano

Cópia ao natural, de coisas animadas, com sombra, a princípio de formas simples, depois complexos – cópia ao natural de

⁴³Decreto nº 4.524, publicado em 21 de fevereiro de 1916.

objetos inanimados e animados, com sombra e perspectiva, aperfeiçoando estas mais a mais. Desenho de invenção – de objetos, de animais, do vestuário e do corpo humano. Em todos os trabalhos gráficos será empregado exclusivamente o lápis de grafite. Exercícios de caligrafia, completando a prática de todos os modelos aprendidos.

Nota: Os exames de pratica profissional serão feitos nas escolas anexas⁴⁴.

Como é possível perceber, poucas alterações foram feitas em relação ao programa de desenho publicado em 1914. Uma delas foi a retirada da opção da prática de pintura, sendo agora exclusiva a utilização do lápis de grafite. Também foram inseridos, no atual programa, os desenhos de invenção de objetos, de animais, de vestuário e do corpo humano. Ademais, a maior mudança foi a condensação de um programa antes pensado para os quatro anos em 1914 para os dois anos em 1916.

No ano seguinte, mais precisamente em março de 1917, foi publicado o Decreto nº 4.724, que aprovou os programas das Escolas Normais para o corrente ano. A cadeira de Desenho e caligrafia da Escola Normal Modelo continuou a cargo do Professor Antônio Corrêa e Castro e contava com os seguintes conteúdos, que deveriam ser seguidos pelas demais escolas normais do estado.

1º ano

I cópia do natural, do contorno, dos objetos em que predominem linhas retas.

II – idem, idem, idem em que predominem linhas curvas.

III – caligrafia das letras minúsculas, sem haste.

IV – idem, idem de haste.

V - cópia, ao natural, de contorno, de objetos de forma complexa.

VI - cópia do natural, sem sombra, de coisas inorgânicas de formas simples.

VII - Idem, idem, de coisas orgânicas de forma simples.

VIII - caligrafia das letras maiúsculas, tipo diversos.

IX - idem, com sombra, de coisas diversas de formas variadas.

X – cópia ao natural, com sombra, de coisas diversas com formas variadas.

XI – caligrafia de palavras, com letras maiúsculas e minúsculas, tipo bastardo.

⁴⁴Decreto nº 4.537, publicado em 01 de março de 1916.

XII – desenho de contorno, a giz, no quadro negro de objetos das formas mais simples.

2º ano

I - recapitulação dos pontos principais do primeiro ano.

II - caligrafia de palavras, com letras maiúsculas em bastardinho.

III – cópia do natural de coisas animadas de forma simples.

IV – idem, idem com sombra e perspectiva, de coisas inorgânicas.

V – idem, idem, idem de coisas em grupo.

VI – caligrafia de palavras e frases em cursivo.

VII – idem, idem de letras minúsculas de fantasias.

VIII – cópia de partes do corpo humano.

IX – desenho de animais e plantas.

X– caligrafia de letras maiúsculas e de fantasia.

XI – desenho a giz, no quadro negro, de objetos vários.

Exames:

As provas de exames serão feitas de acordo com o art. 77 do regulamento interno, e se completarão com um desenho a giz, no quadro negro. Nos exames vagos, o desenho do ponto sorteado não deverá ter sido feito em classe,

Prática profissional

As aulas de prática profissional serão dadas no grupo escolar anexo pelo programa oficial primário⁴⁵.

Percebe-se a continuidade da lógica hierarquizada dos saberes, pois o ensino transitava do mais simples ao de mais complexidade de execução. Outra mudança perceptível foi a introdução dos desenhos a giz, no quadro negro. Tecnicamente, os desenhos em grafite ou até mesmo a pintura, presentes em programas e orientações discutidos anteriormente, apresentam um grau de dificuldade e de sofisticação maior do que os feitos no quadro negro. Além disso, o programa indicou a utilização do quadro negro como suporte para as avaliações. É relevante destacar a dificuldade em se fazer um desenho verticalizado ao invés do horizontalizado, em que cada aluno estaria na sua carteira, sendo que no quadro a avaliação, além de pública, contava com espaço reduzido, visto que várias alunas seriam examinadas no mesmo instante. Ademais, o desenho utilizando papel específico, lápis e borracha, possui uma segurança maior no que diz respeito aos traços, sombreamento e perspectivas, permitindo assim um resultado tecnicamente mais elevado, em detrimento ao uso do quadro, do giz e do apagador. Provavelmente, a opção

⁴⁵Decreto nº 4.724, publicado em 20 de março de 1917.

pela utilização do quadro negro e do giz, em detrimento do papel e lápis tenha se dado por motivação econômica, pelo fato de a segunda opção ter, claramente, o custo mais elevado que a primeira. Possivelmente, as escolas normais regionais ou equiparadas não possuíam a mesma estrutura física ou a abundância de recursos e materiais que a Escola Normal Modelo da Capital. Ressalte-se que o Decreto em questão deveria ser aplicado em todas as escolas do estado, pois, a partir da regulamentação do ensino normal no ano anterior, a Escola Normal da Capital deveria ser o modelo a ser seguido pelas demais. Outra explicação para o uso do quadro negro e do giz poderia ser a necessidade de preparar as futuras professoras para o trabalho em sala de aula, pois o quadro negro seria um recurso didático bastante utilizado nas escolas primárias do estado.

O decreto nº 4.955, publicado em 1918, trouxe o Programa de Desenho e Caligrafia para as escolas normais do estado. Uma importante modificação se faz presente no texto, a indicação de que o professor da Escola Normal da Capital, responsável pela elaboração do Programa, foi o professor Anibal Mattos⁴⁶. Não foram obtidas fontes que indicavam a transição de Corrêa e Castro para Anibal Mattos mas, pelo avançar da idade, possivelmente o professor Corrêa e Castro teria encerrado suas atividades docentes, pois em 1918 completaria 70 anos. O programa indicado foi o seguinte:

1º ano

I – cópia ao natural à linha nítida e com marcações de claro e escuro de sólidos geométricos e de objetos em que predominem linhas retas.

II – idem, idem à linha nítida e com marcações de claro e escuro de sólidos e objetos em que predominem linhas curvas.

III – caligrafia das letras maiúsculas sem haste.

IV – idem, idem com haste.

V – cópia do natural de formas simples em grupo, a linha nítida e com marcação de claro e escuro.

⁴⁶Anibal Mattos (1886-1969) estudou na escola nacional de Belas Artes e mudou-se para Belo Horizonte em 1917, convidado por Bias Fortes para comandar o ensino de desenho escolar em Minas Gerais. Foi professor da Escola Normal e sua biografia e alguns estudos sobre o campo das artes em Belo Horizonte nas primeiras décadas do século XX, indicam que sua formação clássica juntamente com sua atuação política, impediram a formação de uma mentalidade modernista e suas representações nas artes plásticas da capital, o que ocorreria somente nos anos 1950, com a chegada de Guignard. Anibal Mattos escreveu vários artigos na revista do Ensino e uma série de livros e manuais sobre artes, sempre com esse viés acadêmico. No desenvolvimento desta Tese, retornaremos a Anibal Mattos.

VI – cópia do natural de objetos de formas várias com aplicação de todas as graduações de sombra e valores: luz, meia tinta, sombra e reflexo.

VII - cópia do natural de objetos de uso de forma simples com sombras.

VIII – cópia do natural de ornatos simples e de flores, com sombras.

IX – cópia do natural de detalhes do corpo humano – olhos, nariz, boca e orelhas.

X – caligrafia de letras maiúsculas, tipos diversos.

XI – caligrafia de palavras, com letras maiúsculas e minúsculas, tipo bastardo.

XII – cópia do natural de bustos facetados.

XIII – exercícios caligráficos de memória.

XIV – desenho de memória de objetos estudados em aula.

XV – desenho no quadro negro, de memória e de figuras de forma simples, com tempo marcado.

2º ano

I – cópia do natural, em grupos, de objetos de forma complexa.

II – cópia do natural de frutos, flores e folhagens. Modelos de gesso e animados.

III – caligrafia de palavras, com letras maiúsculas em bastardinho.

IV – cópia do natural de objetos de uso de forma complexa.

V – cópia do natural de objetos em perspectiva e escorço.

VI – cópia do natural de objetos de uso de forma complexa.

VII – caligrafia de palavras e frases em cursivo.

VIII – idem, idem de letras maiúsculas de fantasia.

IX – desenho de memória de objetos não estudados em aula.

X – aplicação de caligrafia sem modelos.

XI – desenho de partes do corpo humano, compreendendo troncos, cabeças e bustos (modelos clássicos).

XII – caligrafia de letras maiúsculas de fantasia.

XIII – cópia do natural de extremidades – pés e mãos.

XIV – cópia do natural de figuras de baixo relevo – figuras e ornatos.

XV – desenhos no quadro negro de objetos de várias formas e de memória. Exercícios de agilidade a tempo marcado.

Observações:

Os estudos do 2º ano serão todos executados com aplicação de sombras, por modelos de gesso, madeira etc., e diretamente da natureza todas as vezes que for possível.

Exames:

As provas de exames serão feitas de acordo com o art. 77 do regulamento interno, e se completarão com um desenho a giz, no quadro negro. Nos exames vagos, o desenho do ponto sorteado não deverá ter sido feito em classe.⁴⁷

⁴⁷Segundo o artigo 77, do Regimento interno da Escola Normal da Capital aprovado através do Decreto nº 3.123, publicado em 06 de março de 1911, as avaliações e exames na instituição deveriam seguir as instruções abaixo:

- Sorteio de 20 pontos escolhidos dos tópicos do programa anual do curso;

Prática profissional:

As aulas de prática profissional serão dadas no grupo escolar anexo pelo programa oficial primário⁴⁸.

O programa elaborado por Mattos aparenta ser mais complexo do que o elaborado por Correa Castro, por trazer em suas linhas elementos e técnicas mais refinadas. Apesar dos programas anteriores também serem de ordem academicista, o de Mattos dá mais ênfase em algumas técnicas e metodologias de ensino provenientes das Academias de Belas Artes. Como exemplos, temos as cópias de bustos, de sólidos geométricos, os estudos de sombras variadas, os detalhes do corpo humano, as técnicas de perspectiva e esboço, além do retorno dos desenhos de ornatos, presentes nos currículos dos liceus e das academias. Inclusive o Programa recomendava a utilização de modelos de gesso ou madeira nos estudos de sombras e iluminação⁴⁹. Outra mudança metodológica implementada por Mattos foi a utilização de atividades que exercitavam a memória e os desenhos no quadro negro com tempo marcado. Essa última atividade demonstra certo dinamismo e acirra a competitividade, que era muito presente na Academia Nacional de Belas Artes, onde Mattos, inclusive, participou ativamente de vários concursos.

Em março de 1925, o Decreto nº 6.831 aprovou um novo regulamento de ensino para as escolas normais mineiras. Por meio desse Decreto, ficou estabelecido que o ensino normal passasse a contar com dois cursos, a saber: o Fundamental e o Normal. O primeiro tinha por finalidade complementar o ensino primário e serviria como preparação para o ingresso na escola normal. O curso seria ministrado em dois anos e os alunos poderiam ingressar com idade mínima de 12 anos para as meninas e de 15 anos para os meninos. Esse

- Provas escritas, comuns a todas as alunas das cadeiras e orais, avaliando grupos de 10 alunas;

- Para o desenho as provas serão práticas, não sendo necessárias as avaliações escritas e orais, mas mantendo o sorteio dos 20 pontos;

- As provas, de maneira geral, eram avaliadas por uma comissão composta por 3 pessoas, que atribuiriam notas a cada aluna e que seriam somadas no final da avaliação. As alunas aprovadas estariam adjetivadas com os termos: simplesmente, plenamente e com distinção.

⁴⁸Decreto nº 4.955, publicado em 3 de abril de 1918.

⁴⁹No quarto capítulo serão detalhados os materiais utilizados na sala de Desenho da Escola Normal Modelo, incluído os sólidos e bustos.

curso possuía a disciplina denominada Desenho, proveniente da cadeira Aritmética prática, desenho e caligrafia. O curso denominado Normal seria ministrado em quatro anos e a disciplina Desenho Figurado e caligrafia seria ofertada nos dois primeiros anos. Uma das orientações gerais para esses cursos foi a não permissão de processos educativos em que a reflexão e a observação fossem substituídas pela memória, mas, de toda maneira, foi aconselhado que os professores desenvolvessem essa capacidade nos alunos. Após a conclusão do curso normal, os alunos estariam aptos a lecionar no ensino primário e, de maneira facultativa, àqueles que concluíssem o curso normal, seria ofertada uma espécie de “aperfeiçoamento pedagógico-literário”, ministrado na Escola Normal Superior⁵⁰.

No mesmo dia, foi publicado o Decreto nº 6.832, aprovando os programas de ensino dessas modalidades de ensino normal. A disciplina Desenho, no curso fundamental, tinha as seguintes indicações:

1º ano

1º Grau – desenho de linhas retas e curvas. Desenho dos contornos de objetos inanimados, comuns, em que predominem as linhas retas. – cópia do natural.

1º passo: traçar a mão, livre linhas retas e curvas. Exercícios no quadro negro e na ardósia.

2º passo: desenhos de contornos de objetos comuns: esquadros, plainas, graminhos, compassos e outras ferramentas.

Processo: o professor fará no quadro negro desenhos do natural e os alunos acompanharão a lição, copiando na ardósia quadriculada o desenho do mestre.

Em casa, os alunos repetindo a lição do dia, traçarão em folhas avulsas ou em cadernos apropriados, os mesmos desenhos, a lápis.

2º Grau – desenho de objetos inanimados em que predominem as linhas curvas.

1º passo – contorno dos objetos (baldes, vasos, garrafas, chapéus).

2º passo – colorido dos desenhos feitos com marcação de claro/escuro. Noções de cores e de combinações.

3º passo – desenhos dos passos anteriores pelos alunos com modelos naturais.

4º passo – desenho do natural, pelos alunos, de objetos tais como chávenas, bules, colheres, taças que se prestem ao estudo das proporções. Colorido. Exercícios elementares de sombras.

⁵⁰Decreto nº 6.831, publicado em 20 de março de 1925.

Processo: nos primeiros passos, o professor adotará o processo do 1º grau. Do terceiro em diante os alunos agirão por si mesmos e o docente só intervirá para as correções e para guiá-los nas dificuldades novas que surgirem. Trabalho em casa.

3º grau – desenho do natural de coisas de natureza orgânica – folhas, flores simples, frutos, plantas, etc.

1º passo: desenhos dos contornos gerais.

2º passo – coloração dos mesmos. Exercícios elementares de perspectiva fornecida pelo sombreado das partes menos iluminadas dos objetos.

Processo: o mesmo do grau anterior. Exercícios em casa.

2º ano

(recapitulação abreviada dos graus anteriores)

4º grau – desenho de animais cuja expressão vital seja de fácil representação: peixes, insetos, aves, moluscos, aracnídeos etc. modelos fornecidos pelo museu da escola.

Estudo de proporções.

1º passo – desenho de contornos gerais nas devidas proporções.

2º passo - desenho mais particularizado.

3º passo – estudo de sombras e coloridos.

Processo: o professor fará a iniciação dos alunos sempre que se tratar de novidade, vencidas as primeiras dificuldades, respeitá-lhes-á a iniciativa, auxiliando-os exercícios em casa.

5º grau – desenhos completos de objetos já conhecidos, mas agora agrupados de varias maneiras. Sistematização do estudo da perspectiva pelos processos mais fáceis e práticos: Os dos vidros ou espelhos, aconselhados por Spencer, por exemplo, ou outro de demonstração prática.

1º passo – delineamento dos contornos gerais.

2º passo – desenho das linhas secundárias.

3º passo – sombras, colorido, etc.

4º passo – retoques finais.

Processo – o mesmo do grau anterior. Exercícios em casa. Os modelos serão escolhidos livremente pelos alunos.

6º grau – desenho de animais cuja representação seja mais difícil: cães, gatos, bois, cavalos, etc.

1º passo – desenho dos contornos gerais.

2º passo – desenho das linhas secundárias.

3º passo - sombras, proporções, perspectivas.

4º passo – retoques e acabamentos.

Processo – Cópias de desenhos e gravuras, a giz, no quadro negro pelo mestre. Repetição pelos alunos. Reprodução nas ardósias. Trabalhos em casa, a lápis. Quando os alunos estiverem senhores da técnica, o docente exigira desenhos tomados do natural e desenhos de imaginação, sempre a escolha dos alunos. Na escolha dos primeiros modelos, o professor devera preferir os mais fáceis. Exercícios de sombra e perspectiva. Na última quinzena haverá concurso de provas sobre a matéria ensinada nos dois anos do curso fundamental⁵¹.

⁵¹Decreto nº6.832, publicado em 20 de março de 1925.

A análise desse extenso e detalhado programa permite perceber algumas nuances do ensino do desenho nessa modalidade da Escola Normal. A primeira delas é a proximidade do desenho artístico com as premissas do desenho linear de viés geométrico, com a prescrição de desenhos através de linhas ou curvas e da utilização das superfícies quadriculadas para a realização dos mesmos. Outra nuance é a função do professor como mediador ou guia do processo de aprendizagem, numa clara referência aos ideais escolanovistas que circulavam em profusão no período. O ensino continuou seguindo algumas premissas advindas das academias, como a utilização de vários modelos e a transmissão de saberes hierarquizada, passando do mais simples para o mais complexo, culminando com o desenho de imaginação.

Por sua vez, o programa do curso denominado Normal possuiu os seguintes conteúdos e orientações:

1º ano

Recapitulação abreviada da matéria ensinada no curso fundamental. Logo que os alunos tenham revisto a parte principal desse curso, o professor passara a execução do seguinte programa:

1º grau

Desenho de paisagens simples em que só entrem coisas inanimadas. Estudo de sombras, de proporções e de perspectivas.

1º passo – estudo das linhas principais e dos planos.

2º passo – estudo das sombras e dos seus efeitos artísticos.

3º passo – retoques e acabamentos.

2º grau

Desenho de paisagens mais complicadas em que entrem seres animados. Estudo de perspectivas e sombras.

1º passo – estudo das linhas principais constitutivas do esboço.

2º passo – estudo das figuras, suas dimensões, conforme o plano que ocupam. Perspectiva

3º grau

Desenho de figuras humanas em repouso. Das principais partes do corpo humano, proporções das mesmas entre si.

4º grau

Exercícios de desenho dos graus diferentes do curso fundamental, variando-se os respectivos modelos

5º grau

Processo: Os primeiros exercícios de cada passo serão executados pelo professor no quadro negro e copiados na ardósia quadriculada, pelos alunos. Logo que esses tenham vencido as primeiras dificuldades, passarão ao exercício de cópias a lápis de modelos gravados, feitos em folhas avulsas ou

em cadernos especiais. Quando os alunos tiverem de posse da técnica no que ela tem de essencial, passarão ao desenho de modelos a sua escolha. Ao lado dos exercícios novos, o professor exigirá que os alunos voltassem, frequentemente, a repetição do que ficou ensinado, de modo a consolidar os conhecimentos adquiridos e estabelecer o hábito de desenhar depressa.

Nota: O ensino do desenho nas escolas normais não se destinara a formação de artistas. Visa apenas fornecer as futuras professoras um instrumento inestimável de trabalho, dotando-as de um meio fácil de transmissão do pensamento de modo a evitarem longas e fastidiosas descrições, nem sempre acessíveis as inteligências infantis. Além disso, o desenho exerce sobre as crianças uma atração a que raras resistem. Um desenho qualquer no quadro negro é um meio seguro de despertar e manter a atenção dos escolares.

As lições devem seguir a seriação do programa e o professor só passará ao grau imediatamente superior depois de estarem os alunos bem treinados no antecedente. Os modelos deverão ser escolhidos dentre os objetos mais comuns com os quais estejam os alunos muito familiarizados. Os primeiros exercícios compreendem desenhos bem nítidos dos contornos gerais e só quando bem conhecidos, estes virão os exercícios de claro-escuro, de sombras e de perspectiva. Tanto quanto possível será respeitada a espontaneidade do aprendiz e, uma vez que tenha vencido as dificuldades de cada passo, ser-lhe-á facultado o desenho de memória e o de imaginação.

2º ano

1º grau

Desenho de paisagem: estudo de distribuição de luz e sombras para o efeito artístico. Perspectiva: estudo dos planos e proporções das figuras.

2º grau

Desenhos de figuras humanas em atitudes variadas, em movimento, copiadas, a princípio de gravuras e modelos e depois do natural.

3º grau

Estudos da fisionomia humana e dos traços necessários a expressão das emoções. Aplicações à caricatura.

4º grau

Desenho de indumentária, com sombras para os efeitos de perspectiva.

5º grau

Processo. – Muitos exercícios a lápis. Exercícios cotidianos de desenho a giz no quadro negro, recapitulando os graus anteriores e principalmente de flores, plantas, frutos, vestes, mobiliários, utensílios, figuras humanas, de animais, de pequenas cenas de fácil interpretação. Exercícios em casa.

6º grau

Para a cultura estética dos alunos, o professor, desde que disponha de material apropriado, fará em aula a exposição de boas cópias de artistas consagrados, nacionais e

estrangeiros, acompanhando a exposição de uma ligeira crítica artística. Recapitulação da matéria dada no 1º ano⁵².

Para o chamado ensino normal, percebe-se também a manutenção do viés academicista, com os alunos reforçando o que foi estudado no curso fundamental, com muitos exercícios e práticas de desenho cotidianas, em que se enfatizam as paisagens, os usos das sombras, das perspectivas e de partes do corpo humano. Outro ponto a ser destacado é o retorno das cópias baseadas em gravuras, que haviam sido abolidas nas décadas passadas. No que diz respeito aos desenhos das fisionomias humanas, é importante ressaltar o destaque dado às indumentárias e às caricaturas, visto que seria necessário que os alunos interpretassem pequenas cenas de fácil compreensão. A metodologia de ensino basear-se-ia na repetição exaustiva dos desenhos, com dificuldade progressiva, culminando com a rapidez na execução das obras. Apesar de o conteúdo programático ser bastante amplo, o objetivo dessas aulas de desenho não seria a formação de artistas, conforme parte destacada da legislação acima. Segundo o texto, as habilidades adquiridas pelas futuras professoras poderiam ser utilizadas como metodologias didáticas, não apenas nas aulas específicas de desenho, mas nas demais disciplinas, pois “um desenho qualquer no quadro negro é um meio seguro de despertar e manter a atenção dos escolares”. Outro ponto a ser destacado é a orientação dada aos professores de Desenho no que diz respeito à formação estética dos alunos, visto que deveriam ser expostas obras, em sua maioria cópias, de artistas consagrados nacionais e estrangeiros, transformando assim a escola num local de transmissão não somente de técnicas artísticas, mas de circulação de obras e de autores reconhecidos em todo o mundo⁵³.

Em janeiro de 1928, uma mudança importante ocorreu no ensino normal de Minas Gerais. Através do Decreto nº 8.162, ficou estabelecido que a Escola Normal da Capital seria composta por três cursos distintos, o de adaptação

⁵²Decreto nº 6.832, publicado em 20 de março de 1925. Grifos meus.

⁵³No que diz respeito ao ensino de música, a Revista do Ensino trouxe, em 1935, um artigo indicando a importância das audições de discos de música clássica nas escolas, objetivando a expansão cultural das crianças. In: NEIVA, Ismael Krishna de Andrade. *Educação musical escolar: O canto orfeônico na Escola Normal de Belo Horizonte (1934-1971)*. [Manuscrito] Fae-UFMG, 2008, p. 124-125.

(dois anos de duração) o preparatório (três anos de duração) e o de aplicação (dois anos de duração)⁵⁴. O curso de adaptação seria complementar ao ensino primário e prepararia os alunos para o curso preparatório. Nesse curso, o ensino do desenho estava presente e o curso em si, assemelhava-se muito ao curso fundamental, criado em 1925. O curso preparatório destinava-se a ministrar a cultura geral indispensável à formação do magistério e incluía a cadeira Desenho Figurado nos seus três anos de duração. Essa modalidade de ensino se assemelha ao ensino normal criado em 1925. Outro curso importante criado no âmbito da Escola Normal foi a escola de Aplicação, cuja finalidade seria a formação profissional dos aspirantes ao magistério. Essa modalidade de ensino não possuía a cadeira de desenho e se assemelhava bastante à Escola Normal Superior, criada através do Decreto nº 6.831, publicado em 20 de março de 1925.

A pesquisa na Coleção de Leis e Decretos mineiros pertencente ao Arquivo Público Mineiro e na base de dados da Assembléia Legislativa de Minas Gerais não apontou nenhuma alteração, programa de curso ou nova legislação referente ao ensino normal de Minas Gerais até o ano de 1946, quando, através do Decreto Lei nº 1.666, a Escola Normal de Belo Horizonte foi transformada em Instituto de Educação de Minas Gerais⁵⁵.

Para favorecer uma avaliação global sobre a legislação apresentada, foi elaborado um quadro com as principais nuances e características relativas ao ensino do Desenho, facilitando, assim, analisar de maneira mais sofisticada e menos descritiva de todo esse movimento legislativo.

Lei	Ementa	Apontamentos para o ensino de Desenho
Lei nº 439, de 28/09/1906	Autoriza o governo a reformar o ensino primário, normal e superior do estado e dá outras providências.	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="916 1765 1334 1839">• A lei cria a Escola Normal modelo da Capital.

⁵⁴Decreto nº 8.162, publicado em 20 de janeiro de 1928.

⁵⁵Decreto Lei nº 1.666, publicado em 28 de janeiro de 1946.

Decreto nº 1.960, de 16/12/1906	Aprova o regulamento da instrução primária e normal do estado.	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplina Desenho oferecida nos 3 anos do curso normal. • Deve trabalhar tanto o desenho linear (geométrico) quanto à mão livre (artístico). • Favorecer o desenvolvimento do senso artístico.
Decreto nº 1.982, de 18/02/1907	Aprova o regimento interno da escola normal da capital.	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplina Desenho deveria ter um ensino totalmente prático, sendo abolidos os modelos impressos. • Desenho como forma de expressão. • Educação dos sentidos. • Dificuldade progressiva. • Desenho utilitarista
Decreto nº 2.836, de 31/05/1910	Aprova o regulamento e reorganiza as escolas normais do estado.	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplina Desenho e caligrafia oferecida em 3 dos 4 anos do curso. • Presença de uma disciplina denominada Geometria e desenho linear. . • Abolidos os modelos impressos. • Dificuldade progressiva. • Desenho como forma de expressão. • Educação dos sentidos. • Último nível de dificuldade - Pintura. • Desenho à mão livre. • Em geral, curso mais artístico, com viés academicista.
Decreto nº 3.123, de 6/03/1911	Aprova o regimento interno da escola normal da capital	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplina Desenho oferecida em 3 dos 4 anos do curso. • Presença de uma disciplina denominada Geometria e desenho
Decreto nº 4.128, de 17/02/1914	Aprova os programas de ensino para as escolas normais regionais e equiparadas	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplina Desenho oferecida em 3 dos 4 anos do curso. • Presença de uma disciplina denominada Desenho linear e geométrico.

		<ul style="list-style-type: none"> • Diferença entre a Escola Normal Modelo e as regionais e equiparadas.
Decreto nº 4.139, de 03/03/1914	Aprova os programas da escola normal da capital para o ano letivo de 1914.	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplina Desenho e caligrafia oferecida em 3 dos 4 anos do curso. • Presença de uma disciplina denominada Geometria e desenho linear. • Dificuldade progressiva. • Aproximação com o desenho linear no primeiro ano. • Copias de modelos sem ênfase na criatividade. • Trabalho com a pintura facultativo.
Decreto nº 4.357, de 30/03/1915.	Aprova os programas da escola normal da capital para o ano letivo de 1915.	<ul style="list-style-type: none"> • Mesmo programa anterior
Decreto nº 4.524, de 21/02/1916	Promulga o regulamento que uniformiza o ensino nas escolas normais modelo, regionais e equiparadas do estado.	<ul style="list-style-type: none"> • Desenho e caligrafia em 2 anos do curso. • Totalmente pratico. • Abolidos os modelos. • Dificuldade progressiva. • Finalidade única do ensino de Desenho seria a preparação das professoras para o ensino primário. • Simplificação do curso após a uniformização do ensino.
Decreto nº 4.537, de 01/03/1916	Aprova os programas de ensino para as escolas normais modelo, regionais e equiparadas do estado	<ul style="list-style-type: none"> • Desenho e caligrafia em 2 anos do curso. • Desenho de invenção. • Exclusivamente lápis e grafite, retirando a possibilidade da pintura. • Simplificação dos conteúdos, pois foram condensados 3 anos em 2.
Decreto nº 4.724, de 20/03/1917.	Aprova os programas de ensino para as escolas normais modelo, regionais e equiparadas do estado.	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplina Desenho e Caligrafia em 2 anos • Dificuldade progressiva. • Desenho a giz no quadro negro.

Decreto nº 4.955, de 3/04/1918	Aprova os programas de ensino para as escolas normais modelo, regionais e equiparadas do estado.	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplina Desenho e Caligrafia em 2 anos • Programa mais complexo, com Introdução de elementos da academia. • Uso dos modelos de gesso e madeira.
Decreto nº 6.831, de 20/03/1925	Aprova o regulamento de ensino das escolas normais	<ul style="list-style-type: none"> • Divisão em 2 cursos, o fundamental e o normal. • Disciplina Desenho (fundamental) e Desenho figurado e caligrafia (normal).
Decreto nº 6.832, de 20/03/1925	Aprova os programas de ensino das escolas normais	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamental – disciplina Desenho. <ul style="list-style-type: none"> -Proximidade com o desenho linear e geométrico. -Professor como mediador (escola nova). -Desenho academicista e com dificuldade progressiva. • Normal – disciplina Desenho figurado e caligrafia. <ul style="list-style-type: none"> -Viés acadêmico. -Copias em gravuras impressas. -Desenho prático, sem objetivar a formação artística das alunas. -Desenho como conhecimento auxiliar para outras disciplinas (viés utilitarista). - Preocupação com a formação estética das alunas, visto a indicação em apresentar grandes nomes e obras da pintura mundial.
Decreto nº 8.162, de 20/01/1928	Aprova o regulamento do ensino das escolas normais.	<ul style="list-style-type: none"> • Transformou os cursos Fundamental e Normal em Adaptação, Preparatório e Aplicação. • Sem mudanças nos programas.
Decreto-Lei nº	Transforma a Escola	

1.666, de 28/01/1946	Normal de Belo Horizonte em Instituto de Educação de Minas Gerais.	
-------------------------	---	--

Analisando a legislação acima, alguns movimentos podem ser observados. Primeiramente, a disciplina Desenho englobou tanto o desenho artístico quanto o geométrico nos primeiros quatro anos desse recorte temporal, sendo seu ensino pensado de maneira utilitarista. Somente em 1910, esses saberes foram separados, pois a disciplina Desenho foi desmembrada em Geometria e desenho linear, e Desenho e caligrafia. A partir de então, as duas disciplinas caminharam de maneira independente, sendo que coube ao Desenho e caligrafia uma formação mais artística. Nessa formação voltada para o artístico, as premissas academicista de ensino estiveram presentes, alternando momentos mais intensos com outros menos. De 1910 a 1915, a legislação indicou a realização de cópias de modelos variados e a pintura como elemento mais sofisticado a ser trabalhado. Em 1916 e 1917, após a regulamentação que equiparou os programas de todas as escolas normais do estado, houve uma simplificação do ensino do Desenho, que voltou a ter influências utilitaristas, objetivando a simples formação de professores. Nesse período, a pintura foi substituída pelos desenhos a giz no quadro negro e os modelos não foram mais utilizados. Em 1918, com a nomeação de Anibal Mattos na Escola Normal da Capital, o academicismo volta a ter mais peso no ensino de Desenho, com o retorno dos modelos, agora mais completos e diversificados. O ensino desde então se manteve marcado pelas técnicas academicistas e, em 1925, período de circulação das idéias escolanovistas, o professor passa a ter papel de mediador do processo de aprendizagem e não mais o de simples transmissor de informações e conhecimentos. Ressalte-se que a partir de 1925, o desenho passa a ser entendido como uma disciplina que auxiliaria as demais disciplinas escolares, seja facilitando a comunicação ao utilizar algum desenho ou produzindo material didático e decorando alguma festividade. Esse também é um viés utilitarista, mas ao contrário da primeira década do século XX, em que esse utilitarismo se manifestava na presença da geometria com o intuito de favorecer a vida prática e profissional, o da segunda metade dos anos 1920 em diante indicava uma formação mais ampla do educador, no qual

todas as disciplinas se auxiliariam. Essa inclusive, era a concepção de Jeanne Milde na Escola de Aperfeiçoamento, fundada em 1929⁵⁶.

2.1.2 - O ensino do Desenho e outras nuances artísticas na Revista do Ensino.

A história da educação em Minas Gerais possui um rico acervo de fontes variadas, sejam vinculadas à legislação, pareceres, materiais didáticos, registros de salas de aula, além de fontes provenientes de jornais e alguns periódicos impressos importantes. Dentre esses periódicos, tem se destacado nas mais diversas produções acadêmicas a publicação denominada Revista do Ensino. A Revista do Ensino foi um impresso pedagógico oficial direcionado aos professores, diretores e técnicos da rede pública mineira. A Revista foi criada originalmente em 1892, durante o governo de Afonso Penna, mas logo foi desativada, retornando em 1925, durante o governo de Melo Vianna. Funcionou ininterruptamente até 1940, por ocasião da Segunda Grande Guerra, retornando em 1946. Sua publicação, nessa etapa derradeira, se deu até o ano de 1971, quando foi publicada sua última edição, a de nº 239, durante o governo de Rondon Pacheco. Ao analisar os períodos de publicação da Revista do Ensino, percebe-se que a mesma esteve presente em períodos distintos da república brasileira, iniciando pela República Velha, passando pela Revolução de 30, por toda a era Vargas (incluindo o Estado Novo), pelo período democrático (1946-1964) e pela ditadura militar. A Revista do Ensino pode ser entendida como o impresso pedagógico mais importante de Minas Gerais, não só pela sua periodicidade extensa, mas também pelo protagonismo relativo aos processos de formação dos educadores mineiros. De maneira geral, a Revista do Ensino apresentava duas funções: informar e orientar o professorado mineiro sobre os grandes temas da educação em circulação no Brasil e em outros países; e, valer-se de um meio de divulgação das obras realizadas pelos governos mineiros. Segundo Biccás,

a Revista do Ensino, por suas características – ser uma revista periódica, mensal, e pelos tipos de seções, artigos, etc. – acaba,

⁵⁶ A atuação de Jeanne Milde será especificada no próximo capítulo.

de certa forma, por promover um elo entre professores mineiros, até então isolados (Minas tinha uma grande população rural espalhada em centenas de municípios, distritos e vilas). Para muitos professores, a Revista constituiu-se na única forma de ter um panorama regional, nacional e internacional do que ocorria na educação (BICCAS, 2008:44).

Dentre os vários artigos publicados nas suas 239 edições, a Revista do Ensino apresenta ao professorado mineiro e demais leitores o posicionamento oficial do Estado e, no que interessa a este trabalho, as orientações específicas para o ensino do Desenho e outros temas correlatos. No seu segundo volume, publicado em 14 de abril de 1925, o artigo denominado “*As novas orientações pedagógicas*”⁵⁷, apresenta uma série de ideais relacionados ao movimento escolanovista, postulando um processo de modernização e adaptação do sistema escolar às novas técnicas e metodologias pedagógicas existentes. Esse artigo é uma tradução de um texto publicado na *Revista El Monitor de La Educacion Commun*, de Buenos Aires, que sugere a adoção dos chamados métodos intuitivos, no que diz respeito ao uso da estética no ensino das artes. O artigo apresenta as idéias do professor Franz Cizek, tcheco radicado em Viena que se debruçou nos estudos sobre a produção gráfica das crianças. Cizek criou, em 1897, a Escola de Arte Infantil, instituição embasada nas concepções psicológicas e estéticas, voltada para o estudo científico do desenvolvimento mental das crianças. Segundo o artigo:

“nos ramos da estética, o professor Cizek pleiteia a causa da liberdade da imaginação individual e recomenda como mais natural, o processo que vai da imaginação a técnica, por oposição ao método inverso, que sempre contribuiu para desnortear a mente infantil” (pág. 41).

Em 16 de junho de 1925, a Revista do Ensino, em seu volume 04, trouxe um artigo intitulado “*O estudo do desenho e a cultura dos sentimentos estéticos*”⁵⁸. O artigo em questão é a reprodução da introdução de uma obra de grande circulação, “*O estudo do desenho*”, de autoria do já citado professor Anibal Mattos. No artigo da Revista do Ensino, Anibal Mattos faz uma exaltada justificativa do estudo do desenho e da cultura dos sentimentos estéticos no

⁵⁷Revista El Monitor de La Educacion Commun. *As novas orientações pedagógicas*. in: *Revista do Ensino. Orgam Oficial da Directoria da Instrução*. Ano I, volume 02 - Belo Horizonte, 1925.

⁵⁸MATTOS, Anibal. *O estudo do desenho e a cultura dos sentimentos estéticos*. in: *Revista do Ensino. Orgam Oficial da Directoria da Instrução*. Ano I, volume 04 - Belo Horizonte, 1925.

ambiente escolar, pois a apreensão desses saberes auxiliaria sobremaneira na inserção do Brasil no rol dos países industrializados. O autor discorre sobre como os países industrializados, em especial os Estados Unidos, Inglaterra e França investem nos liceus e escolas de arte e desenho, fazendo uma associação direta dessas habilidades com a produtividade industrial.

O governo inglês viu que o futuro de seu imenso comércio de exportação dependia dos progressos artísticos dos seus produtos. Se em nosso país existisse o prestigioso cuidado que merecem as artes, não dependeríamos tão diretamente das outras nações do globo, porque a nossa produção encontraria hábeis auxiliares (pág. 82).

Segundo Mattos, combater o analfabetismo seria uma medida importante de salvação pública, assim como o ensino e estudo do Desenho, pois o uso dessas habilidades impulsionaria o país ao rumo do progresso, que se daria com o desenvolvimento concomitante da indústria, da agricultura e do comércio. Para atingir esse fim, o professor Anibal Mattos propôs a fundação de liceus de artes e ofícios, de institutos profissionais para homens e mulheres, de escolas de educação física e manual e de cursos de desenho e trabalhos manuais nas escolas existentes. Desses cursos, segundo Mattos, sairiam professores preparados para aplicar as idéias da moderna pedagogia que “ensina primeiro a trabalhar e depois a tirar partido do que sabe”, em claras referências aos métodos escolanovistas que se baseavam na pedagogia ativa. Finalizando o artigo, nas palavras de Mattos:

As conquistas modernas são puramente da inteligência e povos independentes são aqueles que podem viver do seu trabalho, exercendo com segurança a sua proveitosa atividade. Para isso é indispensável à educação artística, o conhecimento das artes liberais e mecânicas, em suma o desenho e a cultura dos sentimentos estéticos (pág. 83).

Em 14 de julho de 1925, na edição nº 5, a Revista traz em sua reportagem de capa, em uma seção denominada *Pedagogia*, o artigo intitulado “*Educação post-escolar e o aprendizado*”⁵⁹. Trata-se de trechos de uma entrevista proferida por M. Lacoïn, à *Société d’Encouragement*, instituição francesa voltada para a formação de técnicos profissionais para atuar principalmente nas companhias ferroviárias daquele país. O artigo, sem autoria, mas com

⁵⁹Educação *post-escolar* e o aprendizado in: *Revista do Ensino. Orgam Oficial da Directoria da Instrução*. Ano I, volume 05 - Belo Horizonte, 1925.

características de editorial da Revista do Ensino, indica a importância dessas reflexões justificando que o governo mineiro estaria preocupado com o ensino técnico profissional e implementando mudanças no ensino primário, sendo ofertados cursos complementares. O artigo propõe que as fábricas tenham programas de acolhimento de aprendizes do trabalho industrial, uma vez que as indústrias estariam muito mais capacitadas para fazer esse trabalho do que a educação industrial ofertada pelas escolas isoladas. Segundo o artigo, “*o ensino ministrado na própria fábrica ou oficina escapa ao grave inconveniente que se verifica em toda escola: o afastamento da vida, que torna o ensino meramente abstrato*” (pág. 113). O artigo apresenta a experiência da Companhia de Estradas de Ferro de Orléans, cujo sistema de aprendizado duraria três anos. Essencialmente práticos e voltados para uma orientação profissional, os cursos incluem os estudos de desenho e de tecnologia, repletos de experiências e atividades realizadas nas máquinas e aparelhos das oficinas. Os cursos teriam para além dessa formação realizada no interior das fábricas, uma formação geral incluindo o Francês, aritmética, geometria e outros conteúdos essenciais para a formação dos alunos. O artigo termina da seguinte maneira:

Essa rápida resenha dos cursos da Companhia d'Orléans mostra quão útil e proveitosa pode ser a colaboração das companhias particulares de indústrias, viação, etc., com o Estado a fim de resolver o problema vital para as nações novas, como o Brasil: a formação de técnicos capazes (pág.114).

Percebe-se como o discurso a favor de um ensino voltado para o trabalho técnico industrial circulava no Brasil desde finais do Império e nas primeiras décadas do século XX. Essa seria, segundo seus defensores, a maneira de inserção do Brasil no rol das grandes nações industriais e liberais e a forma de superação dos problemas advindos dos anos de escravidão e da falta de aptidão desse trabalhador recém-liberto para atividades econômicas modernas.

No volume 07, de 27 de setembro de 1925, a Revista do Ensino traz, em seu artigo principal, na mesma seção denominada *Pedagogia*, um texto escrito por Lucio José dos Santos, que na ocasião ocupava o cargo de Diretor da Instrução Pública do Estado de Minas Gerais, o que equivaleria atualmente ao Secretário da Educação. Além disso, foi diretor da Escola de Aperfeiçoamento

em 1929. O artigo intitulado *Educação Estética*⁶⁰, apresenta a necessidade de uma educação voltada para a formação moral dos indivíduos, idéia essa que se assemelha aos ideais da pedagogia estética de viés romântico, principalmente os desenvolvidos por Kant e Schiller⁶¹.

Citando Rousseau e Aristóteles, o autor indica a necessidade da educação voltada para o aperfeiçoamento moral. Para isso, existe a necessidade de uma educação estética, que ajude a equilibrar a educação voltada somente para as ciências e técnicas. Mas a educação não poderia pender demasiadamente para a estética, pois “*as crianças que se acostumaram unicamente às impressões estéticas facilmente se encaminham para a vida sensual e efeminada e frequentemente, apesar do refinamento do gosto, caem na rudeza brutal do coração*”. (pag. 178). Segundo Lucio dos Santos, as pessoas unicamente educadas esteticamente perdem o senso de caridade, pois não reconhecem beleza na pobreza, isolando-se dos pobres. Esse isolamento se dá, pois, ao se associar a pobreza com o não belo, os sensíveis esteticamente tendem a distanciar do que não os agrada, não havendo espaço para o convívio nem para com a caridade. Lucio dos Santos finaliza do artigo dizendo:

Que não venha jamais, nas nossas escolas, a preocupação estética prevalecer sobre o lado moral e religioso da educação. A arte não é um fim, é um meio, e como tal, só pode ser encaminhada para a realização do verdadeiro destino do homem que é, primeiro que tudo, um ser religioso e social. O ideal estético dos gregos não salvou da ruína sua grande pátria. Em Roma, Nero admirou o incêndio que causou, não se preocupando com o bem estar do seu povo (pág. 178).

Percebe-se, nas palavras de Lúcio dos Santos a importância dada à religiosidade, sendo que, para ele, a finalidade do homem seria se tornar um ser religioso e social. Essa ênfase na religião como base moral e objetivo final da educação reflete muito bem os momentos que precederam a Reforma Francisco Campos, que em 1927 pôs, frente a frente, os grupos católicos e

⁶⁰SANTOS, Lucio José dos. *Educação Estética*. in: *Revista do Ensino. Orgam Oficial da Directoria da Instrução*. Ano I, volume 07 - Belo Horizonte, 1925.

⁶¹ KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. *Crítica da razão prática*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *Crítica da razão pura: texto integral*. São Paulo: Martin Claret, 2005

SCHILLER, Friedrich. *Cartas sobre a educação estética da humanidade*. São Paulo: EPU, 1991.

escolanovistas que disputavam entre si as questões relativas à educação. Um dos primeiros embates se deu logo no início da reforma, quando Campos indicou a necessidade do estado de se responsabilizar pelo controle e gerenciamento das escolas mineiras, o que desagradou os pensadores vinculados à Igreja Católica. Para acalmar os ânimos, o governador Antônio Carlos promulgou um decreto que concedia a possibilidade do ensino religioso ser ministrado nas escolas oficiais. Ademais, os embates entre escolanovistas e católicos se estenderam para a década seguinte, ressaltando que o relacionamento entre estado e Igreja foi se estreitando paulatinamente, principalmente após a Revolução de 30⁶².

Em 1926, a Revista do Ensino traz em uma de suas páginas, uma canção chamada *Canto do Trabalho*⁶³. O texto de Anna Amélia de Mendonça⁶⁴ apresenta arte com influências do estilo *art-nouveau*, bastante difundido em todo o mundo nas primeiras décadas do século XX e muito utilizado na pintura, gravura, design e arquitetura. Em Belo Horizonte, esse estilo não foi tão difundido na arquitetura, predominando o também moderno *art-déco*.

Destaca-se que os ideais trabalhistas circulavam no Brasil no início do século XX, seja no que diz respeito à utilização de mão de obra especializada para as indústrias ou no que tange ao combate ao ócio. A primeira estrofe do poema traz as seguintes idéias: *Trabalho é glória. Quem trabalha vive feliz, sereno e são. No ferro em brasa, o homem que malha/ Busca a beleza e a perfeição*. Percebe-se a clara referência ao trabalho e a busca pela beleza, num movimento estético vinculado aos processos civilizatórios.

⁶²Cf. Carvalho (1998); Cury (1988); Dutra (1997); Fausto (1997); Nagle (1974); Nunes (2001); Schwartzman (2000).

⁶³Canto do Trabalho. in: *Revista do Ensino. Orgam Oficial da Directoria da Instrucção*. Ano II, volume 11. Belo Horizonte, 1926. Página 52.

⁶⁴Poetisa, tradutora e defensora dos direitos das mulheres. Nasceu no Rio de Janeiro em 1896 e faleceu na mesma cidade, em 1971. Entusiasta do futebol, introduziu o tema na poesia brasileira. Sua filha mais nova foi a renomada crítica teatral Bárbara Heliadora. In: COUTINHO, Edilberto. Literatura e futebol. II Salão do futebol. Belo Horizonte: Palácio das Artes, 1982.

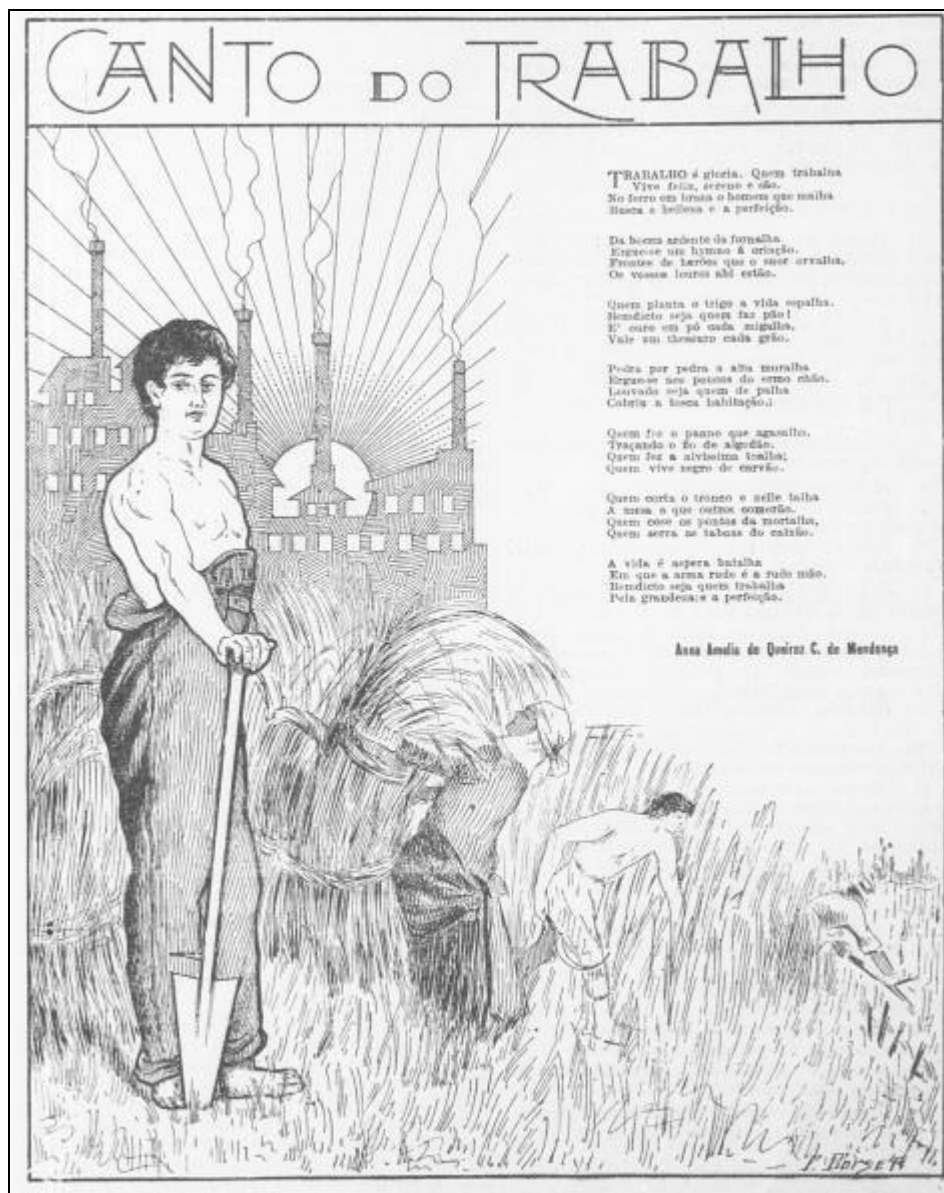


Figura 10 – Canto do Trabalho.

Em 1926, foi publicado o artigo *As crianças, em geral, possuem inclinação para o desenho*⁶⁵, de Cláudio Brandão. O artigo em questão aponta que as crianças, antes de serem alfabetizadas, devem utilizar amplamente o desenho como atividade formativa lúdica, confundindo o ato de aprender com o de brincar. O autor indica uma atividade a ser feita com crianças em fase inicial de alfabetização, no qual um jogo de adivinhação é proposto e as respostas devem ser desenhadas. O artigo apresenta uma predisposição inata das crianças ao desenho e essa característica deve ser bem aproveitada pela

⁶⁵BRANDÃO, Cláudio. *As crianças, em geral, possuem inclinação para o desenho*. in: *Revista do Ensino. Organ Oficial da Directoria da Instrução*. Ano II, volume 15 - Belo Horizonte, 1926.

escola. O artigo traz uma orientação de atividade a ser trabalhada com as crianças. Segue a orientação e os desenhos que a ilustram:

A professora escreve a palavra no quadro negro e explica o seu significado. Depois desenha o objeto que a palavra designa e a criança também o desenha, recortando-o em seguida no papel. Devem ser objetos com as quais ela esteja familiarizada como as representadas nos exercícios 1 e 2. É preciso que as linhas sejam simples e retas, para não haver muita dificuldade para os pequenos dedos inábeis. Como a palavra brincar é uma das principais no vocabulário de uma criança do primeiro ano escolar, a ordem pode ser dada oralmente: - Recorte algumas das coisas em que você gosta de brincar. As palavras *recorte* e *brincar* serão sublinhadas, se a ordem for escrita no quadro negro. O exercício 3 mostra o resultado dessa ordem obtido numa classe primária (pag. 236-237).

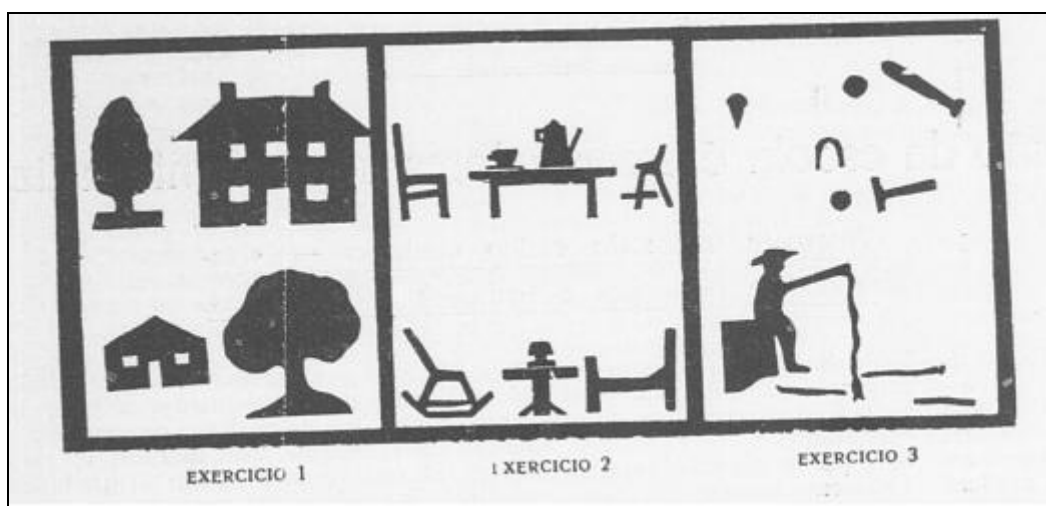


Figura 11 – Ilustração de atividade.

É interessante perceber a circulação de idéias relacionadas à psicologia infantil no Brasil, principalmente pelas mãos dos escolanovistas. A idéia apresentada no artigo, de que a criança deve utilizar o desenho de forma lúdica, confundindo o ato de aprender com o de brincar, sendo o desenho uma atividade inata das crianças, encontra respaldo nas idéias da educadora Maria Montessori. Em obra fundamental para o entendimento histórico, psicológico e sociológico da arte e do seu ensino, Herbert Read apresenta, no capítulo V da obra *A Educação pela Arte*, as idéias de Montessori acerca da expressão espontânea nas crianças. Segundo o autor, citando a educadora,

não podem existir quaisquer exercícios graduados de desenho que levem a criação artística. Esse objetivo só pode ser alcançado por meio do desenvolvimento de uma técnica mecânica e da liberdade do espírito. É por esse motivo que não ensinamos desenho diretamente à criança. Nós a preparamos indiretamente, deixando-a livre para a misteriosa e divina tarefa de produzir coisas de acordo com seus próprios sentimentos. Assim, o desenho vem satisfazer uma necessidade de expressão, da mesma forma que a linguagem; e quase toda idéia pode buscar expressão por meio do desenho. O esforço por aperfeiçoar essa expressão é muito similar ao que a criança desenvolve quando se esforça para aperfeiçoar sua linguagem a fim de ver seus pensamentos traduzidos em realidade. Esse esforço é espontâneo; e o verdadeiro professor de desenho é a vida interior, que a partir de si mesma se desenvolve, atinge o refinamento e busca irresistivelmente nascer para a existência externa sob alguma forma empírica. (READ, 2013:125)

Na esteira dessa maneira de conceber a criatividade e aptidão infantil para as artes, a Revista apresenta, em sua seguinte edição, o artigo *Como devemos iniciar o ensino do desenho: desenho espontâneo, livre e de imaginação*⁶⁶, de autoria de Emília Truran. Apresentando atividades para os primeiros e segundos anos, a autora indica a necessidade de se aproveitar a aptidão natural das crianças para as representações gráficas dos objetos do convívio cotidiano, “*A principio farão umas garatujas, assim como na aula de linguagem as suas frases são simples, ingênuas e erradas, o que é muito natural*” (pag. 257). As crianças vão desenhando os objetos que vêm a mente e cabe ao professor corrigir os desenhos, não no que diz respeito aos traços ou a parte artística, e sim auxiliando no entendimento mais amplo dos objetos desenhados. Emília Truran, por ter experiência no ensino de geometria e de desenho linear, pois foi professora dessas disciplinas no ensino primário de Belo Horizonte, assinala as formas adequadas às figuras e modelos que devem ser apresentados aos alunos como referências aos desenhos. Essas formas seriam as esféricas, ovóides, elipsoides, cônicas e cilíndricas, não sendo correta a apresentação de figuras de papelão com essas formas, e sim através de objetos vivos ou manufaturados. A professora indica, em uma nota no final do artigo, que com “*o ensino de desenho obteremos um poderoso auxílio em*

⁶⁶TRURAN, Emília. Como devemos iniciar o ensino do desenho: desenho espontâneo, livre e de imaginação. in: *Revista do Ensino. Orgam Oficial da Directoria da Instrucção*. Ano II, volume 16 e 17 - Belo Horizonte, 1926.

todas as disciplinas”, numa clara opção de um desenho utilitarista, voltado para uma formação ampla das crianças.

Em outro artigo publicado no mesmo ano, intitulado *O desenho no terceiro ano*⁶⁷, a mesma autora aponta o desenho como um poderoso elemento para desenvolver a observação, a inteligência e o bom gosto, em clara opção por uma educação dos sentidos embasada no pensamento estético de origem romântica. A autora propõe que o desenho seja utilizado de maneira intuitiva, como apoio para todas as disciplinas, seja no que tange ao trabalho com ilustrações de temas cívicos, no ensino de aritmética facilitando o raciocínio, no de ciências ilustrando plantas, seja formulando mapas na geografia. Além do mais, a autora sugere que as professoras devem escolher e hierarquizar os melhores desenhos, que serão utilizados para ornamentar as salas de aula. A atividade proposta aponta para o uso de desenhos de observação, com noções simples de perspectiva. Nota-se nesse artigo a presença do desenho em caráter utilitarista, pois além de desenvolver o bom gosto estético, serviria para melhorar a inteligência, inclusive matemática, também produzia material para a ornamentação das salas. A ligação do desenho com a matemática já foi diversas vezes comentada no decorrer desta Tese, não necessitando maiores comentários no momento.

Na edição seguinte, a Revista do Ensino publica um artigo também escrito por Truran⁶⁸, com muita semelhança temática com o anterior, mas voltado ao ensino do desenho para o quarto ano. A diferença básica fica a cargo da opção por desenhos geométricos e de ornamentos postulada ao quarto ano. Essa opção pelos desenhos geométricos corrobora a idéia de um desenho utilitarista voltado para a formação de mão de obra para as indústrias, conforme o pensamento vigente na época. A autora finaliza sua série de artigos e recomendações valorizando o ensino do desenho linear e geométrico em detrimento ao desenho artístico ou à mão livre e recomenda, no grau máximo

⁶⁷TRURAN, Emilia. O desenho no terceiro ano: O desenho no curso primário é um poderoso elemento para desenvolver a observação, a inteligência e o bom gosto. in: *Revista do Ensino. Orgam Oficial da Directoria da Instrucção*. Ano II, volume 18 - Belo Horizonte, 1926.

⁶⁸TRURAN, Emilia. O desenho no quarto ano: O desenho no curso primário é um poderoso elemento para desenvolver a observação, a inteligência e o bom gosto. in: *Revista do Ensino. Orgam Oficial da Directoria da Instrucção*. Ano II, volume 19 - Belo Horizonte, 1926.

do desenvolvimento da capacidade de desenhar dos alunos primários, a utilização desse conhecimento nas atividades de memória e de observação, devendo os alunos utilizar esses saberes ilustrando as provas de Língua Pátria, História Natural e do Brasil, Geografia e demais disciplinas.

A Revista do Ensino foi uma publicação bastante diversa, sendo que uma das suas características foi a tradução e circulação de textos e artigos de periódicos estrangeiros que coadunavam com os princípios pedagógicos difundidos em Minas Gerais. O artigo adaptado da revista americana *Primary Education* intitulado *O ensino por meio da pintura*⁶⁹ e publicado em 1926, propõe que as crianças tenham contato, desde cedo, com grandes obras de pintores renomados. A atividade apresenta uma obra neoclássica do pintor britânico Edwin Landseer, intitulada *Salva* e através da observação da mesma, várias questões são colocadas aos alunos. Os objetivos educacionais são bem claros no artigo, a saber: desenvolver o gosto pelos bons quadros; exercitar a imaginação; aproveitar as ocasiões que podem ser prazerosas para as crianças; ensinar-lhes que todo quadro tem história. Percebe-se por essa atividade, a presença de uma atividade educadora dos sentidos com um viés estético vinculado ao romantismo, observada a tentativa de refinar o gosto pelas boas obras de arte.

⁶⁹O ensino por meio da pintura. in: *Revista do Ensino. Organ Oficial da Directoria da Instrução*. Ano II, volume 16/17 - Belo Horizonte, 1926.



Figura 12 - Salva, de Edwin Landseer.⁷⁰

Em 1927, a Revista do Ensino apresenta as teses debatidas no Primeiro Congresso de Instrução Pública do estado de Minas Gerais, realizado em Belo Horizonte, entre 07 e 14 de maio do mesmo ano. Em linhas gerais, esse Congresso teve como objetivo preparar o professorado mineiro para a Reforma Francisco Campos, ocorrida alguns anos depois. Com cerca de 450 participantes, em sua maioria professores da rede pública de ensino, a organização do Congresso se deu através da constituição de várias comissões, incumbidas de sugerir medidas adequadas à execução de diretrizes pensadas como essenciais para a reforma do ensino que se aproximava. Essas diretrizes foram agrupadas em seções temáticas, de onde foram elaboradas as chamadas teses. As teses versavam sobre a organização geral do ensino, sobre a pedagogia a ser empregada, sobre as disciplinas e estrutura física das escolas (MELO, 2010).

Para a disciplina Desenho e trabalhos manuais, oito teses foram debatidas, com relatorias diversas, destacando a do professor Anibal Mattos, que não compareceu. Abaixo, as oito teses descritas na íntegra.

⁷⁰ A ilustração da revista do ensino perdeu bastante resolução ao ser micro-filmada. Para facilitar a leitura, busquei uma imagem melhor da mesma obra, no seguinte site: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Landseer_Saved.jpg>.

Desenho e trabalhos manuais.

Tese 1 - O ensino do desenho, no curso primário, deve ser considerado como arte ou como meio intuitivo da criança exprimir o que imagina e representar o que vê?

Relator: - Em debate, é aprovada a conclusão, redigida nos seguintes termos: “O ensino do desenho, no curso primário, deve ser considerado com meio educativo, visando desenvolver as faculdades da imaginação, observação e a educação da vista e da mão”.

Tese 2 - Deve o ensino do desenho atender a iniciativa individual do aluno?

Relator – aprovada, a conclusão, cujos termos são estes: “Deve-se cultivar a aptidão da criança, guiando-a”.

Tese 3 – Como deve agir o professor para corrigir os erros de proporção e perspectiva cometidos pelas crianças?

Relator – Esta, a conclusão que foi aprovada, sem discussão: “O professor não deve corrigir o trabalho dos alunos e sim assinalar o erro, para que o aluno o corrija”.

Tese 4 – O estudo de observação visual deve fazer-se no 3º e 4º anos?

Relator – Conclusão aprovada sem debate: “A observação direta deve ser iniciada no 3º ano e continuada no 4º”.

Tese 5 – Quando deve ser iniciado o estudo de sombras?

Relator – Conclusão aprovada, sem debates: “O ensino de sombras deve ser iniciado quando o aluno apresentar trabalho mais ou menos perfeito”.

Tese 6- Ao iniciante deve condenar-se a cópia de estampas ou gravuras?

Relator, Anibal Mattos, que não compareceu. Subscreveram a conclusão, que foi aprovada, os Srs. Edgar Renault, Alexandrina de Santa Cecília, Emília Truran, Maria Otília Lopes, Judith Renault, José Maria do Espírito Santo, Noêmia Smith e Manoel Penna. Esta, a conclusão aprovada: “Sim, porque se forçarmos as crianças a copiarem estampas e gravuras, impediremos que se desenvolvam as ideias individuais e de personalidade, cansando a memória e esterilizando a inteligência da criança”.

Tese 7 – Será conveniente a criação de um curso de aperfeiçoamento para os professores que tenham de executar os programas de desenho, trabalhos manuais e cursos técnicos?

Relator, professor Manoel Penna, que chega as seguintes conclusões: “Os programas de desenho devem ser executados pelas próprias professoras em suas respectivas classes. Não há, pois motivo que justifique a formação de professores especialistas. Os cursos técnicos atuais contem matéria que melhor cabimento teria nos programas de escolas profissionais, do que de grupos escolares, onde o ensino de trabalhos manuais deve ter um caráter meramente educativo. Portanto, não se justifica também a criação de cursos especiais para professores que se destinem a esse fim”. Falam a respeito os

Srs. Firmino Costa, José Augusto Lopes, d. Emilia Truran, Dr. Magalhães Drummond e Edgar Renault, que apresenta uma emenda substitutiva. São aprovadas as conclusões do relator. O Sr. Arthur Mafra faz uma declaração de voto.

Tese 8 – As noções de trabalhos manuais devem ser iniciadas no 1º ano?

Relator – É esta a conclusão. “Deve-se iniciar o ensino de trabalhos manuais no 1º ano”. O Dr. Arthur Furtado apresenta a seguinte emenda, que foi aprovada juntamente com a conclusão: “As noções de trabalhos manuais devem ser iniciadas no jardim da infância”⁷¹.

Importante salientar algumas disposições desse congresso para o ensino do desenho. A tese 1 aponta o ensino do Desenho não como ensino de arte, mas sim como uma possibilidade de educação dos sentidos. As teses 2 e 3 apontam para a necessidade do educando desenvolver suas potencialidades, com pouca interferência do professor, que agiria como um guia para as crianças. Essas duas teses estão bem adequadas ao pensamento escolanovista. Sobre as teses 4, 5, e 6, os debatedores pensam que as habilidades e técnicas do desenho devem ser adquiridas de maneira progressiva, sendo necessário cumprir alguns requisitos para o avanço subsequente. Percebe-se a presença de vários intelectuais representativos da instrução mineira, como Edgar Renault, Firmino Costa e algumas professoras de Desenho da Escola Normal, como Ottilia Lopes e Noemia Smith, além de Emília Truran, autora de alguns artigos sobre o ensino de Desenho apresentados nesse capítulo.

A tese 6 apresenta uma questão metodológica importante, a utilização ou não das estampas e gravuras nas cópias feitas pelos alunos. Essa temática apareceu bem nos programas e currículos do ensino normal e primário desde 1906, quando foi proibida a utilização dessas imagens, conforme análise das legislações feitas nas páginas anteriores. O Professor Aníbal Mattos, que deveria ser o relator desse grupo que elaborou essa tese, assumiu a Cadeira de Desenho e Caligrafia da Escola Normal Modelo em 1918 e, em 1925, através do Decreto nº 6.832, que aprovou o regulamento e o programa de

⁷¹Desenho e trabalhos manuais. in: *Revista do Ensino. Organ Oficial da Directoria da Instrução*. Ano III, volume 22 - Belo Horizonte, 1927.

ensino das escolas normais mineiras, reintroduziu o uso das estampas e gravuras nas atividades didáticas. Interessante perceber que o assunto foi inserido no Congresso em questão no ano seguinte à alteração encampada por Mattos. Pode-se inferir que o professor Anibal Mattos, proveniente de um modelo de ensino de artes tradicionalista de viés acadêmico não agradou os seus pares, que comungavam, em sua maioria, com os ideais escolanovistas em voga e que não viam sentido didático na simples cópia das estampas. Para os escolanovistas, as tais cópias impediriam que as crianças desenvolvessem as suas idéias individuais e a sua personalidade, esterilizando-lhes a inteligência. Parece que Mattos, por não vir de uma tradição pedagógica moderna, estava preocupado com a transmissão dos saberes artísticos e com seu viés utilitarista, enquanto os pedagogos estavam preocupados com o desenvolvimento cognitivo mais amplo dos alunos. Seria interessante saber as causas da ausência de Mattos no referido congresso. Teria ele se ausentado por motivos pessoais ou por algum imprevisto? Ou se, já ciente de que sua posição enquanto professor e proponente de um programa de ensino que não seria condizente com as nuances pedagógicas oficiais seria contestada e derrubada, ausentou-se de maneira estratégica?

Por último, a Tese 7 apresenta a necessidade de formação específica de professores de desenho, trabalhos manuais e dos cursos técnicos, mas a relatoria indicou que os programas devem continuar sendo executados pelas professoras, visto que no ensino primário, tais conteúdos tem orientação educativa e não formativa. Ademais, a formação nas escolas normais deveria suprir a boa formação das professoras dessas disciplinas.

A Revista do Ensino, cumprindo o seu papel formador do professorado mineiro, apresenta a transcrição de uma conferência realizada na Escola Normal Modelo pela professora da Instituição Maria Emília Castro, intitulada *Educação Estética na Infância*⁷². A conferência tratou sobre a importância da arte na vida das crianças e da preparação que as instituições escolares devem ter para trabalhar com arte em seu cotidiano. A conferencista indica a necessidade de

⁷²CASTRO, Maria Emilia. Educação Estética na Infância. in: *Revista do Ensino. Orgam Oficial da Directoria da Instrucção*. Ano V, volume 34 - Belo Horizonte, 1929.

perceber previamente as tendências e capacidades criativas das crianças, que, em linhas gerais, estão mais ligadas à produção do que à apreciação, o que faria de toda criança um artista em potencial. Pensando dessa forma, é importante a educação estética das crianças. Segundo Maria Emília Castro,

Em observações por mim mesma colhidas, durante um ano, em crianças de 6 e 7 anos, pude constatar:

- 1) O desenvolvimento do senso estético da criança faz-se muito lentamente e é muito diferente do adulto.
- 2) Este sentimento é educável.
- 3) O mundo da arte é, na atualidade, completamente fechado aos alunos da escola primária.

Urge, portanto, que se comece, desde a entrada da criança na escola, a despertar-lhe o gosto, o interesse pelo belo. Como? Antes de tudo, a organização da escola (pág. 09).

Nesse sentido, as aulas deveriam ser ao ar livre, para que as crianças ficassem sempre em contato com a natureza e a edificação escolar deveria conter vários ornamentos arquitetônicos e adornos, para que o simples passear pela instituição se assemelhasse a uma lição de arte. A escola deveria ser ornamentada pelos alunos constantemente, pois haveria assim mais sentimentos de intimidade. A atividade da ornamentação da escola seria uma ocasião especial para perceber as tendências artísticas presentes nas crianças.

A decoração das salas de aula será, também, tarefa agradável em muito educativa. É mister, também, para a educação do senso estético, recorrer aos recursos artísticos do lugar onde se reside. A arquitetura fornece, mais que qualquer arte, as relações do útil com o belo. E a criança, que é por excelência construtora, não sentira dificuldades em compreender, num edifício de belo estilo arquitetônico, uma mistura de utilidade e arte (pág. 10).

Os sentidos deveriam ser estimulados e desenvolvidos nas crianças, com atividades simples, como a confecção de um caderninho de desenhos, para que os alunos guardem suas memórias e lembranças de viagens e excursões, exercitando assim a habilidade de observar, além do próprio ato de desenhar cotidianamente. O ouvido seria estimulado com a entonação de hinos e canções. Essas atividades deixariam as crianças mais puras e democráticas. Finalizando, a professora associa a educação estética com a educação física,

conceito esse recorrente nas primeiras décadas republicanas, em que circulavam, de maneira intensa, os ideais higienistas de cunho modernizador.

Agora, falando do belo, é necessário fazer que, cada criança, vivendo rodeada do belo, compreenda que deve também ser bela, e que poderá atingir ao máximo por meio do exercício físico. Entretanto, ver-se-á com tristeza a plástica confundir-se aí com um elemento novo: a vaidade da criança. E as relações de higiene e estética se nos apresentam sob a forma de luxo. Façamos notar que o traje mais rico é sempre desprezível, comparado a um corpo esbelto. Em suma, que a criança compreenda que a sua beleza se resume num conjunto de ritmos e de formas que se exprimem pela sua alegria. O riso deve, portanto, ser o deus escolar (pág. 11).

Na Escola Normal Modelo, muitas vezes a disciplina Desenho dialogava com Trabalhos Manuais ao invés da caligrafia, como indicava os programas de ensino. Inclusive, em alguns momentos, a mesma professora ministrava o Desenho e os trabalhos manuais⁷³. Em 1933, um artigo publicado na Revista do Ensino denominado *O trabalho Manual em Nossas Escolas*⁷⁴ e escrito por Mariana Noronha Horta, aponta o desprezo que as instituições, em pleno prestígio da escola ativa, relegam ao trabalho manual. Citando Lourenço Filho, a autora afirma que o problema da escola ativa se dá, em grande parte, por causa dos trabalhos manuais. Segundo a linha de raciocínio da autora, embasada no pensador escolanovista, a divisão entre trabalho manual e intelectual é clara. Mas ao valorizar apenas o intelectual, a sociedade é levada às aberrações do verbalismo e da formação intelectual pura sem alguma finalidade prática, em oposição aos trabalhos manuais que seriam próprios do desenvolvimento natural das crianças. A idéia central do artigo é que educando as crianças nos trabalhos manuais, a escola forma cidadãos adaptados ao mundo do trabalho, em uma posição bastante utilitarista da educação. Segundo a autora:

O destino de um Brasil novo está nas mãos da professora primária. Nenhum ideal legítimo, nenhum sofrimento pessoal, nenhum desejo de recompensa, deverá roubar-lhe a esse compromisso de honra, deverá quebrar o seu encantamento

⁷³No próximo capítulo essa questão será destacada, ao analisar os diários de classe e os eventos cotidianos da Escola Normal.

⁷⁴HORTA, Mariana Noronha. O trabalho manual em nossas escolas. in: *Revista do Ensino. Orgam Oficial da Directoria da Instrucção*. Ano VII, volume 87/88 - Belo Horizonte, 1933.

ante a criança; apagar a centelha viva a lembrar a cada momento a grande responsabilidade – o destino de um povo em suas mãos, em nossas mãos!

E educar pelo trabalho é disciplinar a consciência – horas tomadas pelo trabalho, espírito afeito ao bem.

Educar pelo trabalho é dar oportunidade a que a criança receba do mundo externo vivas impressões e se expresse, e assim vá se renovando instante a instante, melhorando, crescendo, ganhando plasticidade para que se molde ao mundo externo:

E educar pelo trabalho é preparar a inteligência – ação, síntese da aspiração nacional, segredo do invejado progresso dos outros povos, tão ambicionado, mas que não realizamos, porque talvez nos percamos em estéreis idealizações escolares ou doentios programas feitos com finalidade em si mesmos (pág. 8).

Percebe-se a importância dada à cultura do trabalho, bastante presente na sociedade brasileira dos anos 1930. A autora fala da necessidade de se educar pelo trabalho, pois a experiência prática favorece a disciplina e a inteligência, elevando a nação ao progresso tão almejado. Percebe-se a circulação de ideais cívicos e patrióticos ao condicionar o destino do Brasil ao trabalho das professoras primárias.

Mantendo a linha do raciocínio na relação entre desenho e trabalhos manuais, o artigo intitulado *O caráter educativo dos trabalhos manuais*⁷⁵, sem autoria identificada, apresenta uma extensa conferência realizada para os assistentes técnicos do ensino mineiro. Nela, o autor deixa clara a importância da disciplina trabalhos manuais numa ótica da escola ativa, mas enfatizando a lógica de educar pelo trabalho. Ao aprender pelo trabalho, o aluno desenvolve várias faculdades intelectuais e morais, conseguindo que o Brasil e os brasileiros superem, através da aptidão técnica adquirida nessas atividades, seus problemas maiores: o ócio, a preguiça e a falta de gana para vencer na vida. Para o conferencista, “*é o trabalho a garantia material, a garantia moral, a garantia intelectual de um povo. O trabalho, a aptidão técnica é dinheiro, é disciplina, é moral, coordena e aviva a inteligência*” (pág.32). Novamente percebe-se uma valorização do trabalho como ideologia cívica e patriótica a ser seguida, conforme os ideais trabalhistas em voga no Brasil pós-1930. O artigo se desenvolve criticando os modelos educacionais que enfatizam apenas os

⁷⁵O caráter educativo dos trabalhos manuais. in: *Revista do Ensino. Organ Oficial da Directoria da Instrução*. Ano VII, volume 94 - Belo Horizonte, 1933.

conhecimentos tradicionais, como a linguagem, a geografia, a aritmética e a geometria, deixando de lado os trabalhos manuais que, dentro de um viés da escola ativa, podem atingir finalidades excepcionais não só para o aluno, mas para o progresso da nação. É importante que a criança tenha nos trabalhos manuais uma forma de expressão como nas artes e na linguagem, e por isso, componentes artísticos devem ser inseridos também nas aulas e atividades manuais cotidianas. Mas é importante a valorização da criatividade dos alunos. Segundo o autor,

Quanto à parte artística, cumpre insistir, precisamos abolir por completo a cópia. Cópia não é trabalho de arte, não é trabalho intelectual. É simples manualismo. Temos inteligência e mãos como os que inventam, criam, imaginam... Cumpre-nos trabalhar, bastando-nos a nós mesmos. A cópia jamais nos transmitirá a emoção estética da interpretação dos elementos da natureza pelo nosso próprio lápis, através do nosso eu, do nosso sentimento estético próprio, da composição estilizada, através de um temperamento, de um modo original de sentir a beleza das coisas, de imaginar através de um senso artístico próprio. E a parte artística, em regra, subtraída à criança. Daí vivemos a estética ornamental de outros povos (pág. 39).

O conferencista finaliza sua fala indicando a necessidade de desenvolvimento de uma estética ornamental brasileira, pois assim não mais copiaríamos temas e arquiteturas de outras nações. E esse desenvolvimento de uma estética nacional só se dará quando a escola estiver adaptada a trabalhar as atividades manuais na ótica escolanovista apontada.

Continuando no período Vargas, quando as idéias relativas à valorização do trabalho e as formas de aquisição, por parte da população, de riquezas e de cidadania circulam em profusão, a escola tem um papel de difusora e instrumento para a aquisição desses ideais. Nas palavras de Ângela de Castro Gomes,

o Estado Nacional, por seu ideal de justiça social, volta-se para a realização de uma política de amparo ao homem brasileiro, o que significa basicamente o reconhecimento de que a civilização e o progresso são um produto do trabalho. Toda moderna concepção econômica, política e social deverá ter por base a idéia-fato: Trabalho. E todo programa voltado para o mundo novo a constituir será contido nessa fórmula: defesa, representação e dignificação do trabalho. Só o trabalho pode constituir-se em medida de avaliação do valor social dos indivíduos e, por conseguinte, em critério de justiça social. Só o

trabalho pode ser um princípio orientador das ações de um verdadeiro Estado democrático, isto é, de um Estado administrador do bem comum (GOMES, 1982:155)

Mantendo a valorização desses ideais, a Revista do Ensino publica, em 1934, o artigo *O desenho e o trabalho manual*⁷⁶. Escrito por uma professora primária de Trabalhos Manuais, o artigo inicia indicando a presença e a importância da arte na história da humanidade desde os povos pré-históricos. Segundo a autora, a utilização do desenho merece atenção tanto de pedagogos quanto de artistas e essa disciplina não deve ter apenas valor técnico, mas também educativo, devendo auxiliar outras disciplinas num viés da escola nova. O desenho deve se configurar como uma espécie de segunda forma de comunicação dos alunos, despertando o interesse, os sentimentos estéticos e o amor às artes. Embasada nas idéias da psicologia advinda da escola nova, a autora diz que:

Atualmente a metodologia do desenho muito se afasta da antiga, embora seus princípios ainda não estejam de acordo com o progresso moderno. Falta uma organização científica, uma análise criteriosa do desenho infantil. A maneira típica com que a criança desenha em diferentes idades, conhecemo-la apenas pelos seus resultados, enquanto a sua atitude mental no ato é ignorada por quase todos os professores. É por isso que exigem mais do que ela pode fazer: exigem trabalhos artísticos e corretos. A maioria dos professores ignora em que consiste a diferença individual para o desenho e daí os erros cometidos. Aqui, mais que em outros ramos, o ensino deve ser individual (pág. 21).

A professora, ao respeitar a individualidade dos alunos, condena os professores que buscam desenhos artisticamente perfeitos. Os professores devem ter um bom conhecimento estético para conduzir as crianças nas atividades que valorizem a observação, a criatividade e a espontaneidade. Esse último aspecto é bastante evidenciado pela autora, pois ela comunga da idéia de que as crianças possuem uma inclinação natural ao desenho, idéia essa presente nos escritos de Montessori, já apresentados no decorrer deste texto. O professor, sabendo das características psicológicas dos seus alunos, deve auxiliá-los no desenvolvimento da criatividade e da liberdade de comunicação, uma vez que não seria papel da escola formar artistas, mas sim preparar os alunos a conseguir realizar trabalhos de valor. Entrando nos

⁷⁶SILVA, Alzira Cândida da. O desenho e o trabalho manual. in: *Revista do Ensino. Organ Oficial da Directoria da Instrucção*. Ano VIII, volume 105 - Belo Horizonte, 1934.

trabalhos manuais, a autora relaciona esses conhecimentos com os artísticos, visto que possuem as mesmas finalidades: trabalhar a criatividade, o bom gosto, o desenvolvimento físico e intelectual, a iniciativa e a inventividade. Citando Dewey, Comenius, Rousseau e Pestalozzi, a autora indica que não é função da escola dar as crianças um ofício, porém hábitos, atitudes, habilidades e conhecimentos que facilitem as suas atividades diárias, sendo importante que os alunos saiam sabendo sobre costura, carpintaria, modelagens e dobraduras, saberes incluídos nos programas de trabalhos manuais. O artigo é finalizado com a seguinte colocação: “*Na escola moderna não basta saber de que são feitas as coisas. Cumpre saber como são feitas e cumpre fazê-las. Para Ferrière, os trabalhos manuais são pedra angular da educação*” (pág. 24).

No artigo intitulado *O impulso criador das crianças*⁷⁷, através de uma apresentação de como o ensino do desenho e das artes é praticado nos Estados Unidos, o autor indica que, com o avançar das idéias da escola nova, mais se sabe a respeito das crianças e de suas particularidades e necessidades educacionais. Nesse sentido, relata a existência de revistas específicas para os trabalhos artísticos infantis e que esses são completamente distintos dos adultos. Para o autor,

Os partidários da educação progressiva tratam de evitar toda a influencia adulta que possa prejudicar o desenvolvimento artístico das crianças. Antes de se lhes dar a conhecer as obras primas – literárias, gráficas, esculturas – devem ter expresso por si mesmas os seus próprios impulsos. Essas obras elas irão conhecer mais tarde quando começar a desenvolver nelas o sentimento crítico. O importante no trabalho artístico das crianças não consiste em copiarem o mais exatamente possível um modelo determinado, senão exprimirem os seus sentimentos com sinceridade e da melhor maneira que forem capazes. Nas aulas de desenho e pintura, as crianças pequenas não precisam de outra coisa senão material bastante para desenhar ou pintar e uma grande abundância de tempo livre. Não precisam de técnica. O desenho é para elas um brinquedo. Cumpre respeitar sua fantasia criadora e deixá-las em liberdade durante muito tempo antes de poder ensinar-lhes as regras da arte sem lhes causar prejuízo. O que se lhes pode ensinar desde o princípio é a cuidar do material – afim de que adquiram hábitos de limpeza e ordem – e a usar o corpo livremente enquanto trabalham (pág. 287).

⁷⁷ALONSO, Antonio. O impulso criador das crianças. in: *Revista do Ensino. Orgam Oficial da Directoria da Instrucção*. Ano VIII, volume 105 - Belo Horizonte, 1934.

Nota-se a presença de idéias relativas à espontaneidade do desenho nas crianças, no mesmo sentido de publicações anteriores. Como questão metodológica, o autor indica que o correto seria simplesmente deixar as crianças pequenas pintarem livremente, sem a preocupação com a transmissão das técnicas. O que deve ser ensinado às crianças pequenas é o hábito de arrumar e guardar o material utilizado nas aulas, pois essa atitude favoreceria na formação da idéia da ordem, importante no contexto brasileiro, dos hábitos de limpeza e ao uso do corpo, na lógica de uma educação dos sentidos. No artigo, algumas fotos de atividades e obras realizadas pelas crianças norte-americanas são expostas. Abaixo, a reprodução de uma delas, como simples ilustração:



Figura 13 – Crianças pintando um cenário.

Em 1935, em artigo intitulado *A importância do desenho como auxiliar do professor*,⁷⁸ a autora Clélia D. de Rezende afirma que o desenho auxilia nas primeiras noções de aprendizagem da leitura, pois as histórias ilustradas não eram entendidas pelas crianças. A idéia central do artigo é mostrar que o desenho auxilia a criança no seu desenvolvimento geral e relata um caso no

⁷⁸REZENDE, Clélia D. de. A importância do desenho como auxiliar do professor. in: *Revista do Ensino. Organ Oficial da Directoria da Instrucção*. Ano IX, volume 114/115 - Belo Horizonte, 1935.

qual a psicologia, atrelada ao desenho, foi bem sucedida a respeito de um menino acometido pelo mutismo. Esse menino desenhava muito bem e a psicóloga que o tratava, ao interpretar esses desenhos, descobriu que a causa desse mutismo seria o medo. Trabalhando o medo na criança, a mesma voltou a falar normalmente. Nesse artigo está muito clara a forma de como a psicologia auxiliava a pedagogia no ensino brasileiro pós reformas educacionais e circulação das idéias vinculadas à escola nova. Ademais, o artigo apresenta uma função instrumental do desenho no caso do menino mudo que conseguia se comunicar através dos seus traços.

Continuando no ano de 1935, foi publicado na Revista do Ensino mais um artigo de autoria do já citado professor Anibal Mattos, intitulado *As artes nas escolas rurais*⁷⁹. O artigo é uma transcrição de uma conferência, e tem como objetivo ser uma referência sobre o ensino do desenho e da sua utilidade na vida no campo e nos ambientes rurais. Explanando sobre como o desenho foi sendo transformado de simples imitação ou cópia para atividade criativa, Mattos indica que foi com Colbert, ministro de Luiz XIV, que o desenho abandonou a vertente clássica de origem renascentista e adotou o tom utilitário, tornando-se importante fator na formação dos processos de produção artístico-industrial. Isso se deu porque, na França, foi alterada a metodologia do ensino do desenho, tornando-o mais acessível à educação do gosto pelo povo. O desenho, segundo Mattos, é bastante importante nas economias baseadas nas artes aplicadas e industriais, sendo encampado por uma pedagogia moderna que tem nos Estados Unidos seu maior expoente. Ele destaca a pedagogia americana que enfoca o desenvolvimento da sensibilidade artística da criança, colocando-a em contato com grandes obras de arte e desenvolvendo trabalhos que mantêm sempre a curiosidade infantil ativa. Valorizando a criatividade, que segundo o autor, seria a fonte do desenvolvimento intelectual, é necessário que as escolas usem essa característica no ensino de desenho e dos trabalhos manuais. Segundo Mattos,

O desenho é a expressão gráfica pela qual o aluno mostra não só o que vê ou imagina, mas também o que projeta ou pretende

⁷⁹MATTOS, Anibal. As artes nas escolas rurais. in: *Revista do Ensino. Organ Oficial da Directoria da Instrução*. Ano IX, volume 120/121 - Belo Horizonte, 1935.

executar. Mas o desenho deixou de ser, daí por diante, a matéria de finalidades isoladas, artístico por excelência, de formas convencionais, para tornar-se meio de expressão, como a palavra escrita. Deixou de ser um fim para tornar-se um meio; do trono de ouro do sonho e da fantasia veio para o postulado das realidades, como elemento educacional de primeira grandeza, desde a escola primária até as escolas superiores. Na escola primária, quer urbanas, quer rurais, o desenho tal como a linguagem falada e escrita, está intimamente ligado a observação, ao conhecimento, investigação, representação e utilidade das coisas. Como, porém, os intuitos da Escola Nova estão voltados para as atividades espontâneas dos alunos, no sentido de melhor conduzir a eclosão de suas personalidades, o desenho, como fator educacional, deve ter a feição realista de expressão gráfica das coisas, ou representação das imagens do mundo exterior ou inteiro, que impressionam (págs. 158-159).

A fala de Mattos esclarece que o desenho deve ser compreendido como uma forma de comunicação assim como a linguagem, concepção esta defendida por outros artigos da Revista do Ensino e não, uma expressão artística. O desenho deve ser ensinado, no viés escolanovista, como forma de auxiliar a expressão das personalidades dos alunos, servido como maneira de representação gráfica das coisas que os cercam. Avançando no artigo, Mattos indica que o ensino do desenho nas escolas rurais deve ser diferente do ensinado nas escolas urbanas, pois as especificidades do campo devem ser levadas em conta, com o ensino valorizando a formação profissional dos agricultores. Além disso, o desenho ensinado no campo deve se relacionar ao maquinário, às ferramentas, aos insetos que devem ser combatidos. Em suma, o desenho deve se relacionar com as realidades das escolas rurais. Na conclusão de sua fala, Mattos, coberto de um sentimento patriótico e ufanista bem propício aos anos que antecederam ao Estado Novo, indica que a salvação do Brasil está na agricultura e na indústria. Seguem as inflamadas palavras de Mattos:

Temos que falar ao povo, ao professor, aos governos, que romper os grilhões da indiferença, que sacudir o Brasil e provar que ele não é mais o gigante que dorme, mas uma nação que espera confiante e ansiosa, o resultado do esforço dos seus filhos, desse esforço que vai exigir a ação dinâmica de gerações, mas que será um dia vitorioso, uma vez que cuidemos de impulsionar o trabalho no solo e de formar indústrias, que possam ter a vida real, que não sejam extravagâncias ávidas de protecionismos escandalosos. Temos que voltar ao trabalho da terra, ao trabalho do homem. Aí está a síntese do pensamento de Alberto Torres e de João Pinheiro: Criar uma mentalidade moça e vibrante, rumo a terra: Despertar o amor pelo solo, fazê-lo produzir nessa arrancada luminosa das novas Bandeiras que

vão dar ao Brasil os homens do futuro, esses que formarão o trabalho das oficinas e da terra – o trabalho nobre e alto, útil e abençoado da Pátria Brasileira! (pág. 161).

Essa fala carregada de sentimentos cívicos e patrióticos apresenta, pela primeira vez nessas fontes aqui utilizadas, que a salvação para o Brasil estaria também no trabalho do campo e não apenas nas indústrias. Esse sentimento está ancorado aos ideais de valorização do trabalho presentes em vários ambientes, sejam eles políticos, pedagógicos ou do cotidiano. Finalizando, Mattos indica que essas idéias seriam as mesmas de Alberto Torres⁸⁰ e João Pinheiro⁸¹.

Em 1937, ano do golpe de estado em que Getúlio Vargas se mantém no poder após o governo provisório, iniciou-se por todo o país, de maneira oficial, uma divulgação maciça de propagandas políticas de cunho cívico e patriótico, e os sistemas de ensino e as escolas se tornaram difusores dessa propaganda. O civismo e o nacionalismo já estavam presentes em alguns artigos da revista do Ensino e essas idéias já circulavam de maneira efusiva no Brasil desde os finais dos anos 1920. Nessa linha de raciocínio, é publicado na Revista do Ensino, o artigo denominado *Desenho*⁸². O início do artigo apresenta alguns elementos já descritos em artigos anteriores, como a exaltação dos ideais da escola nova; a importância do desenho na educação infantil como algo espontâneo nas crianças; o desenho como fator que despertaria as crianças para a arte e formaria o senso estético; e que o desenho deveria ser tratado como uma forma de linguagem. Para a autora, o desenho seria a base para

⁸⁰Alberto Torres (1865-1917) é um dos principais expoentes do pensamento autoritário de matriz nacionalista brasileiro. Crítico da aplicação de ideias liberais pensadas para outros países e introduzidas no Brasil sem a participação primordial do estado. Percebia a influência do meio na formação do homem brasileiro e defendia um nacionalismo não dependente das grandes nações, valorizando o trabalhador brasileiro. “Defendia um programa de volta do imigrante da cidade para o campo, que lhe parecia possível, se o poder público garantisse ao proletariado urbano o acesso à propriedade da terra para a produção de bens de consumo que a grande cultura abandonara” in: FAUSTO, Bóris. *O pensamento nacionalista autoritário: (1920-1940)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

⁸¹João Pinheiro foi o presidente do estado de Minas Gerais que conduziu uma reforma no sistema educacional em 1906. Essa reforma modernizante e civilizatória ampliou o número de escolas em Minas e centralizou a fiscalização e o controle sobre as mesmas. As características e singularidades do ensino mineiro durante essa Reforma foram trabalhadas no início desse capítulo.

⁸²KNUPFER, Zely. Desenho. in: *Revista do Ensino. Organ Oficial da Directoria da Instrucção*. Ano XI, volume 143/145 - Belo Horizonte, 1937.

todas as disciplinas e deveria estar presente em todas as aulas como auxiliar, para tornar as aulas intuitivas, atraentes e claras, sendo que o professor deveria desenhar nas aulas para conseguir prender a atenção dos alunos. Outro auxílio possível para o desenho poderia ser suprir a deficiência de material escolar, pois os professores e alunos poderiam desenhar os temas das aulas, numa clara opção por um desenho utilitarista com um fim determinado. Citando Rui Barbosa, a autora justifica que nas nações desenvolvidas, o desenho é à base dos sistemas educacionais, mas que no Brasil isso não acontece, pois os professores não estão bem preparados, pois utilizam métodos pedagógicos não amparados na psicologia moderna. Associando as pedagogias modernas advindas da escola nova com a idéia de valorização do trabalho pertencente ao contexto político vigente, a professora Zely indica que trabalhar o Desenho ajuda a desenvolver nas crianças e jovens o sentido da vista; a memória; a atenção; a vontade e o raciocínio. Além disso, deve-se valorizar o ensino pelo seu conhecimento prático. Assim como é importante ao homem saber usar um machado, um martelo, uma foice ou uma enxada, é importante saber desenhar uma flor, um animal ou uma paisagem. As artes mecânicas necessitam que os trabalhadores saibam desenhar, assim como as mulheres devem saber desenhar para conseguir costurar ou bordar melhor, por exemplo.

O extenso artigo se mostra um pouco repetitivo em relação aos temas e idéias já apresentadas em outras publicações da Revista do Ensino, mas alguns pontos merecem destaque. Ao refletir sobre o ensino do desenho em outras épocas e as concepções pedagógicas escolanovistas, Zely Knupfer diz que:

Os antigos tinham vários processos, hoje condenados pela escola nova por não estarem de acordo com os seus dogmas. Começavam o estudo do desenho pelos seus elementos; a criança nunca poderia se interessar e os seus resultados seriam quase nulos. Consideravam também a geometria como base do desenho; na escola de hoje trata-se da geometria, trançando figuras geométricas com régua e outros instrumentos, ao passo que o Desenho é encarado quanto às figuras feitas pelos alunos, o seu trabalho, que lhes vem do próprio engenho.⁸³

⁸³KNUPFER, Zely. Desenho. in: *Revista do Ensino. Organ Oficial da Directoria da Instrucção*. Ano XI, volume 143/145 - Belo Horizonte, 1937, pág. 19.

Nota-se como a escola nova é um marco fundamental na educação brasileira, sendo considerada divisora de águas nas concepções metodológicas. Demarcando essa divisão, para a autora, antes da escola nova o desenho visava a formação de artistas, e no viés moderno, visava a formação intelectual e o desenvolvimento das potencialidades do aluno. Outro ponto de destaque é a separação dos conteúdos da geometria do Desenho, debate importante ocorrido na no final da primeira década do século XX e que culminou com a separação destas áreas nos currículos das escolas mineiras, conforme visto nas análises das legislações nas páginas anteriores.

Zely propôs também a seguinte divisão e ordenação do ensino do Desenho nos cursos primários:

Nos 1^{os} e 2^{os} anos – Desenho espontâneo, desenho do natural e desenho ilustrativo.

Nos 3^{os} e 4^{os} anos, desenho de silhueta, desenho de memória, desenho por ditado e desenho decorativo.

No *desenho espontâneo*, o objetivo é aproveitar a capacidade gráfica e espontânea como base para o ensino do desenho natural. O *desenho do natural* é o desenho de objetos, animais e plantas e é o primeiro passo para se chegar às representações nítidas das observações infantis. O *desenho ilustrativo* é a representação gráfica da palavra lida e falada, sendo que o desenvolvimento dessa forma de desenho caminha ao mesmo passo que o desenvolvimento da escrita e da leitura. No *desenho de silhuetas*, os alunos devem desenhar as “figurinhas negras, tiradas da natureza”, enfatizando as formas e o contraste claro e escuro. No *desenho de memória*, os alunos observam uma cena e depois desenham o que lembram, trabalhando o sentido da observação. No *desenho por ditado*, a professora contaria uma história e o aluno ilustraria ou representaria essa narrativa. Finalizando, no *desenho decorativo*, os alunos fariam desenhos de adornos variados, além de bonecos e brinquedos. Interessante perceber que essa é uma ordenação progressiva, partindo do mais simples para o mais complexo e no último nível, o desenho decorativo, há uma fusão entre o desenho e as atividades manuais na confecção de bonecos e brinquedos, numa clara valorização do desenho com

uma finalidade prática vinculada a alguma forma de trabalho. Nesse último tópico, a autora indica que os desenhos poderiam e deveriam ser usados para enfeites de festas e eventos cívicos e patrióticos, com representações de bandeiras e símbolos da nação. Sobre o primeiro nível, o do desenho espontâneo e mais básico de todos, o artigo apresenta uma ilustração elaborada por um aluno da autora:

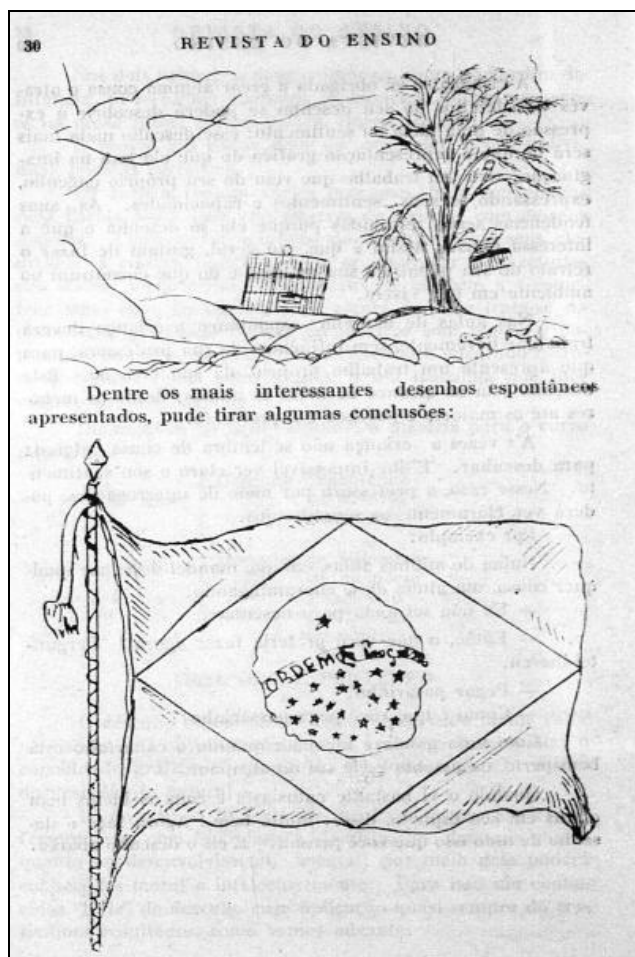


Figura 14 – Desenho espontâneo⁸⁴.

Segundo Zely Knupfer,

Esse desenho parece-me que, tendo eu mandado desenhar qualquer coisa, veio-lhe à idéia a Pátria e tratou logo de representar no papel o seu símbolo. Desenhando uma bandeira

⁸⁴ KNUPFER, Zely. Desenho. in: *Revista do Ensino. Organ Oficial da Directoria da Instrucção.* Ano XI, volume 143/145 - Belo Horizonte, 1937, pág. 30

desfraldada podemos ver que já tem em si o sentimento patriótico⁸⁵.

Nas palavras da autora, o sentimento patriótico está presente nos alunos no nível mais profundo, a ponto de ser um sentimento espontâneo, natural, essencial para as crianças no contexto político do Estado Novo.

Na esteira do artigo de Zely Knupfer, em um contexto de circulação e difusão de ideais cívicos, patrióticos com a exacerbação dos nacionalismos, foi publicado um pequeno artigo também denominado *Desenho*⁸⁶. Nesse artigo, a autora Ana Carolina de Almeida indica a importância do desenho como auxiliar de outras matérias, seja na facilidade de desenvolver a caligrafia ou no pensamento matemático. O desenho teria a facilidade de cultivar o civismo e o gosto pelo belo nas crianças, além de desenvolver os sentidos, como o tato no caso da caligrafia. A geometria, “matéria gêmea ao desenho”, tem grande importância no desenvolvimento cognitivo dos alunos, auxiliando também no ensino de geografia, pois os mapas precisam de precisão gráfica e geométrica. Nesse ponto, a autora entra em contradição com o que a professora Zely Knupfer afirmou sobre a relação entre desenho e geometria no artigo anterior. Ana de Almeida indica também a importância dos desenhos de observação, que contribuem para a melhor noção de proporção aplicada nas obras das crianças. Percebe-se que é um artigo que pouco contribuiu no que diz respeito à metodologia do ensino do desenho, mas que apresenta a importância do desenho como facilitador do civismo e da educação dos sentidos.

Em 1938, um extenso artigo de autoria de Pirene Ventura Dias, intitulado *O Desenho na escola primária*⁸⁷, apresenta os mesmos argumentos de textos anteriores e tece recomendações às professoras primárias. Esses argumentos e recomendações, em linhas gerais, são: dar importância ao desenho como atividade de formação intelectual e estética; entender a afeição da criança pelo desenho e a espontaneidade do traço infantil; e a observação de uma escala evolutiva na aquisição de habilidades relativas ao desenho. Essa escala

⁸⁵KNUPFER, Zely. Desenho. in: *Revista do Ensino. Orgam Oficial da Directoria da Instrucção*. Ano XI, volume 143/145 - Belo Horizonte, 1937, pág. 31.

⁸⁶ALMEIDA, Ana Carolina de. Desenho. in: *Revista do Ensino. Orgam Oficial da Directoria da Instrucção*. Ano XI, volume 143/145 - Belo Horizonte, 1937.

⁸⁷DIAS, Pirene Ventura. O Desenho na escola primária. in: *Revista do Ensino. Orgam Oficial da Directoria da Instrucção*. Ano XII, volume 149/151 - Belo Horizonte, 1938.

evolutiva tem os seguintes graus: a gravura simples e sem sentido; a gravura com significado para a criança; e a gravura como produto da imitação e da imaginação. Esse processo culminaria com a aquisição da autocrítica, em que a criança consegue ver os próprios erros e corrigi-los, adentrando no último grau da evolução das habilidades, que seria o desenho narrativo.

Em sua argumentação, o autor cita, em uma parte do artigo, o estudo de um professor denominado Frank que revela o desenho infantil como base para um estudo etnológico comparativo. Nas palavras de Dias,

Esse estudo foi posto em realce por Frank que procurou estudar a evolução do desenvolvimento psíquico e a evolução do desenho na criança em diferentes raças. O estudo comparativo mais interessante foi feito entre a criança branca e a negra. E verificou Frank que, no começo, a evolução do desenho é igual nessas duas raças. Mas na segunda infância a raça negra supera. As funções psíquicas do desenho na criança negra são precoces, enquanto que na criança branca o desenvolvimento do desenho não é tão acentuado, ficando assim em inferioridade. Mas ao aproximar-se da puberdade (quatorze, quinze ou treze), o desenvolvimento mental da criança negra atinge o auge, chega à última etapa do desenvolvimento psíquico, enquanto que a criança branca continua a se desenvolver. E daí em diante a criança preta tem um apoucamento de mentalidade que não é observada na branca. É daí que se explica a inferioridade da raça negra. Atingida a puberdade o que se desenvolve espantosamente na criança negra são os instintos sexuais, que sufocam, por assim dizer, as funções mentais (págs. 218-219).

Essa fala, eivada de ideais eugênicos, mostra muito bem como a questão racial estava posta no Estado Novo. De um lado, um discurso conciliatório e agregador baseado na integração racial e, de outro, a estigmatização e o preconceito contra as populações negras no ambiente escolar. Apesar de parte da propaganda estatal de viés nacionalista se basear na construção de um Brasil mestiço e integrador, percebe-se, por essa citação acima, que esses ideais racistas justificados através de uma pseudo-cientificidade, circulavam em uma publicação oficial do governo mineiro. Ainda mais com um discurso embasado na psicologia, bastante pertinente nos ambientes escolares mineiros principalmente após a fundação da Escola de Aperfeiçoamento. O autor finaliza o artigo indicando que as suas palavras auxiliariam os educadores mineiros na melhor utilização das metodologias do ensino do desenho, este pensado como uma atividade utilitarista.

O último artigo relacionado ao ensino do desenho publicado na Revista do Ensino foi *O desenho na escola primária*⁸⁸. O artigo reporta ao professorado mineiro os testes realizados pela Escola de Aperfeiçoamento nas escolas do estado, objetivando avaliar o rendimento do ensino nessas instituições. Os testes foram aplicados e elaborados pelo Departamento de Educação, órgão técnico de assistência ao ensino da Secretaria da Educação, local de trabalho da autora do artigo. Interessada em saber como foi ofertado o ensino do desenho e como foi o seu aproveitamento, a equipe técnica aplicou o teste, no ano de 1945, aos alunos das 2^{as}, 3^{as} e 4^{as} séries. O teste configurou-se como uma prova de desenho espontâneo, sugerindo aos alunos a elaboração de um desenho “bem bonito”, sem maiores observações. Nas escolas da capital, nas turmas da 2^a série, foram aplicados mil testes aleatórios, sendo 500 para o sexo feminino e 500 para o masculino. As orientações do estudo tinham as seguintes questões: O que desenha a criança mineira da segunda série primária? Como esses alunos desenharam?

Os desenhos foram classificados em dez grupos, a saber:

- 1 – Casa
- 2 – Paisagem ou cena
- 3 – Motivos relacionados com os estudos
- 4 – Meios de transporte
- 5 – Árvores
- 6 – Flores e frutos
- 7 – Animais
- 8 – Figura humana
- 9 – Móveis e utensílios
- 10 – Decorativo-geométrico

Ao analisar e categorizar os testes verificou-se que 50,8% das meninas e 48,4% dos meninos desenharam sobre o tema Casa. Em segundo lugar, ficou o tema paisagem, com 13% das meninas e 10,8% dos meninos. Segundo a autora, esse resultado é satisfatório, pois o tema paisagem indica o bom desenvolvimento técnico dos alunos, no sentido de que os desenhos desse tema necessitam de senso de profundidade e perspectiva. Em terceiro lugar, ficaram os desenhos relacionados aos programas de linguagem, geografia, ciências e educação cívica, elaborados por 11,8% dos meninos e 6,4% das

⁸⁸FERBER, Maria José. Desenho na escola primária. in: *Revista do Ensino. Orgam Oficial da Directoria da Instrucção*. Ano XIV, volume 180 - Belo Horizonte, 1946.

meninas. Esses resultados demonstram que o desenho vai sendo entendido na escola primária como um meio de expressão, como uma linguagem mais precisa que a palavra, na ótica dos avaliadores. Dentre os temas, estão presentes os mapas de Minas Gerais, o rio São Francisco e a bandeira nacional, o que reflete o momento político de nacionalismo exacerbado, pois se tratava do último ano do Estado Novo e o país estava inserido na Segunda Guerra Mundial, com tropas brasileiras em pleno combate. Voltando aos resultados, em quarto lugar, ficaram os meios de transporte; em quinto, as árvores; em sexto, as flores; em sétimo, as figuras humanas; em oitavo, os animais; em nono, os móveis e utensílios domésticos e em décimo lugar, as figuras geométricas. O desenho geométrico foi elaborado apenas por uma criança e podemos perceber que esse estilo de desenho não era muito aceito, ou não era considerado como um desenho bonito, ou os alunos não o conheciam bem, visto que o desenho e a geometria já estavam desvinculados enquanto conhecimentos disciplinares desde 1906.

Analisando a qualidade dos desenhos, os avaliadores inferiram que entre os 7 e 8 anos de idade, as crianças começam a desenhar com mais exatidão, sem representações muito fantasiosas ou incorretas, como um desenho que representa o sol junto às estrelas no céu; ou carroças com rédeas que se mantêm sem os carroceiros; ou roupas nos varais de maneira irreal, como nas figuras abaixo:

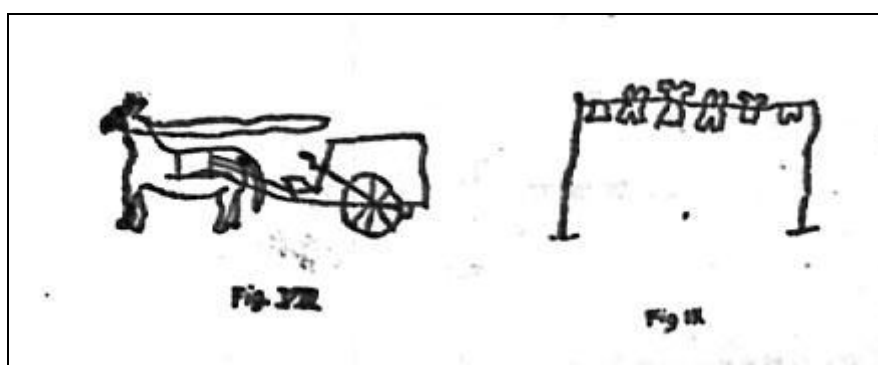


Figura 15 – Desenhos irrealis.

Outra característica apreendida pelos testes foi a falta de originalidade das crianças, pois as mesmas desenhavam temas advindos das “necessidades de exteriorizar as demandas da alma” sem muita originalidade, nas palavras da

autora. Por originalidade, entendeu-se que o desenho abaixo, onde um avião sobrevoa a silhueta de uma cidade, seria um bom representante do tema. Outro, seria a aula de aritmética.

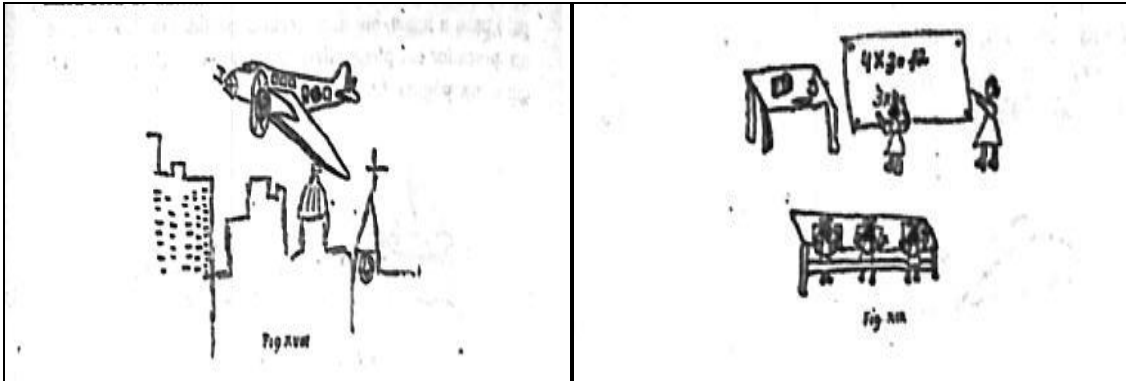


Figura 16 – Avião e cidade.

Figura17 – Aula de aritmética.

Sobre a qualidade dos traços ou o valor artístico das obras, poucos desenhos se destacaram. Abaixo, a figura que foi considerada como possuidora de bom senso artístico.

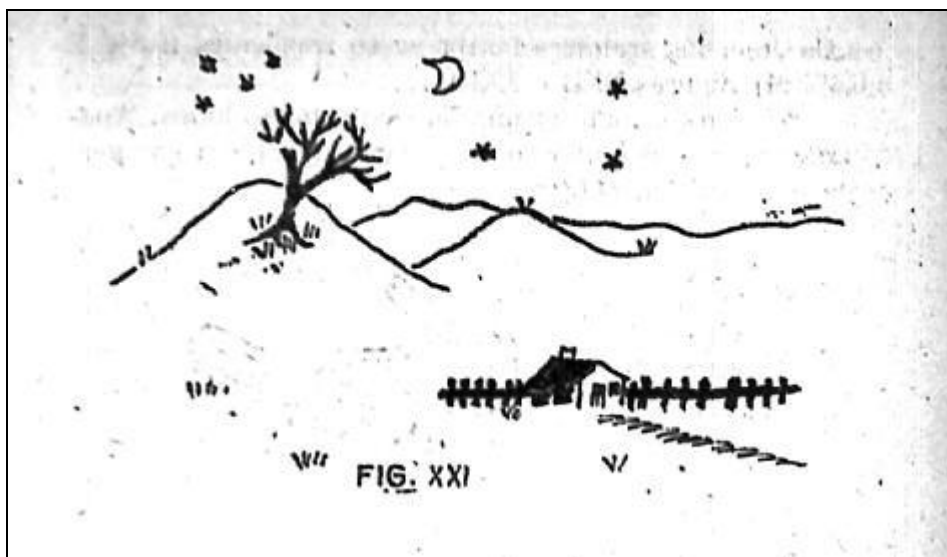


Figura18 – Desenho de paisagem.

Nota-se que a composição possuidora de boa qualidade artística é embasada nos preceitos academicistas, possuindo temática bastante semelhante às das obras impressionistas repletas de temas bucólicos e da vida no campo ou das

belas paisagens elaboradas sob a influência de Georg Grimm⁸⁹. Dessa maneira, é possível inferir que, para a Secretaria de Educação de Minas Gerais e suas examinadoras, o desenho com qualidades artísticas satisfatórias é aquele que se aproxima mais das composições de cunho academicista.

A autora finaliza o artigo com as seguintes considerações:

Pelo que ficou exposto, vê-se que fazer um bom desenho, sob o ponto de vista da lógica, proporção, perspectiva, etc., não é fácil para crianças da segunda série primária, ou seja, entre os 7-8 anos. No entanto, o desenho deve representar na escola papel tão importante quanto o da palavra. Um ensino sistematizado garantirá a sua aprendizagem, despertando o gosto das crianças mesmo para os desenhos geométricos ou decorativos. Tudo depende da maneira como for ensinado, pois a ilustre Mme. Artus Perrelet afirma em seu livro: - O desenho a serviço da educação – “Se a criança não pode escolher um grande número de verdades mentais é porque elas lhe são mal apresentadas, e a experiência demonstrou que ela assimilava as noções puramente intelectuais quando se tinha o cuidado de lhe oferecer tais noções sob forma adaptável à sua idade”. E mais adiante: “Fiz alhures numerosas experiências e cheguei à conclusão de que a criança aprende muito bem a forma geométrica...” (pág. 381)

Para a autora, o mais importante do ensino do desenho é a metodologia aplicada, o como esse ensino é ministrado. Citando a professora Artus Perrelet⁹⁰, importante intelectual proveniente da Escola de Aperfeiçoamento, percebe-se que o ensino deve ser adaptado à idade das crianças e as suas características psicológicas e cognitivas. Uma vez respeitadas essas características, a criança tem totais condições de aprender sobre qualquer assunto e qualquer conteúdo, inclusive as formas geométricas.

⁸⁹ “Johann Georg Grimm nasceu no dia 22 de abril de 1846 em Immenstadt, Alemanha, falecendo em Palermo, na Itália em 24 de dezembro de 1887. Foi pintor, professor e decorador, formado pela Academia de Belas Artes de Munique entre 1868 e 1870. Nos anos de 1882 a 1884, dá aulas na Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro, versando principalmente sobre paisagens, flores e animais. Viajou pelo interior do Rio de Janeiro e Minas Gerais, onde realizou algumas obras paisagísticas sobre fazendas de café. Após desligar-se da Academia por motivos de discórdia em relação à sua metodologia de ensino, consegue reunir alguns artistas formando um grupo chamado Grupo Grimm, cuja principal característica foram as obras realizadas ao ar livre”. In: <http://www.pinturasemtela.com.br/johann-georg-grimm-pintor-e-desenhista-alemao/>

⁹⁰No próximo capítulo, a obra da professora Perrelet e sua importância no ensino das artes e do desenho em Minas Gerais terão o devido destaque.

Novamente se faz necessária uma análise global sobre os artigos da Revista do Ensino publicados entre 1925 e 1946. Diferentemente da legislação, que é uma publicação legal e burocrática, os textos e artigos da Revista do Ensino se configuram mais como orientações didáticas e metodológicas para o professorado mineiro. Por se tratar de uma publicação oficial proveniente da Diretoria de Instrução, com ampla circulação entre os docentes do estado, a Revista do Ensino pode ser vista como um veículo de formação oficial, que teoricamente era lido e compreendido por grande parte dos professores de Minas Gerais. É importante perceber como o poder público, por meio da sua Diretoria de Instrução, apresentava temas e conceitos que julgava serem significativos e que deveriam ser assimilados pelos profissionais da educação. Entender as temáticas que o poder público indicava como sendo relevantes, auxilia na compreensão das idéias circulantes e na percepção do ensino do Desenho em um movimento intelectual e político mais amplo, para além da legislação.

Como foram analisados vários artigos, optou-se aqui por selecionar suas idéias principais, categorizadas ano a ano, no período compreendido entre 1925 e 1946. Abaixo, um quadro para auxiliar a análise.

Ano	Principais idéias
1925	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase no escolanovismo, métodos intuitivos de ensino e o uso da psicologia a serviço da educação • Ensino de Desenho com viés utilitarista, objetivando a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. • Educação estética para a boa formação moral.
1926	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase no escolanovismo. Uso da psicologia. Aprendizado vinculado às brincadeiras e atividades lúdicas. • Desenho como uma habilidade inata nas crianças, espontânea. Desenho como forma de comunicação e linguagem. • Desenvolvimento do senso estético. • Desenho utilitarista, como apoio às outras disciplinas.

1927	Apresentação das teses do 1º Congresso da Instrução Pública.
1929	<ul style="list-style-type: none"> • Importância da arte no cotidiano das crianças, num viés estético. • Arte como componente higienista.
1933	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização dos trabalhos manuais e da cultura do trabalho. • Importância das metodologias ativas e da educação sob as premissas escolanovistas.
1934	<ul style="list-style-type: none"> • Arte utilitarista, pois auxiliaria as demais disciplinas. • Importância do escolanovismo na educação, ao se diferenciar psicologicamente a criança do adulto. • Inclinação natural da criança para o desenho, que é pensado como uma forma de linguagem e de comunicação espontânea.
1935	<ul style="list-style-type: none"> • Importância da escola nova, pois ela atenta para a psicologia infantil e tem o desenho como forma de comunicação e auxílio para aprender outros saberes. • Desenho utilitarista com o objetivo de formar mão de obra para as indústrias. Importância dos trabalhos manuais nesse contexto.
1937	<ul style="list-style-type: none"> • Pelo ponto de vista escolanovista, o desenho seria uma atividade espontânea e uma forma de linguagem. • Desenho utilitarista, pensado como auxílio para as demais disciplinas e atividades escolares.
1938	<ul style="list-style-type: none"> • Mesmas idéias do ano anterior.
1946	<ul style="list-style-type: none"> • Análise sobre como está sendo ensinado o Desenho nas escolas mineiras.

Em linhas gerais, a partir de 1925, tem-se, de maneira bastante ampla, a circulação e divulgação das idéias e preceitos advindos do escolanovismo. Temas como metodologias ativas, o uso da psicologia na educação, a valorização das necessidades e características das crianças se fazem presentes em todo o recorte cronológico estudado. Essa constatação faz sentido ao perceber que os anos 20, no Brasil, podem ser considerados como

período de circulação dessas concepções escolanovistas e, em Minas Gerais, principalmente após a Reforma Francisco Campos, essas idéias circularam e foram aplicadas com mais intensidade. Além do escolanovismo, a ideia de que o ensino do desenho pode ser utilizado com uma finalidade para além da formação artística também circulou em profusão nos artigos da Revista do Ensino. Ressalta-se que essa utilidade do desenho se manifestou como sendo um apoio às outras disciplinas, em ideia bastante próxima da desenvolvida por Jeanne Milde na Escola de Aperfeiçoamento, a partir de 1929.

Em dois anos, 1925 e 1935, o desenho foi pensado também como suporte para a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho industrial. Atenta-se para a permanência histórica dessa concepção de uso do desenho, visto que a segunda metade do século XIX e a primeira década do XX foram o período de maior circulação dessas idéias. Outra concepção presente em quase todos os anos de publicação do periódico foi a indicação de que as crianças teriam uma habilidade ou aptidão inata para o Desenho, sendo esse considerado como uma forma de linguagem. Importante apontar que essa concepção está também inserida nos escolanovistas, principalmente nas idéias e teorias desenvolvidas por Montessori. Destacam-se também, nos artigos da Revista do Ensino, a valorização dos trabalhos manuais e da cultura do trabalho, em ressonância às idéias trabalhistas, cívicas e patrióticas circulantes durante o governo de Getúlio Vargas.

Em suma, as ideias apresentadas pelos artigos da Revista do Ensino estão emparelhadas com os conceitos e ideais políticos e pedagógicos dos anos 1920 aos 1940, principalmente o escolanovismo e a valorização do trabalho. Pode-se perceber então que o poder público se prestou a divulgar esses conhecimentos, ampliando questões que julgava ser importantes e que deveriam ser debatidas e levadas para as salas de aula, pois a Revista do Ensino era destinada à formação de professores.

CAPÍTULO 3 – A PRÁTICA DO ENSINO DO DESENHO NA ESCOLA NORMAL DE BELO HORIZONTE

No capítulo anterior foi apresentado o ensino do Desenho pensado e proposto de maneira oficial, utilizando da legislação mineira, dos programas de ensino, das prescrições curriculares e dos artigos publicados na Revista do Ensino. Entender como os gestores da educação e os pensadores e intelectuais vinculados à instrução pública percebiam o Desenho e suas potencialidades educacionais é importante em uma pesquisa inserida metodologicamente no campo da História das Disciplinas Escolares. Essa vertente da História da Educação pretende perceber a construção e as nuances das disciplinas em seus aspectos mais amplos, problematizando para além dos conteúdos e programas de ensino os sujeitos, os materiais didáticos, os espaços, a circulação de idéias, dentre outras mais que podem ser percebidas pelo pesquisador. O presente capítulo pretende ampliar essas análises referentes ao ensino do Desenho, diversificando as fontes para além dos textos oficiais, percebendo nuances do cotidiano escolar referentes à disciplina em si e sua relação com o ambiente em que está inserida e suas especificidades metodológicas. Esse capítulo se presta a discutir o problema proposto à luz das demais fontes, que lidas de maneira integrada, permitem ter uma noção mais aprofundada de como se desenvolveu o ensino do Desenho, quais suas metodologias, seus objetivos, seus sujeitos e espaços de prática, e ainda os materiais didáticos e diários de classe.

3.1 - Professores da Escola Normal e demais sujeitos influentes no ensino do Desenho em Belo Horizonte

Para se investigar o processo de escolarização do Desenho na Escola Normal da Capital, é necessário tentar dar voz e visibilidade para as pessoas que, na prática, atuaram e pensaram no desenvolvimento dessa disciplina no decorrer dos anos. Professores, alunos, intelectuais e suas redes de relações estabelecidas com outros sujeitos e espaços, permitem entender o papel do professor enquanto mediador no que tange à materialização do texto legal em

experiência prática. É possível, também, pensar os professores de Desenho e sua experiência artística externa aos muros da Escola Normal, na formação de um campo artístico em uma Belo Horizonte ainda incipiente nessa área. Perceber as mudanças legais pelas quais o ensino do Desenho passou e relacionar essas mudanças com os professores da cadeira na instituição Modelo permite observar, pelo menos na referida Escola Normal, o protagonismo desses sujeitos. A atuação desses professores refletiu diretamente na formação de suas alunas, que por sua vez, estenderam esse conhecimento às outras escolas mineiras na condição de professoras primárias. Forma-se aí uma extensa rede de socialização desses conhecimentos que caminham, cada um no seu passo, juntos com o campo artístico belorizontino.

3.1.1 - Os professores da Escola Normal Modelo.

3.1.2 - Antônio Corrêa e Castro

Com a criação da Escola Normal da Capital em 1906, foi designado para a 6ª Cadeira, responsável pelo ensino do Desenho, o professor Antônio Corrêa e Castro, já citado no capítulo anterior. Sobre Corrêa e Castro (1848-1927), as únicas informações encontradas foram: o início de seus estudos em pintura com Arsênio da Silva, no Rio de Janeiro, de onde partiu para Paris e Milão para se aperfeiçoar, e que foi um dos artistas importantes para Belo Horizonte nos seus primeiros anos de vida, tanto que fez a primeira exposição individual de pinturas da cidade em 12 de dezembro de 1897, ano de fundação da capital mineira⁹¹. O nome de Antonio Correa e Castro aparece novamente em 1914, quando elaborou o programa da disciplina Desenho, publicado no dia 03 de março deste mesmo ano. A atuação de Corrêa e Castro não pôde ser explicitada para além da legislação, pois não foram encontradas outras fontes que permitissem perceber sua presença em outros espaços.

A legislação publicada entre 1906 e 1917, período pelo qual o professor Corrêa e Castro esteve à frente do ensino do Desenho na Escola Normal,

⁹¹<http://comartevirtual.com.br/artistas>.

demonstraram uma prática de orientação academicista, com certa inclinação para a formação de uma normalista que dominasse minimamente as técnicas e metodologias do desenho. Não necessariamente essas normalistas seriam consideradas artistas, pois suas atividades se resumiriam, em linhas gerais, às salas de aula, sejam como alunas ou como professoras primárias. Portanto, a atuação profissional das normalistas, apesar de terem o desenho como produto materializado de sua atividade, não objetivava a exposições artísticas ou a aquisição do *status* de artista. A princípio, Corrêa e Castro contribuiu para essa prática, visto que deveria ser uma das pessoas responsáveis por pensar os programas de ensino e a aplicá-los na Escola Normal. Não se sabe o grau de autonomia que Corrêa e Castro possuía como proponente desses programas, pois não foi possível estabelecer sua rede de relacionamento com políticos e responsáveis pela instrução pública em Minas Gerais. Mas, somente por possuir um cargo tão importante dentro da hierarquia escolar mineira, imagina-se que deveria ser bem relacionado, visto que sua investidura no cargo foi feita através de indicação política e não por concurso.

3.1.3 - Anibal Mattos

Dentre os professores que ocuparam a cadeira de Desenho na Escola Normal Modelo da Capital, o mais importante e controverso foi, sem dúvidas, Anibal Mattos. Nascido em Vassouras, no estado do Rio de Janeiro, em 28 de outubro de 1886, faleceu em junho de 1969, em Belo Horizonte. Esse importante pintor atuou também como escritor, historiador da arte, professor e paleontólogo. Mattos foi casado com a sabarense Esther d'Almeida Mattos, com quem teve oito filhos, dentre os quais, dois seguiram os passos do pai e se dedicaram à pintura: o modernista Haroldo Mattos e a decorativa Maria Ester Mattos. A arte esteve presente na vida Anibal Mattos desde a sua infância, já que pertencia a uma família de artistas. Um de seus principais livros, *As artes do Desenho no Brasil*, é dedicado

aos meus irmãos artistas: Adalberto, gravador de medalhas e pedras preciosas; Antonino, escultor e estatuário; Aurora, professora, pianista; Adelaide, professora, violinista; José,

professor de artes manuais. A memória imperecível do meu irmão Hermínio, engenheiro civil e desenhista.

Mattos iniciou os estudos nas artes no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, complementados na Escola Nacional de Belas Artes, sendo aluno de João Batista Costa, Daniel Berard e João Zeferino da Costa (ANDRADE, 2012:44), renomados pintores do século XIX e XX. A influência dos seus mestres se materializa no apreço pelas paisagens e pela luminosidade presente em suas obras, características marcantes dos pintores impressionistas em evidência na segunda metade do século XIX. Em 1910, tornou-se professor de desenho e pintura no Liceu de Artes e Ofícios. Mattos foi um artista reconhecido pela Escola Nacional de Belas Artes, recebendo três menções honrosas, uma medalha de ouro, em 1912, e uma de prata, em 1916. Em 1917, a convite de Bias Fortes, transferiu-se para Belo Horizonte e em 1918, assumiu a cadeira de Desenho na Escola Normal Modelo. Sobre a vinda de Mattos para Belo Horizonte, foi publicada a seguinte nota, em 1917:

Sabemos que Anibal Mattos pensa em fixar-se em Belo Horizonte, no intuito de formar um curso de Belas Artes. Aí está uma idéia magnífica, de grande alcance para nós. O festejado pintor, com o seu amor pela nossa terra, poderá lançar as bases do nosso futuro artístico. Não nos faltam vocações, e belas vocações; apenas a necessidade de um mestre se impõe. Com larga prática de magistério, quer na direção de um curso na Escola Remington, que, há 4 anos, funciona, com extraordinária frequência, quer no Liceu de Artes e Ofícios, onde é lente, o professor Anibal Mattos está talhado para a nobre tentativa de ampliar os horizontes da nossa vida artística. Só nos cumpre desejar a realização desse “desideratum”, tão grato a Belo Horizonte e tão desejado, decerto, por todos os nossos conterrâneos (*apud* GUIMARÃES, 2011:61).⁹²

⁹² Minas Gerais, 27/05/1917.



Figura 19 - Panô em homenagem a Anibal Mattos.⁹³

A partir da sua chegada a Belo Horizonte, a produção artística de Mattos tem, nas cenas e paisagens mineiras, sua maior concentração temática⁹⁴. A atuação de Mattos em Belo Horizonte não se resumiu à função de professor da Escola Normal. Participou da criação da Escola Prática de Belas Artes em 1917, instituição que se tornou, em 1932, a Escola de Belas Artes de Minas Gerais. Foi um dos fundadores da Sociedade Mineira de Belas Artes, instituição responsável pela realização de diversas exposições de artes em Belo

⁹³ Panô executado por Amilcar Agretti em homenagem a Anibal Mattos, quando este se fixa em Belo Horizonte. (AVILA, 1991:17)

⁹⁴ A temática das paisagens revela a influência do mestre alemão Georg Grimm, que lecionou na Academia entre 1882 e 1884 e de seus discípulos, como Giovanni Battista Castagneto e Hipólito Caron, que praticavam a pintura ao ar livre tendo como temas preferidos as marinhas e as paisagens bucólicas, em um movimento semelhante aos românticos e impressionistas (PEREIRA, 2008:83).

Horizonte, destacando a de Zina Aita, em 1920, considerada a primeira exposição de arte moderna realizada em Belo Horizonte. Interessante ressaltar que a crítica belorizontina não gostou da arte modernista de Aita, que foi considerada bizarra, termo recorrentemente atribuído às artes modernas de maneira geral, seja na Europa ou no Brasil. Entretanto, o Modernismo, enquanto movimento estético e intelectual, ecoou fortemente em Minas Gerais nos anos 1920 e 1930, com maior força na literatura⁹⁵ e menor nas artes plásticas.

Em linhas gerais, a historiografia da arte belorizontina, que estudou o início do século XX, tende a considerar Anibal Mattos como o responsável por impedir o desenvolvimento da arte moderna na capital e, como o modernismo se configurou como um movimento intelectual e artístico importante, os críticos e analistas de orientação modernista não deram a Mattos, deliberadamente, o devido valor. Essa história da arte mais tradicional, produzida por Sylvio de Vasconcellos e Fernando Correia Dias, aponta um hiato na produção artística mineira entre a morte de Mestre Ataíde, em 1830, e a chegada de Guignard em Belo Horizonte, em 1944 (ANDRADE, 2012:42)⁹⁶. Outros estudos realizados na segunda metade dos anos 1980 apontam que a literatura mineira dos anos 20 se renovou através do modernismo na esteira do movimento paulista, e que as artes plásticas estariam estagnadas e acomodadas na atmosfera acadêmica, sendo que seus artistas não acompanharam sequer a chamada revolução impressionista. Esses estudos abordaram a produção de Anibal Mattos, mas o atrelam ao poder conservador, apontando que sua produção artística estaria em consonância com o gosto da burguesia dominante (ANDRADE, 2012:43)⁹⁷. Na década de 1990, alguns pesquisadores revisitaram as fontes sobre a

⁹⁵Duas importantes obras sobre o modernismo literário em Belo Horizonte merecem destaque: ANDRADE, Luciana Teixeira de. *A Belo Horizonte dos Modernistas: Representações ambivalentes da cidade moderna*. Belo Horizonte: PUC Minas: C/Arte, 2004. BOMENY, Helena. *Guardiães da Razão: Modernistas mineiros*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Tempo Brasileiro, 1994.

⁹⁶Rodrigo Vivas Andrade cita como fontes dessa afirmação as obras *Arquitetura do Brasil: pintura mineira e outros temas* (1959), de Sylvio de Vasconcellos e *Líricos e Profetas: Temas da vida intelectual* (1984), de Fernando Correia Dias.

⁹⁷Rodrigo Vivas Andrade cita como fontes dessa afirmação as obras: SANTOS, Cristina Ávila. Modernismo em Minas – literatura e artes plásticas: um paradoxo, uma questão em aberto. *Análise & Conjuntura*, Belo Horizonte 1 (1), janeiro/abril 1986. VIEIRA, Ivone Luzia. Emergência do Modernismo. In: RIBEIRO, Marília Andrés & SILVA, Fernando Pedro da. (org.). *Um século de história das artes plásticas em Belo Horizonte*. Belo Horizonte: C/Arte: Fundação João Pinheiro. Centro de Estudos Históricos e Culturais, 1997.

produção artística de Belo Horizonte na primeira metade do século XX e perceberam que a capital mineira, desde a sua fundação, possuiu um ambiente propício às artes e que esse ambiente foi evidenciado com a chegada de Mattos, análise bastante plausível e corroborada por outros pesquisadores. Destaca-se, nesse sentido, a produção de Ricardo Giannetti (2015), que em série de ensaios baseados em ampla documentação, apresentou uma Belo Horizonte rica em espaços, instituições, financiadores, artistas e público para as artes, em especial à pintura. Giannetti aponta a presença de artistas como o pintor e arquiteto alemão Frederico Steckel na construção da nova capital e que permaneceu na cidade atuando como pintor, construtor e comerciante de produtos vinculados as artes, como tintas, pigmentos telas e cavaletes. Sua loja tinha o nome de *Bellas Artes Oficina de Pintura e de dourados*. Steckel foi também fundador de uma importante associação de promoção das artes na jovem capital, o *Club das Violetas*, que mensalmente oferecia aos seus associados uma partida de dança, concertos musicais, exposições de belas artes, palestras sobre temas diversos, além de promover aos seus membros todas as distrações compatíveis com o caráter do Club. (GIANNETTI, 2015:118). Anibal Mattos foi um dos participantes das agitadas reuniões ocorridas no Club das Violetas. A importância de Frederico Steckel enquanto artista pode ser percebida na indicação deste como um dos representantes da pintura mineira ao lado de Alberto Delpino e Honório Esteves⁹⁸ na Exposição Universal de Saint Louis, realizada em 1904.

Corroborando com algumas análises recentes sobre o campo artístico belorizontino na primeira década do século XX⁹⁹, pode-se afirmar que a produção artística da capital foi considerável, apesar de existirem poucos expoentes. A produção foi diversa, de reconhecida qualidade técnica e teve, sem dúvida, Anibal Mattos como um de seus mais entusiasmados promotores, atuando como artista, captador de recursos, jornalista, escritor, teatrólogo,

⁹⁸ Professor de Desenho na Escola Normal de Ouro Preto.

⁹⁹ Dentre os trabalhos, destacam-se:

COELHO, Maria Beatriz; FÍGOLI, Leonardo, H.G.; V.; NORONHA, Ronaldo. O antigo e o moderno: o campo artístico em Belo Horizonte no início do século XX. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 32, 2008.

FÍGOLI, L. H. G. ; NORONHA, R. ; GUIMARAES, J. I. D. . A Invenção das Artes Plásticas em Belo Horizonte. Teoria & Sociedade (UFMG), v. Especial, p. 74-97, 2014.

GUIMARÃES, João I. D. M. P. D. *A emergência do campo artístico em Belo Horizonte: décadas de 20 e 30*. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFMG, 2011.

paleontólogo, cineasta, curador, dentre outras atividades, comportando-se, enfim, como um atual agitador cultural. Com seu amplo leque de atuações, Mattos participou ativamente da fundação da Escola de Arquitetura e Belas Artes da Universidade de Minas Gerais, sendo também diretor da Instituição. Foi fundador também da Biblioteca Mineira de Cultura, presidente da Academia Mineira de Letras e patrono da cadeira nº 96 do Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais. Como professor, além da Escola Normal Modelo, onde ficou a cargo do ensino do Desenho a partir de 1918, Anibal Mattos lecionou desenho e artes gráficas no Ginásio Mineiro de Belo Horizonte em 1923, desenho figurado e caligrafia também na Escola Normal Modelo em 1925, foi professor voluntário de desenho na Escola de Belas Artes criada em 1932 e ministrou desenho artístico na Escola de Arquitetura entre 1930 e 1957, quando se aposentou (GUIMARÃES, 2011:59).

Pensando na atuação de Mattos como proponente das artes em Belo Horizonte e em seu papel centralizador e definidor das tendências artísticas que circularam na capital mineira, conforme visto na bibliografia relativa à arte, algumas questões se fazem necessárias. Como Mattos conseguiu sustentar, por tantos anos, sua posição de definir o que circularia ou não nas artes plásticas da capital? Como seu ponto de vista ou opção estética se configurou quase como um paradigma para o público das artes em Belo Horizonte? Como Anibal Mattos conseguiu impedir o avanço de uma tendência artística tão importante como o Modernismo? Talvez essas respostas passem por uma simples característica da produção artística da capital. Não haveria na cidade ninguém que apresentasse um programa ou opção estética alternativa à arte academicista de Mattos. A pesquisadora Cristina Ávila, autora de uma obra importante sobre Anibal Mattos¹⁰⁰ indica a ausência de algum artista plástico alinhado com a estética modernista e que poderia contrapor ao academicismo de Mattos. Dentre as opções possíveis, a belorizontina Zina Aita não pode ser levada em consideração, pois morava no Rio de Janeiro e raramente vinha para as terras mineiras. Justificando essa idéia, em 16 de junho de 1919, o jornal Minas Gerais publicou um artigo assinado por Gustavo Penna intitulado

¹⁰⁰ÁVILA, Cristina. *Anibal Mattos e seu Tempo*. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Cultura, 1991.

Exposição de Belas Artes, que aponta a ausência de artistas em Belo Horizonte, elevando Anibal Mattos à figura de um sujeito que desempenharia um papel quase civilizador, o de difundir a arte para o povo.

Anibal Mattos, um belo espírito admiravelmente tenaz, promoveu, com alguns outros artistas e amadores, uma nova exposição de belas artes, que hoje deve ser inaugurada no palácio do Conselho Deliberativo...

Somos em Minas Gerais uns seis milhões de habitantes. A civilização vai conquistando os mais afastados recantos do Estado, lhes levando o automóvel, o telefone, o telégrafo, a imprensa, o caminho de ferro. O mineiro de hoje não é mais aquele desconfiado, jeca, que na Corte andava trajado de imensa sobrecasaca, fabricada na mesquinha terra, chinelos de tapete vermelho, com vistosa cara de gato, olhando para o interior dos sujos armazéns com espantada curiosidade, e levando, alguns, a polidez a ponto de tirarem o chapéu de abas largas a todas as pessoas que encontravam na Rua Direita – a esse tempo uma das belezas da velha cidade. Civilizamo-nos.

Todavia, em matéria de arte, ainda tudo é uma desolação. Não temos um escultor, não temos um pintor de nome, não temos um grande escritor musical, nem um notável artista dramático, quando se diz – e é certo – que temos alma de artistas. Em toda a parte, em todas as cidades, a mesma desoladora ausência de gosto artístico, ou, quando muito, a mais deplorável mediocridade, essa mediocridade abafadora, que em política fazia exclamar o austero Guizot: *La médiocrité nos tue*.

Não há artistas, há diletantes. Mesmo no mundo literário, o número dos bons escritores, dos poetas de raça é mesquinho ainda, e da pobreza do meio resulta que ninguém faz profissão de ser apenas um literato, porque o resultado não daria para cigarros. Para muita gente, a pintura é ainda a horrenda oleografia; a escultura são os santos, feitos de barro grosseiro, pintados grosseiramente; a música, a polka... É sabido e velho ditado que a natureza não dá saltos, e se é também certo que a necessidade cria o órgão, dia virá em que a pintura e a escultura não brilharão somente nas grandes cidades da nossa terra (apud GUIMARÃES, 2011:62).

Anibal Mattos promovia as exposições em Belo Horizonte e era o responsável pela formação de artistas na cidade, conduzindo os cursos na Escola de Belas Artes. Como único responsável por definir o que seria apresentado nas exposições realizadas pela Sociedade Mineira de Belas Artes, os artistas formados através dos seus métodos e outros autodidatas tinham em Mattos, talvez, a única oportunidade de conseguir expor suas obras. Nesse sentido, por saberem a predileção estética do curador, as obras apresentadas deveriam estar dentro dos padrões por ele definidos.



Figura 20 - Exposição Geral de Belas Artes - 1919.¹⁰¹

Utilizando de categoria de análise proveniente da sociologia, GUIMARÃES aponta Mattos como sendo um artista *integrado*. Citando Howard Becker¹⁰², o artista *integrado* seria aquele perfeitamente preparado para produzir uma obra de arte canônica. Esse artista estaria completamente integrado ao meio artístico instituído, auxiliando e se relacionando muito bem com todos aqueles que expressam e comungam com as suas idéias e concepções. Esse artista *integrado* e sua rede de artistas confluentes garantiriam, portanto, um público espectador ou consumidor numeroso e receptivo.

Esses artistas integrados conhecem as convenções que regulam o mundo no qual estão inseridos e a elas se adaptam. Sua produção adota procedimentos formais e de conteúdo condizentes com os espaços disponíveis e a capacidade de o público reagir adequadamente. Esse tipo de artista conhece seu público, com suas limitações e preferências, e subordina sua

¹⁰¹ AVILA, 1991:19

¹⁰²A obra em questão é: BECKER, Howard S. *Mundos Artísticos e Tipos Sociais*. In: VELHO, Gilberto (org.). *Arte e Sociedade: ensaios de sociologia da arte*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977

produção a essa demanda. Dessa forma, a atuação de Aníbal Mattos enquanto artista integrado poderia ser pensada como a de alguém que *rotinizou* a prática da pintura. Se esta rotinização trouxe uma certa padronização dos trabalhos, implicando rigidez na escolha e tratamento dos temas, possibilitou, ao mesmo tempo, a emergência de um espaço social devotado a arte e aos artistas (GUIMARÃES, 2011:64).

Como visto acima, a atuação de Mattos como professor e promotor das artes se confunde com a formação de um campo artístico e de um público consumidor que estava se formando em Belo Horizonte. Para além de sua atuação exclusivamente artística, Mattos também possuía uma ligação íntima com o poder político institucionalizado na capital. A historiografia já produziu muitas obras que apontam a presença de intelectuais vinculados às artes nos espaços do poder institucionalizado na primeira metade do século XX no Brasil, em uma espécie de mecenato estatal¹⁰³. Segundo Miceli (1979), a proteção oferecida ao estado a esses artistas e intelectuais transformados em funcionários públicos, colocou-os a salvo das sanções e determinações do mercado. Principalmente nos casos dos artistas de inclinação modernistas ou que propuseram alguma estética mais inventiva, transgredindo os padrões artísticos vigentes. Esse fenômeno pode ser melhor observado na literatura, onde algumas das grandes obras brasileiras foram elaboradas por funcionários públicos, como Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade e Guimarães Rosa. Segundo Bomeny, devemos observar

que quase toda a literatura brasileira, no passado como no presente, é literatura de funcionários públicos. Há que contar com eles, para que prossiga entre nós certa tradição meditativa e irônica, certo jeito entre desencantado e piedoso de ver, interpretar e contar os homens, as ações que eles praticam, suas dores amorosas e suas aspirações profundas – o que talvez só um escritor-funcionário, ou um funcionário-escritor, seja capaz de oferecer-nos, ele que constrói, sob a proteção da Ordem Burocrática, o seu edifício de nuvens, como um louco manso e subvencionado. (BOMENY, 2001:29).

Para se compreender melhor a formação desse campo artístico belorizontino, é importante entender e perceber a presença desse mecenato estatal e como essa participação pública fomentou e auxiliou na formatação de um gosto

¹⁰³Destacam-se as obras de Sergio Miceli, *Intelectuais e Classe Dirigente no Brasil (1920-1945)*; Helena Bomeny, *Guardiães da Razão: Modernistas mineiros e Simon SCHWARTZMAN, Tempos de Capanema*.

estético, de um público espectador para as artes, e como emergiram alguns artistas consagrados.

Anibal Mattos foi convidado a ser professor na Escola Normal por Bias Fortes, governador do Estado e figura política das mais importantes na vida republicana mineira. Obviamente, Bias Fortes tinha Mattos como um referencial de erudição artística e de intelectual, considerado o cargo importante que a ele conferiu. Infere-se que Mattos deveria frequentar algumas reuniões nas quais a elite política e econômica do estado estava presente, visto ser o representante oficial da pintura e do desenho em Minas Gerais. Possivelmente, Mattos tinha uma relação de dependência econômica com o estado, sendo que grande parte do seu sustento viria do seu salário como professor da Escola Normal. Anibal frequentava diversos círculos intelectuais, como a Academia Mineira de Letras e o IHGB, além de pertencer ainda ao Rotary Club, à academia de ciências, à escola de arquitetura, dentre outros. Certamente convivia com a elite política vinculada ao Partido Republicano Mineiro e com intelectuais e artistas provenientes de outros círculos menos ligados à política institucional. Mattos atuaria nesses círculos distintos fazendo um papel de intercessor entre as demandas políticas e artísticas, garantindo para si as regalias e gratificações simbólicas e porque não materiais, advindas dessa sua atuação. Participando desses espaços de sociabilidade da elite mineira, Mattos internalizou o gosto e o estilo de vida dessa elite e conseguiu ajustar a sua produção, seja ela de sua própria autoria ou como curador, à demanda dessa elite. Dessa maneira, pode se pensar que Mattos auxiliou na formatação do gosto artístico belorizontino, circulando os padrões estéticos observados nos círculos de sociabilidade da elite política, que caminhavam juntos com a sua predileção estética e artística, como pôde ser observado na sua trajetória acadêmica.

Analisando a história da arte brasileira no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, percebe-se que as pinturas possuíam características vinculadas ao naturalismo de teor nacionalista (VALLE, 2007). As temáticas locais vinculadas à brasilidade estavam presentes tanto nas obras de cunho acadêmico como também nas modernistas, cada uma com suas características e pontos de vista distintos. Com Anibal Mattos não foi diferente, já que suas

várias obras representavam paisagens mineiras, cenas bucólicas das pequenas cidades, temas históricos vinculados à inconfidência e ao ciclo do ouro. Seria algo como uma tentativa de exprimir um sentimento de mineiridade, uma estética regional bastante apreciada pelo público da capital. Esses temas mineiros agradavam sobremaneira os espectadores provenientes das elites políticas do Estado e Mattos, sendo um artista antenado às demandas desse público que se queria atingir, alia a sua formação e tendência academicista com os temas em questão (FÍGOLI, 2014).

Por ser uma cidade jovem, com número de habitantes baixo em relação a outras cidades¹⁰⁴, Belo Horizonte não possuía a vida cultural agitada como a do Rio de Janeiro ou São Paulo, de onde vários artistas viajavam para a Europa e retornavam repletos de influências e novidades. Segundo Fígoli (2008), Anibal Mattos era um dos encarregados de selecionar as obras que seriam expostas ao público da capital mineira, sendo que as preferidas seriam as repletas de temas vinculados às paisagens do estado, à religião ou aos grandes heróis da pátria. Mattos, agindo dessa forma, se mostrava preocupado com sua carreira, com seus títulos, prêmios e com a sua rede de relacionamentos, não estando presente em sua trajetória um abismo intransponível entre o academicismo que comungava esteticamente e o modernismo que deveria combater segundo alguns de seus críticos. Dessa forma, não parece ser justa a alcunha de reacionário, único responsável por atrasar a modernização da pintura e das artes em Belo Horizonte. Mattos realmente tinha fortes inclinações acadêmicas, mas possuía bom relacionamento com os literatos modernistas da capital, como Pedro Nava e Carlos Drummond de Andrade (FÍGOLI, 2008 e MAGALHÃES, 2011). Inclusive, Mattos promoveu e patrocinou, através da Sociedade Mineira de Belas Artes, a primeira exposição de artes modernas na capital, a célebre exposição de Zina Aita, realizada no Conselho Deliberativo de Belo Horizonte, em 1920. Abaixo uma matéria publicada por Mattos, sob o pseudônimo *Fly*, a respeito da referida exposição.

¹⁰⁴ Em 1920, Belo Horizonte possuía 55.563 habitantes, sendo que o Rio de Janeiro possuía 1.147.599 e São Paulo 579.033. Em 1940, Belo Horizonte atingiu o número de 211.377 habitantes, enquanto o Rio de Janeiro atingiu 1.764.141 e São Paulo 1.326.261. in: <http://www.oeco.org.br/blogs/oeco-data/27232>.

Belo Horizonte, cidade nova e formosa, começa a ter razões de orgulho dos seus filhos. Já há uma geração moça que poderá pelo brilho de inteligência, firmar a sua glória adotada de outras cidades mineiras. As nossas escolas superiores já têm dado bacharéis, médicos e engenheiros nascidos na cidade moça, dos crepúsculos de ouro. Agora surge, no terreno das Belas Artes, o nome de uma belorizontina. Zina Aita, que se aperfeiçoou no estrangeiro, vai realizar aqui, na sua terra natal, uma exposição de pintura.

Por certo alcançará um grande sucesso. É verdade que ainda não atingimos um grão de perfeita cultura estética: isso não é de se admirar, pois, mesmo nas grandes cidades do Brasil, essa cultura ainda não atingiu o apogeu. Isso, porém, não impede que tenhamos uma maioria, talvez, capaz de admirar com sinceridade e compreensão, um certame artístico.

A senhorita Zina vai apresentar-se com uma pintura bem diversa daquela que o público está habituado a ver. Isto não quer dizer que Belo Horizonte já não tenha admirado a arte moderna. Contudo essa apresenta modalidades várias, tendo a artista patricia escolhido uma diversa das que aqui têm sido exibidas. Para muita gente, é de esperar, a pintura impressionista e bizarra da senhorita Zina Aita será uma aberração, mas somente para os olhos, que não sabem distinguir Belas Artes das Artes menores...

Essas opiniões, contudo, não calarão no espírito de pessoa alguma. Estamos certos que a pintora mineira terá devidamente apreciados os seus trabalhos, e não lhe faltarão o apoio moral e o êxito material muito justo e compensador do seu nobre esforço de artista.

Fly¹⁰⁵

Essa nota apresenta a exposição modernista de Aita, indicando simpaticamente que a artista é motivo de orgulho para os habitantes da capital, que já produziu profissionais reconhecidos em outras áreas e agora também produz artistas. Mas Mattos aponta um dificultador, que é a falta de senso estético dos habitantes da cidade, aliado à obra pouco usual de Zina Aita. Essa falta de senso estético poderá fazer com que o público considere as obras bizarras, não sabendo distinguir as Belas artes das artes menores.

Em sua fala, Mattos demonstra conhecer as mudanças propostas pela arte moderna, que postulava o rompimento com modelos advindos da academia e tentava institucionalizar a arte, mas a considerava como uma arte menor. Sendo artistas menores, não deveria ser exigido de suas obras o mesmo rigor projetado às Belas Artes.

¹⁰⁵ *Diário de Minas*, “Uma artista belo-horizontina”, Fly, 28/01/1920.

Reverendo a bibliografia sobre o campo artístico de Belo Horizonte, não é possível perceber a disputa entre acadêmicos e modernistas antes dos anos 1930. O papel central de Mattos nesse campo artístico tem seu primeiro questionamento público em um artigo publicado por Carlos Drummond de Andrade, em 1930, em que elogia o curso de desenho de Artus Perrelet, uma das integrantes da Missão Pedagógica Francesa, convidadas para modernizar o ensino da Capital em 1929, por intermédio da escola de Aperfeiçoamento.

Mme. Artus é uma professora prodigiosa e fez do desenho, como arte de emprego imediato na vida de todo dia, qualquer coisa de surpreendente, que renova as sensibilidades tão atingidas por essa calamidade que anda por aí, com o nome de cursos de pintura. (apud GUIMARÃES, 2011:76).¹⁰⁶

Nesse pequeno trecho, é possível perceber o tom irônico empregado por Drummond, cujo alvo certamente é Anibal Mattos, por ser este o grande promotor dos cursos de pintura em Belo Horizonte. Em 1936, um grupo de artistas consegue, com apoio da Prefeitura, promover um salão de artes que ficou conhecido como Salão do Bar Brasil, pois ocorreu no bar situado no subsolo do Cine Brasil¹⁰⁷. Esse evento ocorreu em franca concorrência com as Exposições Gerais de Belas Artes promovidas por Anibal Mattos. A partir dessa exposição, realizada por meio de solicitações dos artistas, a Prefeitura se torna a mantenedora e divulgadora dos Salões de Arte de Belo Horizonte, ocorrendo então, os dois eventos simultaneamente. Dessa maneira, ficam atendidos artistas e público com tendências tanto ao academicismo quanto ao modernismo.

A partir da exposição no Bar Brasil, ficou evidenciado o conflito entre a ortodoxia acadêmica e a heresia modernista. Vários artistas criticaram o “lastimável estado da arte” da capital, pois não existia na cidade escolas onde se aprendesse a desenhar. Essas críticas eram direcionadas a Anibal Mattos, como é possível perceber abaixo.

¹⁰⁶ Minas Gerais, “Mme Artus”, 06/04/1930, p. 24-25.

¹⁰⁷ Os artistas que expuseram no Bar Brasil, convidados por Delpino Júnior foram: Fernando Pierucetti, Délio Delpino, Francisco Fernandes, Alceu Pena, Aurélia Rubião, Nazareno Altavilla, Rosa Paradas, Elza Coelho, dentre outros. O salão contou também com o apoio de artistas de maior prestígio como: Genesco Murta, Jeanne Milde, Érico de Paula, Monsã, Julius Kaukal, e Renato de Lima (GUIMARÃES, 2011:80).

O escritor José Bezerra Gomes deixou a seguinte observação no livro de visitas da exposição do Bar Brasil: “quem estava atravancando a arte em Minas era o Sr. Aníbal Mattos. Delpino, Fernando e outros reagiram bonito. Aí está uma exposição, expressão da arte moderna, para o povo entender e julgar” (GUIMARÃES, 2011:78).

A crítica modernista contra Mattos não se deu apenas ao seu papel de promotor das artes acadêmicas em Belo Horizonte, visto que sua produção pictórica, repleta de temas tradicionais da cultura mineira, também foi alvo dos ataques. Importante ressaltar que os participantes do Salão do Bar Brasil elegem o cotidiano da cidade como tema da maior parte de seus trabalhos, em oposição às cenas mineiras dos academicistas. Mas o evento mais importante na adesão mineira ao modernismo ocorreu em 1944, quando o então prefeito Juscelino Kubitschek convida o pintor Alberto da Veiga Guignard para implantar, na cidade, um curso de pintura e desenho. Guignard aceita o convite e funda a sua escola, em franca rivalidade com a de Aníbal Mattos, que aglutinava ao seu redor sujeitos vinculados ao academicismo¹⁰⁸. A partir de então,

trava-se uma clara luta político-ideológica no campo artístico, que toma a forma específica do embate entre modelos pedagógicos e estéticos: aos clichês, aos modelos ideais, às formas rígidas de ensino do academicismo, a nova escola vai contrapor o “liberalismo didático”, o método modernista do ensino livre; às formas perceptivas próprias do academicismo, que valorizava a pintura figurativa do real, o modernismo de Guignard privilegiará a interpretação da realidade (FÍGOLI, 2008:32).

¹⁰⁸ Sobre a chegada de Guignard em Belo Horizonte e a sua atuação como professor de uma importante geração de artistas mineiros, ver:

VIEIRA, Ivone Luzia. *A Escola Guignard na cultura modernista de Minas, 1944-1963*. Pedro Leopoldo: Companhia Empreendimento Sabará, 1988.

_____. Emergência do modernismo. RIBEIRO, Marília Andrés & SILVA, Fernando Pedro da. (org.). *Um século de história das artes plásticas em Belo Horizonte*. Belo Horizonte: C/Arte: Fundação João Pinheiro. Centro de Estudos Históricos e Culturais, 1997.

ÁVILA, Cristina. Guignard, as gerações pós-guignard e a consolidação da modernidade. RIBEIRO, Marília Andrés & SILVA, Fernando Pedro da. (org.). *Um século de história das artes plásticas em Belo Horizonte*. Belo Horizonte: C/Arte: Fundação João Pinheiro. Centro de Estudos Históricos e Culturais, 1997.

A chegada de Guignard para Belo Horizonte fortaleceu ainda mais o grupo modernista, que passou a avaliar negativamente a atuação artística e política de Anibal Mattos, acusando-o de barrar o modernismo pictórico na capital. Mattos se defende das críticas lembrando a sua atuação como empreendedor e desbravador de uma área de atuação pouquíssimo explorada. Segundo Cristina Ávila, a preocupação de Mattos,

como promotor cultural, é a de exercer uma influência catalisadora de todos os que tivessem sensibilidade artística, advindo daí o ecletismo visto em suas Exposições Gerais e nos primeiros Salões. Para ele a arte, a literatura, o teatro são formas de expressão necessárias a qualquer sociedade e seu propósito é, basicamente, o de movimentar e o de libertar a criatividade local (ÁVILA, 1991:16).

As análises que criticaram a atuação de Mattos, feitas pelo ponto de vista modernista, indicaram-no como sendo um pintor ultrapassado, antiquado, desatualizado, e sobre suas costas cai o peso de ter sido o artista que tentou impedir, de todas as formas, a entrada do modernismo em Belo Horizonte. Obviamente, essas críticas deixam claro o lugar de onde elas são elaboradas e justificam, de certa maneira, a pouca expressividade dos artistas modernos da capital antes da chegada de Guignard. Após a chegada deste, realmente algumas gerações de artistas são formadas em seus vários cursos e a linguagem modernista se torna cada vez mais presente, seja nas artes ou na arquitetura, com as obras de Oscar Niemeyer que também foram patrocinadas por Kubitschek e que possuem, atualmente, papel destacado na identidade visual do belorizontino. Mas analisando sem adesão a qualquer vertente estética, é inegável que Anibal Mattos desempenhou um papel importantíssimo e pioneiro que foi promover um ambiente artístico e cultural na jovem capital mineira.

Resgatar a memória de Mattos, tanto como produtor cultural quanto como professor é essencial para entender o gosto artístico do belorizontino. Entender a ação de Mattos auxilia a pensar a sua atuação também como professor, a perceber os objetivos de sua prática educativa, a circularidade dos seus ensinamentos e determinações. As atividades de Mattos como professor e artista se confundem, seus objetivos finais são os mesmos, elevar o gosto artístico da população belorizontina e formatar um campo de atuação

para os artistas. Pensar em Anibal Mattos educador é pensar na formação do campo artístico de Belo Horizonte, visto que suas práticas não podem ser dissociadas.

3.1.4 - Demais professores da Escola Normal Modelo

A pesquisa realizada nos cadernos de turma encontrados no arquivo da antiga Escola Normal Modelo, atual Instituto de Educação de Minas Gerais, indicam a presença de alguns professores que lecionaram os conteúdos relacionados ao desenho na instituição, conforme quadro a seguir.

Ano	Disciplina	Professor
1930	Desenho e trabalhos manuais	Vicentina Pannain dos Santos
1930	Desenho	Hemengarda Castro
1930/32	Desenho e trabalhos manuais	Maria Ephigênia Coutinho
1930/32	Desenho e trabalhos manuais	Vicentina Pannain dos Santos
1930/32/34	Desenho	Maria do Carmo Baptista dos Santos
1931	Desenho e <i>Sciencias Naturaes</i>	Myrthes Gomes de Almeida
1931/32	Desenho	Myrthes Gomes de Almeida
1932	Desenho, modelagem e trabalhos manuais	Carmem Leal
1933	Desenho, trabalhos manuais e modelagem	Enia Leão

1934	Desenho e trabalhos manuais	America Bruzzi
1934	Desenho, trabalhos manuais e modelagem	Maria Ephigênia Coutinho
1934	Desenho e trabalhos manuais	Maria do Carmo Baptista dos Santos

Cada uma dessas professoras lecionou em várias turmas, sendo que no arquivo da Escola Normal Modelo, foram encontrados 65 diários. Nas pesquisas realizadas, não foram encontradas mais informações sobre essas professoras. Percebe-se que as maiorias das disciplinas, o desenho é vinculado aos trabalhos manuais e, em alguns casos, à modelagem. Interessante ressaltar a associação do desenho com as ciências naturais, algo pouco usual e não observado na bibliografia específica ou nas legislações. No capítulo seguinte, será analisada a atuação dessas professoras com base nos respectivos diários. Ressalte-se que as professoras de desenho Hemengarda de Figueiredo Castro e Maria do Carmo Batista dos Santos estavam lecionando em 1946, ano em que a Escola Normal Modelo se transformou em Instituto de Educação de Minas Gerais¹⁰⁹.

3.1.5 – Professoras da Escola de Aperfeiçoamento

3.1.6 - Jeanne Milde

Uma pessoa importante no ensino do Desenho em Belo Horizonte é a professora belga Jeanne Louise Milde. Nascida em 15 de julho de 1900, em Bruxelas, faleceu em Belo Horizonte, em 1997. Ainda em Bruxelas, recebeu uma sólida formação acadêmica na Real Academia de Belas Artes, além de alguns importantes prêmios e menções honrosas em concursos. Jeanne Milde

¹⁰⁹Livro etiquetado com o nome: *Registros Gerais (1946)*. Arquivo do IEMG.

possuía um ateliê especializado em esculturas em Bruxelas, quando, em 1929, Alberto Álvares chegou à cidade, encarregado pelo governo mineiro para selecionar e convidar professores de notável conhecimento, para integrar a chamada *Missão Pedagógica Europeia*. Os professores dessa Missão integrariam o corpo docente da recém-criada Escola de Aperfeiçoamento, responsável por oferecer uma formação pedagógica diferenciada às estudantes que concluíram o Ensino Normal em Minas Gerais no contexto da Reforma Francisco Campos, reconhecida como introdutora dos ideais escolanovistas em território mineiro. Criada através do Decreto nº 8.987, de 22 de fevereiro de 1929 e inaugurada em 14 de março do mesmo ano, a Escola de Aperfeiçoamento foi instalada, inicialmente, na Avenida Paraopeba, atual Augusto de Lima, no local onde hoje se encontra o Fórum Lafayette, sendo posteriormente remanejada para a edificação que abriga, atualmente, o Minas Centro, na mesma Avenida Paraopeba.

Integraram a Missão Pedagógica Europeia, os professores Theodore Simon, médico francês e professor da Universidade de Paris, que realizava suas pesquisas em psicologia a partir da observação e experimentação da criança; Leon Walter, do Instituto Jean Jacques Rousseau, de Genebra, que foi auxiliar de Claparède; Artus Perrelet, também do Instituto Jean Jacques Rousseau, que assumiu por dois anos a cadeira de desenho e trabalhos manuais e modelagem na Escola de Aperfeiçoamento; Prof. Omer Buyse, diretor do ensino técnico na Bélgica; e Helena Antipoff, assessora de Claparède no Instituto Jean Jacques Rousseau. Somente Jeanne Milde e Helena Antipoff permaneceram no Brasil até o final de suas vidas. Os demais ficaram apenas alguns meses e Artus Perrelet, dois anos. (RODRIGUES, 2001:40).

Apesar de a Escola de Aperfeiçoamento fazer parte do sistema de ensino normal, cuja função é a formação de professores primários, sua estrutura e organização se deram à parte da Escola Normal Modelo, sendo contratado um corpo docente distinto e utilizada uma estrutura física distante da edificação que abrigou a Escola Normal. Entretanto, a atuação de Jeanne Milde se estendeu para além dos muros da Escola de Aperfeiçoamento, pois a mesma, além da atuação como educadora, atuou também como artista plástica, auxiliando na consolidação do campo artístico belorizontino, assim como

aconteceu com Anibal Mattos. Com maior diálogo com a arte moderna, Milde foi considerada umas das precursoras da arte moderna em Minas Gerais e talvez a primeira artista a se estabelecer na capital mineira. Milde teve uma produção escultórica importante em Belo Horizonte, elaborando peças para a Escola Normal Modelo, para o Cemitério do Bonfim, para algumas praças, parques e jardins residenciais. Em linhas gerais, suas obras dialogam com as vertentes modernas denominadas simbolismo, *art-decò* e *art-nouveau*. Entretanto, suas obras não se relacionam com as artes produzidas pelas vanguardas modernistas das primeiras décadas do século XX.

Contratada para formar as professoras primárias, Jeanne Milde tem, na Escola de Aperfeiçoamento, seu local de trabalho mais longo em Belo Horizonte, atuando de 1929 a 1946, ano em que a Escola é integrada ao recém-criado Instituto de Educação de Minas Gerais. Sobre a escola de Aperfeiçoamento, Carlos Drummond de Andrade demonstra, em algumas linhas, suas impressões sobre a instituição:

As moças da escola de aperfeiçoamento

Que vêm fazer essas jovens?
 Vêm descobrir coisas
 De Decroly, Claparède
 Novidades pedagógicas
 Segredos de arte e de técnica
 Revelados por Hélène Antipoff,
 Madame Artus, Mademoiselle Milde,
 Mais quem?
 A escola novidadeira
 Dita de Aperfeiçoamento.

Neste pequeno trecho do extenso poema, a percepção de Drummond e de parte da população de Belo Horizonte demonstra como a Escola de Aperfeiçoamento está atrelada aos ideais da escola nova, repletas de novidades, de artes e técnicas. Enfatiza a participação das três professoras mais representativas: Helena Antipoff e Jeanne Milde, que fixaram residência em Belo Horizonte e aqui permaneceram até o fim de suas vidas e Artus Perrelet, com expressiva produção pedagógica no que tange ao Desenho e

que impressionava Drummond com suas concepções distintas das que circulavam em Belo Horizonte.

Na Escola de Aperfeiçoamento, Jeanne Milde ficou responsável pela disciplina Trabalhos manuais e modelagem, inserida na cadeira Desenho, trabalhos manuais e modelagem. Uma das funções da disciplina era oferecer às alunas conhecimentos práticos dos trabalhos manuais, da modelagem, da encadernação e da carpintaria, atrelando as aulas à produção de material didático utilizado nas demais aulas. Segundo Milde,

Eu tinha um papel específico, de ordem mais material, que precisava ser combinado com o das outras professoras. Por exemplo, na aula de linguagem, cada aluna criava sua estorinha e eu ensinava como fazer os fantoches, máscaras etc caracterizando-os de acordo com a literatura (*apud* PRATES, 1989:151).

Segundo dados obtidos nas pesquisas de Rita Rodrigues (2001), Maria Helena Prates (1989) e Denise Pereira (2006), as aulas de Jeanne Milde eram marcadas pela experiência prática e tinham como objetivos despertar a sensibilidade e o desenvolvimento técnico das alunas e não a formação artística das mesmas. Essas alunas, ao se tornarem professoras primárias, deveriam conseguir perceber e incentivar as habilidades artísticas que despertassem no cotidiano de suas salas de aula. Em entrevista pertencente ao acervo do Museu Mineiro, Jeanne Milde indica um aspecto fundamental do curso:

O nosso curso não era de formar artistas, mas formar professores que cultivassem a arte, que viessem a ter 'bom gosto', que amassem a beleza. Se nem todos são capazes de produzir beleza, vamos formar os expressivos consumidores. A técnica se aprende, o belo se sente, se adivinha, se absorve. E nós, alunas-professoras, nos preparávamos para dar mais graça e beleza às nossas aulas, a abrir os olhos dos mais novos que nos esperavam, Platão teria dito: 'a Arte deve ser a base natural e enaltecida de toda forma de educação' (*apud* RODRIGUES, 2001:42).

Percebe-se, nessa fala, que a intenção do curso estaria mais focada na formação estética das professoras que, mesmo não se tornando grandes artistas, poderiam se tornar expressivas consumidoras de arte, numa clara alusão à necessidade de formação de público consumidor e de um campo artístico em Belo Horizonte. Ressalte-se que o campo artístico belorizontino era

diminuto, sendo que as concepções de arte vinculadas a esse campo estavam sob orientação e influência do também professor Anibal Mattos, o que aponta a importância da Escola Normal e de seus profissionais na divulgação, formação e produção artística da capital mineira. A chegada de Jeanne Milde coincide com as exposições de arte moderna realizadas no Bar Brasil, que marcam a emergência do modernismo em Belo Horizonte e a diminuição da relevância de Anibal Mattos como divulgador e proponente das artes na cidade. Inclusive as obras de Milde foram diversas vezes expostas nos salões de arte moderna da capital.

Jeanne Milde conseguiu unir a sua formação acadêmica clássica às novas concepções educacionais escolanovistas vinculadas à psicologia, que foi o modelo postulado pela Escola de Aperfeiçoamento. Ademais, Milde, ao ensinar as técnicas formais da escultura, utilizava pesquisas e conhecimentos sobre o solo mineiro com o intuito de buscar materiais adequados à realidade do estado. Essa busca pelas riquezas minerais do estado na forma de pigmentos ou de argilas específicas, por exemplo, emparelha-se à idéia presente no modernismo brasileiro de valorização dos regionalismos e das características genuinamente brasileiras ou mineiras, o que foi bastante utilizado a partir dos anos 1930 em concepções e pontos de vistas nacionalistas e patrióticos, muitas vezes tendo a escola como instrumento difusor desses ideais.

Mlle. Milde enfatizava sobremaneira a busca pela criatividade das alunas, e suas aulas tinham um caráter mais livre, menos formalizado. Nelas, um dos tópicos importantes e polêmicos era a História da Arte, pois seus slides trazidos da Europa apresentavam vários modelos nus, o que chocava a tradicional família mineira. Na Escola de Aperfeiçoamento, Milde coordenou um espaço mais parecido com uma oficina, pois ali trabalhavam com carpintaria, cerâmicas, encadernação e esculturas. Muitos dos materiais utilizados nas festividades escolares e nas apresentações teatrais, como máscaras, fantoches, marionetes, além dos palcos e cenários, foram produzidos sob sua orientação em sua oficina/sala de aula. Ao final de cada ano letivo, os trabalhos produzidos pelas alunas eram expostos, com a finalidade de divulgação e porque não, de formação de público consumidor de artes. Essas exposições foram amplamente divulgadas pela imprensa mineira, em tom várias vezes

elogioso. Abaixo um trecho de uma reportagem do Estado de Minas, publicada em 02 de janeiro de 1930, elogiando a exposição ocorrida na escola Normal Modelo e as aulas de modelagem.

Uma das secções mais interessantes, pelo inédito da orientação pedagógica, é, sem dúvida, a de modelagem. A escultora européia Jeanne Louise Milde, contratada pelo governo para lecionar na Escola Normal, realizou com as alunas do curso preparatório, numerosos trabalhos, salientando-se os baixo-relevos que conseguiram prender a atenção de todos os visitantes. Executados em classe, bem como fora do estabelecimento, essas delicadas modelagens são em grande número e mostram um acabamento que pode ser julgado com rigores de apreciação (*apud* RODRIGUES, 2001:44).

Percebe-se como a imprensa destacou a inovação pedagógica advinda das aulas de modelagem e escultura da professora Milde. Essa inovação se deu por intermédio das concepções pedagógicas da Escola de Aperfeiçoamento, ainda novidade em Belo Horizonte e por ser a escultura uma prática pouco utilizada na cidade, visto a presença maciça de pintores e desenhistas no campo artístico belorizontino.

As aulas de Jeanne Milde tinham como objetivo o ensino prático. As alunas pegavam a argila ou a madeira, por exemplo, e aprendiam fazendo, treinando para quando se tornarem regentes no ensino primário. Em linhas gerais, Milde acreditava em um ensino utilitarista, pois a utilização da arte no cotidiano escolar melhoraria o sistema de ensino e conseqüentemente o dia-a-dia das pessoas (RODRIGUES, 2001:47). Em outras palavras, as pessoas deveriam usar a arte em suas atividades diárias, fossem elas escolares ou não. Mas essas habilidades seriam aprendidas na escola. Todos deveriam saber fazer uma cortina, uma cadeira, um ornamento ou um oratório e esse conhecimento deveria ser ensinado às pessoas através da escola, nas aulas de artes e trabalhos manuais. Em entrevista ao jornal Diário de Minas, publicada em 18 de maio de 1956, é possível perceber claramente os objetivos do ensino. Nas palavras de Milde,

o importante na escola nova é ensinar a criança a aprender, isto é, dar-lhe o caminho da experiência. A criança deve ser estimulada a pesquisar de acordo com as suas possibilidades. Além disso, deve ser preparada, psicologicamente, para as lutas da vida, adquirindo, na escola, noções de sociabilidade, num

ambiente de amizade e cooperação com os outros coleguinhas. Enfim, o importante é orientar as crianças e não apenas repetir-lhes as lições (apud RODRIGUES, 2001: 49)

Segundo esse trecho da entrevista, a escola deveria estimular as potencialidades das crianças e prepará-las psicologicamente para a vida, desenvolvendo aspectos sociais e a cooperação mútua, em clara sintonia com os postulados da escola nova. A entrevista é finalizada com um dos principais motes da escola nova, no qual o protagonismo da escola se dá na orientação e no auxílio ao desenvolvimento social e cognitivo e não somente na transmissão de informações que devem ser memorizadas e repetidas.

Jeanne Milde lecionou também na Escola de Polícia Rafael Magalhães, na Fazenda do Rosário juntamente com Helena Antipoff e em alguns hospitais infantis. Além disso, foi diretora da *Association Littéraire Française*, a partir de 1932. Apesar de não estar diretamente associada à Escola Normal Modelo de Belo Horizonte, local de concentração desta pesquisa, a Escola de Aperfeiçoamento e suas professoras vinculadas às artes não devem ter diminuídas sua importância. A Escola de Aperfeiçoamento, ao acolher as normalistas formadas na Escola Normal Modelo, dava continuidade ao processo de preparação para a inserção das professoras no ensino primário. Além disso, a inovação artística e pedagógica atreladas à visibilidade adquirida pela instituição auxiliou na formação de uma mentalidade artística e ajudou na ampliação e diversificação do campo artístico da capital mineira. A contribuição de Jeanne Milde é imensa, pois além de introduzir a escultura em Belo Horizonte, equilibrou, com sua pedagogia moderna, o ensino de matriz academicista circulante na Escola Normal Modelo. Além disso, Milde militou ao lado de artistas modernistas na ampliação do campo artístico para além da área de influência de Anibal Mattos.

3.1.7 - Artus-Perrelet

Nas páginas anteriores, foi possível perceber que o protagonismo de Anibal Mattos como difusor de uma mentalidade artística e promotor de um campo

artístico em Belo Horizonte começou a ser questionado a partir da década de 1930 e que um dos pontos de oposição a esse papel desempenhado por ele foi a produção artística e pedagógica das professoras da Escola de Aperfeiçoamento. Em artigo publicado no jornal Minas Gerais, em 1930, Carlos Drummond de Andrade elogiou o curso de Desenho de Artus Perrelet, também integrante da Missão Pedagógica Francesa, que chegou à capital em 1929 para, dentre outras funções, modernizar o ensino e a formação de professores primários.

Mme. Artus é uma professora prodigiosa e fez do desenho, como arte de emprego imediato na vida de todo dia, qualquer coisa de surpreendente, que renova as sensibilidades tão atingidas por essa calamidade que anda por aí, com o nome de cursos de pintura. (A propósito: há em Belo Horizonte mais cursos de pintura do que pintores e mesmo matéria pintável. E todos prosperam sob este sol boníssimo). Mme. Artus trouxe-nos, assim, alguma coisa que não era nem a eterna lua prateando as águas e o respectivo veleiro, nem a eterna curva de caminho com a casa do caboclo em que um é pouco, dois é bom e três é demais, nem as eternas maçãs e laranjas na fruteira da sala de jantar burguesa¹¹⁰.

As palavras de Drummond são extremamente duras e direcionadas, principalmente, ao professor Anibal Mattos. Além dos elogios, cabe à Artus-Perrelet a função de ser a antagonista à prática do professor acadêmico, que sob seu comando, fez circular em Belo Horizonte cursos de pintura desastrosos. Além disso, Drummond critica veementemente a opção estética das pinturas realizadas em Belo Horizonte, voltada para os temas impressionistas das paisagens mineiras. Nas palavras do poeta, a presença de Perrelet é uma esperança na necessária renovação nas artes da capital, fortemente vinculadas à atuação de Mattos.

Louise Artus-Perrelet nasceu em na cidade suíça de Valangin, em 18 de março de 1887, e faleceu em 25 de abril de 1946, em Genebra. Antes de sua vinda ao Brasil, trabalhou no Instituto Jean Jacques Rousseau, em Genebra. Fundado em 1912, o instituto é referência no que diz respeito aos estudos que envolvem a psicologia e a educação, em uma perspectiva científica voltada para a formação de educadores. Pretendendo sobrepor a ciência ao bom

¹¹⁰ *Minas Gerais*, "Mme Artus", 06/04/1930, p. 24-25.

senso que reinava na educação européia, seus fundadores, os renomados Edouard Claparéd (1873-1940) e Pierre Bovet (1878-1965) pretendiam extrair dos novos conceitos de psicologia consequências práticas para a educação (BARBOSA, 2002:97). O Instituto foi ainda local de estudo e pesquisas de Jean Piaget. No Instituto Jean Jacques Rousseau, Mme. Artus Perrelet atuou como professora encarregada da formação de novos professores, além de lecionar nas escolas infantis pertencentes à estrutura da instituição. Como pesquisadora, Artus Perrelet “buscava novos métodos para o ensino da arte; como divulgadora de novos conceitos de ensino da arte, viajou por toda a Europa e estados Unidos dando conferências. Perrelet escreveu inúmeros artigos e um livro” (BARBOSA, 2002:99). O livro publicado por Artus Perrelet, com edição brasileira datada de 1930, apresenta, em suas quase duzentas páginas, a exposição de uma maneira de se ensinar o Desenho para crianças. Segundo a autora, na introdução da sua obra

Este método de ensino aspira a não ser justamente um método. Nada mais desastrado em instrução que os sistemas rígidos e as teorias irredutíveis. Condensei aqui alguns princípios gerais baseados na experiência e certo numero de exemplos e processos particulares que espero ver multiplicados pelos pedagogos, de acordo com as circunstâncias. Esforcei-me por ser clara e confio na boa vontade do educador no sentido de se esforçar por apanhar sobretudo o espírito desta exposição¹¹¹.

É notável como a autora tentou desvencilhar sua obra dos métodos de ensino, apesar do mesmo se portar como tal. A obra em si, pode ser encarada como uma tentativa de construção de um método orgânico de ensino de arte aplicado ao público infantil. O desenho foi pensado como integração entre o corpo e a mente; experiência e raciocínio; indivíduo e meio ambiente; sujeito e objeto, objetivando a arte no cotidiano das pessoas, que assim poderiam ter uma vida plena, rica e livre. Artus-Perrelet não entendia o ensino da arte pela arte, isolado das demais áreas do conhecimento ou do cotidiano. Inclusive, ao analisar como o desenho estava inserido nos currículos e programas, a autora criticou de maneira efusiva essa concepção disciplinarizada do desenho. “Lancemos um olhar sobre os programas. Veremos, com mágoa, que ele ficou

¹¹¹ARTUS-PERRELET, Louise. *O desenho a serviço da educação*. Tradução de Genesco Murta. Rio de Janeiro, Editora Vilas Boas & Cia., 1930.

isolado como um leproso, e circunscrito a duas horazinhas, que se devem encher com cópia de modelos impressos”¹¹².

Artus-Perrelet, assim como vários autores que publicaram na Revista do Ensino, compreendia que o desenho deveria ser encarado como um dos elementos que constituem a linguagem. E como toda a forma de linguagem, as crianças devem ser inicializadas por meio das articulações mais primárias. Ela usa como exemplo a experiência da alfabetização. As crianças, antes de serem alfabetizadas, devem conhecer as letras. Depois das letras sozinhas, devem começar a fazer articulações entre duas letras, formando sílabas. Após o aprendizado das sílabas, passarão para as palavras e assim sucessivamente. No desenho, a autora propôs o início dessa alfabetização através do estudo e do conhecimento do *ponto*. Após entenderem o ponto, passarão para a *direção*. A autora propõe atividades e exemplos de dinâmicas que facilitarão a prática dos docentes. Uma forma que ela propôs de relacionar o ponto e a direção, foi utilizando bolinhas ou pequenas pedras, que os alunos deveriam arremessar na direção da porta ou de uma cadeira, por exemplo. Essas dinâmicas deveriam envolver vários sentidos e habilidades, pois o desenho seria uma prática que também seria ampla, não se limitando apenas a uma habilidade técnica. Após o ponto e a direção, a autora propôs trabalhar a criação de *linhas*. A dinâmica começaria com uma história, como a do Pequeno Polegar, demonstrando a importância do ponto e a forma como ele marcou seu caminho através de pedrinhas brancas, para a direção. Depois os alunos, enfileirados, devem caminhar e marcar os lugares por onde passam. Assim aprenderiam, com o auxílio do professor, a encontrar as linhas nas marcações, que seriam o caminho que o Pequeno Polegar faria de volta para casa. Na sequência, os alunos aprenderiam sobre *medidas*, fazendo comparação entre vários objetos de formas e tamanhos diversos, depois o professor contribuiria no entendimento das *retas e curvas*, chamadas de *linhas mestras*, sempre com histórias contadas que auxiliassem os alunos a imaginar e visualizar situações onde esses elementos aparecessem.

¹¹²ARTUS-PERRELET, Louise. *O desenho a serviço da educação*. Tradução de Genesco Murta. Rio de Janeiro, Editora Vilas Boas & Cia., 1930. Página 17.

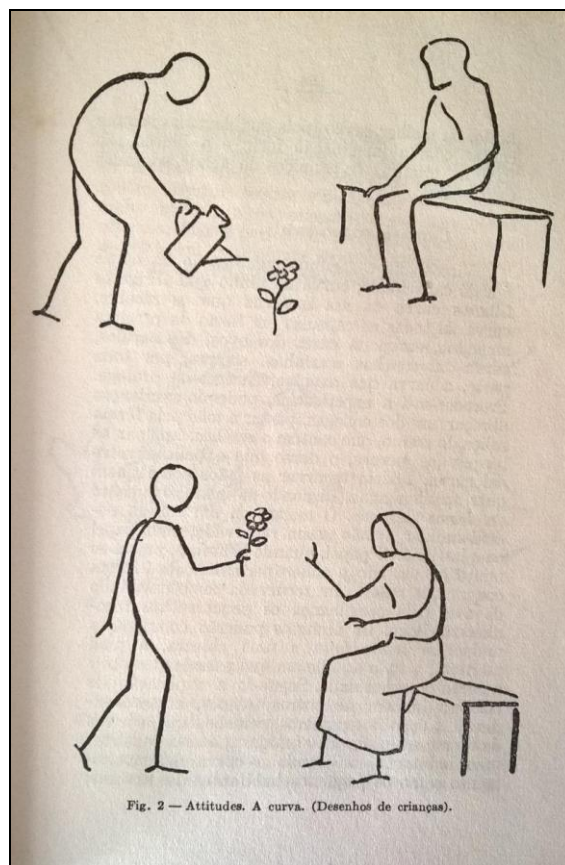


Figura 21 – Desenho baseado nas curvas.¹¹³.

Continuando no ensino das linhas, Artus-Perrelet indica ao professor que trabalhe com as *linhas absolutas*, que seriam a horizontal, a vertical e a oblíqua. Em todas essas linhas, a autora aponta a necessidade de atividades conduzidas pelo professor. A seguir, algumas palavras da autora sobre a vertical.

O mestre deverá sugerir todas essas imagens e muitas outras, com o intuito de criar uma atmosfera apropriada, intensificar as idéias. As crianças deverão viver a vertical, por um momento; o corpo inteiro deverá participar dessa comunhão. Seus movimentos, assim como seus olhos e pensamentos, convergirão para esse esforço comum de realizar, sentir, compreender. Prolongando mentalmente a vertical até o infinito, os braços se lhes erguerão para o céu, ao mesmo tempo que, com olhar, penetrarão as alturas insondáveis. Passando, enfim, da atitude do gesto, indicam a vertical por um grande movimento do braço, e as projetam no quadro negro, num traço rápido, que se fará de preferência de baixo para cima, conforme a linha de crescimento ditada pela natureza. Deverão citar exemplos da linha vertical no mundo vivo e evocá-los por meio de traços: “Eis aqui um pinheiro, depois outro, toda uma floresta de pinheiros

¹¹³ ARTUS-PERRELET, Louise. *O desenho a serviço da educação*. Página 55

imensos que se erguem em linha vertical. Uma coluna, um homem de pé, etc".¹¹⁴

Percebe-se, nesse trecho, que a educadora suíça propõe uma atividade formativa que vai muito além do ensino técnico do desenho. A atividade envolve todo o corpo da criança, envolvendo vários sentidos, além de trabalhar a imaginação e a espontaneidade das crianças. Uma técnica ou uma idéia simples, como uma linha vertical, facilmente transmitida através das técnicas mais ortodoxas do desenho, toma proporções bem complexas, mas que permite que as crianças vivenciem esses elementos de maneira intensa e profunda, auxiliando-as na formação do conhecimento e não na mera transmissão de um saber. Aqui está um exemplo de como os estudos sobre a psicologia infantil encampados pelos escolanovistas se propuseram a superar uma educação mais tradicionalista, voltada para a simples transmissão de informações. Além disso, destaca-se a atuação do professor como facilitador de todo o processo educacional. Seguindo ainda na obra de Artus-Perrelet, a autora indica os estudos das *linhas compostas*, que seriam a linha quebrada, a espiral, a sinuosa e a mista. Abaixo, uma pequena ilustração extraída da obra em questão.

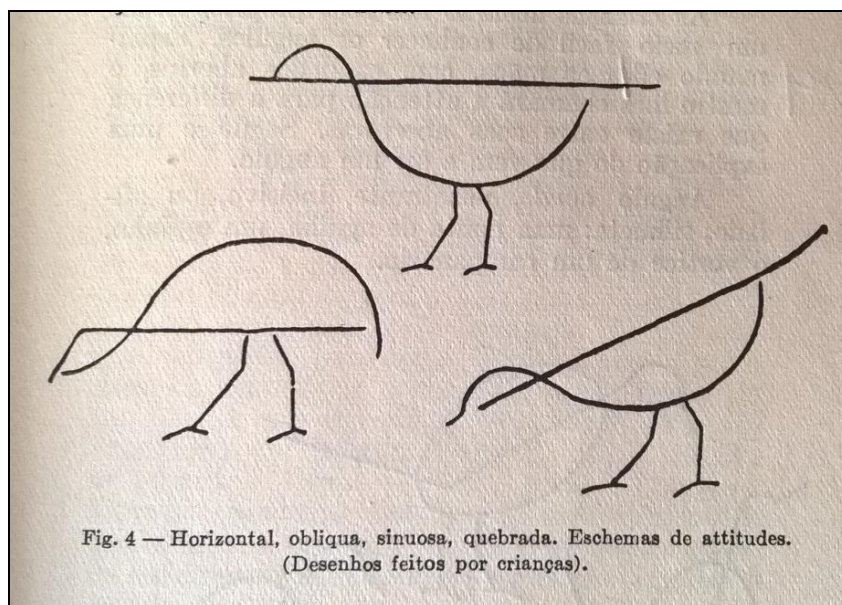


Figura 22 – Linhas compostas.¹¹⁵

¹¹⁴ARTUS-PERRELET, Louise. *O desenho a serviço da educação*. Tradução de Genesco Murta. Rio de Janeiro, Editora Vilas Boas & Cia., 1930. Página 62.

¹¹⁵ARTUS-PERRELET, Louise. *O desenho a serviço da educação*. Página 69.

Seguindo nas bases e fundamentos do desenho, pensados como uma espécie de alfabetização, a autora indica que os próximos passos seriam os *ângulos* e as *linhas relativas*, a saber: paralelas, convergentes, divergentes, alternadas, tangentes e secantes. Após os alunos estarem familiarizados e com os conceitos acima internalizados, o modelo de ensino proposto apresenta, na sequência, o trabalho com as *figuras*. Em um primeiro momento, e com crianças menores, ainda sem a capacidade de abstração, a autora indicou como sendo mais apropriado o uso das figuras geométricas. Após os alunos estarem familiarizados com as figuras geométricas, o professor poderá iniciar as *silhuetas* de figuras do cotidiano, como casas, vasos, panelas, dentre outros. Interessante perceber a presença de figuras geométricas, diversas vezes criticadas em ocasiões anteriores. No modelo de educação proposto por Perrelet, a ênfase está no modo de se ensinar e não nos objetos a serem ensinados. Portanto, não haveria problema algum em se trabalhar com figuras geométricas, inseridas em uma proposta centrada não no desenho a ser produzido e sim no desenvolvimento da criança. Abaixo, um exemplo de silhuetas de vasos.

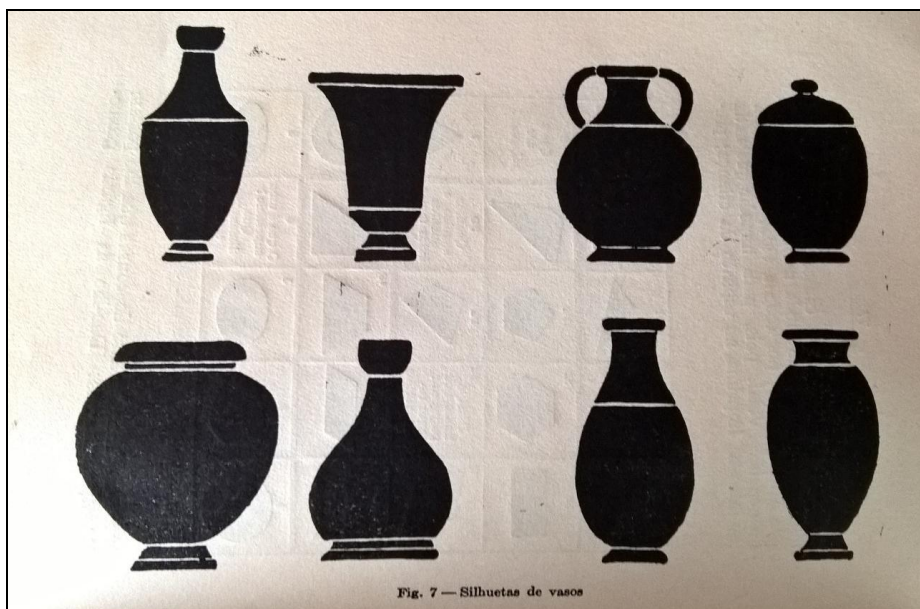


Figura 23 – Silhuetas de vasos.¹¹⁶

Na sequência pensada e proposta por Artus-Perrelet, após os alunos estarem habilitados a desenhar as silhuetas de vários objetos, poderão iniciar nos

¹¹⁶ ARTUS-PERRELET, Louise. *O desenho a serviço da educação*. Página 78.

estudos sobre as *cores*. A autora aponta o uso de papéis translúcidos coloridos com as cores primárias, para que os alunos consigam distinguir as cores visualmente, saibam associar a cor ao seu nome e em seguida, ao se colocar um papel sobre outro, percebam como se dá a composição das cores e a formação das chamadas cores secundárias. Seguindo no método, Artus-Perrelet, após o trabalho com as cores, sugere o aprendizado das *formas*. As formas mais recomendadas são as formas geométricas, sendo que a utilização de um estojo contendo vários sólidos geométricos seria o mais recomendado. Para esse item, a autora recomendou que os alunos fizessem modelagens com plastilina, para trabalhar, concomitantemente, a visão e o tato. Para esse ponto, Perrelet indicou uma atividade interessante: os alunos observariam bem o sólido escolhido e fariam uma cópia em plastilina do mesmo, sem olhar para o que estavam fazendo e sim, fixamente para o sólido geométrico em exposição. Em outro momento, os alunos observariam o sólido e fariam a modelagem de olhos fechados, trabalhando a memorização das formas. Nesse ponto é necessário tecer alguns comentários sobre o trabalho com sólidos. De maneira geral, o trabalho com sólidos geométricos foi amplamente utilizado nas academias de Belas Artes e a sala de Desenho da Escola Normal era repleta de sólidos, bustos e modelos em gesso para o uso em aula. Os alunos faziam cópias observando esses bustos, em diferentes pontos de vista, com iluminação lateral para trabalhar as idéias de luz e sombra. Mme. Artus-Perrelet propõe um modelo de ensino diferente que envolve mais habilidades sendo trabalhadas, mesmo utilizando do mesmo suporte material, que são os sólidos geométricos. Tem-se assim uma diferenciação prática de um modelo de ensino ortodoxo, de viés acadêmico e um modelo de ensino embasado na psicologia e nos pressupostos escolanovistas, com ênfase no desenvolvimento amplo do aluno e não apenas focado em técnicas específicas.

Finalizando o estudo e aprendizagem dos elementos básicos e fundamentais para o ensino do desenho, Artus-Perrelet apontou a necessidade de se estudar as *dimensões* dos objetos, as *perspectivas dos círculos* e os *valores*. Sobre os valores, a autora indicou que seriam as gradações de valor, relacionadas à intensidade. Algo como a gradação do mais claro ao mais escuro, utilizando as sombras de algum objeto ou a luminosidade. Ao meio dia, a luz do sol é mais

intensa do que no final da tarde, por exemplo. Após as perspectivas dos círculos e dos valores, a autora aponta as *perspectivas das linhas retas* como o próximo ponto a ser trabalhado com as crianças. Novamente com brincadeiras e dinâmicas lúdicas, o professor vai internalizando os conceitos e desdobramentos que a noção de perspectiva necessita. Abaixo um exemplo de desenho demonstrando as perspectivas das linhas retas.

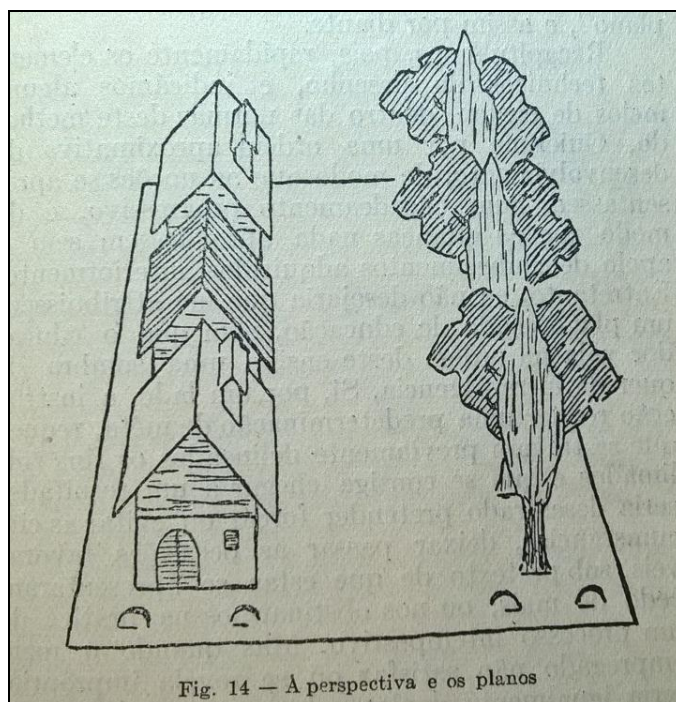


Figura 24 – Perspectivas das linhas retas.¹¹⁷

Com as perspectivas das linhas retas, Artus-Perrelet apresenta as maneiras de ensinar às crianças os fundamentos básicos do desenho. Observa-se que em nenhum momento as crianças fizeram desenhos, propriamente ditos, simplesmente trabalharam temas considerados fundamentais e necessários para a prática do desenho, mas de maneira lúdica e interativa, objetivando o entendimento ampliado dos itens propostos, de forma contundente e profunda, indicando uma aprendizagem realmente significativa, que envolveu os órgãos dos sentidos, a memória, a abstração espacial e algumas habilidades matemáticas. Somente com esses pontos amplamente naturalizados nas crianças é que se iniciarão os trabalhos com os desenhos.

¹¹⁷ ARTUS-PERRELET, Louise. *O desenho a serviço da educação*. Página 113.

Na segunda metade da obra, Artus-Perrelet indica atividades práticas nas quais a aprendizagem dos elementos essenciais do desenho pode ser posta à prova. Sempre indicando atividades interativas e que possam envolver outros saberes de maneira integradora, a autora vai exemplificando como o professor poderia conduzir e estimular os alunos a desenharem os objetos que julgar necessários naquele momento. A seguir, alguns exemplos dos desenhos realizados em sala e em possíveis dinâmicas e atividades.

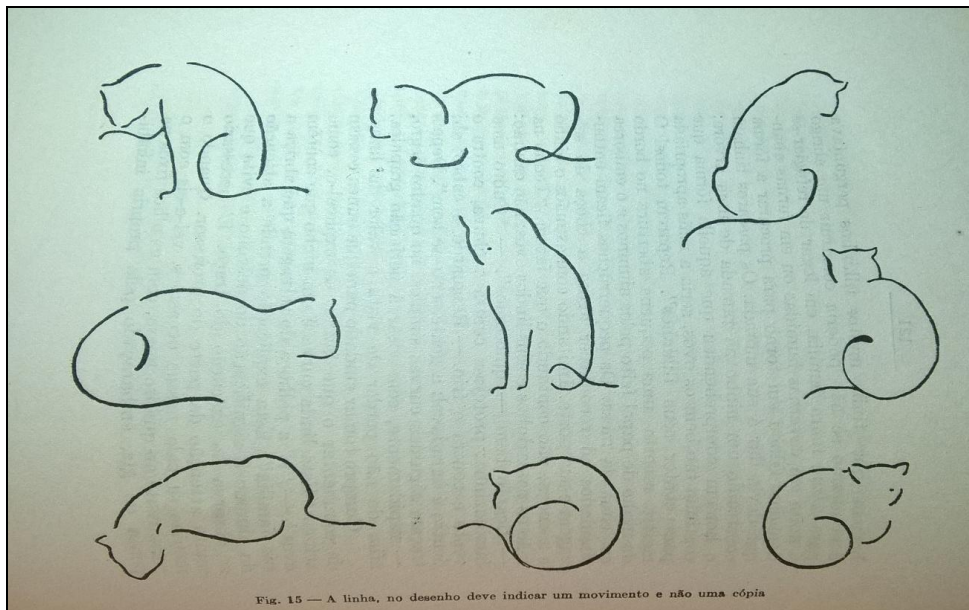


Figura 25 – A linha em movimento.¹¹⁸

¹¹⁸ ARTUS-PERRELET, Louise. *O desenho a serviço da educação*. Página 122.

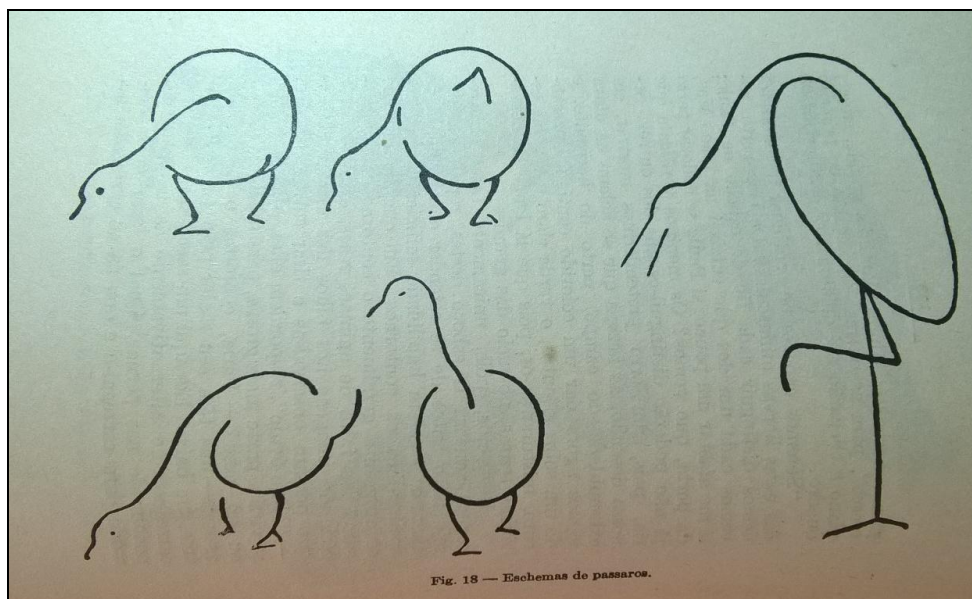


Figura 26 – Esquemas de pássaros.¹¹⁹

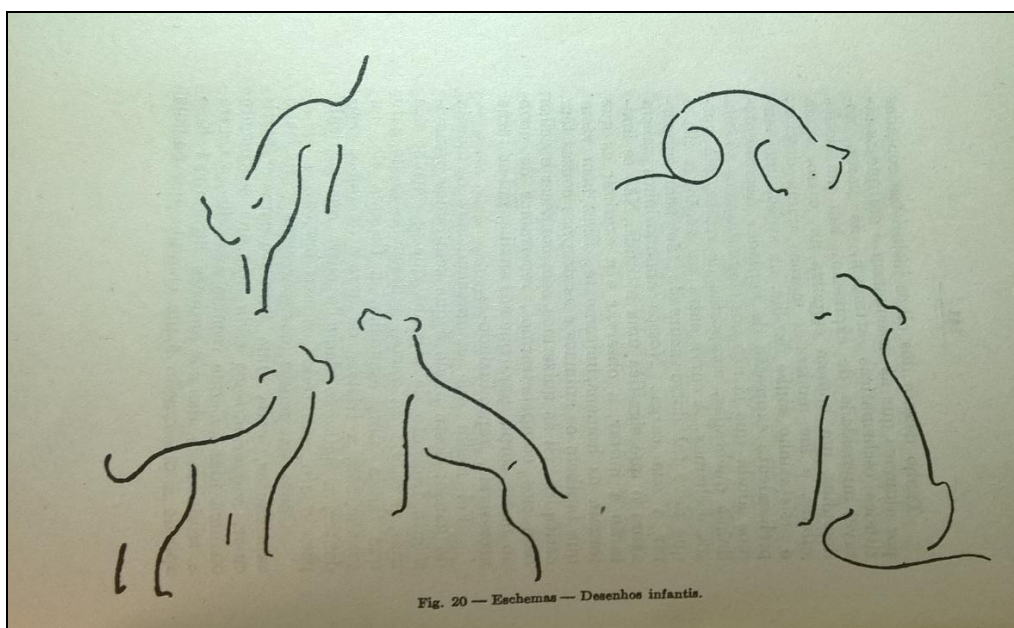


Figura 27 – Vários desenhos infantis, esquematizados.¹²⁰

Nas figuras acima, as crianças deveriam desenhar coisas ou objetos, utilizando as mais diversas linhas. Entretanto, como não se tratava de fazer uma cópia ou da estilização de uma imagem prévia, ou de algum impresso, os alunos desenhariam, utilizando a memória e a imaginação, um gato ou um cachorro nas mais variadas situações e em movimento, ou um pássaro de maneira

¹¹⁹ ARTUS-PERRELET, Louise. *O desenho a serviço da educação*. Página 134.

¹²⁰ ARTUS-PERRELET, Louise. *O desenho a serviço da educação*. Página 142.

esquemática. Outra forma de utilizar os ensinamentos sobre as linhas pode ser observada no desenho a seguir, retratando alguma paisagem observada de algum modelo. A autora conta uma dinâmica que o professor deveria fazer para estimular e aguçar os sentidos dos meninos, algo parecido com uma dramatização ou um teatro, ambientado na paisagem em questão.

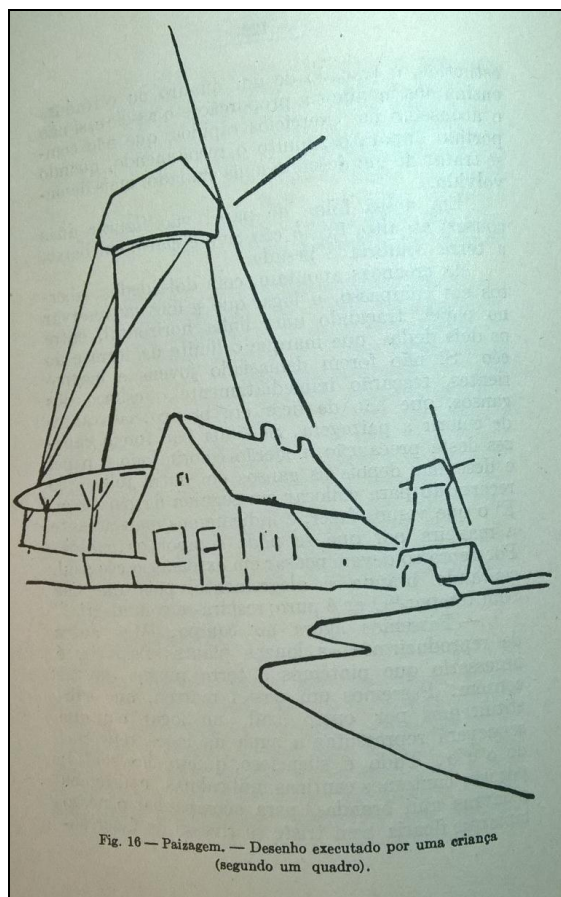


Figura 28 – Desenho de paisagem.¹²¹

Demonstrando outras possibilidades de ensinar o desenho, Artus-Perrelet indica o trabalho com as silhuetas e com figuras geométricas, concomitantemente. A figura abaixo exemplifica bem como seria o produto final desses desenhos.

¹²¹ ARTUS-PERRELET, Louise. *O desenho a serviço da educação*. Página 130.

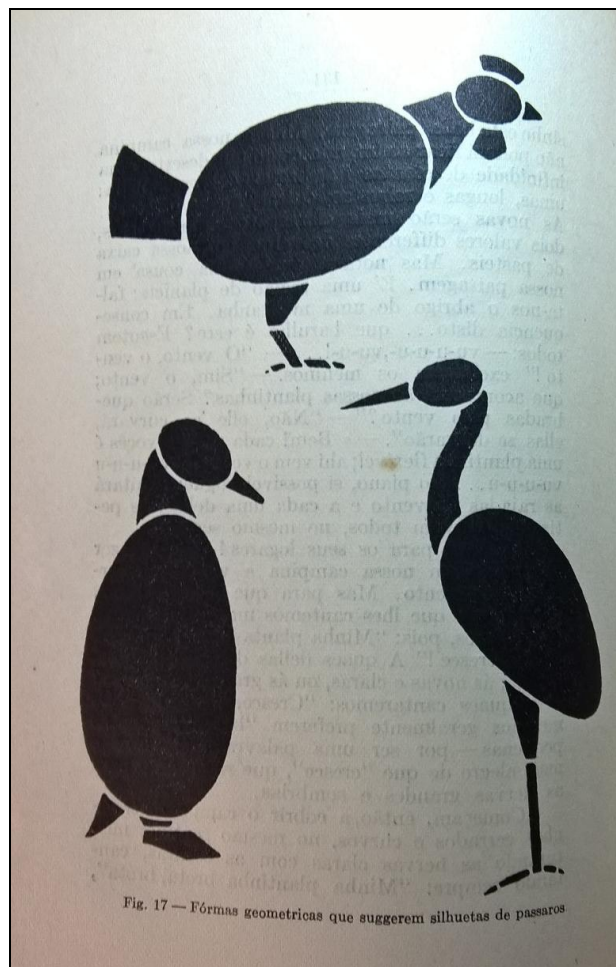


Figura 29 – Silhuetas geométricas.¹²²

Outra maneira de se utilizar as linhas, segundo a autora, seria na representação de atitudes e gestos, como na figura abaixo. As crianças desenhariam pessoas em ação, em uma sequência em que uma jogaria uma bola e a outra a seguraria. Os croquis utilizariam as linhas para, com simplicidade, traçar essa ação, mas os desenhos em si seriam complexos nas temáticas, pois seriam baseados em estudos da anatomia do próprio corpo, do movimento e da linguagem corporal. Apesar dos traços serem simples, a idéia a ser representada se baseou em trabalhos e atividades mais amplas e que requereram mais tempo e estudos em sala. A esses desenhos de atitudes, são inseridas as representações de movimentos e ações, como nas linhas que formam os cavalos nas variadas movimentações.

¹²² ARTUS-PERRELET, Louise. *O desenho a serviço da educação*. Página 132.

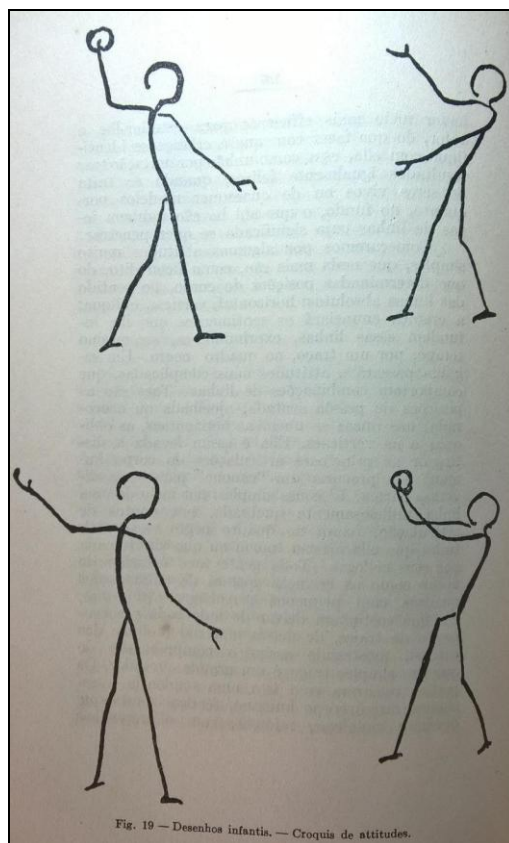


Figura 30 – Croquis representando atitudes.¹²³

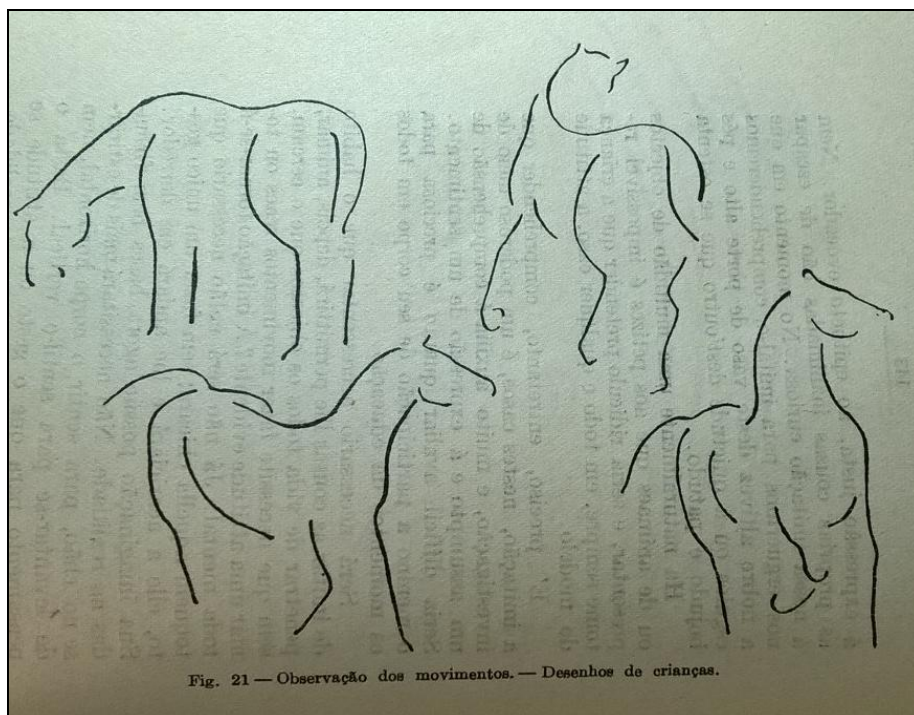


Figura 31 – Observações dos movimentos.¹²⁴

¹²³ ARTUS-PERRELET, Louise. *O desenho a serviço da educação*. Página 138.

Após os alunos estarem bem familiarizados com os esses traços, básicos, mas que podem representar perfeitamente várias ideias e conceitos como os observados acima, Mme. Artus-Perrelet indica, na sequência de seu método, a importância de se utilizar jogos e brincadeiras com o intuito de suavizar o estudo dos elementos ou consolidar a memória. Os jogos podem ser competitivos ou não, realizados na sala de aula ou ao ar livre, e a autora apresenta vários deles para se trabalhar todos os elementos anteriormente estudados. Um dos jogos utiliza uma série de sólidos geométricos que devem ser montados pelas crianças, partindo da tentativa de representar alguns animais, como visto na figura abaixo.

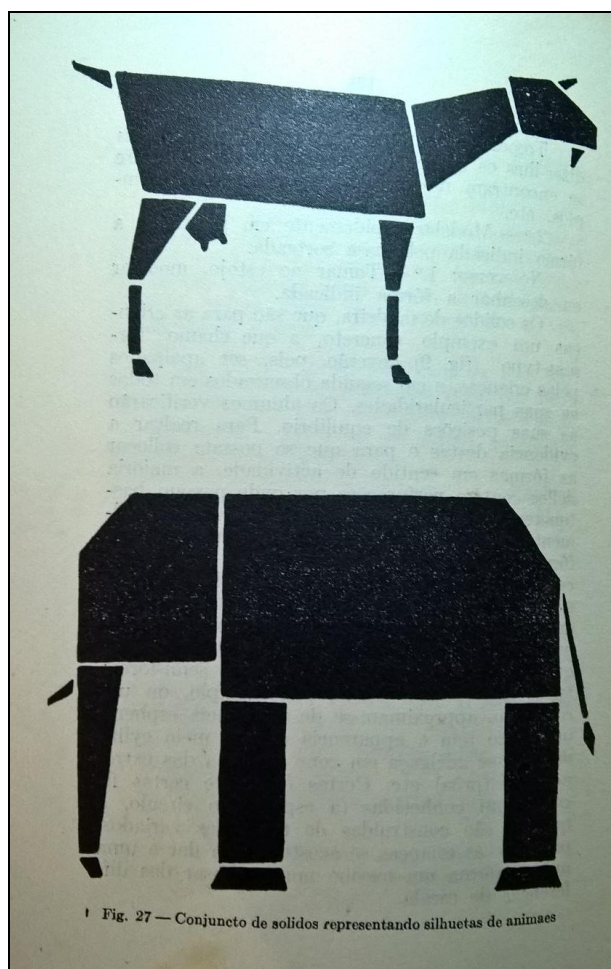


Figura 32 – Animais representados através de sólidos geométricos.¹²⁵

Finalizando a obra, Mme. Artus-Perrelet apresenta uma interessante conclusão, que será transcrita na íntegra.

¹²⁴ ARTUS-PERRELET, Louise. *O desenho a serviço da educação*. Página 144.

¹²⁵ ARTUS-PERRELET, Louise. *O desenho a serviço da educação*. Página 182.

CONCLUSÃO

Desejei, antes de tudo, dar o máximo de vida ao desenho. Dar, não, mas restituir-lhe esta vida que ele requer por sua natureza de profunda manifestação humana e que ele perdeu, mirrando no estiolamento de incompreensível abandono. Não presumo haver alcançado êxito completo, nem sequer ter abarcado a totalidade dos problemas que interessam ao desenho, sob o ponto de vista educativo.

Compreendo bastante a extensão deste assunto por si só, e estou persuadida de que se faz mister o esforço de todos para aprofundar. Muitos já se manifestaram nesse sentido. Já se vão compreendendo geralmente as vantagens por auferir do desenho; quão proveitoso é o seu estudo em fecundas aquisições e o poderoso auxiliar que poderia ser nos diversos domínios do ensino. **Mas foi meu intuito mostrar que o desenho requer algo mais que uma observação distante; que exige uma comunhão intuitiva, uma íntima penetração, para reaver toda a sua força criadora, sem o que continuará a ser uma abstração inerte e vazia, tornando-se não só inútil, mas prejudicial, pela rotina e pelo prazer pouco inteligente a que se poderá servir de pretexto.**

Cumpra decidir entre duas coisas: ou consentir que nossas crianças se prestem ao papel ingrato de veículos, para o transporte inútil das coisas do meio ambiente para um pedaço de papel, - acervos de linhas ou de manchas, - ou conseguir que se assenforeiem, um pouco, das maravilhas que trazem latentes, assimilando-lhes o que convém à sua natureza humana: idéias e sentimentos.

É necessário que saibamos ler no livro da natureza e exprimir em sua linguagem o nosso pensamento. São múltiplas as formas por que ela se nos revela: não desprezamos, pois, este poderoso meio de compreendê-la. O desenho é um meio de aniquilar a distancia que nos separa das coisas. Mas avultam nele dificuldades que exigem o máximo de nosso esforço e vemo-nos na contingência de aproveitar tudo quanto nos cerca. Seus elementos têm valores essencialmente vitais que, devidamente assimilados, nos fazem penetrar no coração mesmo da natureza.

Ser artista consiste em viver com as coisas, em viver nelas. E para provocar essa penetração, convido a criança a identificar-se com as linhas. Com as formas, com tudo quanto lhes incita o lápis; a cantar a intensidade de um céu ou de uma sombra; a diferenciar com palavras expressivas diferentes estados da relva (nasce, cresce).

Mas poderão articular duas objeções a essa cooperação da arte no ensino. A primeira seria uma objeção de ordem prática. Os pedagogos serão dotados de todas as faculdades artísticas necessárias? O que pretendemos achasse ao alcance de todos. Começa-se por deixar agir livremente a criança, deixá-la confiada em seus próprios impulsos, os quais

não lhe consentem permanecer simples espectadora afastada das coisas. É preciso tomar cuidado, depois, para a barreira se não levante entre estas e o seu ser; para isso cumpre orientá-la incessantemente para a comunhão, por meios de que já aqui demos alguns exemplos.

Não se requer talento artístico do educador, mas tão somente certo poder intuitivo, que se traduza na capacidade de adaptação do espírito ao valor significativo das linhas e das formas, capaz de inocula-se até nos objetos exteriores e de supri-los. Não é difícil: basta refletir nesse sentido e dar-se ao trabalho de consegui-lo.

Mas, objetar-se-á: - **Não seria isso arriscar mergulhar a criança numa excitação nociva a suas sensações, a seus sentimentos e a todo o seu ser?** – Não se trata, aqui, de uma sugestão enervante, de uma exaltação pressurosa e irresistível, mas de uma sensação de arte simples e calma, a qual leva uma criança a cantar, ao contemplar uma flor que tem na mão; leva-a a julgar-se num deserto, onde desfrute a vida; transporta-a a um céu, onde espaneja, a um mar, cujas ondas vai singrando.

Perguntam-me com frequência em que idade as crianças devem começar a aprender. Não se cogita de saber quando devam começar, mas sim de como começar esta educação. Como não se trata de ensino doutrinário, não há hora marcada para começar.

Quando ainda no berço, a mãe deve esforçar-se para criar em torno do filhinho uma atmosfera própria a despertar e dirigir suas necessidades instintivas.

É uma intuição que lhe é necessária e que a maioria das mães possui. Quando uma mãe acalenta um bebê com palavras calmas e carinhosas para que fique quieto, quando o levanta, rindo-se e o põe vigorosamente sobre os joelhos, mostrando-lhe bem pelos gestos, pela atitude, pelo som da voz, que pretende, assim, despertá-lo para a alegria vigorosa do movimento e da vida, - não será impelida a fazê-lo por uma aplicação intuitiva do valor das linhas?

Mas é de mister que lhes despertemos a consciência dessas coisas, para que tenha a precaução de não contrariar estas verdades com gestos falsos ou descontraídos ou por impulsos absurdos. **A primeira educação da criança deve-se fazer sem que esta o perceba, pela sábia sugestão dos próprios pais. À medida que a criança cresce e aprende a falar e quando já entende a significação das palavras, a mãe deverá aproveitar a oportunidade, não para ensinar-lhe noções e fazer repeti-las de cor, mas para habituá-la a expressar suas ações por meio de qualificativos que se lhe gravem no espírito, por tê-los ouvido repetidamente, com relação a certas sensações; o valor das palavras se fixará aos poucos; elas servirão mais tarde para aumentar suas impressões.**

As formas, as figuras do estajo serão postas desde cedo entre as mãos da criança. Torna-se-lhe-ão familiares antes mesmo que lhes conheça os nomes. Seguem-se depois os jogos, que, além de secundar a memória, iniciam também o estudo dos elementos, pela vida e pelo movimento, a que subordinam o sentimento e, mais tarde, o pensamento.

Na verdade pude aquilatar quanto esse conhecimento intuitivo do desenho abre o espírito das crianças a perquisições mais amplas; quanto lhes facilita a compreensão não só das obras primas da arte, mas também do mundo, com que aprenderam a identificar-se. Possam elas compreender, mais tarde, que existe uma ligação universal entre todas as coisas e que as linhas que viveram e depois traçaram, se irradiam a todas as manifestações do pensamento humano.¹²⁶

Essa conclusão exprime bem as motivações e objetivos do método de ensino proposto por Artus-Perrelet, em total consonância com os ideais postulados pelo escolanovismo. A ênfase dada no ensino realizado de maneira orgânica, envolvendo todos os sentidos sem valorizar demasiadamente os conteúdos que são vivenciados e não transmitidos, indica a formação de um aluno que domina e entende concretamente os fundamentos e que não esteja simplesmente preparado para reproduzir tecnicamente, mas sem real entendimento, cenas e figuras das mais diversas. Ao professor, Artus-Perrelet delega o papel de seguir o que foi proposto, pois assim será um intermediador ou facilitador do ato de despertar, na criança, aquilo que já está internalizado, latente, que é intuitivo. Esse ensino, não doutrinário, se assemelha ao ensino da linguagem, no qual a criança, sem perceber, vai se desenvolvendo cotidianamente, sem o peso e a obrigação deslocada da realidade dos modos tradicionais de ensino.

O método de Artus-Perrelet está baseado na ação e no movimento, que seriam a base do conhecimento infantil. A brincadeira, o jogo, o gesto, a expressão corporal. Todos esses elementos estão presentes nessa forma de aprender a desenhar, a se comunicar com essa linguagem. Essa forma de ensinar e aprender pretende facilitar a relação entre os sujeitos e suas experiências com os objetos e suas características. A experiência de vivenciar os símbolos é dada através de exercícios práticos, como visto nas atividades com os pontos ou linhas. Os alunos, brincando e interagindo, sem perceber, vão

¹²⁶ARTUS-PERRELET, Louise. *O desenho a serviço da educação*. Tradução de Genesco Murta. Rio de Janeiro, Editora Vilas Boas & Cia., 1930. Página 190-194. Grifos meus.

experimentando os conceitos e símbolos do desenho, como as linhas retas ou ângulos, internalizando e fazendo com que esses símbolos tenham sentido em suas vidas e não sejam apenas uma abstração teórica aprendida em uma aula expositiva ou na leitura de um livro. Um fato que chama a atenção é a irrelevância dada por Mme. Artus-Perrelet para a representação gráfica perfeita, como visto no ensino de caráter academicista. O método aqui exposto reforça a importância em ampliar o significado dos objetos que estão sendo desenhado e em minimizar a significação gráfica, como pode ser visto nas imagens extraídas do livro. Dessa maneira, até as salas de aula de desenho deveriam ser diferentes das salas tradicionais, repletas de modelos sólidos e impressos, com carteiras e pranchetas. Artus-Perrelet não enfoca o local adequado para as aulas, mas, possivelmente, qualquer lugar poderia ser utilizado para vivenciar as experiências simbólicas propostas. Ao ar livre, nos corredores, numa quadra, na rua, numa sala de aula qualquer ou até mesmo a sala de desenho tradicional, poderia ser utilizada para as atividades aqui propostas, dependendo do conceito que se quer vivenciar.

O método de Artus-Perrelet designa a importância da educação dos sentidos, pois é através dos órgãos sensoriais que as crianças conseguem ler o mundo e o entender. O modelo propõe a utilização do corpo, da mente, dos gestos, das atitudes, do diálogo e da imaginação para se ter uma educação sólida e significativa. Apesar de ser pensado para o desenho, o modo de ensinar aqui apresentado poderia ser difundido também para outras disciplinas, sendo adaptado para cada especificidade, cabendo ao professor guiar o processo e explorar as potencialidades dos alunos.

Ana Mae Barbosa fez, talvez, a única análise da obra de Artus-Perrelet publicada no Brasil. Em suas palavras,

Seu método não pode ser comparado com nenhum outro método de ensino da arte que existia na Europa naquela época. Os métodos provenientes das teorias de Froebel eram os mais comuns, seguidos das novas tendências do *laissez-faire* (expressão livre) inspiradas na escola de Cizek. Há uma distinção evidente entre as estratégias de Perrelet e o desenho froebeliano. Eu diria que ela estava preocupada com a gramática da expressão e Froebel com os princípios do desenho orientados em direção à gramática da forma, representados no desenho geométrico

A orientação de Cizek foi criticada por Perrelet em uma entrevista para *O Jornal* em 1930. Ela disse que a espontaneidade por si própria serve apenas para dissipar a fantasia da criança, sem que se tire todas as vantagens possíveis da imaginação para o desenvolvimento da própria criança, o que coincide com a crítica de Dewey sobre o assim chamado “expressionismo livre” como um processo que gradualmente torna a criança desatenta e desinteressada, porque não proporciona um desenvolvimento cumulativo e progressivo das capacidades e dos resultados reais. Perrelet pretende que a criança oscile entre a espontaneidade da brincadeira e a ordenação das idéias e ela, como professora, quer ser uma estimuladora e coordenadora de tal movimento (BARBOSA, 2002: 128 e 129).

As esclarecedoras palavras dessa autora, referência nos estudos sobre o ensino de artes no Brasil, indicam a opção teórica de Artus-Perrelet e como se posicionava frente aos modelos de ensino de sua época. A opção por Dewey como paradigma teórico que orientou sua produção corrobora com o viés escolanovista da Escola de Aperfeiçoamento, umbilicalmente ligado às práticas norte-americanas que tem, em Dewey, seu maior expoente. A obra de Artus-Perrelet, apesar de extremamente importante, parece não ter circulado de maneira ampla no Brasil. Pesquisas sobre o ensino de arte sempre indicam a existência e a publicação da obra, mas sem acesso à mesma¹²⁷. Dessa maneira, não é possível perceber a importância dessa obra e a relevância de suas idéias no ensino de desenho praticado em Minas Gerais. Mme. Artus-Perrelet permaneceu no Brasil apenas dois anos, retornando em 1931 para a Europa. Foi, sem dúvidas, figura importante no que se refere ao ensino do

¹²⁷Ana Mae Barbosa afirma conhecer apenas um exemplar, presente no acervo da Biblioteca Nacional e que foi utilizado para embasar um capítulo sobre Artus-Perrelet. Na mesma obra, Barbosa aponta, em nota, a existência de um exemplar na biblioteca do professor Mário Casassanta, em Belo Horizonte e que esse exemplar estaria empacotado. A pesquisadora Denise Perdigão Pereira, que analisou os currículos de desenho e trabalhos manuais na escola primária mineira dos anos 1928 e 1941, também buscou a obra de Artus-Perrelet, mas sem sucesso. Ao entrar em contato com Ana Maria Casassanta Peixoto, sobrinha do professor Mario Casassanta, foi informada que a biblioteca do renomado professor fora desmembrada, sendo alocada na Biblioteca Pública Luiz de Bessa, no Centro de Referência do Professor e no Acervo Lúcia Casassanta, da Faculdade de Educação da UFMG. Em busca nesses acervos, a obra não foi encontrada. Entretanto, nas pesquisas para a realização desta Tese, um exemplar foi localizado na Biblioteca da Faculdade de Letras da UFMG, na Coleção do professor José Lourenço de Oliveira, que foi professor da PUC Minas. Inclusive o exemplar possui carimbos de que pertenceu ao acervo bibliotecário da PUC-MG, além de carimbo e selo do professor José Lourenço de Oliveira. Os registros do livro indicam que o mesmo foi emprestado em setembro de 2007, em março de 2015 e em outubro de 2015, este último feito por mim para a escrita deste trabalho. Apenas três empréstimos em quase uma década me parece ser pouco, em se tratando de obra tão importante para o ensino do desenho e das artes de maneira geral.

desenho, e deixou um método de ensino que se diferenciava do modelo academicista, muito utilizado nas escolas até então.

3.2 - Material didático utilizado na Escola Normal Modelo de Belo Horizonte

Não havia prescrição de algum material didático que deveria ser utilizado no ensino do Desenho em todo o recorte temporal que abrange esta Tese. Entretanto, ao analisar um livro de registros gerais encontrado no arquivo do Instituto de Educação de Minas Gerais, foi encontrada uma listagem de todas as obras pertencentes à biblioteca da instituição¹²⁸. Elaborado em 1946, o volume traz um minucioso relatório acerca da Escola Normal, contendo descrições físicas e o inventário dos bens da instituição. O documento foi utilizado no processo que transformou a Escola Normal Modelo em IEMG e contém as plantas do prédio, os croquis das salas de aula, além do levantamento de todo o acervo da biblioteca. Livro ricamente ilustrado e com várias fotografias, consta em suas páginas um levantamento de todas as obras presentes na Biblioteca do IEMG em 1946 e o número de exemplares de cada título, sendo que o total de obras encontradas na biblioteca era de 6012 livros. Grande parte dessas obras é encontrada, atualmente, no acervo da biblioteca do IEMG. No que se referem ao Desenho, as obras, autores e número de exemplares são os seguintes:

Autores	Nome da obra	Nº de volumes
Bonser (Mossimam)	As Artes Industriais	2
Loon (H. Willem)	As artes	1
Mattos (Anibal)	Das origens da arte brasileira	1
Mattos (Anibal)	Monumentos históricos, artísticos e religiosos de Minas Gerais	2

¹²⁸Livro etiquetado com o nome: *Registros Gerais (1946)*. Arquivo do IEMG.

Mattos (Anibal)	As artes nas igrejas de Minas Gerais	2
Rabelo (Silvio)	Psicologia de desenho infantil	5
Monroco Editora	O discípulo parisiense. Coleção completa	12
C. Adler	Livrinhos de debuxo – 18 desenhos	1
Casa de Laemmert	Curso de desenho progressivo para a mocidade estudiosa	1
Dardignac (Fernando)	Curso Superior – O desenho na escola	2
Freire (Olavo)	Método para o ensino do desenho	1
Sperândio (Amadeu) Ricoletto (Mattei)	Curso completo de desenho	1
Lehnert (Georg)	<i>Historia de las artes industriales</i>	1
Valladares (José)	Artes maiores e menores	1

Fonte: Livro etiquetado com o nome: *Registros Gerais (1946)*. Arquivo do IEMG.

A quantidade de obras não é representativa, mas como se trata do acervo da biblioteca, possivelmente essas obras circularam mais entre as alunas do que entre os professores, que deveriam possuir seus acervos pessoais. Dentre as obras listadas, cinco delas se referem mais à história da arte do que ao ensino de arte. São elas: *As artes*; *Das origens das artes brasileiras*; *Monumentos históricos, artísticos e religiosos de Minas Gerais*; *As artes nas igrejas de Minas Gerais* e *Artes maiores e menores*. A última obra citada merece algumas linhas em destaque. Escrita entre 1941 e 1946 por José Valladares, professor de estética da atual UFBA, o livro contém várias crônicas e ensaios. Em linhas gerais, a obra aponta que a importância dada às artes infantis coincidiu com a revolução estética operada pelos pintores fauvistas e cubistas. Antes desses vanguardistas, havia desenhos e pinturas produzidas por crianças, mas somente após a emergência do modernismo foi possível valorizar e considerar como arte a produção infantil. Para Valladares, as obras pintadas por crianças bem dotadas de senso e habilidade artística não podem ser distinguidas das obras dos renomados pintores modernos, pois crianças e modernistas produzem artes de maneira espontânea. Valladares, em uma leitura rápida, não parece ser muito simpático aos fauvistas e às concepções modernas do

ensino da arte, apesar de sua biografia o apontar como um dos divulgadores das artes modernas na Bahia. Sua crítica a Henri Matisse é bastante simplória, pois afirma que Matisse, ao implantar o fauvismo e conseqüentemente inaugurar a arte moderna, permitiu que os artistas pudessem valorizar a simplicidade e a facilidade nas suas obras, não mais necessitando demonstrar técnicas e anos de estudo. Sobre o ensino de artes produzido no Brasil,

Do ponto de vista da arte, o que importa saber é se os novos métodos conduzirão à formação de um número maior de artistas adultos. Não só de artistas, mas de grandes artistas. Nunca ouvimos falar de um grande artista que durante a infância se tenha feito notar por esses trabalhos que pertencem ao mundo encantado da meninice. Pelo contrário, a precocidade sempre foi vista na habilidade de pintar ou desenhar como gente crescida¹²⁹.

Por essas palavras, percebe-se como o discurso de Valladares estava deslocado das temáticas do ensino do desenho e das artes em geral. A necessidade da formação de artistas não era preocupação do ensino de artes desde a década de 1920, quando o pensamento reformista introduz, no Brasil, os ideais escolanovistas. Muito menos a valorização dos processos de desenvolvimento através da arte, que priorizam e respeitam as características e nuances psicológicas dos alunos, parece ser preocupação para o autor, apesar do mesmo ter sido amigo de Anísio Teixeira (BARBOSA, 2009).

Voltando às obras encontradas na biblioteca do IEMG em 1946, duas apresentam como temática o estudo das artes industriais, a saber: *As Artes Industriais e Historia de las artes industriales*. A obra de Georg Lehnert, publicada em 1925, conceitua como artes industriais

aquellas actividades que prestan contenido artístico a nuestros utensílios, a nuestros vestidos y a nuestras viviendas, respetando su finalidad practica, formando de esta manera, com arreglo a normas artísticas, los productos de La industria. Solo puede hablarse de artes industriales si lãs formas artísticas y utilitária Del objeto han sido creada por um mismo individuo. Cuando a um objeto de utilidad practica se le agrega posteriormente algun adorno, no puede decirse que se encuentra dentro de las artes industriales. lo esencial es que se mezclen y confundan La forma artística y La practica. Así, pues, solo consideraremos como dentro de estas artes industriales

¹²⁹VALLADARES, José. *Artes maiores e menores*. Salvador, Editora da UFBA, 1946. Página 17.

aquellos objetos que cumplan exactamente su finalidad practica, cuando por su técnica y por los materiales em ellos empleados se hayan trabajado cuidadosamente, prestandoles conteúdo artístico¹³⁰.

Essa obra e a de Mossimam Bonser apontam muito bem as concepções que valorizavam um modelo de ensino de artes de viés utilitarista, em conformidade com as idéias de cunho liberal apontadas por Rui Barbosa e outros pensadores no final do século XIX e início do século XX. Essa vertente da pedagogia propunha que os ensinamentos do desenho e da geometria caminhassem juntos, pois assim, aumentando o gosto artístico da população e educando-a para a inserção em atividades industriais, o Brasil poderia superar o seu atraso proveniente da baixa qualificação da mão de obra e se inserir no rol das nações industrializadas. Essa concepção de ensino de Desenho vigorou em Minas Gerais até a reforma do ensino normal de 1906, quando os conteúdos de geometria e Desenho foram separados.

Por sua vez, a obra de Amadeu Sperândio e Mattei Ricoletto aponta para o ensino do desenho geométrico, já bastante debatido nesta Tese. Os autores pensaram em um curso completo de desenho, realizado em três anos, que abordaria o desenho à mão livre, o desenho natural, o desenho decorativo e o desenho geométrico. Mesmo o desenho à mão livre, o natural e o decorativo são trabalhados através de metodologias voltadas para o desenho geométrico, pois abordariam as figuras geométricas, os sólidos e a utilização de instrumentos como régua, compasso, esquadro e transferidor. Nas extensas, mas interessantes palavras dos autores reproduzidas abaixo, percebe-se claramente qual era a mentalidade aplicada ao ensino do desenho geométrico. Outro ponto a se destacar é a orientação de como o aluno deve se portar na sala.

Preceitos práticos

O aluno deverá estar sentado sem abrir demais as pernas e com o tronco erguido, não encostado à carteira. De outra forma poderá adquirir doenças como a escoliose e cifose, ou seja, envergamento da espinha dorsal para frente ou para os lados. Quando possível, apoiará os antebraços sobre a carteira. A mão

¹³⁰LEHNERT, Georg. *História de las artes industriales*. Editorial Labor S. A., Buenos Aires/Barcelona, 1925. Página 09.

esquerda segurará o caderno e a direita empunhará o lápis, sem esforço, com as unhas afastadas pelo menos de uns três centímetros. A ponta do lápis deverá sempre ser bem apontada e a grafite descoberta pelo menos um centímetro. A borracha não deverá ser dura, mas bem elástica: não usar as duras e brilhantes contra a luz porque contêm quase sempre vidro pulverizado, que chega mesmo a rasgar o papel.

O lápis será semi-mole, como por exemplo, o tipo Faber nº 2, ou Castel, etc. O papel de desenho deve ser de uma certa consistência. O caderno de desenho será colocado horizontalmente, ou verticalmente, sempre em posição paralela à carteira com respeito às margens e nunca será mudado de posição. Deve ser o pulso que obrigará o lápis a desenhar acompanhando o movimento dos dedos.

Se achar difícil a execução de tais linhas, deve esforçar-se para não inclinar o corpo para nenhum lado: é preciso vencer-se e não esmorecer. Não tenha receio em perguntar ao professor, quando passar pelas carteiras, quaisquer assuntos em que achar dificuldade. Ele corrigirá pessoalmente os erros, sentará nas suas carteiras e mostrará praticamente a correção dos defeitos.

Ninguém nasceu desenhista, e na escola é que se aprende a desenhar. O desenho servirá futuramente para qualquer profissão que for escolhida: a engenharia, a arquitetura, a mecânica, as artes industriais, etc., tem sua base no desenho: ao médico servirá como grande auxiliar nas pesquisas do corpo humano, nos laboratórios, na botânica, mineralogia, física, química, etc. o desenho é parte da matemática e ensina bem a raciocinar. À paridade de condições, raciocina melhor quem conhece o desenho melhor.

O ensino elementar do desenho não pode, por certo, ser um ensino artístico e não pretendam do professor uma coisa diferente: ele sabe capacitar-se da finalidade do desenho e achar os meios melhores para a ele chegar.

O ensino elementar do desenho tem por fim a educação da mente, dos olhos e da mão na representação racional das formas. Para isso é preciso que mãos, olhos e intelecto se exercitem simultaneamente. Este ensino elementar termina, onde começa a se manifestar a fantasia e a índole estética individual do estudante.

É preciso sempre começar os desenhos à mão livre, pela verdade absoluta das formas geométricas, que são princípios de todas as coisas. Não pretendam subir ao segundo grau se não tiverem a certeza de que o primeiro foi bem galgado, e sobretudo, não pretendam desenhar coisas que não compreendam bem.

Para o desenho, é bastante boa vontade e gosto: não é preciso vocação, como dizem muitos alunos.

Não considere o desenho um simples divertimento ou melhor, uma cultura luxuosa, um complemento apenas da educação. Engano! **O desenho nos seus variados ramos é um potente auxiliar das artes, das ciências e das indústrias, sendo hoje tão necessário quanto escrever.**

O ensino do desenho não deve ser julgado apenas como adequado e oportuno aos artífices e as mentalidades incapazes de disciplinas elevadas como instrução empírica e mecânica. Não será talvez os croquis de uma máquina, a planta ou a fachada de um edifício, a síntese ou o resultado de conhecimentos científicos-artísticos? Quando queremos fazer compreender a forma e a estrutura de um objeto qualquer, conseguimos com mais facilidade fazê-lo por intermédio de um desenho, de um simples esboço, digamos, do que por uma longa dissertação. **Às vezes, o desenho nos fornece, em dois traços, a expressão de uma idéia, de um conceito, como nenhuma outra disciplina consegue fazê-lo.**

O desenho deve ser ensinado da mesma forma que o alfabeto. Os alunos deverão acostumar-se a visualizar um objeto, como aprendem dizer as palavras, e a reproduzi-lo tão bem como possam: fundamentalmente, consiste em dar ao aprendiz um sentimento de domínio sobre o seu mundo.

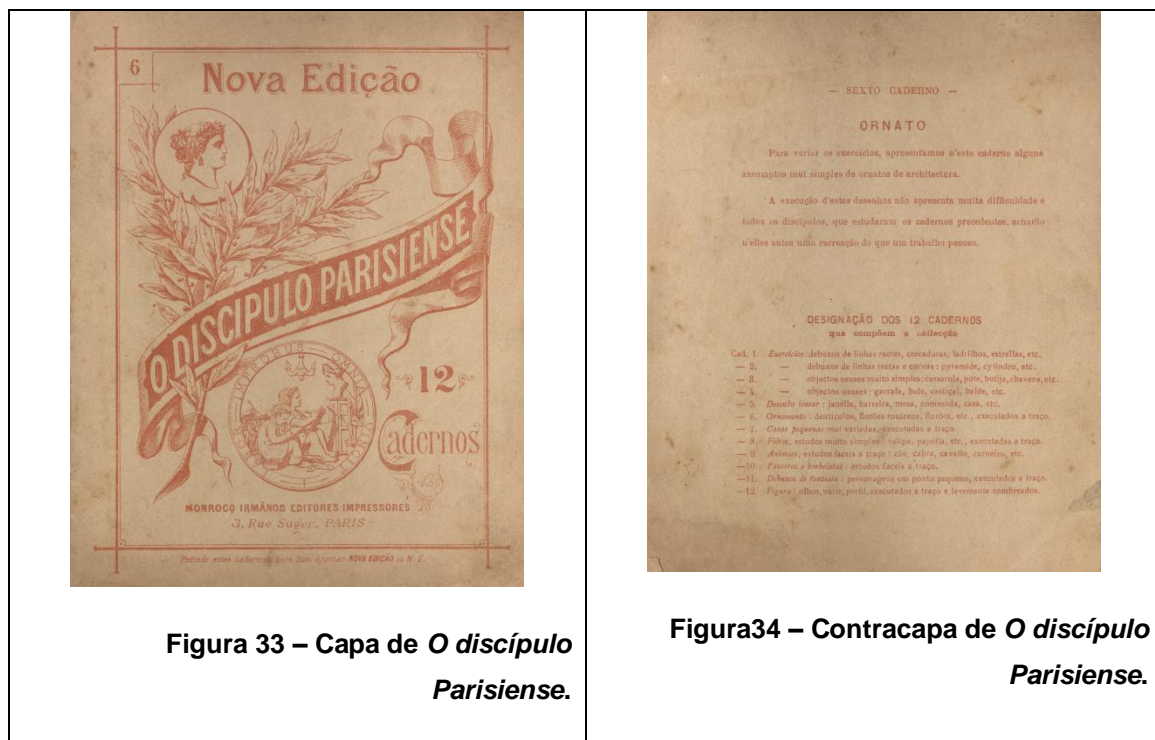
Faz-se mister, pois, que todos se convençam de que o desenho em geral e o geométrico em particular, constituem o estudo de primeira necessidade¹³¹.

Os trechos destacados mostram claramente a visão utilitarista do ensino do desenho, visto que esse saber seria fundamental para várias profissões. Além disso, os autores indicam o ensino do desenho como uma forma de desenvolver o intelecto e para isso, envolveria os órgãos dos sentidos. Essa obra mistura alguns discursos que poderiam ter, claramente, vieses escolanovistas, como o uso do desenho relacionado aos sentidos ou o mesmo sendo pensado como uma forma de linguagem. Entretanto, o que se propõe com a obra, apesar da mesma ser publicada em 1939, é o trabalho com um ensino utilitarista, voltado para a formação de mão de obra qualificada para as indústrias e que tem o desenho geométrico como base e princípio de toda a representação gráfica. Inclusive os autores chegam a indicar que o desenho geométrico seria uma verdade absoluta, na função de representar o mundo. Nesse sentido, cabe pensar se realmente essa concepção de um ensino utilitarista foi suplantada por uma concepção escolanovista de ensino.

¹³¹SPERÂNDIO, Amadeu e RICOLETTO, Mattei. *Curso completo de desenho*. Edição Saraiva, São Paulo, 1939. Páginas 13 e 14. Grifos meus.

Percebendo a legislação, pode se afirmar que sim, o desenho utilitarista foi deixado de lado por concepções mais psicológicas e formativas, em um aspecto mais amplo. Mas analisando a produção e circulação dessas obras didáticas, a resposta é negativa.

Outros materiais didáticos utilizados na Escola Normal Modelo de Belo Horizonte foram os guias ou manuais de desenho. Esses pequenos livros circularam amplamente em todo o ensino normal do estado, visto terem sido encontrados também no acervo do APM no fundo correspondente às escolas normais. Esses pequenos cadernos apresentam desenhos temáticos simples que deveriam ser copiados pelas normalistas no espaço reservado. Algumas professoras fizeram menção a esses livros nos diários de classe que serão analisados no próximo capítulo e os mesmos se encontram catalogados na biblioteca do atual IEMG. Abaixo algumas imagens desse material.



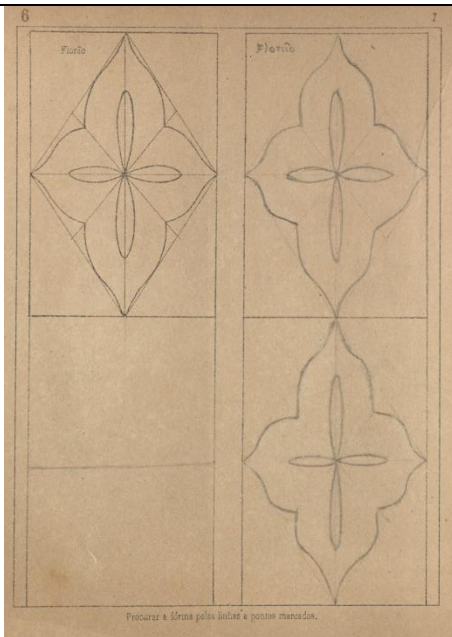


Figura 35 – Página interna de *O discípulo Parisiense*.

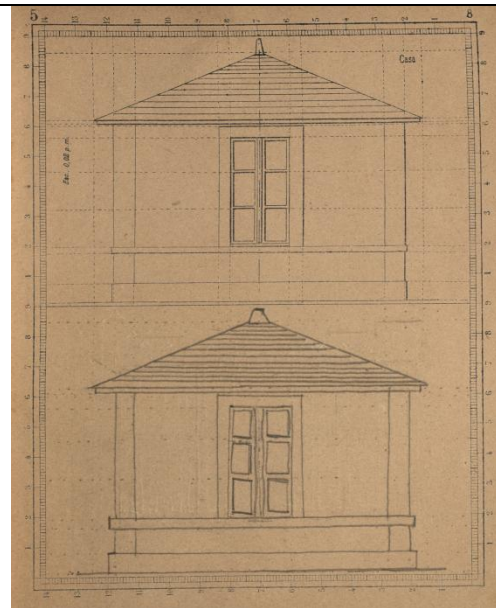


Figura 36 - Página interna de *O discípulo Parisiense*.

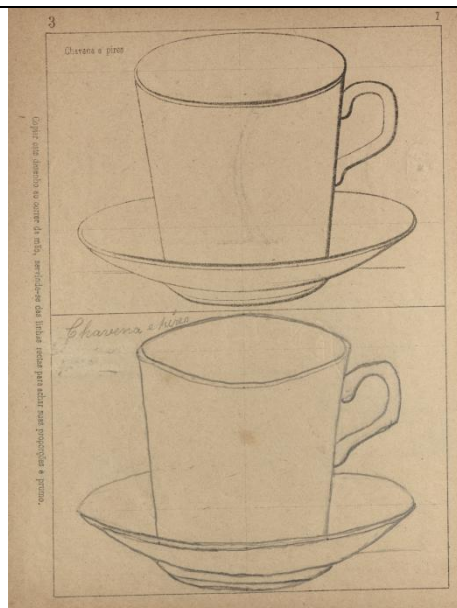


Figura 37 - Página interna de *O discípulo Parisiense*.

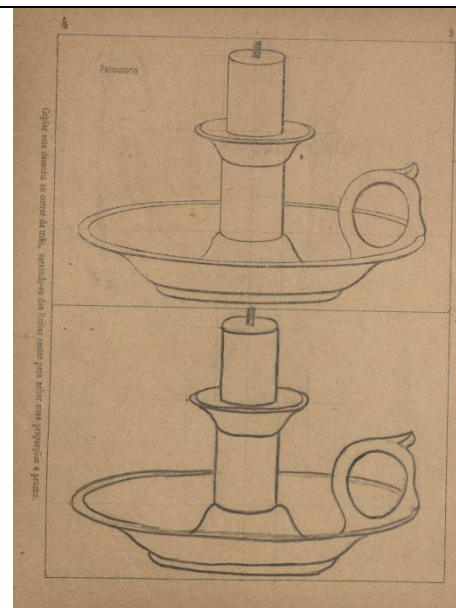


Figura 38 - Página interna de *O discípulo Parisiense*.

Fonte: Biblioteca do Instituto de Educação de Minas Gerais e do Fundo da Secretaria do Interior, pertencente ao Arquivo Público Mineiro.

Essa obra, “*O Discípulo Parisiense*,” publicada em Paris pela Monroco Irmãos

Editores impressores, foi amplamente difundida nas escolas normais mineiras e brasileiras. Não possuem indicação de data da publicação, mas em rápida pesquisa, percebeu-se que a coleção foi adquirida diversas vezes pelo governo federal na década de 1930¹³². Trata-se de uma coleção de doze cadernos temáticos que contem , em cada página, um desenho relativamente simples e um espaço ao lado do desenho para que o aluno elabore uma cópia do mesmo. Os temas do Discípulo são:

Caderno 1 – Exercícios: Debuxos de linhas retas, cercaduras, ladrilhos, estrelas, etc.

Caderno 2 – Exercícios: Debuxos de linhas retas e curvas: pirâmide, cilindro, etc.

Caderno 3 – Exercícios: Objetos usuais muito simples: caçarola, pote, botija, chávena, etc.

Caderno 4 – Exercícios: Objetos usuais: garrafa, bule, castiçal, balde, etc.

Caderno 5 – Desenho linear: Janela, barreira, mesa, cômoda, casa, etc.

Caderno 6 – Ornamento: Denticulo, florões, rosáceas, etc. executados a traço.

Caderno 7 – Casas pequenas mui variadas, executadas a traço.

Caderno 8 – Flores, estudos muito simples: Tulipa, papoula, etc., executados a traço

Caderno 9 – Animais, estudos fáceis a traço: Cão, cabra, cavalo, carneiro, etc.

Caderno 10 – Pássaros e borboletas: Estudos fáceis a traço

Caderno 11 – Debuxos de fantasia: Personagens em ponto pequeno, executados a traço.

Caderno 12 – Figura: Olhos, nariz, perfil, executados a traço e levemente sombreados.

Os cadernos em questão apresentam cerca de 14 desenhos variados simples, mas a descrição dos temas permite perceber que se tratam de objetos do cotidiano, de edificações e seus ornamentos, objetos da natureza como flores e animais, e o último apresenta figuras anatômicas. A coleção apresenta um grau de dificuldade progressivo e serviu como suporte didático para os professores

¹³²Por exemplo, o Diário Oficial da União, publicado em 20/04/1933, página 36. In: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1993762/pg-36-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-20-04-1933>.

na Escola Normal Modelo de Belo Horizonte. A Escola Normal tinha um acervo de doze exemplares, mas como a coleção possui doze volumes, possivelmente seria um exemplar de cada tema. Houve, nas décadas de 20 e 30, a orientação pela não utilização de modelos impressos para o ensino do desenho, mas, pelo visto, essa recomendação não foi seguida à risca, pois além do “Discípulo Parisiense”, outras obras com propostas similares foram utilizadas. Um deles é o “*Livrinhos de debuxo*”, publicação da editora C. Adler, de Hamburgo e que continha 18 desenhos variados.

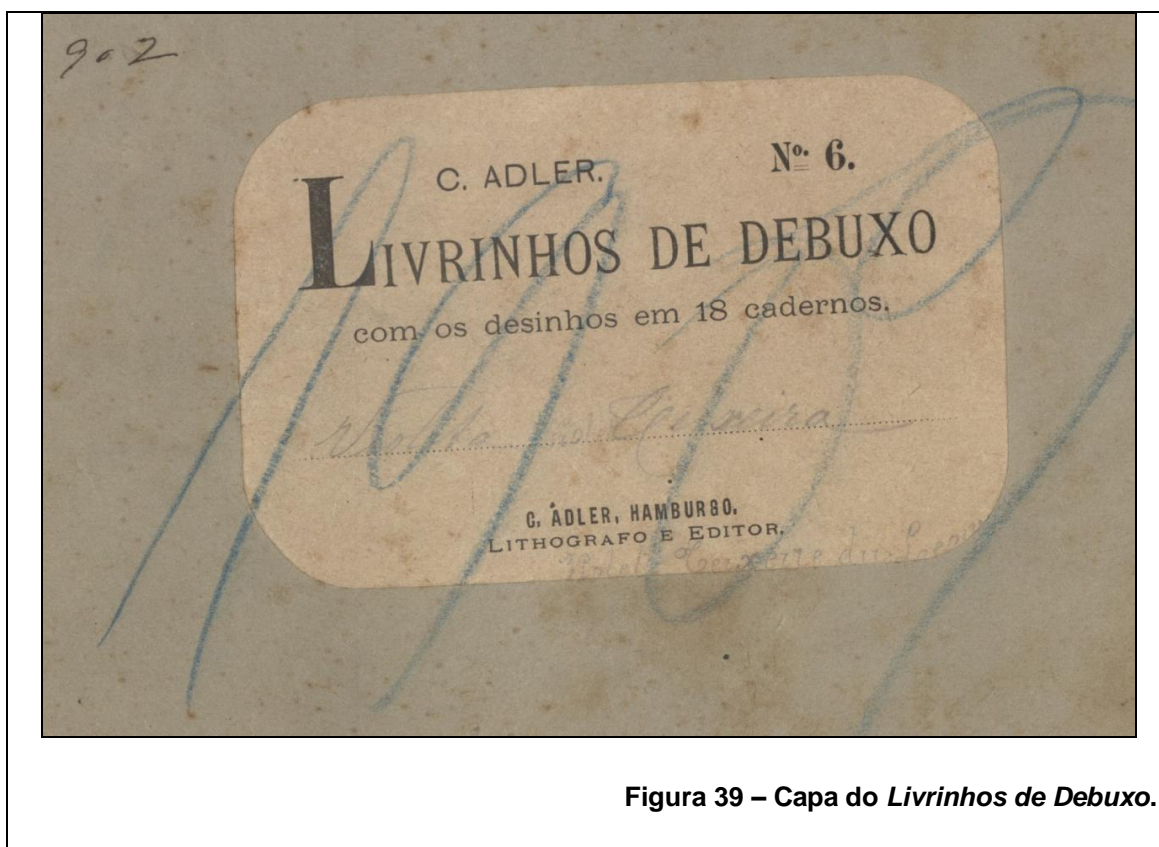


Figura 39 – Capa do *Livrinhos de Debuxo*.

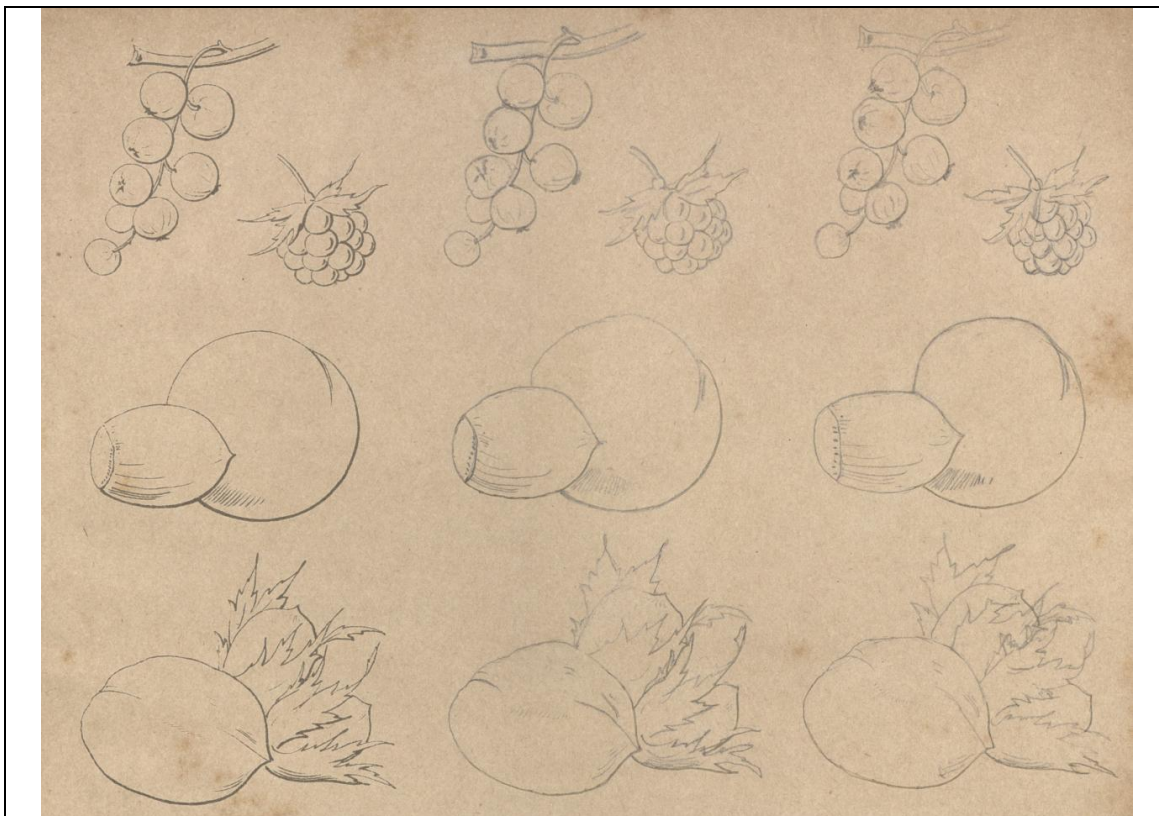


Figura 40 - Página interna do *Livrinhos de Debuxo*.



Figura 41 - Página interna do *Livrinhos de Debuxo*.

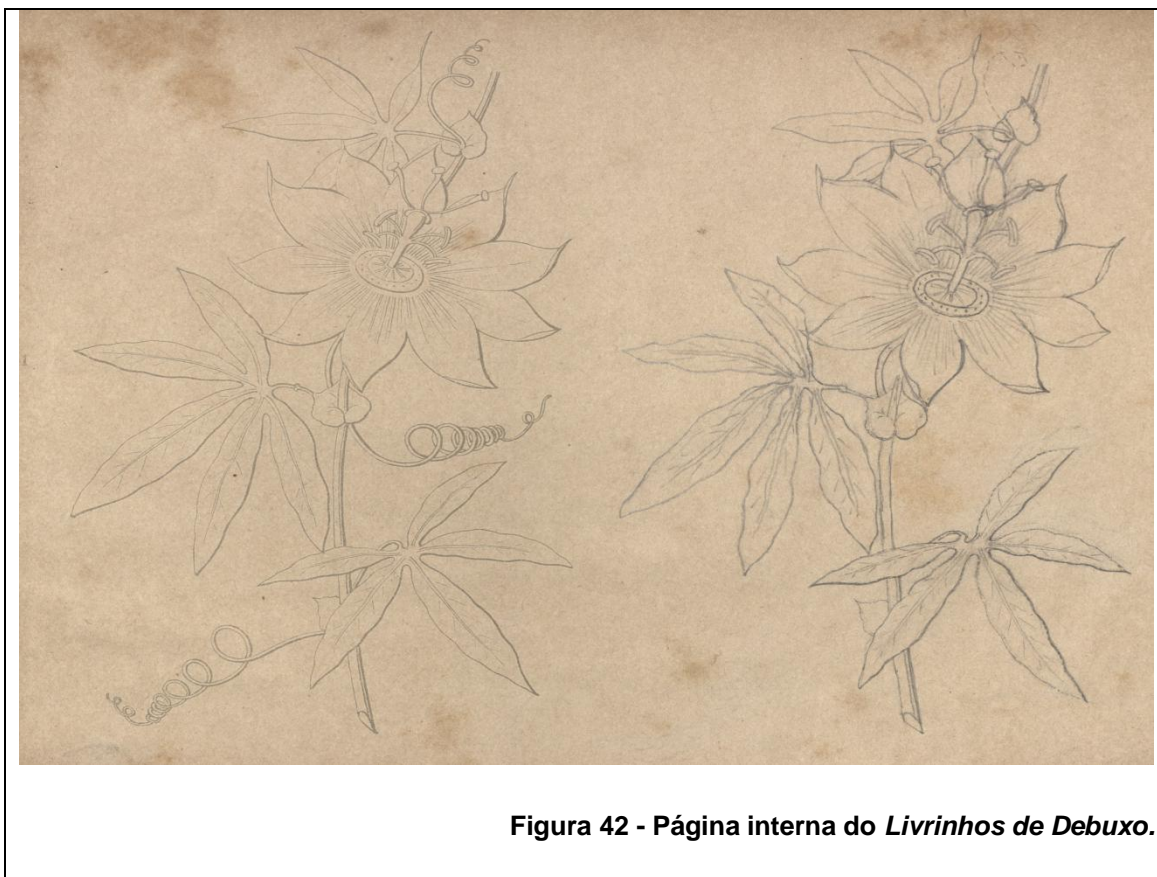


Figura 42 - Página interna do *Livrinhos de Debuxo*.

Fonte: Fundo da Secretaria do Interior, pertencente ao Arquivo Público Mineiro.

O livrinho segue a mesma proposta do “*Discípulo Parisiense*”, pois apresenta desenhos variados em escala de dificuldade progressiva, que devem ser repetidos no espaço ao lado. Nesse livrinho, os desenhos envolvem flores, frutas e algumas nozes. Além disso, trata-se também de produção européia, mas voltada para o público brasileiro. Possivelmente, esse fato se deu pela falta de gráficas especializadas nesse tipo de impressão, como já foi citado anteriormente nesta Tese, ao descrever a atuação do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro.

Outra obra interessante foi o “*Curso de desenho progressivo para a mocidade estudiosa*”, publicado pela editora Laemmert, do Rio de Janeiro. A obra, composta por dois cursos, cada um com 12 exemplares, foi publicada, pela primeira vez em 1863 e também é composta por uma série de desenhos impressos que devem ser repetidos pelos alunos. São linhas, flores, animais, figuras geométricas em graus de dificuldade também progressivos, mas esse curso apresenta algumas figuras geométricas tridimensionais, a partir das quais o aluno poderá praticar os estudos em perspectiva e o sombreamento.

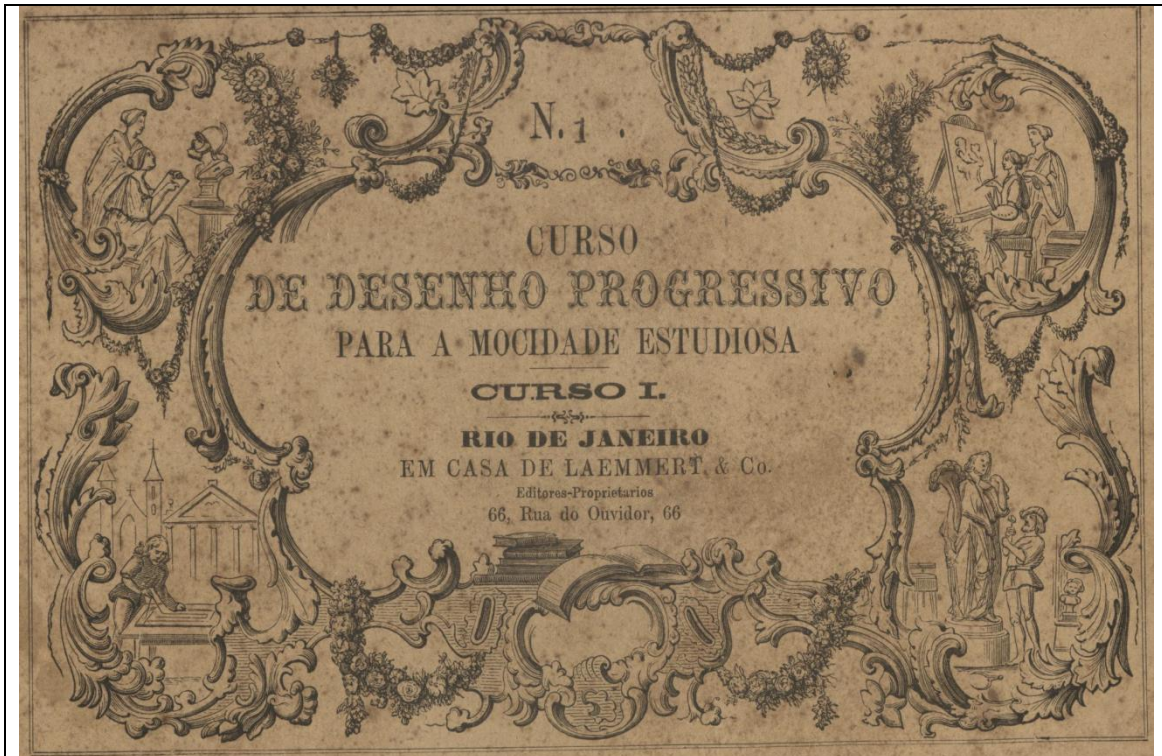


Figura 43 – Capa do *Curso de Desenho progressivo*.

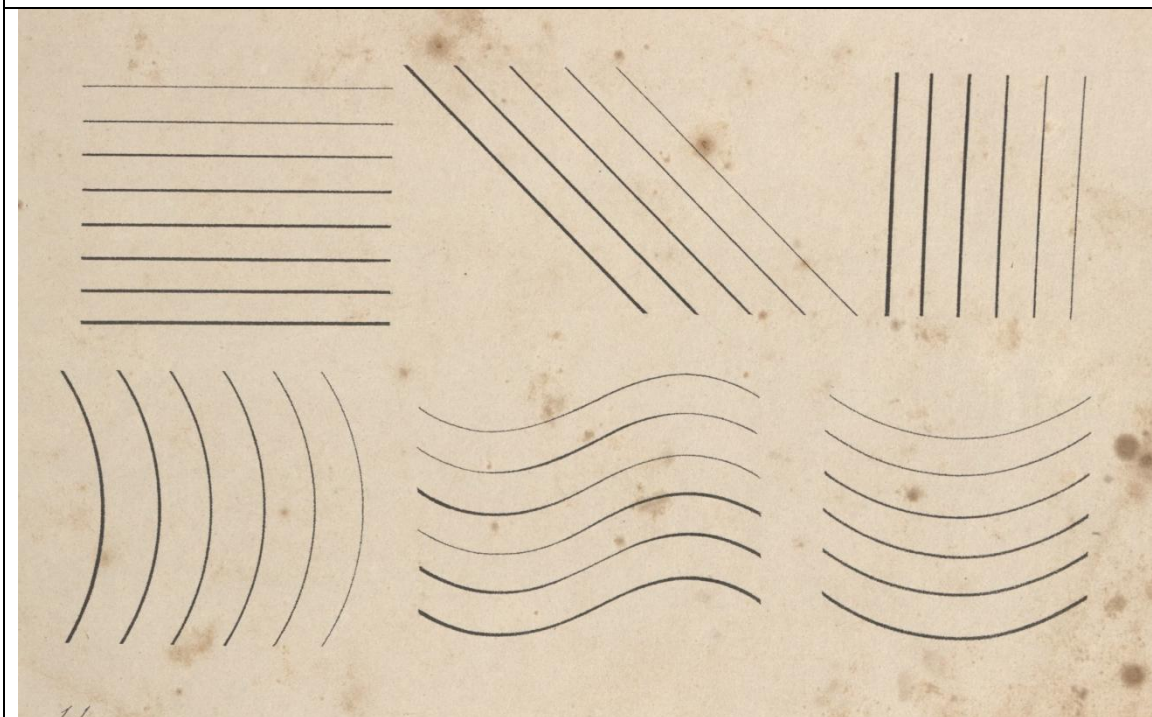


Figura 44 – Página interna do *Curso de Desenho progressivo*.

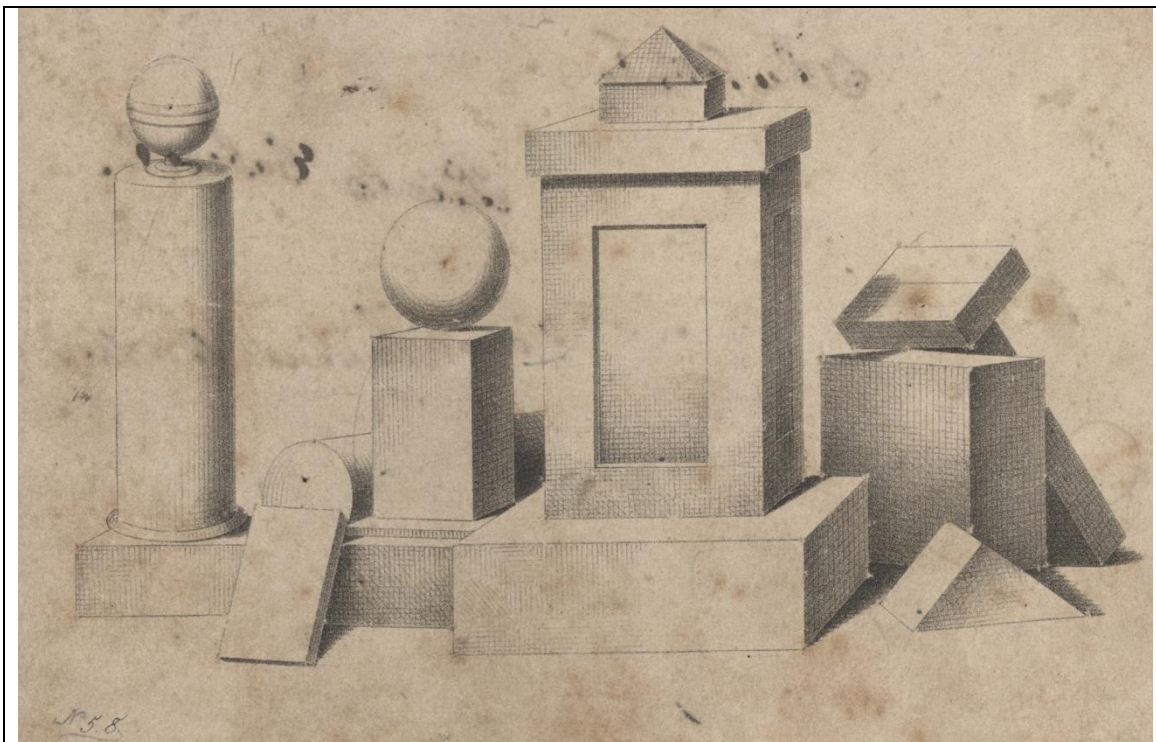


Figura 45 - Página interna do *Curso de Desenho progressivo*.

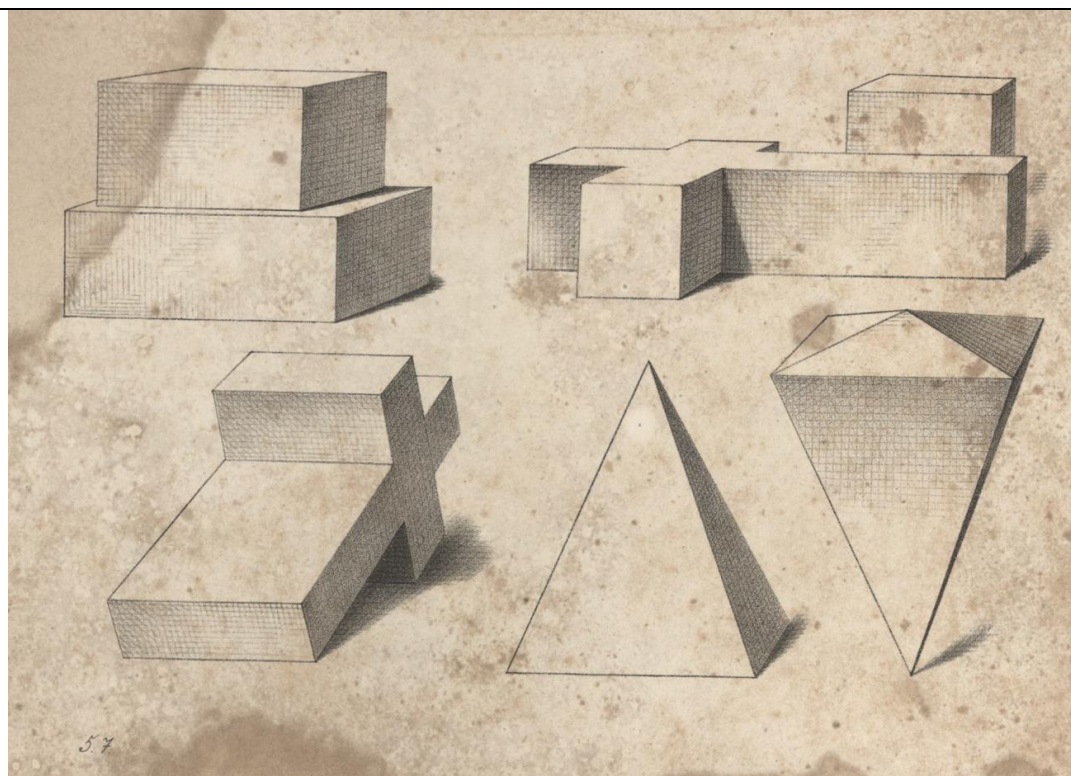


Figura 46 - Página interna do *Curso de Desenho progressivo*.



Figura 47 - Página interna do *Curso de Desenho progressivo*.

As páginas desse livreto poderiam ser separadas e cada uma delas funcionaria como uma estampa ou modelo impresso, bastante utilizado nas aulas de desenho. Como se trata de publicação de 1863, pode-se pensar em uma permanência de uma forma de se ensinar o desenho que continuou circulando nas primeiras décadas do século XX.

A próxima obra que merece destaque faz parte de uma série denominada *O Desenho na Escola*, de Fernand Dardignac. A obra publicada pela editora Garnier, do Rio de Janeiro, tem edição datada de 1906. Entretanto, em rápida pesquisa na internet, percebeu-se que a obra teve uma edição argentina em 1898.

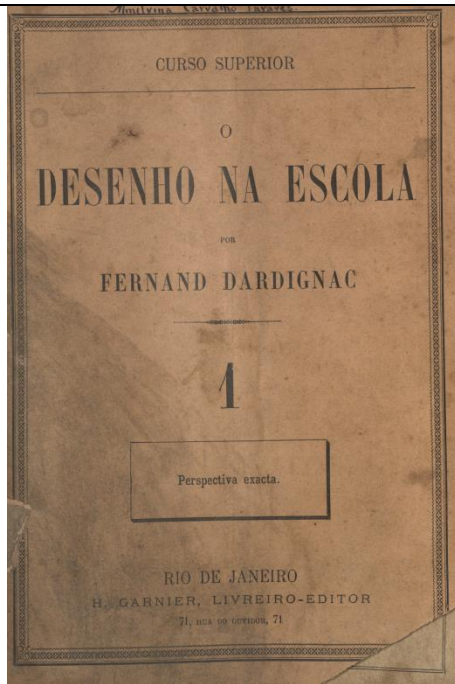


Figura 48 – capa do *Desenho na Escola*.

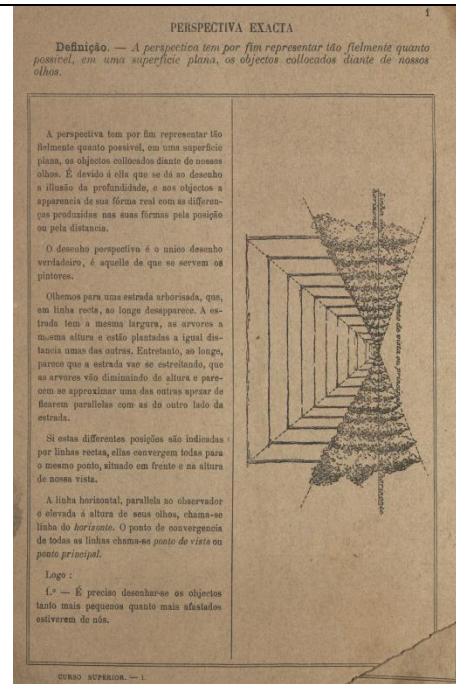


Figura 49 – página interna do *Desenho na Escola*.

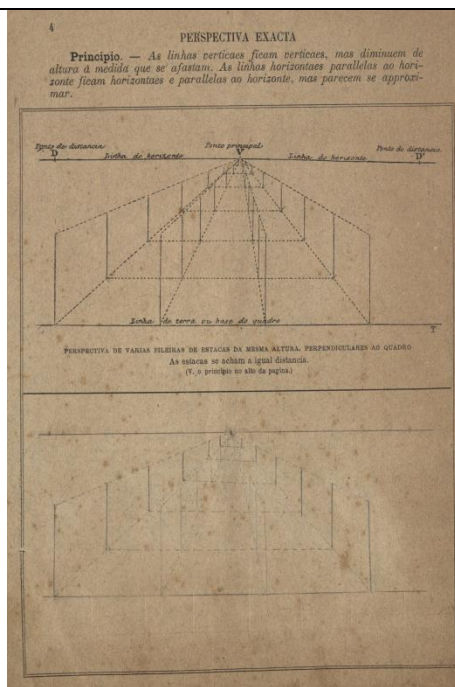


Figura 50 - página interna do *Desenho na Escola*.

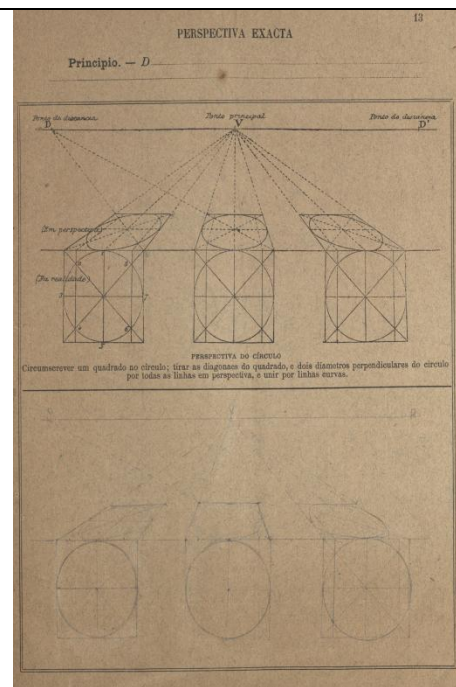


Figura 51 - página interna do *Desenho na Escola*.

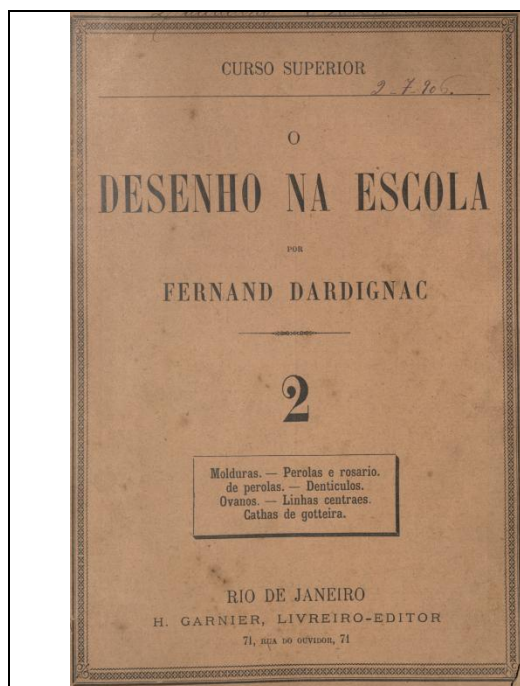


Figura 52 – Capa do *Desenho na Escola*, vol.2.

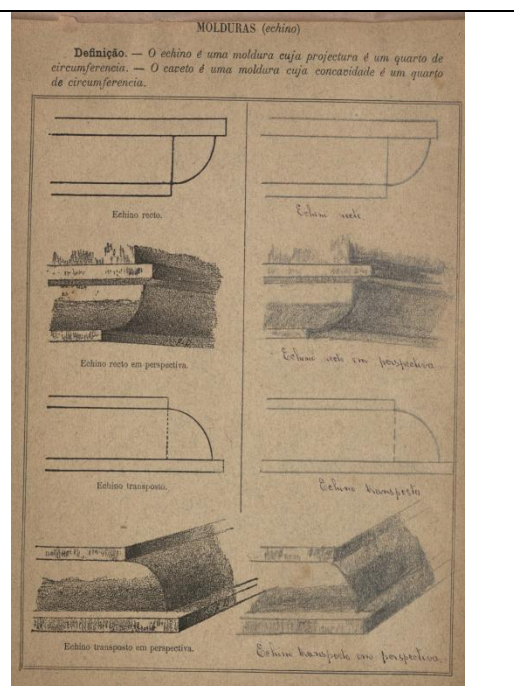


Figura 53 - página interna do *Desenho na Escola*, vol 2.

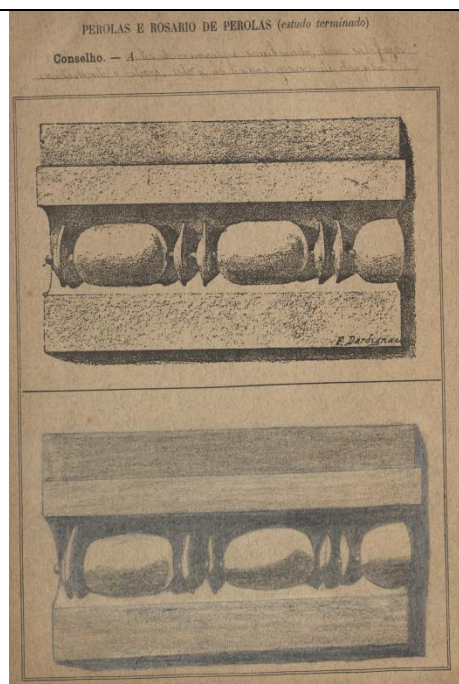


Figura 54 - página interna do *Desenho na Escola*, vol 2.

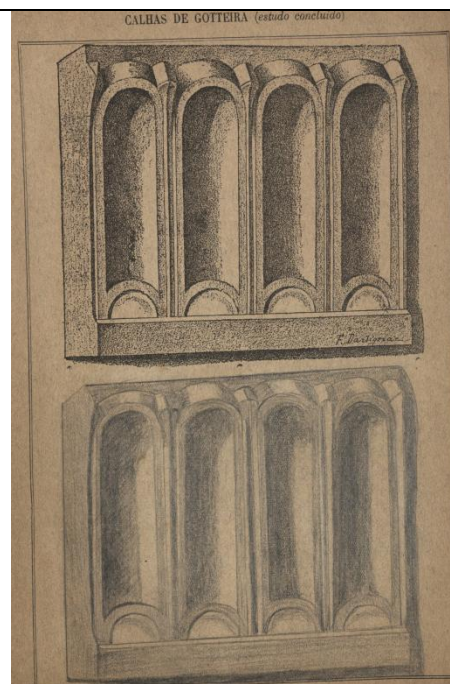


Figura 55 - página interna do *Desenho na Escola*, vol 2.

A série de 16 livretos apresenta temas variados, muitos deles atrelados ao desenho de viés academicista. Temas como a perspectiva exata, adornos e ornamentos da arquitetura, moldura, dentre outros, compõem a série.

Novamente, o livreto apresenta uma figura que deverá ser copiada no espaço vazio no mesmo livro. A dificuldade das imagens também é progressiva e nota-se uma série de atividades que se utilizam das técnicas do sombreamento.

O próximo material didático analisado é a obra de Olavo Freire, “*Método para o ensino do desenho*”. Publicado no Rio de Janeiro pela livraria Francisco Alves e com distribuição direta em São Paulo e Belo Horizonte, a obra, publicada em 1909, compreende sete cadernos com atividades relacionadas ao desenho geométrico. Olavo Freire foi autor de vários livros didáticos, entre eles *Aritmética intuitiva* (1910), *Primeiras noções de geometria prática* (1894), *Caligrafia* (1900), *Exercícios cartográficos* (1903), *Novo atlas de geografia* (1912), dentre outros, publicados no contexto de expansão desse mercado editorial nos anos iniciais da República. Inclusive, a obra *Primeiras noções de geometria prática* foi a primeira publicação didática para o ensino de geometria em tempos republicanos (LEME DA SILVA, 2014:02). Em linhas gerais, Olavo Freire está comprometido com o ensino de um desenho geométrico, voltado também para a formação de mão de obra especializada para a indústria e, assim como vários outros autores e pensadores já citados, vê no desenho geométrico a base fundamental para o conhecimento. A obra encontrada no arquivo da antiga Escola Normal, junto aos diários de classe de Desenho, provavelmente foi utilizada por alguma aluna, visto ser um caderno de exercícios totalmente desenhado. Mesmo chamando apenas *Método para o ensino do desenho*, suas folhas quadriculadas e os estilos dos desenhos realizados permitem-nos afirmar tratarem-se também de desenhos geométricos trabalhados em sala. Além disso, os desenhos da aluna foram feitos com lápis azul e a correção com lápis vermelho, utilizado também para avaliar a aluna na capa do livreto. Abaixo, algumas imagens da referida obra.

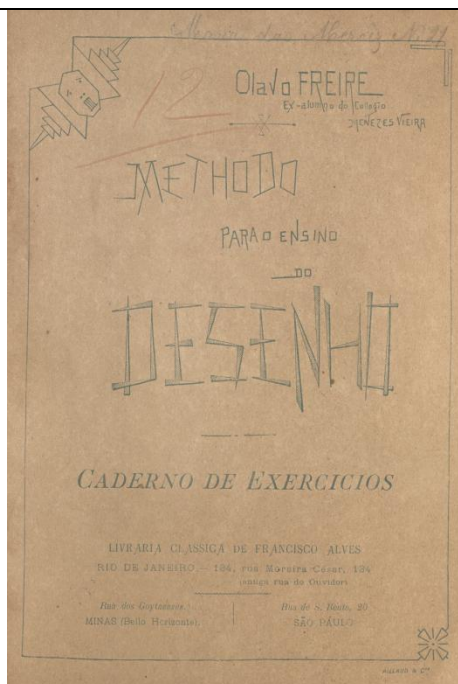


Figura 56 – Capa do Methodo para o ensino do desenho.

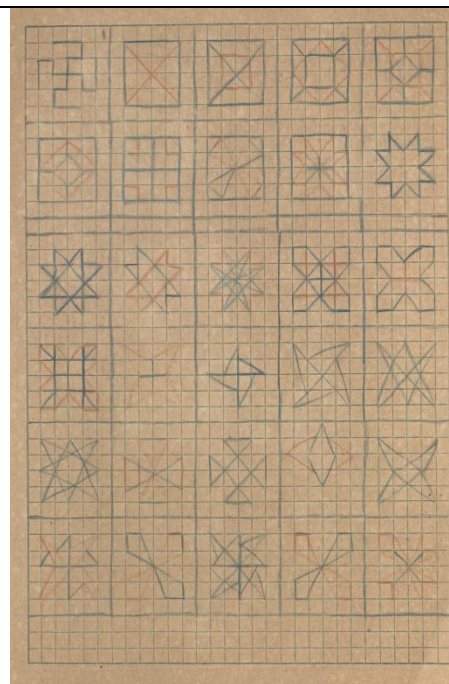


Figura 57 – Página interna do Methodo para o ensino do desenho.

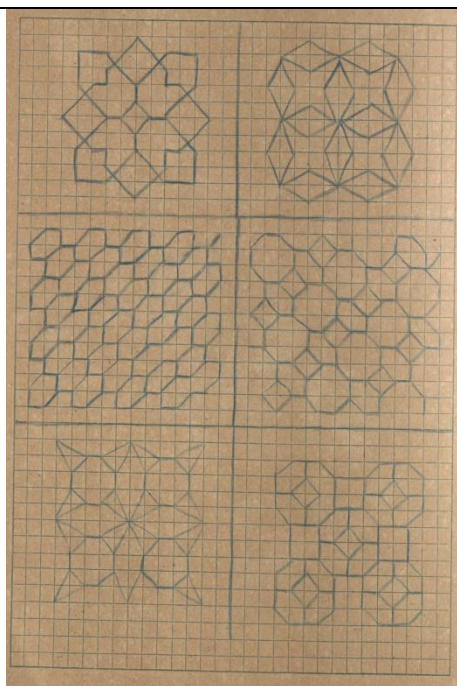


Figura 58 - Página interna do Methodo para o ensino do desenho.

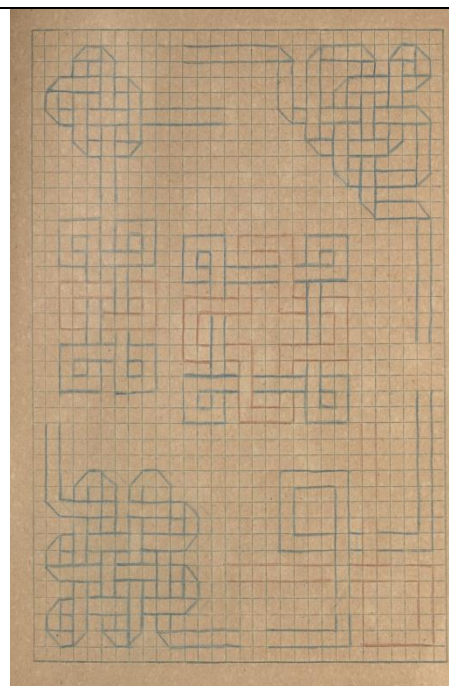


Figura 59 - Página interna do Methodo para o ensino do desenho.

Os pareceres e a legislação do ensino do desenho separaram, desde 1906, o ensino do desenho dito artístico do desenho geométrico. Mas as publicações didáticas utilizadas nas aulas demonstram ainda que essa prática permaneceu

sendo utilizada nas aulas. Esse fato permite questionar até que ponto os professores, internamente, possuíam autonomia para lecionar e como as prescrições oficiais não foram encampadas e aceitas em sua plenitude, em vista da presença de metodologias não recomendadas sendo utilizadas. Não se pode afirmar que essa prática foi generalizada por todos os professores, mas alguns continuaram a utilizar o desenho geométrico para auxiliar o ensino do desenho artístico, indicando que o currículo real se distanciou do prescrito. As análises do cotidiano e dos diários de classe elucidarão um pouco mais a presença dessas metodologias no ensino do Desenho na Escola Normal Modelo de Belo Horizonte.

CAPÍTULO 4 – O ENSINO DO DESENHO NO COTIDIANO DA ESCOLA NORMAL DE BELO HORIZONTE

Como visto nos capítulos anteriores, o ensino do Desenho foi pensado e colocado em prática por uma gama variada de sujeitos, prescrições oficiais das mais diversas e material didático específico. Entretanto, ao inserir o ensino do desenho no âmbito da história das disciplinas escolares, é necessário ampliar e sofisticar as fontes e as análises. Para tanto, a busca por fontes no Arquivo Público Mineiro e no arquivo do Instituto de Educação de Minas Gerais permitiu encontrar uma série de documentos que auxiliam na amplitude da análise. Neste capítulo, serão trabalhados os espaços e locais das aulas de Desenho e sua estrutura física e material; os diários de classe que as professoras da disciplina utilizaram nos anos 1930; registros do cotidiano da Escola Normal que possibilitam perceber como o Desenho estava presente no dia-a-dia da instituição, além da vinculação do Desenho com um contexto político bastante específico, que foi o Estado Novo.

4.1 - Os espaços específicos para o ensino e circulação do Desenho

O documento encontrado no arquivo da antiga Escola Normal, etiquetado com o nome *Registros Gerais*, apresenta um extenso inventário sobre toda a estrutura da instituição, contendo registros descritivos e visuais das salas de aula e laboratórios. Nesse inventário, a sala de *Desenho* foi bastante elogiada pelo Inspetor Torquato Orsini de Castro, que assina o texto. Segundo o referido documento,

Esta sala é a de nº 47 e acomoda perfeitamente 40 alunos. Possui 9,18m x 7,56m, com área total de 69,40 m². Seu quadro negro possui 4m² de área e as suas janelas 4,7m², de iluminação lateral. O mobiliário é, como se vê na foto, todo ele adequado ao ensino da disciplina: - As carteiras são em parte ajustáveis à estatura dos alunos e possuem tampos em forma de pranchetas móveis e que podem dar vários graus de inclinação, possuindo cada uma um suporte à frente, com lugar para os utensílios necessários ao trabalho. Os assentos que as completam são cadeiras comuns, aparelhadas no mesmo material. As carteiras se dispõem em arcos sobre um estrado de madeira com vários planos superpostos, os quais permitem visibilidade ótima. Colunas artísticas

servem à apresentação de modelos e o restante do mobiliário é da melhor qualidade¹³³.



Figura 60 - Sala de Desenho – 1946.

O mesmo documento apresenta o inventário de todo o material utilizado na sala de Desenho, pertencente ao patrimônio da Escola Normal que se encontrava em processo de transformação em IEMG. Apesar de ser um documento datado em 1946, o inventário se prestou a apontar toda a estrutura física e material da Escola Normal desde a sua fundação. Segundo esse inventário, a instituição possuía:

COLEÇÃO DE MODELOS EM GESSO:¹³⁴

- a) Modelos de florões – 18
Modelos de motivo do natural tirados do reino vegetal – 3
- b) Modelos Anatômicos:
Figuras humanas – corpo inteiro – 4
Cabeças – 10
Bustos – 7

¹³³ Livro etiquetado com o nome: *Registros Gerais (1946)*. Arquivo do IEMG.

¹³⁴ Livro etiquetado com o nome: *Registros Gerais (1946)*. Arquivo do IEMG.

- Braço – tamanho natural – 1
- Perna com pé – tamanho natural – 1
- Modelos do nariz, da boca e dos olhos, separadamente em duas posições de frente e de perfil – 8
- c) Figuras de Animais
 - Cabeça de lobo – 1
 - Cabeça de cavalo – 1

SOLIDOS GEOMÉTRICOS

- Cubo – aresta 50 cms
- Prisma quadrangular – 50 cms
- Cilindro – 30 cms de altura e 15 cms de diâmetro
- Pirâmides – 30 cms de altura
 - Com base triangula – 1
 - Com base quadrangular – 1
 - Com base pentagonal – 1
 - Com base hexagonal – 1
- Pirâmide truncada
 - Quadrangular – 1
 - Cone truncado – 1
 - Cilindro truncado – 1
- Esfera – diâmetro 20 cms – 1
- Pranchetas – 45
- Réguas – 2
- Esquadros – 2
- Transferidores – 2
- Compassos - 2

Essa relação de material não parece ser de um grande acervo para a prática do desenho. Isso se deu pelo fato de que as alunas deveriam trazer de casa seu material de uso pessoal, como lápis, borracha, tinta, pena, cadernos ou papéis quadriculados, etc.¹³⁵ Entretanto, mesmo sendo prescrito às alunas que obtivessem, por meio próprios, o material de uso cotidiano, a Secretaria do Interior enviava alguns materiais à Escola Normal Modelo. Em pesquisa realizada no Fundo da Secretaria do Interior, pertencente ao Arquivo Público Mineiro, foi encontrado um pedido de compra de materiais diversos a serem encaminhados à Escola Normal da Capital em março de 1913. O pedido foi feito à Papelaria Beltrão, localizada na Rua Espírito Santo, esquina com a Rua dos Carijós, que era “especializada em sortimento completo de papéis de todas as marcas, artigos de escritório, desenhos, artigos de presente, cartões postais, carimbos, encadernação e tipografia”¹³⁶. O pedido em questão

¹³⁵Regimento interno da Escola Normal, publicado em 06 de março de 1911, através do Decreto nº 3.123.

¹³⁶Interessante que no logotipo da Papelaria Beltrão indicava que suas oficinas eram movidas a eletricidade e que isso a destacava como sendo uma empresa moderna.

continha: caixas de giz branco e colorido, 24 meios litros de tinta sardinha (utilizada para canetas tinteiro), 12 caixas de penas, 12 dúzias de lápis preto, da marca Faber; 3 dúzias de esponjas grandes; 48 lousas quadriculadas; 3 dúzias de lápis bicolores, 10 meios litros de tintas; 100 cadernos quadriculados, 56 cadernos para desenhos, 3 dúzias de lápis crayon para desenho; 2 estojos para desenho; 4 réguas de borracha preta, 4 réguas de madeira em escala; 20 feixes de papel mata borrão; 2 jogos de compasso e esquadro; 40 resmas de papel almaço; 1 dúzia de lápis-borrachas¹³⁷. Em 1914, a Secretaria do Interior, responsável pela Instrução Pública, fez outro pedido de materiais a serem utilizados nas aulas de Desenho da Escola Normal da Capital, que continha: 2 jogos de sólidos geométricos, 6 esquadros e réguas de desenho, 6 tesouras de aço, 20 estojos pequenos de desenho, 1 coleção de modelos de desenho Monroc (Monroe) séries a, b, e c; 30 pranchetas para desenho, 2 porta modelos, 1 caixa de lápis Faber, 50 borrachas para limpar lápis, 2 caixas de percevejos, 50 folhas de papel para desenho¹³⁸.

Observando os materiais inventariados e a fotografia da sala de Desenho, pode-se inferir que essa estrutura foi pensada e utilizada para garantir a realização de uma prática didática mais voltada para o academicismo, em vista da presença dos sólidos e dos modelos em gesso. Mas a simples presença desse material não obrigaria as professoras a usá-los. Os alunos sentavam-se em carteiras individuais e a sala estava disposta de modo que a iluminação lateral, vinculada ao posicionamento dos bustos favoreceria o trabalho com sombreamento, luminosidade e perspectivas, indicando assim técnicas e modos academicistas para os desenhos de observação. Além disso, com a orientação para a não utilização de modelos impressos, é necessário o uso desses modelos em gesso para o estudo das perspectivas, sombras, proporções e da anatomia. A presença também dos sólidos geométricos, das réguas, esquadros, transferidores e compassos permite inferir que a prática de

¹³⁷Secretaria do Interior; Série 4: Instrução Pública, Subsérie 2: Escolas Normais, SI 3859/APM.

¹³⁸Secretaria do Interior; Série 4: Instrução Pública, Subsérie 2: Escolas Normais, SI 3869/APM.

um desenho de viés geométrico, seja ele voltado para fins utilitaristas ou não, ainda estaria sendo ministrado, mesmo que de maneira sutil.¹³⁹

Além da sala de Desenho, outros espaços da instituição foram utilizados para o ensino do desenho de observação. Abaixo, algumas fotografias encontradas no arquivo do IEMG e que especificam esses espaços.



Figura 61 - Jardim frontal da Escola Normal – 1946.

O belo jardim de inspiração francesa em frente à Escola Normal foi utilizado diversas vezes pelas alunas de Desenho para atividades relacionadas ao desenho de observação ou desenho ao natural. A professora Hermengarda de Castro foi adepta dessas aulas ao ar livre¹⁴⁰, pois as alunas poderiam observar e desenhar pássaros, transeuntes, plantas e árvores do jardim em ângulos e iluminação diversos, além dos desenhos da própria edificação da Escola Normal, repleta de ornamentos e detalhes específicos da arquitetura eclética de influência neoclássica. Dentro dos muros da Escola Normal, um dos locais

¹³⁹ Outra explicação para a presença desses sólidos geométricos seria o compartilhamento da sala de Desenho entre as turmas de Desenho e as Desenho geométrico. Entretanto, as fontes não me permitiram comprovar essa hipótese.

¹⁴⁰No desenvolvimento deste capítulo, a fonte utilizada para subsidiar essa afirmação será explicitada, mais precisamente, no item referente ao cotidiano da Escola Normal.

mais utilizados por Hermengarda de Castro nas suas aulas onde a observação se fazia necessária, foi o pátio dos esportes. A estrutura, bem menos glamourosa que a edificação principal, era utilizada nas aulas em que as alunas deveriam desenhar objetos em movimento ou edificações e estruturas arquitetônicas mais simples, ou até mesmo árvores de maior porte do que as encontradas no jardim frontal. Ademais, a vista para a Serra do Curral, ainda não degradada pela mineração, poderia servir como moldura e inspiração para algumas alunas.



Figura 62 - Pátio de esportes – 1946.



Figura 63 - Pátio de esportes, com vista para a Serra do Curral – 1946.

No dia-a-dia da Escola Normal, uma ‘série de eventos artísticos ocorriam. Nesses eventos, muitas vezes os trabalhos produzidos pelas alunas nas disciplinas de Desenho e trabalhos manuais eram expostos, nos ambientes internos da instituição¹⁴¹. Abaixo, fotografias desses ambientes, extraídas do já citado inventário produzido em 1946. Essas fotografias permitem perceber como era a estrutura física da Escola Normal. Infelizmente, essas fotografias foram elaboradas com o intuito de valorizar e demonstrar a estrutura física, portanto não registram pessoas nem os usos do espaço.

¹⁴¹ Os eventos em questão serão descritos no decorrer desse capítulo.



Figura 64 - Saguão e escada principal – 1946.

Logo na entrada principal da Escola Normal, o público se deparava com toda a suntuosidade da edificação, repleta de colunas clássicas, mármore e ornamentos característicos da arquitetura eclética, bastante representativa na Belo Horizonte do início do século XX. Ao adentrar no recinto, as pessoas percebiam a grandiosidade do lugar, com sua belíssima escadaria central e as duas esculturas em relevo produzidas por Jeanne Milde. Esses relevos, esculpido em 1930, representam o ensino artístico e o ensino das ciências naturais, ilustrados logo abaixo.



Figura 65 - Relevos no saguão principal.

Segundo Milde,

O da direita é uma alegoria ao ensino das ciências naturais, da geografia, da literatura e da geometria, e o da esquerda representa uma alegoria ao ensino artístico da Escola Normal, isto é, a escultura, o canto, a música, e a pintura. As duas figuras principais representam o sol, isto é, a luz do ensinamento e o progresso de Minas. As outras figuras estão sob a impressão do desejo de conhecer e aprofundar o seu saber, e vão subindo a escadaria do progresso. Sob cada baixo relevo estão colocadas as efígies do Presidente Antônio Carlos e do dr. Francisco Campos que são os realizadores da reforma do ensino e os grandes artífices da obra educacional em Minas.¹⁴²

Importante ressaltar, nas palavras de Milde, a presença do sol, que ao iluminar as diversas áreas do conhecimento, conduz Minas Gerais aos degraus mais elevados do progresso, numa clara referência aos ideais positivistas em voga na República.

No saguão principal ficavam expostos os melhores trabalhos, cartazes e estandartes convidando para as sessões solenes, para as apresentações no auditório e salão nobre, dentre outros eventos ocorridos na Escola Normal. Várias das obras produzidas nas aulas de Desenho foram também expostas

¹⁴²Extraído do site Patrimônio Belga no Brasil.

In:<http://www.belgianclub.com.br/heritage/baixos-relevos-do-instituto-de-educa%C3%A7%C3%A3o-belo-horizonte>

nos corredores da Escola, como forma de divulgação dos mesmos ou como material decorativo para eventos específicos. Entretanto, os dois espaços mais importantes para as festividades e eventos solenes, cívicos e artísticos foram o auditório e o salão nobre.



Figura 66 - Auditório – 1946.



Figura 67 - Auditório visto do palco – 1946.



Figura 68 - Salão Nobre – 1946.

No auditório acontecia, regularmente, um evento bastante importante não só para a Escola Normal, mas para a cidade. Tratava-se de um programa transmitido pela Radio Inconfidência, chamado *Hora Educativa*. Esse programa ficava a cargo das alunas da Escola Normal, que formulavam e conduziam a programação. Contava, quase sempre, com apresentações artísticas e uma exposição sobre um tema específico ou personalidade relevante. Alguns relatos encontrados em um livro chamado *Adaptação - Registros Gerais (1931-1946)*¹⁴³, pertencente ao acervo do arquivo da antiga Escola Normal, apontam que a *Hora Educativa* foi utilizada tanto para transmitir ao público externo abordagens relevantes sobre vários temas como abolição, civismo, pan americanismo dentre outros, quanto para divulgar os trabalhos produzidos pelas normalistas. Por sua vez, o salão nobre abrigava as sessões solenes e comemorativas que ocorriam com frequência, além das várias reuniões dos diversos grêmios estudantis que existiam na Escola Normal. Muitas reuniões dos grêmios incluíam apresentações artísticas, contando com a apresentação de desenhos produzidos pelas normalistas.

¹⁴³O livro em questão, escrito pela diretora do curso de Adaptação, Maria Izabel Vieira, é uma espécie de diário do curso, relatando vários acontecimentos ocorridos no cotidiano da instituição. No decorrer deste capítulo, os eventos que tiveram relação com o Desenho serão destacados e melhor trabalhados.

Perceber os espaços de circulação dos saberes vinculados ao Desenho é útil para conseguir dimensionar a participação e a relevância desse conhecimento no cotidiano da Escola Normal. O Desenho, para além da dinâmica interna de suas aulas específicas, esteve presente em vários espaços da instituição, seja como elemento decorativo em festividades, como representação artística de algum tema importante, como produto de prática pedagógica ou simplesmente como arte para a fruição.

4.2 - O desenho nos registros de suas professoras

O arquivo do Instituto de Educação, antiga Escola Normal Modelo, abriga uma série de diários de classe de disciplinas variadas, em sua maioria, utilizados na década de 1930. São centenas de volumes não catalogados e que configuram um importante acervo para o estudo da história da educação da instituição e por que não, de Minas Gerais. Sobre o ensino do Desenho e suas disciplinas correlatas, foram encontrados 62 diários, sendo 31 do curso Preparatório e 31 do curso Adaptação. Abaixo, foi criada uma tabela para cada curso, para melhor visualização dessas importantes fontes.

Preparatório			
Ano	Disciplina	Turma	Professor (a)
1930	Geral ¹⁴⁴ - Desenho	1º F	Anibal Mattos
1930	Geral- Desenho	2º A	Maria Emília F. Castro
1930	Geral- Desenho	2º B	Maria Emília F. Castro

¹⁴⁴No Diário denominado *Geral*, constavam os registros mensais de todas as disciplinas da turma, contendo apenas notas e frequência das alunas. Na maioria desses diários, constava o nome de Maria Amélia F. Castro e Anibal Mattos como professores de Desenho. Em quadro demonstrativo de professores do curso Preparatório, entre 1930 e 1935, constava, como professora de Desenho, Maria Emília F. Casto, com carga horária de 14 aulas e Anibal Mattos, com apenas 6 por ordem da Secretaria de Educação, pois o mesmo exercia o cargo de Inspetor de Desenho na Capital. In: *Correspondências Expedidas (1930 – 1935) – Arquivo do IEMG*.

1930	Geral- Desenho	1º G	Anibal Mattos
1930	Geral- Desenho	1º D	Maria Emília F. Castro
1930	Desenho	1º A	Hermengarda Castro
1930	Desenho e Trab. Manuais	1º E	Vicentina dos Santos
1930/32	Desenho e Trab. Manuais	2º D	Vicentina dos Santos ¹⁴⁵
1930/32	Desenho e Trab. Manuais	2º H	Maria Ephigênia Coutinho
1930/32	Desenho e Trab. Manuais	1º G	Maria Ephigênia Coutinho
1930/32	Desenho	1º e 2º E	Maria do Carmo B. dos Santos
1931	Desenho	2º C	Hermengarda Castro
1931	Geral- Desenho	1º D	Maria Emília F. Castro
1931	Geral- Desenho	2º D	Maria Emília F. Castro
1931	Geral- Desenho	1º G	Maria Emília F. Castro
1931	Geral- Desenho	2º C	Anibal Mattos
1931	Geral- Desenho	1º F	Maria Emília F. Castro
1931	Geral- Desenho	1º A	Maria Emília F. Castro
1931	Geral- Desenho	1º E	Maria Emília F. Castro
1931/32	Desenho e Ciências Naturaes	1º ano	Myrthes Gomes de Almeida

¹⁴⁵Esse diário era dividido em duas disciplinas para a mesma turma, Desenho e trabalhos manuais e geometria. Analisando o diário, a mesma professora ministrava as duas disciplinas sem conexão aparente entre os dois saberes, apenas utilizando o mesmo diário. Importante ressaltar esse fato, visto que os dois saberes já estiveram associados e as prescrições dos anos 1930 indicavam a necessidade da não associação dos mesmos. Mas a mesma professora, coincidentemente ministrando as duas disciplinas para a mesma turma e dividindo o mesmo diário, levanta alguns questionamentos a respeito da real distancia entre os conhecimentos e se, na prática, os mesmos não tiveram interseções.

1932	Geral- Desenho	2º B	Anibal Mattos
1932	Geral- Desenho	1º C	Maria Emília F. Castro
1932	Geral- Desenho	2º E	Maria Emília F. Castro
1932	Geral- Desenho	2º C	Maria Emília F. Castro
1932	Geral- Desenho	2º A	Anibal Mattos
1932	Desenho	1º B	Hermengarda Castro
1932	Desenho, trab. Manuais e modelagem	2º B, D e E	Carmem Leal
1933	Desenho, trab. Manuais e modelagem	1º A	Enia (sobrenome ilegível)
1934	Desenho e trab. Manuais	1º A	Maria do Carmo Baptista dos Santos
1934	Desenho, trab. Manuais e modelagem	2º A	Ephigenia Coutinho
1934	Desenho e trab. Manuais	1º e 2º	America Bruzzi

Adaptação

Ano	Disciplina	Turma	Professora
1930	Desenho e trab. Manuais	1º B	Vicentina Pannain dos Santos
1930	Geral ¹⁴⁶ - Desenho	1º A	Hermengarda Castro

¹⁴⁶Nos diários intitulados *Geral*, constava como professoras de Desenho Hermengarda Castro e Maria do Carmo B. dos Santos, cada uma com carga horária de 12 aulas. In: *Correspondências Expedidas* (1930 – 1935) – Arquivo do IEMG.

1930	Geral- Desenho	1° D	Maria do Carmo B. Dos Santos
1930	Geral- Desenho	1° G	Hermengarda Castro
1930	Geral- Desenho	2° B	Hermengarda Castro
1930	Geral- Desenho	2° A	Hermengarda Castro
1930	Geral- Desenho	1° F	Hermengarda Castro
1930/32	Desenho	2° C	Maria do Carmo Baptista dos Santos
1930/32	Desenho e Trab. Manuais	1° G	Maria Ephigenia Coutinho
1930/32	Desenho e Trab. Manuais	2° H	Maria Ephigenia Coutinho
1930/32	Desenho e Trab. Manuais ¹⁴⁷	1° E	Sem identificação
1930/32	Desenho e Trab. Manuais	2° D	Vicentina Pannain dos Santos
1931	Geral- Desenho	1° E	Maria do Carmo B. Dos Santos
1931	Geral- Desenho	1° A	Maria do Carmo B. Dos Santos
1931	Geral- Desenho	1° F	Hermengarda Castro
1931	Geral- Desenho	1° G	Hermengarda Castro
1931	Geral- Desenho	2° C	Maria do Carmo B. Dos Santos
1931	Geral- Desenho	2° D	Maria do Carmo B. Dos Santos

¹⁴⁷Esse diário era dividido entre Desenho e trabalhos manuais (1930) e Música (1932), para o 2° ano, turmas A, B e C.

			Santos
1931	Geral- Desenho	1º D	Maria do Carmo B. Dos Santos
1931	Geral- Desenho	2º E	Maria do Carmo B. Dos Santos
1931/32	Desenho	1º B	Myrthes Gomes de Almeida
1932	Geral- Desenho	1º B	Maria do Carmo B. Dos Santos
1932	Geral- Desenho	2º A	Hermengarda Castro
1932	Geral- Desenho	2º C	Maria do Carmo B. Dos Santos
1932	Geral- Desenho	1º C	Hermengarda Castro
1932	Geral- Desenho	2º B	Maria do Carmo B. Dos Santos
1932	Geral- Desenho	2º E	Maria do Carmo B. Dos Santos
1932	Desenho, Modelagem e Trab. Manuais	2º B, D e E	Carmem Leal
1934	Desenho	1º Vermelha	Maria do Carmo B. dos Santos
1934	Desenho, Modelagem e Trab. Manuais	2º Auri- Azul	Maria Ephigenia Coutinho
1934	Desenho e Trab. Manuais	1º Rosa	Maria do Carmo B. Dos Santos

A maioria desses diários de classe apresenta apenas a listagem das alunas com suas frequências e notas, sem maiores comentários. Mas alguns deles trazem anotações importantes para o entendimento do funcionamento das disciplinas. Metodologicamente, devem-se levar em conta as especificidades que os diários de classe apresentam aos seus pesquisadores¹⁴⁸. Primeiramente, trata-se de uma documentação oficial, arquivada e utilizada pela secretaria da escola como registro de notas e frequência. Entretanto, muito mais do que o simples registro de notas e frequências, o diário de classe deve ser pensado como um registro da prática docente, permitindo a reflexão sobre os planos de aula e as ações educativas desenvolvidas em sala. Em segundo lugar, o diário deveria ser um espaço para se guardar, para além da memória dos envolvidos na prática educativa, as histórias vividas no cotidiano, as observações feitas por alunos e professores, as intenções sobre cada atividade, os objetivos das aulas, dentre outros aspectos. Os diários, em suma, deveriam auxiliar os pesquisadores a perceber as diferenças e semelhanças entre os currículos prescritos pela legislação e programas de ensino e o que foi efetivamente realizado em sala de aula. Observando a legislação sobre o ensino normal, o Decreto nº 3.123, publicado em 1911¹⁴⁹ e que aprovava o regimento interno da Escola Normal da Capital, indicava a necessidade de cada cadeira possuir a sua *caderneta de aula*, onde estaria registrada uma lista de chamada diária, as notas obtidas pelas alunas, o ponto a ser ministrado e o tema da próxima aula. Observando os diários da Escola Normal, percebe-se que os registros neles contidos foram elaborados de maneira burocrática, sendo que a maioria dos diários encontrados se limitou em apontar notas e

¹⁴⁸ Não encontrei na historiografia da educação referência ao início da prática de registrar as questões relativas às disciplinas escolares em diários de classe. Essa me parece ser uma atitude racionalizadora e modernizante, pois os mesmos se tornam instrumentos oficiais e o registro sobre a disciplina fica arquivado na escola, deixando de ser guardado apenas na memória das professoras. Nas escolas normais mineiras, nos anos finais do século XIX e início do XX, essas questões eram registradas em ata da reunião da Congregação da instituição no início do ano letivo, e essa ata se configurava como documento oficial. Isso não exclui a utilização de um diário ou caderno de anotações dos professores, mas o documento arquivado na secretaria da escola era a ata. Apenas na Escola Normal de Ouro Preto, no ano de 1896, foi feita referência a diários de classe, mas o de Desenho trazia apenas frequência, notas e resultado final, se assemelhando muito mais a uma listagem ou taleta de notas e frequência, do que a um caderno de uso cotidiano. Ressalto que não encontrei nenhum outro diário de classe nessa documentação. Fonte: APM, Fundo da Secretaria do Interior (1891-1957), série 4 (instrução pública), subsérie 2 (Escolas Normais).

¹⁴⁹ Decreto nº 3.123, publicado em 06 de março de 1911. Fonte: Coleção de Leis e Decretos do APM.

frequência. A própria utilização dos diários intitulados *Geral*, demonstra esse aspecto burocrático do registro oficial, pois continham as frequências e notas de todas as disciplinas de uma mesma turma, constando apenas o nome das respectivas professoras¹⁵⁰.

Os diários de classe, seja o *Geral* ou os específicos encontrados no arquivo do IEMG, são datados entre 1930 e 1934¹⁵¹. Trata-se de um curto espaço de tempo dentro do recorte temporal dessa pesquisa, mas ao serem relacionados com outras fontes, os diários permitem uma análise diferenciada em relação à legislação ou às publicações. Dos 62 diários encontrados, 37 são *Geral* e dos 25 específicos, 14 são do curso Preparatório e 11 do Adaptação. A seguir, serão analisados os diários específicos, iniciando pelo curso Preparatório.

O diário de *Desenho* da turma 1º A, regida pela professora Hermengarda Castro, apresenta em suas páginas, para além da frequência diária e das notas, um pequeno programa do que foi trabalhado no curso¹⁵². Escrito em tópicos, o programa traz os seguintes pontos:

- Desenho de linhas retas e curvas.
- Desenho dos contornos de objetos inanimados.
- Cópias do natural
- Desenho de objetos inanimados, linhas curvas.
- Desenhos com modelos naturais (balde, vaso, garrafa, chapéu, bule, colher)
- Desenho do natural de coisas de natureza (folha, flor, frutas, árvores).
- Atenção às perspectivas, proporções, sombras e iluminação.
- Desenhos de observação no jardim, na igreja e no parque¹⁵³.

¹⁵⁰A análise das fontes não permitiu perceber a lógica dos diários *Geral* e os específicos. Em um primeiro momento, pensei que cada professora teria o seu diário específico, onde todas as questões da disciplina seriam registradas e no final do ano letivo, somente notas e frequência seriam transpostas para o *Geral*, que seria arquivado na secretaria facilitando a consulta e ocupando menos espaço. Entretanto, ao cruzar nomes de professoras e de alunas, essa hipótese não se sustentou.

¹⁵¹Não se sabe por quais motivos não foram arquivados diários de classe da disciplina Desenho para além desse período. No referido arquivo, no que tange a outras disciplinas, o período final dos diários chega, em alguns casos, como o da disciplina Música, ao ano de 1943. Entretanto, o período inicial, de maneira geral, foi 1930. Talvez por causa da periodicidade do tipo de material, cuja produção anterior a essa data já teria sido descartada ou mesmo a prática da confecção dos diários iniciou-se nesse ano, na Escola Normal Modelo.

¹⁵²Esse programa se assemelha muito ao da disciplina Desenho do curso fundamental de 1º ano, conforme o Decreto nº 6.832, publicado em 20 de março de 1925.

¹⁵³Desenho – 1930 – Fonte: Arquivo da Escola Normal

Esse pequeno programa demonstra a ênfase dada por Hermengarda Castro aos desenhos de observação, também chamados de desenho ao natural. Inclusive, pelo programa exposto, a turma fazia algumas visitas externas para essas atividades, como o jardim da Escola Normal, o Parque Municipal e provavelmente a Igreja Sagrado Coração de Jesus, localizada no entorno da instituição. O diário não apresenta mais elementos e não foi possível perceber como foram as avaliações, pois somente as notas, sem nenhuma descrição das atividades, foram expostas.

Em 1932, na disciplina *Desenho e trabalhos manuais* do 1º ano G¹⁵⁴, a professora Maria Ephigênia Coutinho dividiu a disciplina em diversos temas, ligados à infância, ao lar e aos trabalhos domésticos. No final de cada mês, as alunas deveriam fazer uma modelagem, precedida por desenhos. Não foi possível perceber, através dos relatos, como se deu a dinâmica das aulas e como a professora acompanhou o desenvolvimento dos desenhos, mas foram avaliados apenas os modelos e não os desenhos. Parece que os desenhos foram utilizados como base para uma atividade mais elaborada, que seria a modelagem, visto que a disciplina se prestaria a ensinar *Desenho e trabalhos manuais*.

Os diários de *Desenho e trabalhos manuais* das turmas 1º E (1930), 2º D (1930/32) e 2º H (1930/32), os dois primeiros a cargo da professora Vicentina dos Santos e o último de Maria Ephigênia Coutinho, registraram apenas frequência e notas, não sendo possível extrair nenhuma informação a respeito das disciplinas. Nessa mesma situação, encontram-se os diários de *Desenho, trabalhos manuais e modelagem* das professoras Carmem Leal (1932, 2º B, D e E); Enia (sobrenome ilegível), de 1933 e Ephigenia Coutinho (1934, 2º A); além dos diários de *Desenho e trabalhos manuais* das professoras Maria do Carmo Baptista dos Santos (1934, 1º A) e America Bruzzi (1934, 1º e 2º anos).

O diário denominado *Desenho*, apresenta a disciplina ministrada por Maria do Carmo Baptista dos Santos ao 1º E em 1930 e ao 2º E em 1932¹⁵⁵. O diário

¹⁵⁴Desenho e Trabalhos Manuais – 1930/1932 – Fonte: Arquivo da Escola Normal

¹⁵⁵Desenho – 1930/1932 – Fonte: Arquivo da Escola Normal

encontra-se dividido em duas partes, sendo que na primeira, referente ao ano 1930, não foi feita nenhuma observação para além do registro de notas e frequência. Por sua vez, a parte referente ao ano 1932, apresenta alguns apontamentos interessantes. Um deles se refere ao objetivo da disciplina, que seria o desenvolvimento do gosto artístico das alunas. Esse diário trouxe também alguns tópicos que foram trabalhados, a saber: desenho de animais nos mais variados graus de dificuldade; estudo de sombras, proporções e perspectivas. Esses registros não permitem ter clareza em como o ensino do desenho se manifestava, tampouco saber as estratégias utilizadas pela professora para desenvolver o gosto artístico das alunas. No interior do diário estava guardado o desenho abaixo:



Figura 69 – Desenho encontrado no diário de classe.¹⁵⁶

Uma observação rápida permite perceber a boa técnica de sombreamento e perspectiva, atrelada aos traços firmes da desenhista. Não se sabe se o mesmo foi elaborado pela professora ou por alguma aluna, visto a assinatura

¹⁵⁶ Desenho – 1930/32. Arquivo do IEMG.

no canto inferior esquerdo indicar o sobrenome Santos. Tanto a professora quanto duas alunas da turma possuíam o mesmo sobrenome. Outro aspecto interessante do desenho, elaborado em grafite em uma espécie de papel mata-borrão, foi que o mesmo não se configura como desenho de observação ao natural e, sim, de alguma figura impressa. Importante ressaltar que a legislação em curso indicava as cópias de desenhos e de gravuras em estágio anterior ao desenho ao natural e de imaginação¹⁵⁷.

Outro diário de classe que continha desenhos em suas páginas foi elaborado por Hermengarda Castro em 1931, para o 2º ano C¹⁵⁸. Abaixo, o desenho em questão:

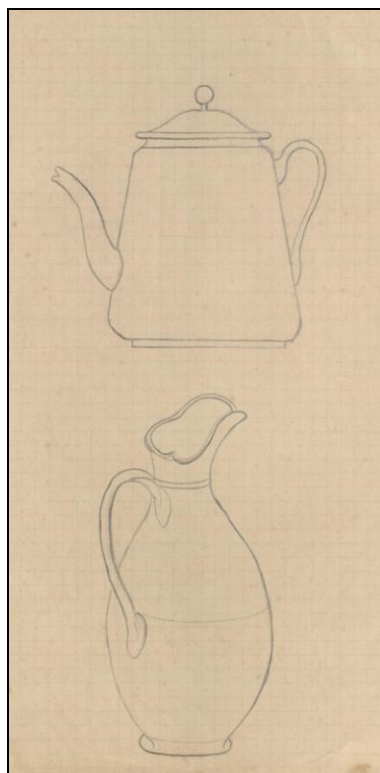


Figura 70 – Desenho encontrado em diário de classe.¹⁵⁹

Esse desenho encontrado entre as folhas do diário demonstra a utilização de papel quadriculado como suporte para as produções realizadas nas aulas. A utilização desse tipo de material está vinculada, normalmente, aos desenhos lineares ou geométricos. Mas o que mais chama a atenção é o fato dessas

¹⁵⁷Decreto nº6.832, publicado em 20 de março de 1925.

¹⁵⁸Desenho – 1931 – Fonte: Arquivo da Escola Normal

¹⁵⁹Fonte: *Desenho – 1931*. Arquivo do IEMG

ilustrações serem encontradas no material didático denominado “*O Discípulo Parisiense*”¹⁶⁰, que em seu quarto caderno da série, apresenta desenhos de objetos usuais, cujo objetivo seria auxiliar os alunos no traçado de curvas regulares exatas. Abaixo, uma imagem extraída do referido material para critério de comparação e comprovação da utilização do mesmo nas aulas de Hermengarda Castro:

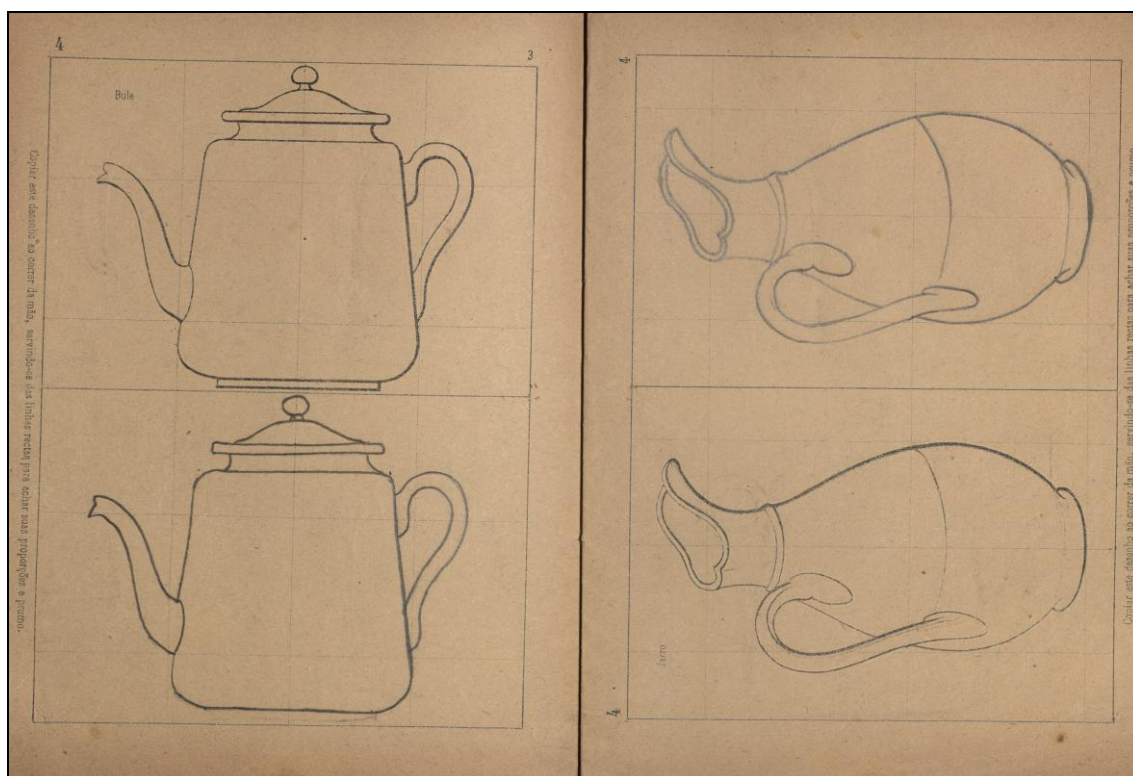


Figura 71 - Página interna de *O discípulo Parisiense*.

Esse diário de classe apresenta as notas e frequências das alunas e um breve programa de curso, indicando os seguintes tópicos a serem trabalhados:

- desenho de animais fáceis: Peixes, insetos, aves. Visita ao laboratório da escola.
- desenho de contornos gerais nas devidas proporções.
- estudo de sombras e coloridos
- desenho das linhas secundárias
- desenho de animais difíceis: cães, gatos, bois, cavalos.

O breve programa se assemelha ao proposto para o segundo ano do curso fundamental, presente no Decreto nº 6.832, publicado em 20 de março de 1925. Destaca-se a utilização de espaços fora da sala de aula, como o laboratório de ciências, por exemplo. No laboratório da Escola Normal existiam

¹⁶⁰ Esse material didático foi apresentado no capítulo anterior.

vários animais empalhados e conservados em formol que poderiam ser utilizados como modelos para as aulas de desenho de observação. Sobre a utilização dos espaços destinados às aulas de ciências para o ensino do desenho, nos anos 1931 e 1932 a professora Myrthes Gomes de Almeida ministrou a disciplina *Desenho e Ciências Naturaes* para o 1º ano do curso Preparatório¹⁶¹. Nessa disciplina, a professora propôs a utilização do desenho como maneira de ilustrar o conteúdo ministrado para as ciências naturais. O desenho nessa disciplina foi pensado como instrumento de ilustração e registro a ser utilizado no ensino de ciências, em clara opção por um desenho de viés utilitarista. Os alunos deveriam ilustrar as aulas de ciências desenhando plantas, rochas, animais, etc. O diário em questão não apresenta um programa para o desenho, não sendo possível perceber se a professora realmente ensinava as alunas a desenhar, utilizando, para isso, os temas referentes às ciências naturais, ou se simplesmente as alunas já deveriam possuir algum conhecimento que seria utilizado com a finalidade de produção de material específico para o ensino de ciências, seguindo a temática proposta por Jeanne Milde na Escola de Aperfeiçoamento. Importante ressaltar que a professora Myrthes Gomes de Almeida ministrou a disciplina Desenho no primeiro ano do curso de Adaptação em 1931, possuindo experiência na condução do processo educativo da disciplina.

Os diários referentes ao curso de Adaptação que somente registraram as notas e frequências das alunas foram da disciplina *Desenho e trabalhos manuais*, datados de 1930/32, das turmas 1º G, 2º H e 1º E, os dois primeiros a cargo da professora Maria Ephigênia Coutinho e o último sem identificação da professora responsável, além dos diários de *Desenho, modelagem e trabalhos manuais* das professoras Carmem Leal e Maria Ephigênia Coutinho, datados respectivamente de 1932 e 1934.

Os diários de classe de *Desenho* (1934), turma Vermelha de 1º ano e *Desenho e trabalhos manuais* (1934), da turma Rosa, também do 1º ano, a cargo da professora Maria do Carmo Baptista dos Santos, possuem, para além da chamada e distribuição de notas, algumas anotações importantes sobre o cotidiano das aulas ministradas. Ressalte-se que a professora planejou e

¹⁶¹ *Desenho e Ciências Naturaes – 1931/1932* – Fonte: Arquivo da Escola Normal

registrou os mesmos conteúdos e orientações para as duas turmas, visto serem da mesma série, apesar de, *a priori*, se tratar de conteúdos e propostas diferentes. Segundo os relatos, as aulas foram voltadas para o desenvolvimento do gosto artístico das alunas, sendo executados diversos desenhos à mão livre. Os desenhos se dividiram entre os de observação (maior parte) e os de criação. Na descrição dos conteúdos trabalhados, a professora indicou que a aplicação dos desenhos foi voltada para atividades de bordado e costura, sendo que as alunas bordavam temas geométricos e ornamentais em aventais, camisolas e cachecóis. Uma das atividades propostas pela professora foi a modelagem, através do desenho e, posteriormente, do bordado de mapas do Brasil e de Minas Gerais, que seriam utilizados como material didático ou nas festividades escolares. Além desses mapas, sólidos geométricos também foram trabalhados, mas em atividade de modelagem, visto que uma das disciplinas tratava também dos trabalhos manuais. Outra atividade interessante foi a avaliação final, na qual as alunas deveriam ilustrar, utilizando a imaginação, um trecho da obra do romancista Coelho Neto¹⁶², intitulada o Berço.

Sobre os relatos encontrados nesses diários, alguns pontos merecem destaque. De uma maneira geral, a professora destinou ao Desenho o papel de ser um instrumento a serviço dos trabalhos manuais, pois as alunas deveriam primeiramente desenhar e depois efetuar as modelagens e demais atividades. Esse aspecto do Desenho como suporte para as outras disciplinas já foi abordado nesta Tese, principalmente nos artigos publicados na revista do Ensino, em que seus autores e demais intelectuais apontam para esse uso da disciplina nas escolas. Importante ressaltar que, ao denominar as atividades como modelagem, a professora se refere à confecção de modelos diversos e

¹⁶²“Henrique Maximiano Coelho Neto nasceu em 21/02/1864, em Caxias, MA. Advogado, jornalista, político e escritor, teve atuação destacada na campanha abolicionista e republicana. Em 1892, foi nomeado professor de História da Arte na Escola Nacional de Belas Artes e, mais tarde, professor de Literatura do Colégio Pedro II. Foi um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras e ocupou a cadeira nº 2. Sua obra apresenta influências do Realismo, embora suas preocupações estilísticas o caracterizem como parnasiano, o que acarretou pesadas críticas advinda dos artistas e intelectuais vinculados ao modernismo. Coelho Neto Faleceu em 28/11/1934, no Rio de Janeiro, cidade que viveu grande parte de sua vida”. In: <http://www.tirodeletra.com.br/biografia/CoelhoNeto.htm>

não a uma pequena escultura feita com argila ou material semelhante. Essas modelagens também estão inseridas na lógica apontada pela Escola de Aperfeiçoamento, principalmente na atuação de Jeanne Milde, que tem como finalidade da disciplina também denominada *Desenho e trabalhos manuais*, a produção de materiais didáticos a serem utilizados em outras disciplinas. A utilização de temas geométricos e ornamentais que seriam bordados em aventais e cachecóis demonstra também a utilização das artes como elemento decorativo, facilmente encontrado no cotidiano das alunas e que, dessa forma, seria levado para as suas casas e locais de convivência não escolar, elevando e desenvolvendo o gosto artístico não só da aluna, mas também de seus familiares.

O diário de classe da turma 2º D (1930/32), da disciplina *Desenho e trabalhos manuais* ministrada pela professora Vicentina Pannain dos Santos em 1932, também foi utilizado como diário de classe de aritmética. Não há descrição de conteúdos trabalhados nem de metodologias aplicadas, mas esse uso concomitante dessas disciplinas pela mesma professora demonstra a estreita ligação entre os conteúdos artísticos e matemáticos, presentes na escola desde meados do século XIX. As duas disciplinas foram ministradas pela mesma professora, para a mesma turma, mas o diário é dividido em duas partes, uma para os trabalhos manuais e outra para a aritmética, não sendo possível perceber o grau de distanciamento dessas disciplinas.

O diário de classe da turma 2º C, da disciplina *Desenho* (1930/32), regida por Maria do Carmo Baptista dos Santos trouxe, em seu interior, alguns desenhos realizados por alunas da turma, inseridos abaixo:



Figura 72 – Desenho encontrado em diário de classe.¹⁶³



Figura 73 - Desenho encontrado em diário de classe.¹⁶⁴



Figura 74 - Desenho encontrado em diário de classe.¹⁶⁵

¹⁶³ Fonte: *Desenho* (1930/32).

¹⁶⁴ Fonte: *Desenho* (1930/32).

¹⁶⁵ Fonte: *Desenho* (1930/32).



Figura 75 - Desenho encontrado em diário de classe.¹⁶⁶

O diário em si não trouxe nenhuma outra anotação a não ser as notas e a frequência das alunas. Mas, ao se analisar o programa do curso normal destinado aos segundos anos, é possível comparar esses desenhos com o texto legal. Segundo o programa de Desenho, foi indicado o trabalho nos seguintes tópicos que aqui interessam:

- Desenho de paisagem: estudo de distribuição de luz e sombras para o efeito artístico. Perspectiva: estudo dos planos e proporções das figuras.
- Desenhos de figuras humanas em atitudes variadas, em movimento, copiadas, a princípio de gravuras e modelos e depois do natural.
- Muitos exercícios a lápis (...), recapitulando os graus anteriores e principalmente de flores, plantas, frutos, vestes, mobiliários, utensílios, figuras humanas, de animais, de pequenas cenas de fácil interpretação¹⁶⁷.

As imagens aqui representadas parecem ter sido copiadas de algum impresso utilizado como modelo apresentado pela professora, não se configurando como

¹⁶⁶ Fonte: *Desenho* (1930/32)

¹⁶⁷ Decreto nº 6.832, publicado em 20 de março de 1925.

desenho de observação do natural. Inclusive as temáticas se assemelham muito às encontradas no acervo do APM, referentes à produção das escolas normais mineiras nas primeiras décadas do século XX. Os desenhos do veado e do homem carregando um cajado e sacola foram utilizados em outras escolas normais, o que permite inferir que circulava, entre os professores de Desenho, alguns impressos que foram utilizados nas aulas como material didático. A seguir, os desenhos encontrados no acervo do APM, de maneira a confrontar os da Escola Normal Modelo de Belo Horizonte, anteriormente apresentados.



Figura 76 – Desenho encontrado no APM.¹⁶⁸



Figura 77 - Desenho encontrado no APM.¹⁶⁹

O último dos diários a ser analisado, o da professora Myrthes Gomes de Almeida que trabalhou a disciplina *Desenho* na turma 1º B (1921/32), traz alguns apontamentos interessantes. O primeiro deles enfatiza a função do ensino do Desenho, que seria desenvolver o senso estético das alunas, trabalhando o bom gosto das mesmas. A professora realizou algumas atividades vinculadas ao desenho de observação de modelos impressos,

¹⁶⁸ Fonte: Fundo da Secretaria do Interior, pertencente ao Arquivo Público Mineiro.

¹⁶⁹ Fonte: Fundo da Secretaria do Interior, pertencente ao Arquivo Público Mineiro.

principalmente de ornamentos. As atividades de observação ao natural foram feitas na própria instituição, enfatizando os elementos decorativos e arquitetônicos encontrados na edificação. Uma das atividades avaliativas foi o desenho de formas humanas, como mão, braços, narizes e orelhas. A sala de desenho tem, em seu acervo, modelos em gesso dessas partes do corpo humano e, provavelmente, essas peças foram utilizadas na avaliação. No arquivo do IEMG, onde se localizam os diários de classe aqui utilizados, foi encontrado, entre as capas de dois diários, o seguinte desenho.

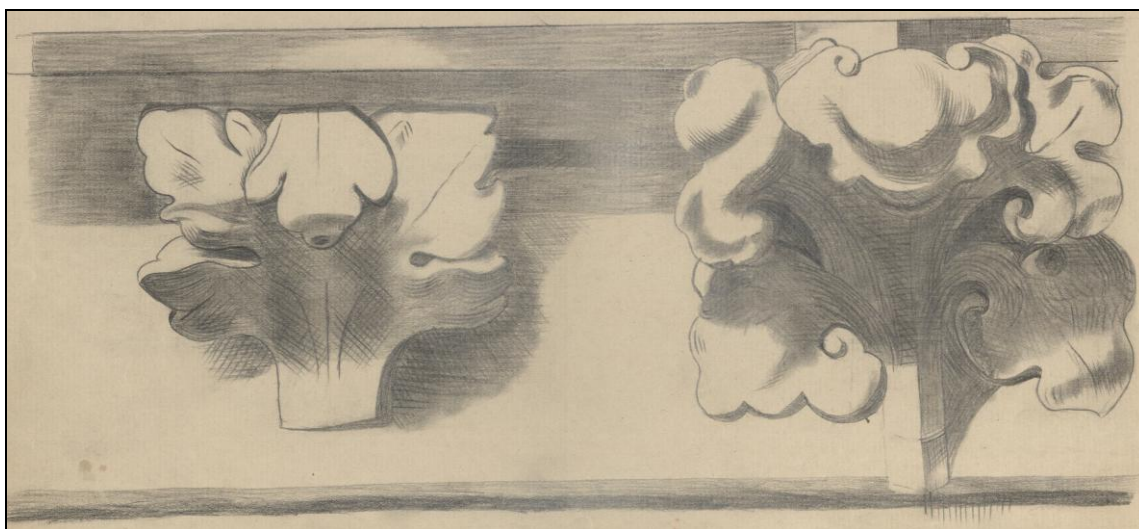


Figura 78 – Desenho de detalhe arquitetônico.¹⁷⁰

O desenho acima faz referência a algum elemento arquitetônico decorativo vinculado às edificações ecléticas e se assemelharia à atividade indicada no diário de classe. A atividade avaliativa proposta por Myrthes Gomes de Almeida solicitou das alunas desenhos de observação de elementos decorativos e adornos presentes no edifício da Escola Normal. O desenho se aproxima ao que foi proposto, mas não é possível afirmar que se trata de um exemplo real da avaliação em questão.

Um material muito interessante do curso Preparatório (1934) é uma espécie de livro contendo várias composições que se assemelham a um gabarito de linhas e pontos de bordado. Além disso, essa obra contém modelos e desenhos das alunas, se assemelhando a um álbum de exposições, com escritos contendo o currículo do ensino de artes para a Escola Normal. Esse material, a princípio,

¹⁷⁰ Fonte: Arquivo do IEMG.

seria um portfólio de trabalhos das alunas de alguma disciplina vinculada ao Desenho e trabalhos manuais, e a maioria de seus trabalhos são ornamentos geométricos bordados em pequenos pedaços de pano. Esses pedaços de pano bordados seriam gabaritos ou modelos de bordados estudados pelas alunas e poderiam muito bem ser utilizados no dia-a-dia, ornamentando uma cortina ou forro de mesa, por exemplo. O currículo de artes está datilografado em um papel e traz a indicação de alguns tópicos, semelhantes aos apresentados nos demais diários analisados. Esse livro não faz referência a nenhuma disciplina específica ou à professora, podendo ter sido produzido por alunas¹⁷¹.

Os diários de classe apontam, para os pesquisadores, concepções oficiais do ensino de suas disciplinas. Muitos deles trazem, inclusive, cópias dos programas encontrados na legislação específica. Entretanto, os diários que não se prestam apenas a cumprir os ritos burocráticos escolares, trazem informações importantes e esclarecem alguns pontos na relação professor e aluno. Os desenhos encontrados nos diários permitem entender e materializar o que a legislação impõe como conteúdo a ser trabalhado e a forma como realmente esse conteúdo foi repassado às alunas. Os diários aqui apresentados permitem perceber como circulavam, entre os professores de Desenho de várias instituições diferentes, alguns impressos utilizados como modelos a serem copiados. Além disso, é possível notar como a estrutura da Escola Normal Modelo de Belo Horizonte foi utilizada nas aulas de Desenho, pois foram expostos exemplos de visitas ao laboratório de ciências, ao jardim frontal e, para além de seus muros, o Parque Municipal e a Igreja Sagrado Coração. Além disso, a própria edificação, rica em ornamentos, servia como suporte para as aulas. Deveria ser interessante adentrar nas dependências da Escola Normal nos anos 1930 e se deparar com várias normalistas desenhando no jardim ou assentadas nas escadarias da edificação, com suas pranchetas, papéis e lápis nas mãos. A análise dessas fontes, mesmo com

¹⁷¹ Infelizmente, essa obra se perdeu em uma das várias mudanças ocorridas no arquivo da antiga Escola Normal. Quando o arquivo estava guardado no porão do IEMG, tive a oportunidade de inventariar a obra e fazer algumas anotações em um caderno que uso para escrever elementos referentes à pesquisa. Entretanto, quando retornei à instituição para fotografar o material em questão, o arquivo tinha sido transferido para os fundos da biblioteca e esse volume em especial não mais se encontrava junto aos demais. Dessa forma, somente pude utilizar minhas anotações, não sendo possível ilustrar ou comprovar através de fotografias.

recorte temporal curto em relação ao compreendido pela pesquisa, dá vida àquelas fotos vazias apresentadas anteriormente, inserindo sujeitos no cotidiano escolar.

4.3 - O desenho no cotidiano da Escola Normal de Belo Horizonte

Nas páginas anteriores, pôde-se perceber como foi pensado e proposto o ensino do Desenho na Escola Normal através de documentos oficiais, como a legislação e publicações em periódicos especializados; bem como o mesmo foi efetivado através dos registros docentes, do material didático específico e da estrutura física da instituição. Entretanto, uma das fontes mais expressivas encontrada no arquivo da antiga Escola Normal, foi o diário de uma diretora do Curso de Adaptação, Maria Izabel Vieira, já citado anteriormente. Iniciado em 1933¹⁷², os registros cotidianos se estendem até 1946, quando da transformação da Escola Normal em Instituto de Educação de Minas Gerais. Os seus variados e detalhados registros descrevem desde a relação dos professores que lecionariam em cada ano e o número de alunas em cada turma até ocorrências policiais surgidas no dia-a-dia da instituição. Por ter essa amplitude, esse livro se configura como uma fonte essencial para os estudos acerca do cotidiano de um dos cursos da Escola Normal, temática essa ainda pouco explorada pela História da Educação. Seguem as descrições e as análises cabíveis em sequência cronológica, sobre o cotidiano escolar e a circulação dos conteúdos e saberes relativos ao Desenho e áreas afins.

Ano	Data	Descrição
	01 de setembro	Sessão do grêmio literário José de Alencar, no auditório. A solenidade contou com música, poesia, leitura de trechos das obras de Alencar e apresentação de um trabalho em desenho sobre a índia Iracema
	21 de	Celebração da entrada da primavera, com

¹⁷²Em sua lombada, o livro é denominado *Adaptação – registros gerais (1931-1946)*. Mas efetivamente, os registros iniciaram em agosto de 1933.

1934	setembro	apresentação de música, desenhos e o plantio de um ipê no pátio da escola.
	30 de outubro	O curso de adaptação promoveu uma homenagem aos colégios equiparados de Belo Horizonte. Perante representantes dos colégios, as alunas apresentaram os trabalhos realizados no ano letivo, incluindo os de <i>desenho e trabalhos manuais</i> . A solenidade contou com a presença do corpo docente, do orfeão, de apresentações de danças e declamações.
1935	02 e 13 de agosto	Série de palestras sobre vultos femininos e ilustres, como Helena Koler, Joana D`arc e Elizabeth Lessem. Depois da explanação por parte de uma professora da casa sobre as figuras em questão, a programação seguiu com apresentações de dança, poesia, orquestra, orfeão e desenhos sobre essas figuras ilustres e seus feitos.
	21 de setembro	Solenidade pela entrada da primavera, com o plantio de um cedro rosa no jardim. A aluna Alice Fernandes dos Santos foi homenageada pelo seu magnífico desempenho nas aulas de desenho, apresentando algumas de suas obras.
	28 de setembro	Inauguração de exposição dos trabalhos das disciplinas <i>Desenho e Trabalhos Manuais</i> das alunas dos cursos Adaptação e Preparatório, com a presença do diretor Firmino Costa.
1936	8 de outubro	Em comemoração ao dia de proteção e defesa da árvore, foi promovido, pelos grêmios Jose de Alencar e Castro Alves, um evento realizado no auditório, que contou com música, palestras e concurso de desenhos feitos pelas alunas. O evento foi transmitido ao vivo pela radio Guarany.
	21 de novembro	Transmissão da <i>Hora Educativa</i> - um programa da Radio Inconfidência, elaborado pelas alunas da Escola

		Normal e realizado periodicamente no auditório. Nesse programa específico, as alunas, apresentaram obras sobre a bandeira nacional, com cartazes, música e declamações.
1937	28 de abril	<i>Hora Educativa</i> – Programação repleta de eventos cívicos e patrióticos, transmitidos pela Radio Inconfidência. Dentre outras coisas, as alunas cantaram uma marcha patriótica, declamaram o poema Vila Rica, de Olavo Bilac e apresentaram cartazes e desenhos com os símbolos nacionais.
	4 de setembro	Comemoração da semana da Pátria, com a seguinte programação: I – Hino nacional II – Declamação III – Palavras sobre a semana da pátria, pela aluna Elza Fernandes Monteiro IV – Canto da felicidade, pela aluna Alcy Fonseca V – Hino da independência, pelas alunas do curso
	7 de setembro	Continuação das festividades da semana da pátria. Todas as alunas se reuniram no pátio e fizeram evoluções e demonstrações de educação física. As paredes internas foram decoradas com trabalhos de <i>desenho e trabalhos manuais</i> . A solenidade foi encerrada com uma oração à pátria proferida pelo Dr. Waldemar Tavares Paes ¹⁷³ .
	21 de abril	Comemoração do dia de Tiradentes, com diversas apresentações e exposições artísticas das alunas, no auditório.
	7 de maio	Palestra sobre personalidades femininas importantes, proferida pelo professor Aníbal Mattos, que discorreu sobre Anita Garibaldi e seu heroísmo, dando uma lição

¹⁷³Auxiliar técnico do Secretário de Educação. Foi professor de História da Escola Normal de Ouro Fino e da Pontifícia Universidade de Minas Gerais.

1938		de patriotismo e civismo. Na sequência, apresentação de vários números artísticos.
	13 de maio	Comemoração do cinquentenário da abolição. As alunas e professores fizeram uma solenidade em frente ao edifício do IHGB Minas, inaugurando a pedra fundamental de um monumento a ser erguido no local. As alunas cantaram o Hino Nacional.
	3 de junho	Sessão solene do grêmio literário José de Alencar, com várias apresentações artísticas das alunas.
	31 de setembro	A professora de desenho Hermengarda de Castro realizou uma excursão ao Parque com suas alunas, com o objetivo de realizarem cópias ao natural de aves, plantas e paisagens.
	10 de novembro	Comemoração de 1 ano do Estado Novo. Houve uma fala do dr. Laborne e declamações de poesias patrióticas e exposições de trabalhos.
	19 de novembro	Comemoração do dia da Bandeira, com fala do Dr. Waldemar Tavares Paes, oração à Bandeira e exposição de trabalhos.
1939	1 maio	Palestra proferida pelo professor Anibal Mattos sobre o 1º Centenário do Marechal Floriano Peixoto, o Consolidador da Republica.
	11 agosto	<i>Hora Educativa</i> , no auditório, transmitido pela Radio Inconfidência. Na programação, Hino Nacional, poesias, música e exposição.
	29 de setembro	Comemoração da entrada da primavera, com plantio de árvore e apresentação de trabalhos sobre as árvores.
	15 de novembro	Comemoração do cinquentenário da República, onde o professor Anibal Mattos falou sobre episódios da historia política do Brasil que culminaram com a instituição do regime republicano.

1940	14 de abril	Eventos com exposições - cinquentenário da união pan americana.
	21 de abril	Eventos com exposições: dia de, Tiradentes.
	13 de maio	Eventos com exposições: Abolição da escravatura
	4 de setembro	Dia da Juventude Brasileira - Desfile das alunas em frente à escola juntamente com todos os alunos secundários da capital. A programação contou com: Marcha, evoluções e canto. Nas marchas, as alunas carregaram estandartes produzidos nas aulas de <i>Desenho e Trabalhos manuais</i> . Fala do dr. Cristiano Machado, Secretário de Educação do estado.
	21 de setembro	Eventos com exposições: Entrada da primavera.
	10 de outubro	Sessão do Grêmio Literário José de Alencar, comemorando os 400 anos da Companhia de Jesus. A programação contou com uma parte artística e outra literária.
	15 de novembro	Sessão cívica, com palavras sobre a data, declamações, apresentações de estudos, de canto orfeônico e de trabalhos artísticos. Encerramento com o Hino Nacional.
1942	14 de abril	Comemoração do dia pan-americano, com apresentações artísticas e literárias.
	19 de abril	Comemoração do aniversário de Getulio Vargas. Sessão no salão nobre com a presença de autoridades civis e militares.
	21 de abril	Palestra do professor Anibal Mattos sobre Tiradentes.
	10 de maio	<i>Hora Educativa</i> , comemorando a abolição. Evento com atividades artísticas e literárias.
	4 de julho	<i>Hora Educativa</i> - Comemoração da independência dos

		EUA. As alunas homenagearam a grande nação amiga, produzindo o programa que foi levado ao ar pela radio Inconfidência. Apresentação de trabalhos artísticos e literários sobre o tema.
1943	14 de abril	Dia do pan americanismo, com palestra do professor Aníbal Mattos, além de exposições e apresentações artísticas.
	19 de abril	Dia da Juventude Brasileira.
	14 de julho	Data nacional francesa em comemoração à queda da Bastilha. Evento promovido pelos franceses combatentes da capital, que teve o auxílio da Escola Normal na parte artística. O orfeão com mais de 100 vozes cantou a Marselhesa e a Marcha de Lorena. Houve declamação da poesia “ <i>O estandarte alsaciano</i> ” e exposição de trabalhos sobre o tema.
1944	7 de julho	<i>Hora Educativa</i> – Transmitida pela Radio Inconfidência, girando em torno dos costumes regionais do Brasil. Apresentação musical de piano e voz, além de pinturas e desenhos.
	19 de novembro	A data caiu em um domingo, dia da Bandeira Nacional. As alunas, professores e diretores compareceram à Praça Raul Soares para auxiliar na homenagem aos soldados que partiram para a guerra na Europa.
1945	25 de abril	<i>Hora Educativa</i> - Com o tema: A personalidade do presidente Roosevelt.
	13 de maio	<i>Hora Educativa</i> – comemoração da abolição no auditório, com apresentações artísticas e literárias.
	16 de novembro	Comemoração cívica da Proclamação da República.
1946	28 de janeiro	Transformação da Escola Normal Modelo de Belo Horizonte em Instituto de Educação de Minas Gerais.

Esse extenso quadro de eventos permite perceber como era agitada a vida cultural da Escola Normal de Belo Horizonte. Importante ressaltar que o diário de onde esses eventos foram extraídos, refere-se apenas ao curso de Adaptação. O curso de Adaptação foi a entrada das alunas recém saídas da escola primária, muitas delas com 12 anos de idade. Após os dois anos de Adaptação, as alunas, já com 14 ou 15 anos, ingressariam no Preparatório, que durava três anos. Dessa forma, as alunas do Preparatório seriam mais experientes e teriam as habilidades artísticas melhor trabalhadas, pois já estariam há mais tempo na instituição. Se a vida cultural era agitada por causa dos eventos realizados pelas alunas do Adaptação, talvez a intensidade dessa agitação fosse ainda maior, caso o Preparatório também tivesse sua agenda própria. Mas as fontes encontradas não permitem tal afirmação. De toda maneira, analisando os eventos acima, percebem-se os vários momentos em que os trabalhos elaborados nas aulas de Desenho e trabalhos manuais foram expostos. Não foi possível saber quais trabalhos foram expostos, mas infere-se que estariam vinculados aos temas das sessões que estavam inseridos. Dessa maneira, uma questão se faz necessária: As aulas de Desenho e trabalhos manuais direcionavam suas atividades cotidianas para atender a demanda desses eventos? Considerando que vários desses eventos estavam vinculados a datas comemorativas inseridas no calendário escolar, possivelmente as professoras de Desenho e trabalhos manuais deveriam suprir essa demanda por decoração e elementos artísticos específicos para as datas em questão.

Esse cronograma de eventos demonstra o *status* e a importância de Anibal Mattos na Escola Normal. O professor Mattos esteve, várias vezes, responsável por proferir palestras sobre temas relacionados a conteúdos cívicos e patrióticos, como o pan americanismo, Tiradentes, cinquentenário da República, Floriano Peixoto e Anita Garibaldi. Inclusive, esse calendário de eventos permite perceber como os eventos cívicos e patrióticos ganharam destaque após a instituição do Estado Novo, em 1934. A partir dessa data, a produção vinculada às aulas de Desenho e trabalhos manuais foi mais solicitada, dada a necessidade de confecção de estandartes e elementos decorativos para vários eventos, dentre eles o dia da Juventude Brasileira ou a

Semana da Pátria. Vários eventos, a partir de 1937, extrapolam os muros da escola, como no caso do desfile no dia da Juventude Brasileira e a homenagem aos soldados que partiram para a guerra, incluída a *Hora Educativa*, que expunha a produção da Escola Normal via rádio antes de 1937. Realmente, a postura política do governo de Getúlio Vargas frente à guerra refletiu no cotidiano das escolas brasileiras e especificamente na Escola Normal de Belo Horizonte. Alguns eventos destacaram características dos países aliados, como a Hora Educativa que trabalhou a personalidade de Roosevelt e a comemoração das datas celebrando a queda da Bastilha e a independência dos Estados Unidos.

As transformações políticas efetivadas durante o Estado Novo e seus reflexos nas práticas educativas realizadas na Escola Normal permitem investigar o ensino do Desenho na referida instituição sob um outro ponto de vista.

4.4 - O Desenho como difusor do nacionalismo

O ano de 1937 é marcado pela emergência do autoritarismo no Estado brasileiro, inaugurando o período que ficou conhecido como Estado Novo. Neste período, a educação, de maneira geral, recebe uma carga maior de elementos de caráter cívicos e patrióticos e a escola é pensada como um instrumento de difusão e divulgação de um projeto de nação centralizado na figura de Getúlio Vargas. Em radiotelégrafo enviado em 19 de dezembro de 1937, o governador de Minas Gerais, Benedito Valadares, escreve as seguintes palavras ao diretor Firmino Costa e demais membros da congregação da Escola Normal: “Agradeço, prezados amigos, as expressões de sua decidida solidariedade ao novo regime instaurado no país, para a ordem e grandeza da nossa pátria”¹⁷⁴. O ideal estadonovista tinha, como um de seus objetivos, a construção de uma nova identidade cultural para o país. Nesse projeto, a educação teve papel destacado, pois seria uma das maneiras de formar uma nação civilizada. Nesse sentido, o governo Vargas investiu demasiadamente em aspectos culturais e políticos nas escolas, produzindo materiais didáticos diversos sob a orientação do Departamento de Imprensa e

¹⁷⁴Correspondências Recebidas – 1937. Fonte: Arquivo do IEMG.

Propaganda (DIP), transformando assim os recursos escolares em estratégias de propaganda política. Essa propaganda política difundida por meio da escola visava à canalização das massas e à valorização de temas e ideais importantes para o projeto de nação em curso, como a exaltação do líder, da cultura do trabalho, da coletividade, do patriotismo e do civismo, dentre outros. Na esteira dessa produção de material para a difusão do projeto varguista,

os livros didáticos e os livros de leitura para o primário, bem como as cartilhas, glorificavam a nação, por meio dos fatos da História e dos grandes heróis, dentre os quais o próprio Getúlio Vargas. O ensino cívico-patriótico estava presente nos livros de leitura para a infância no ensino primário. Muitos deles foram produzidos antes do período, mas reeditados e largamente difundidos na época, e alguns deles com a inserção de referência à figura de Vargas e seu governo, bem como da comemoração do Dia do Trabalho. Alguns livros de leitura foram especialmente confeccionados no período pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP – criado em 1939) e tratavam ostensivamente do governo e de Vargas, como *Getúlio Vargas para crianças*, dentre outros. O arsenal pedagógico investido no ensino primário e secundário foi significativo, com grande circulação de materiais e tentativas de centralização, principalmente no que se referiu à nacionalização do País por meio da alfabetização pela língua pátria, gerando o combate às referências estrangeiras, na produção de um discurso intolerante (VAZ, 2006:41)

Um conceito importante na análise das produções didáticas durante o Estado Novo é o de representações. Esse conceito, bastante difundido através da obra de Roger Chartier, diz respeito à percepção e entendimento dos diversos discursos e das imagens provenientes do passado e seus novos significados no presente. A representação remete à significação que uma determinada cultura ou sociedade dá ao passado, ao que não mais está presente. Ao selecionar fatos e imagens do passado, novas percepções e discursos podem ser elaborados através da apropriação desses elementos. Representar algo é dar voz e existência a um tema do passado e trazê-lo ao presente, ressignificado. A representação do passado não é o próprio passado, mas é aquele sentido que permite às pessoas substituí-lo por aquilo que passa a representá-lo.

As representações são também portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão (PESAVENTO, 2005:41)

Segundo Motta, as “representações configuram um conjunto que inclui ideologia, linguagem, memória, imaginário e iconografia e mobilizam, portanto, mitos, símbolos, discursos, vocabulários e uma rica cultura visual” (MOTTA, 2009:22). No Estado Novo, essas representações foram amplamente utilizadas nas publicações didáticas e nos ambientes escolares, como forma de difusão de ideias que se queriam coletivas e nacionais. A seguir, alguns exemplos de iconografias encontradas em publicações produzidas sob orientação do DIP.

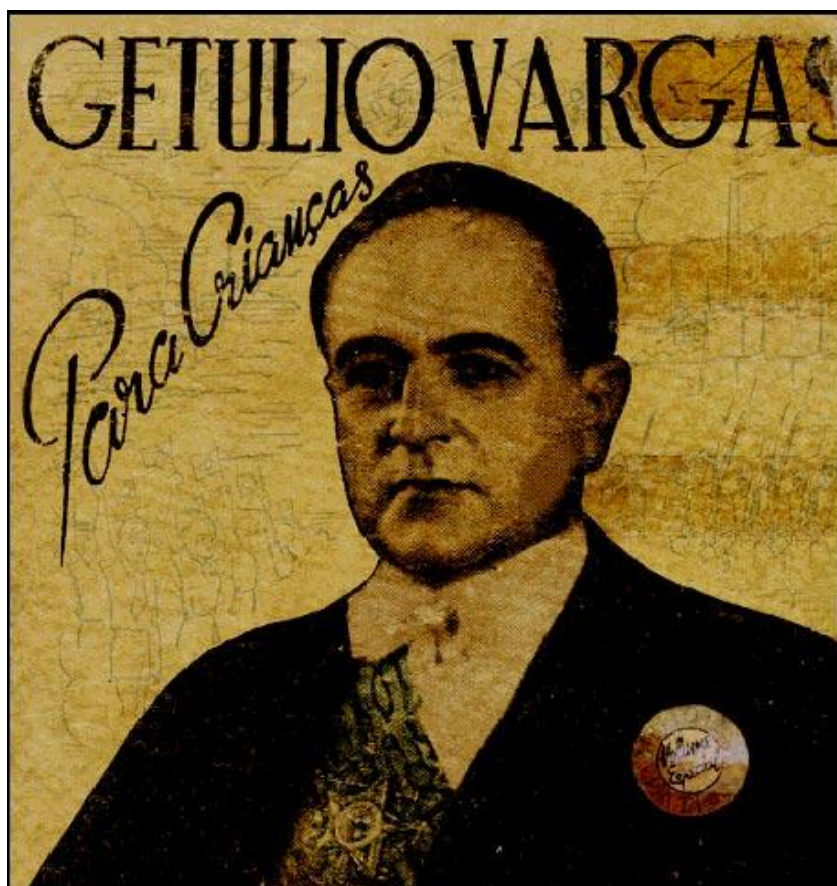


Figura 79 - Capa do livro Getúlio Vargas para Crianças.¹⁷⁵

¹⁷⁵ In: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/EducacaoCulturaPropaganda>

A obra *Getúlio Vargas para crianças*, publicada em 1942, foi escrita por Alfredo Barroso e ilustrada por Francisco Dias da Silva. Trata-se de um livrinho escolar repleto de ilustrações, que narrava a vida de Vargas como um grande exemplo a ser seguido pelas crianças brasileiras. A narrativa enfoca os hábitos saudáveis do personagem (como o mesmo era um aluno extremamente educado e cordial, por exemplo) e do governante preocupado com a paz e a prosperidade da nação. Essa produção, elaborada sob a instrução do DIP, incitava o anticomunismo, valorizava o patriotismo e o culto ao líder da nação, na figura do protagonista da obra.



Figura 80 - Ilustração do livro: *Getúlio Vargas para crianças*.¹⁷⁶

A figura acima, também extraída da obra *Getúlio Vargas para crianças*, apresenta uma ilustração do mapa do Brasil, contendo os elementos da Bandeira Nacional e a figura de Getúlio Vargas, ao centro. Trata-se de uma representação da Trindade nacional, composta pela pátria, pela bandeira e pelo governante. Essa representação, alusiva aos ideais católicos, demonstra claramente a motivação a ser propagandeada: a união da nação em torno do grande líder.

¹⁷⁶ In: <https://ditaduranoestadonovo.wordpress.com/>.



Figura 81 - Página do livro *A juventude no Estado Novo*.¹⁷⁷

A ilustração acima, extraída da obra *A juventude no Estado Novo*, apresenta uma criança em trajes escolares, ajudando uma senhora caída a se levantar. Em sua porção inferior esquerda, a figura traz o seguinte texto:

Não se cogitará apenas de alfabetizar o maior número possível, mas também de difundir princípios uniformes da disciplina cívica e moral, de sorte a transformar a escola primária em fator eficiente da formação do caráter das novas gerações, imprimindo-lhe rumos de nacionalismo sadio.

Percebe-se, através desse pequeno texto, alguns dos ideais presentes no Estado Novo e que deveriam ser difundidos por meio das publicações destinadas aos ambientes escolares. A mensagem é clara e indica uma das

¹⁷⁷ *A Juventude no Estado Novo*. Obra produzida pelo DIP, sem data específica de publicação. Existe um exemplar desta obra no acervo do Museu da Escola, pertencente ao Centro de Referência do Professor, atual Magistra.

grandes preocupações do governo Vargas, que é a ampliação dos programas de alfabetização. Mas, segundo o texto, a missão da escola é mais ampla do que a simples alfabetização, sendo direcionada à formação moral dos educandos, difundindo o nacionalismo e o civismo.

Os exemplos acima apontam caminhos pelos quais as representações e iconografias de origem nacionalista, difundidas através da escola, poderiam percorrer. Nos registros acerca do cotidiano da Escola Normal de Belo Horizonte apresentados anteriormente, é possível perceber alguns pontos onde representações semelhantes foram utilizadas de forma a também difundir os ideais do Estado Novo. A produção de cartazes e estandartes utilizados nas comemorações cívicas e concentrações realizadas no pátio da instituição ou no exterior da mesma indicam muito mais do que um saber com finalidade utilitária, mas um conhecimento com capacidade de amplificar e divulgar ideais e símbolos nacionais num movimento de coesão e exaltação de uma nação. Em ofício enviado em 26 de agosto de 1937, o chefe do gabinete do Secretário da Educação informa ao diretor da Escola Normal:

Por ordem do Sr. Secretário da Educação, comunico-vos que deveis realizar no estabelecimento que dirigis os festejos comemorativos do Dia da Pátria.

Estando o governo do estado empenhado em dar maior realce a essas solenidades, recomendo-vos muito especialmente a organização de um programa de caráter cívico.

Deveis procurar exaltar nos corações de vossos alunos os sentimentos da nacionalidade, de modo que todos possam venerar nos heróis da pátria, os grandes construtores de um Brasil forte e poderoso.

Assim com esse pensamento, podereis incluir nas atividades do auditório palestras por alunos e professores sobre os grandes acontecimentos da independência, intercalando números de músicas patrióticas e outras cerimônias tais como hasteamento da bandeira, passeatas cívicas, exposições de arte, etc.

Atenciosas saudações
João Gomes Teixeira¹⁷⁸

Esse Ofício indica como as festividades ocorridas na Escola Normal tinham relevância na difusão dos ideais cívicos e patrióticos durante o Estado Novo. A orientação para atividades que deveriam ocorrer no ambiente escolar correspondem, com grande fidelidade, aos registros do cotidiano da instituição

¹⁷⁸Correspondências Recebidas – 1937. Fonte: Arquivo do IEMG.

indicados anteriormente. Nesse sentido, algumas solenidades específicas inserem o Desenho de maneira mais clara nessa proposta de divulgação e difusão de uma cultura cívica e nacionalista. A exaltação da figura de Getúlio Vargas, seja nas comemorações de seu aniversário ou do primeiro ano do Estado Novo, demonstram claramente a circulação dessas representações políticas e a utilização dos saberes vinculados ao Desenho e demais disciplinas artísticas, nesse ideal. Várias solenidades utilizaram de trabalhos artísticos das alunas da Escola Normal, como elementos decorativos, mas, sobretudo, como forma de circulação de símbolos ideológicos, como o dia de Tiradentes, a abolição da escravatura, a proclamação da República, o descobrimento do Brasil, o dia da Bandeira e o dia da juventude brasileira¹⁷⁹. Todos esses eventos apresentaram alguma celebração patriótica, seja em forma de desfiles, cantos orfeônicos, evoluções artísticas ou marchas, amplamente amparadas pelos suportes imagéticos advindos das aulas de Desenho e trabalhos manuais.

Nas fontes e documentos encontrados no arquivo da antiga Escola Normal da capital, percebe-se uma breve descrição de um evento ocorrido no dia 19 de novembro de 1944. Nesse dia, as alunas, professores e diretores da Escola compareceram à Praça Raul Soares para auxiliar na homenagem aos soldados que partiram para a guerra na Europa¹⁸⁰. Analisando iconografias referentes ao período em questão, foi encontrada, no jornal *Folha de Minas*, de 27 de agosto de 1944, a seguinte ilustração:

¹⁷⁹ Infelizmente encontrei somente os registros escritos destes trabalhos, não sendo possível então, analisar imagens desse material.

¹⁸⁰ Adaptação – registros gerais (1931-1946). Fonte: Arquivo do IEMG.



Figura 82 - Homenagem aos soldados do Corpo Expedicionário.¹⁸¹

Trata-se de uma ilustração elaborada por um aluno primário, João Taveira, homenageando os soldados que foram lutar na Segunda Grande Guerra defendendo a pátria brasileira. Apesar de a ilustração não ser específica sobre o evento citado, as semelhanças temáticas são claras.

No Estado Novo, várias disciplinas escolares foram utilizadas como vetores de difusão do nacionalismo, possuindo algumas dessas características citadas. Para além do *Desenho*, no canto orfeônico exaltou-se, sobremaneira, a figura de Vargas e Villa-Lobos. As comemorações cívicas como a Semana da Pátria, o dia da Juventude Brasileira e o dia do trabalho eram suntuosas, com grandes concentrações orfeônicas e desfiles, algumas delas com mais de 40.000 participantes. Os desfiles ritualizados exaltavam os símbolos da pátria, com a

¹⁸¹ Homenagem aos soldados do Corpo Expedicionário. Desenho de João N. Taveira. Suplemento infantil. Jornal *Folha de Minas*. Belo Horizonte, 27 de agosto de 1944. p. 7. (microfilme). In: Vaz, 2006:120.

execução do hino nacional e demais canções cívicas e patrióticas, conferindo sentimentos de pertencimento e comprometimento com a nação a seus participantes, gerando união e coesão.

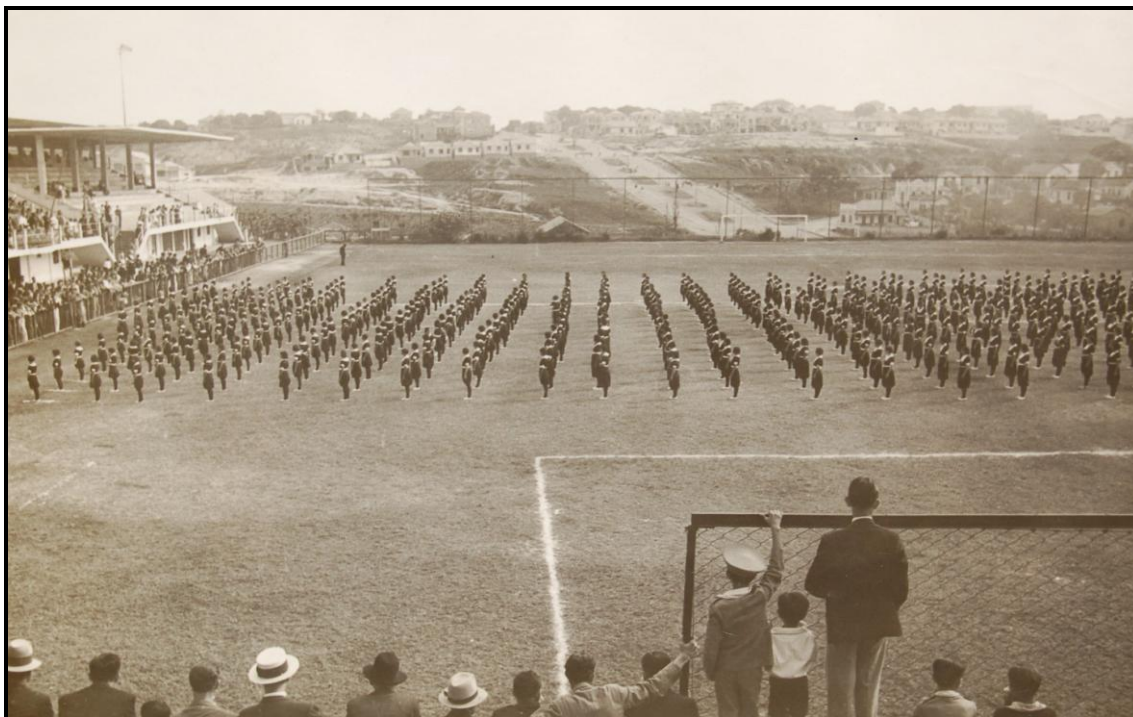


Figura 83 - Atividade orfeônica no antigo campo do América F. C. – 1938.

Alguns estudos inserem o lugar das festas cívicas na cultura política circulante no ambiente escolar. Dentre eles, destaca-se o desenvolvido pelo professor Maurício Parada, que em sua tese de doutorado intitulada *Educando corpos e criando a nação: cerimônias cívicas e práticas disciplinares no Estado Novo*, analisa as cerimônias cívicas desse período, em especial o Dia da Juventude, associado à introdução da educação física na escola, e a Hora da Independência, ligada principalmente às classes de Canto Orfeônico. No âmbito da história da educação, a pesquisadora vinculada à Faculdade de Educação da UFMG, Aline Vaz apresentou a dissertação *A escola em tempos de festa: poder, cultura e práticas educativas no Estado Novo*. Neste trabalho, a autora analisa o papel da educação junto às festividades cívicas do Dia do Trabalho e da Semana da Pátria, na construção de um projeto de nação. Segundo esses estudos, assim como as publicações didáticas repletas de simbologias, as festas cívicas também foram amplamente utilizadas no Estado

Novo, configurando-se como um importante instrumento de propaganda política. Consideradas como formas de condução das massas,

esses espetáculos, além de exaltar o poder do Estado, em momentos de exacerbação autoritária, lidam com uma comunidade imaginada, de símbolos, costumes e tradições que são apropriados e re-apropriados a partir do jogo de imagens e discursos. O cunho salvacionista e religioso presente nas festas cívicas, é de suma importância para se compreender a ressonância no universo cultural e na adesão das massas, escamoteando possíveis conflitos e dissonâncias em relação ao regime e suas formas de manifestação. (VAZ, 2006:45)

Apesar dessas pesquisas não abordarem especificamente o uso da produção desenvolvida nas aulas de Desenho nas festividades, percebe-se a relevância desses trabalhos no que diz respeito à reprodução e divulgação das representações simbólicas e iconográficas utilizadas nesses eventos. Essas festividades e sua circulação para fora dos muros da Escola Normal se configuraram como momentos ímpares para a vida cultural e política de Belo Horizonte no período em questão. Observando os registros do cotidiano da Escola Normal, no dia 4 de setembro de 1940, comemorou-se o Dia da Juventude Brasileira. Nesses registros, a solenidade indicou um

desfile das alunas em frente à escola juntamente com todos os alunos secundários da capital. A programação contou com: Marcha, evoluções e canto. Nas marchas, as alunas carregaram estandartes produzidos nas aulas de Desenho e Trabalhos manuais.¹⁸²

Analisando alguns jornais do período em questão, foi encontrado um anúncio da referida celebração, contendo um mapa que indicava o local da concentração dos alunos e o trajeto que deveriam percorrer. Torna-se relevante ressaltar que o local escolhido foi nas proximidades da Escola Normal, o que permite comprovar a importância da instituição na condução dessas festividades. A Escola Normal possuía importantes professores de *Desenho*, de música e de educação física, que poderiam perfeitamente auxiliar na orientação e realização das evoluções, marchas e coros orfeônicos,

¹⁸² *Adaptação – registros gerais (1931-1946)*. Fonte: Arquivo do IEMG.

aparamentados com os estandartes e enfeites produzidos nas aulas de Desenho e trabalhos manuais.¹⁸³



Figura 84 – Mapa indicando o local das celebrações para o dia da Juventude Brasileira. Em destaque, a localização da Escola Normal da Capital.¹⁸⁴

Em linhas gerais, o ensino do Desenho contribuiu para a implantação e consolidação do regime republicano no Brasil, pois nele estavam presentes os ideais de civismo e patriotismo. No final dos anos 20 e início dos anos 30, o Desenho e demais saberes artísticos encontraram um terreno fértil para se desenvolverem, associados aos ideais cívicos, patrióticos, nacionalistas,

¹⁸³ O Orfeão da Escola Normal, conduzido pela professora Maria Amorim Ferrara, era considerado o melhor coral de Belo Horizonte, sendo convidado para se apresentar em vários eventos. (NEIVA, 2008)

¹⁸⁴ Jornal *Folha de Minas*. Belo Horizonte, 04 de setembro de 1940. pág. 08. Fonte: Hemeroteca da Biblioteca Pública Estadual Luiz de Bessa.

educacionais e civilizadores, todos de acordo com os padrões morais estabelecidos pela crescente burguesia urbana brasileira, que se consolidava como classe social hegemônica em detrimento das oligarquias cafeeiras. Essa configuração se ampliou em meados da década de 1930, onde se evidenciou uma maior centralização política e o recrudescimento da proposta de construção desse Estado republicano brasileiro, calcado principalmente nos ideais de nacionalismo e patriotismo. Dentro dessa política centralizadora, o Desenho praticado na Escola Normal e sua circulação para além da instituição, contribuiu para a mobilização das massas e divulgação dos ideais de nação e pertencimento a essa nação, reverberando discursos relativos à ordem, à disciplina, à coletividade e ao civismo.

No ideário de reconstrução nacional em curso no final dos anos 20 e início dos anos 30, a difusão dessas ideias por meio da educação escolar tem no Desenho, na educação moral e cívica, no canto orfeônico, na história e no escotismo, vetores de uma cultura política de orientação nacionalista, conforme visto no desenvolvimento deste capítulo. Os alunos aprendiam a respeitar e valorizar os símbolos nacionais, os líderes e autoridades políticas, em um movimento civilizatório que culminaria com o desenvolvimento interno e externo da nação. O canto orfeônico visava à formação de um cidadão ideal, como o pensado pelos movimentos nacionalistas de fins do século XIX. Ao Desenho e aos trabalhos manuais, indicava-se o seu uso na tentativa de formar cidadãos afeiçoados ao mundo do trabalho e aptos a serem inseridos em uma sociedade industrializada, ideia essa importante para o projeto de nação em curso. Acreditava-se que a nação estava se degenerando, física e moralmente e que a educação dos sentidos fortaleceria a moral e, conseqüentemente, o organismo social. Pode-se afirmar, baseado nas questões apresentadas, que o Desenho e suas atividades correlatas foram vetores ou instrumentos de difusão da cultura política nacionalista patriótica brasileira, principalmente na primeira metade do século XX.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As artes de maneira geral e o Desenho, de forma específica, acompanham o ser humano desde os tempos mais remotos. Percebe-se, através da história, que as representações gráficas, possuidoras de finalidades artísticas ou não, estão presentes no cotidiano das pessoas, e que esse saber específico foi difundido de maneiras diversas, muito tempo antes da criação dos modelos escolares de transmissão do conhecimento. Nesse sentido, essa Tese tem, como um de seus objetivos, entender como o Desenho, um conhecimento que surge fora do sistema escolar, foi sendo pensado e sistematizado para ser inserido nas escolas, em especial, na Escola Normal de Belo Horizonte. Para cumprir esse objetivo, foram utilizadas diversas fontes, como a legislação mineira, os artigos publicados na Revista do Ensino, os diários de classe das turmas de Desenho da antiga Escola Normal, registros do cotidiano, da infra estrutura e do material didático utilizado na referida instituição.

Nessa Tese foram abordados aspectos referentes ao ensino formal do Desenho no Brasil, iniciado após a transferência da corte portuguesa de D. João VI para o Rio de Janeiro em 1808, com a criação, alguns anos depois, da Academia Imperial de Belas Artes. Repleta de regras e normas, o ensino artístico proveniente da Academia de Belas Artes tinha um rigoroso método, voltado para uma sólida formação de artistas, baseado nas cópias de grandes e renomadas obras, no uso dos modelos, na valorização da simetria e no classicismo. Vários professores de Desenho que lecionaram na Escola Normal de Belo Horizonte tiveram sua formação artística baseada nos preceitos das Academias, o que influenciou sobremaneira as suas práticas docentes. Nesse sentido, foi importante perceber como os saberes provenientes do academicismo foram utilizados na Escola Normal, atrelados aos argumentos cientificistas e modernizadores advindos das décadas finais do século XIX, que conjugavam o ensino do Desenho com a geometria, em uma concepção utilitarista da formação artística. Esse ensino utilitarista fundamenta-se no argumento de que as habilidades adquiridas com o desenho geométrico preparariam tecnicamente seus alunos na inserção ao mercado de trabalho

industrial, visto como essencial para elevar o Brasil ao seletor grupo das nações desenvolvidas.

Na Escola Normal da Capital, o ensino do Desenho não possuiu uma característica única durante o seu período de funcionamento (entre 1906 e 1946). Analisando a documentação oficial referente ao ensino normal como um todo, percebemos que o Desenho e a geometria caminharam juntos desde a promulgação da Lei nº 1.127, de 4 de fevereiro de 1859. A Escola Normal da Capital tem os seus primeiros anos de funcionamento ainda sob essa orientação, pois esses saberes somente foram desmembrados em 1910, por meio do Decreto nº 2.836, de 31 de maio. Entretanto, em alguns momentos após esse distanciamento legal, os conhecimentos referentes ao Desenho e a geometria continuaram se aproximando de maneira sutil, como pode ser percebido pela legislação nos anos 1914 e 1925 e em alguns diários de classe analisados. Por sua vez, ao analisar o material didático específico para o ensino de Desenho, constata-se a circulação e porque não a permanência desses conteúdos de maneira mais efetiva, pois grande parte do material encontrado trabalha especificamente com os desenhos geométricos. Dessa forma, podemos concluir que, apesar da determinação legal, o ensino do Desenho não foi totalmente distanciado da geometria, numa clara permanência de metodologia utilizada em momentos anteriores e contextos distintos.

Analisando as questões artísticas do ensino de Desenho ofertado na escola Normal da Capital, percebe-se a presença de práticas de ensino mais acadêmicas, principalmente nos intervalos entre 1910 e 1915 e entre 1918 e 1925. Nesses momentos, a legislação apontou a realização de cópias de modelos variados e a pintura como elemento mais sofisticado a ser trabalhado. Após 1925, o ensino de Desenho, assim como as demais disciplinas escolares, sofre grande influência do pensamento escolanovista que, ao enfatizar as necessidades do aluno, transformando o professor em mediador do processo de aprendizagem, diminuiu a importância da simples transmissão de informações e de técnicas específicas do Desenho. Desse modo, a formação mais academicista que enfatizava transmissão das habilidades e técnicas específicas do Desenho, objetivando, em linhas gerais, qualificar e habilitar as normalistas a serem boas desenhistas, perde espaço para uma formação mais

global, preocupada mais com o processo de aprendizagem do que com o resultado final materializado em bons desenhos, tecnicamente falando. Como os artigos da Revista do Ensino somente circularam após 1925, não foi possível perceber os discursos e recomendações apontados antes dessa data. De toda forma, a Revista do Ensino entre 1925 e 1946 divulgou de maneira ampla as idéias e postulados encontrados no pensamento escolanovista, visto ser esse o período de maior repercussão dessas idéias. No que diz respeito aos professores de Desenho, os que lecionaram antes de 1925 foram pessoas reconhecidas por sua filiação à arte acadêmica. Os que lecionaram após 1925, excetuando-se Anibal Mattos, aderiram de alguma maneira aos ideais escolanovistas, pois não buscavam a formação artística das normalistas, além de pensar o Desenho como um suporte para outras disciplinas. Conclui-se então, que o ensino do Desenho alternou técnicas academicistas com postulados escolanovistas, sendo que esses últimos se tornaram mais presentes a partir da segunda metade da década de 1920, circulando com mais profusão após a criação da Escola de Aperfeiçoamento em 1929.

A produção sobre a história da arte em Belo Horizonte aponta Anibal Mattos como o responsável por atrasar a entrada do modernismo na cidade, pois além de ser professor na Escola Normal, atuava como promotor e divulgador das artes, tendo respaldo e força política para impedir a entrada e circulação da arte moderna em Belo Horizonte. Seguindo essa linha de raciocínio, Mattos, por lecionar na Escola Normal até 1937 e ser o inspetor de Desenho da Capital, deveria também conseguir impedir a entrada do modernismo na escola Normal, mantendo o ensino sob o viés academicista pelo tempo em que lá esteve presente. A História da arte aponta o modernismo como a vertente artística que rivalizou com o academicismo, fato que pode ser comprovado ao se estudarem as vanguardas europeias da primeira década do século XX. Entretanto, no meio escolar e mais precisamente na Escola Normal de Belo Horizonte, o combate ao academicismo foi realizado pelo pensamento escolanovista, amplificado pelas vozes de Jeanne Milde e Artus-Perrelet. O modernismo em Minas Gerais somente vai ter sistematizada uma proposta de ensino de artes com Guignard, em 1944, sendo que o academicismo vai perdendo a sua influência a partir de 1925. Assim, esta Tese contribui para

ampliar as análises sobre a história da educação na fronteira com a história da arte, apontando o escolanovismo e não mais o modernismo como o responsável por diminuir a força e importância do academicismo no ensino de Desenho na capital mineira.

Outra frente de investigação importante desenvolvida nessa pesquisa foi a tentativa de perceber a utilização da produção artística desenvolvida nas aulas de Desenho como apoio visual para as celebrações e festividades cívicas ocorridas durante o Estado Novo. Em um período de exacerbação nacionalista e patriótica, os objetos produzidos pelo Desenho atrelado aos Trabalhos manuais, foram amplamente utilizados dentro e fora da escola, como vetores e difusores de um pensamento nacionalista brasileiro. O término do Estado Novo em dezembro de 1945 coincidiu com a transformação da Escola Normal Modelo de Belo Horizonte em Instituto de Educação de Minas Gerais, através do decreto nº 1.666, publicado em 28 de janeiro de 1946. Após o fim da Escola Normal Modelo, o ensino de Desenho continua a ser ministrado no Instituto de Educação e nas demais escolas até o ano de 1971, quando a promulgação da Lei nº 5.692, ao instituir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, insere o Desenho em uma disciplina denominada Educação Artística, que englobou música, teatro, artes plásticas e dança. A união de manifestações artísticas tão distintas em uma única disciplina contribuiu para que as mesmas obtivessem grandes prejuízos no que diz respeito aos seus conteúdos e aproveitamento. Isto ocorre, a princípio, pela especialização dos professores em uma determinada área, relegando as outras ao mero papel de coadjuvantes na execução da disciplina. A arte geralmente tem grande trânsito com as crianças, visto que sua ludicidade e a aparente informalidade lhes permitem romper com o ainda presente tradicionalismo escolar. A sua posição inferior na hierarquia escolar não condiz com o importante papel que poderiam desempenhar para as comunidades escolares se fossem trabalhadas distintamente, acompanhadas por professores especialistas nas diversas áreas de conhecimento artísticos.

A pesquisa procurou demonstrar um pouco das práticas cotidianas do ensino do Desenho e o modo como esse saber esteve presente na Escola Normal de Belo Horizonte, centro formador de professores mais importante do Estado,

onde foram formadas inúmeras gerações de professores que atuaram por toda Minas Gerais. Investigando fontes ainda pouco estudadas no campo da História da Educação, como os diários de classes da Escola Normal, os relatos do cotidiano, e os registros de materiais didáticos, a pesquisa traz o ineditismo no que se refere ao ensino de Desenho, visto a inexistência de pesquisas que utilizem esse determinado tipo de documentação. Utilizando-se ainda de leis e decretos regulatórios, a pesquisa procurou confrontar estas fontes oficiais com os registros diários e cotidianos de tal prática, alguns caminhando conjuntamente aos oficiais, outros não.

Assim, na perspectiva da história cultural, foi possível dar visibilidade às práticas dos professores de Desenho e ao modo como concebiam a importância desses saberes na formação docente. Importante também salientar que, durante o período estudado, foram encontradas permanências históricas oriundas de períodos anteriores e rupturas, como no caso da diminuição da importância do academicismo. Finalizando, a pesquisa procurou discutir o ensino do Desenho nas análises acerca da História da Educação e das disciplinas escolares, ampliando os estudos sobre a Escola Normal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Márcio Fagundes. A escola pública mineira e os rituais cívicos na Era Vargas (1930-1945): um processo de reconstrução da identidade nacional brasileira. In: *Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*. Unisul, v. 01, n. 02, 2008.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas*. Reflexões sobre a origem e a expansão do nacionalismo. Lisboa: Perspectivas do Homem, 1991.

ANDRADE, Luciana Teixeira de. *A Belo Horizonte dos modernistas: representações ambivalentes da cidade moderna*. Belo Horizonte: PUC Minas: C/Arte, 2004

ANDRADE, Rodrigo Vivas. *Por uma história da arte em Belo Horizonte: artistas, exposições, e salões de arte*. Belo Horizonte: C/Arte, 2012.

ARNONE, Marianne Farah. *A gravura como difusora da arte: um estudo sobre a gravura brasileira no final do século XIX a partir da análise dos textos e produção crítica de Felix Ferreira*. Dissertação (mestrado em artes visuais). ECA/USP. São Paulo, 2014.

ÁVILA, Cristina. *Anibal Mattos e seu Tempo*. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Cultura, 1991.

_____. Guignard, as gerações pós-Guignard e a consolidação da modernidade. RIBEIRO, Marília Andrés & SILVA, Fernando Pedro da. (org.). *Um século de história das artes plásticas em Belo Horizonte*. Belo Horizonte: C/Arte: Fundação João Pinheiro. Centro de Estudos Históricos e Culturais, 1997.

AZEVEDO, Fernando de. *Novos caminhos e novos fins: a nova política da educação no Brasil. Subsídios para uma história em quatro anos*. 3 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

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

_____. As atividades de Artus Perrelet no Brasil e a idéia de apreciação (Minas Gerais). In: *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, Rui. *Obras completas*. Volume X, tomos I, II e III, 1883. In: *Reforma do ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública*. Ministério da Educação e Saúde. Rio de Janeiro, 1946.

BARBOSA, Juciara Maria Nogueira. *As crônicas de José Valladares e o modernismo na Bahia*. In: VII Encontro Nacional de História da Mídia, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2009.

BACZKO, Bronislaw. *Imaginação Social*. In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda. vol. 5, 1985.

BICCAS, Maurilane de Souza. *O impresso como estratégia de formação: Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1940)*. Belo Horizonte: Argumentum, 2008.

BOMENY, Helena. *Guardiões da Razão: Modernistas mineiros*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Tempo Brasileiro, 1994.

_____. *Infidelidades eletivas: intelectuais e política*. In: *Constelação Capanema: intelectuais e políticas*/ Org: Helena Bomeny. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas; Bragança Paulista (SP): Ed. Universidade de São Francisco, 2001.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo, Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. *Multidões em Cena*. Propaganda Política no Varguismo e no Peronismo. Campinas, SP: Papirus, 1998.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a República*. São Paulo, editora Brasiliense, 1989.

_____. *Molde Nacional e Fôrma Cívica: Higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. São Paulo: USF, 1998.

_____. *A Escola Nova no Brasil. Uma perspectiva de estudo*. In: *Revista Educação em Questão*. Natal: Editora da UFRN, v. 21, n. 7, set/dez de 2004.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n° 2, p. 177-229, 1990.

COELHO, Maria Beatriz; FÍGOLI, Leonardo, H.G.; V.; NORONHA, Ronaldo. O antigo e o moderno: o campo artístico em Belo Horizonte no início do século XX. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 32, 2008, Caxambu.

COSTA, Verônica Albano Viana. *Entre imagens e palavras: educação e nacionalismo no Estado Novo (1937-1945)*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação de Minas Gerais, 2009. (Dissertação de mestrado).

CURY, Carlos R. Jamil. *Ideologia e educação brasileira*. 4 ed. São Paulo: Cortês, 1988.

_____. Um olhar sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. In: XAVIER, (org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

D' ARAUJO, Maria Celina. *A era Vargas*. São Paulo: Moderna, 1997.

DUTRA, Eliana de Freitas. *O Ardil totalitário: Imaginário político no Brasil dos anos 30*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, Belo Horizonte: editora UFMG, 1997.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ED., 1993, v.2.

_____. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ED., 1994, v.1.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros ao palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906/1918)*. 2ª edição - Uberlândia: EDUFU, 2014.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de e VAGO, Tarcísio Mauro. A Reforma João Pinheiro e a modernidade pedagógica. In: *Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação*. Belo Horizonte: Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais, 2000.

FAUSTO, Bóris. *História do Brasil*. 5 ed. São Paulo: Edusp; FDE, 1997.

_____. *O pensamento nacionalista autoritário: (1920-1940)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

FÍGOLI, L. H. G. ; NORONHA, R. ; GUIMARAES, J. I. D. . A Invenção das Artes Plásticas em Belo Horizonte. *Teoria & Sociedade* (UFMG) , v. Especial, p. 74-97, 2014.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. *Da Infâmia ao Altar da Pátria*. Memória e representações da Inconfidência Mineira e de Tiradentes. São Paulo: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2001. (Tese de doutorado).

_____. Trilhando caminhos, buscando fronteiras: Sérgio Buarque de Holanda e a História da Educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). *Pensadores sociais e História da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1, p. 7-311.

_____. Mestiçagem e mediadores culturais e história da educação: contribuições da obra de Serge Gruzinski. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). *Pensadores sociais e história da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, v. 2, p. 297-313.

FRANCO, Afonso Arinos de Melo. *Um Estadista da República*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Nova Aguilar/MEC, 1976.

FROEBEL, F. *A educação do homem*. Trad. Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001.

GIANETTI, Ricardo. *Ensaio para uma história da arte de Minas Gerais no século XIX*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

GOMES, Ângela de Castro. A construção do Homem Novo: o trabalhador brasileiro. OLIVEIRA, Lúcia Lippi, VELLOSO, Monica Pimenta, GOMES, Ângela de Castro. *Estado Novo: Ideologia e Poder*. Rio de Janeiro: Zahar Editores S A, 1982.

_____. *Capanema: o ministro e seu ministério*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2000.

_____. *A invenção do trabalhismo*. 3 ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2005.

GOODSON, Ivor F. Currículo: *Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, João I. D. M. P. D. *A emergência do campo artístico em Belo Horizonte: décadas de 20 e 30*. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFMG, 2011.

HAUSER, Arnold. *História social da literatura e da arte*. São Paulo, Martins Fontes, 1994.

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, Editora Autores Associados. n.1, jan/jun. 2001.

KOWARICK, Lucio. *Trabalho e vadiagem; a origem do trabalho livre no Brasil*. 2ªed. Rio de Janeiro. Paz e terra , 1994.

LEME DA SILVA, Maria Célia e FRIZZARINI, Cláudia Regina Boen. Primeiras noções de geometria prática de Olavo Freire: um compêndio inovador? In: *Anais Eletrônicos do 14º Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia – 14º SNHCT*. Belo Horizonte, UFMG, 2014.

LENHARO, Alcir. *Sacralização da Política*. 2.ed. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 1986.

MELLO, Ciro F. Bandeira de. A noiva do trabalho – uma capital para a República. In: DUTRA, Eliana de Freitas (org.). *BH – Horizontes Históricos*. Belo Horizonte: C/Arte Editora, 1996.

MELO, Cleide Maria Maciel de. *A infância em disputa: escolarização e socialização na reforma de ensino primário em Minas Gerais – 1927*. (Tese) programa de pós- graduação em educação da UFMG, 2010.

MENDES, Antônio de Pádua Carvalho. *IEMG: casarão rosado da educação*. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Cultura, 1999.

MICELI, S. *Intelectuais e Classe Dirigente no Brasil (1920-1945)*. São Paulo, Difel, 1979.

MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. *O Ensino em Minas Gerais no Tempo da República*. Edição do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1962.

MORENO, Andrea. *Do ensino normal depende a eficiência do ensino primário: fontes para a história da Educação Física em Minas Gerais (1890-1940)*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Desafios e possibilidade na apropriação de cultura política pela historiografia. In: *Culturas políticas na História: Novos estudos*. Belo horizonte, MG: Argumentum, 2009.

NAGLE, Jorge. A educação na primeira república. In: FAUSTO, Bóris (org) *O Brasil Republicano: sociedade e instituições (1889-1930)*. T.III, vol. 2. Rio de Janeiro: DIFEL, 1977.

NASCIMENTO, Adalson de Oliveira. Movimento escoteiro e cultura política nacionalista no Brasil na primeira metade do século XX. In: *Culturas políticas na História: Novos estudos*. Belo horizonte, MG: Argumentum, 2009.

NEIVA, Ismael Krishna de Andrade. *Educação musical escolar: O canto orfeônico na Escola Normal de Belo Horizonte (1934-1971)*. [Manuscrito] Fae-UFMG, 2008.

NUNES, Clarice. As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no governo Vargas. In: BOMENY, Helena. *Constelação Capanema: Intelectuais e políticas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de (org.). *Sentidos e sensibilidades: sua educação na história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2012.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. *Arte, história e ensino: uma trajetória*. São Paulo, Cortez, 2002.

PARADA, Maurício Barreto Alvarez. *Educando corpos e criando a nação: cerimônias cívicas e práticas disciplinares no Estado Novo*. [Manuscrito] UFRJ, 2004.

PEIXOTO, Ana Maria Casassanta. *A educação no Brasil nos anos 20*. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

_____. *Educação e Estado Novo em Minas Gerais*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

PEREIRA, Denise Perdigão. *Que arte entra na escola através do currículo? Entre o utilitarismo e a possibilidade de emancipação humana pela arte nos programas de 1928 e 1941, na escola nova em Minas Gerais*. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC/MG. Belo Horizonte, 2006.

PEREIRA, Sonia Gomes. *Arte brasileira no século XIX*. Belo Horizonte: C/Arte, 2008.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PRATES, Maria Helena Oliveira. *A introdução oficial do movimento de escola nova no ensino público de Minas Gerais: A escola de Aperfeiçoamento*. [Manuscrito] – FaE, UFMG. 1989. (Dissertação)

READ, Herbert. *A educação pela arte*. 2 ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

RIBEIRO, Marília Andrés & SILVA, Fernando Pedro da. (org.). *Um século de história das artes plásticas em Belo Horizonte*. Belo Horizonte: C/Arte: Fundação João Pinheiro. Centro de Estudos Históricos e Culturais, 1997.

RIOUX, Jean-Pierre & SIRINELLI, Jean-François (org.). *Para uma história cultural*. Lisboa: Editorial Estampa, 1998

RODRIGUES, Rita Lages. *Eu sonhava viajar sem saber aonde ia... Entre Bruxelas e Belo Horizonte: itinerários da escultora Jeanne Louise Milde de 1900 a 1997*. (Dissertação) Programa de pós-graduação em História da UFMG, 2001.

ROSENFELD, Anatol. Introdução. In: *Cartas sobre a educação estética da humanidade*. São Paulo: EPU, 1991.

_____, GUINSBURG, J. Romantismo e classicismo. In: GUINSBURG, J. *O Romantismo*. Editora Perspectiva S. A., São Paulo, 1985 – 2ª ed.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena; COSTA, Vanda. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SILVA, Lucílio Luis. *Educação e trabalho para o progresso da nação: o liceu de artes e ofícios de ouro preto (1886 – 1946)*. Dissertação (Mestrado em educação tecnológica). CEFET-MG. Belo Horizonte, 2009.

SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares de. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura escolar, cultivo de corpos: Educação physica e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VALDEMARIN, Vera Teresa. O método Intuitivo: Os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares de. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

VALLE, Arthur Gomes. *A pintura da Escola Nacional de Belas Artes na 1ª República (1890-1930): da formação do artista aos seus modos estilísticos*. Tese (Doutorado). Programa de pós graduação da UFRJ, 2007.

VAINFAS, Ronaldo. *Os protagonistas anônimos da história*. São Paulo, SP: Campus, 2002.

VAZ, Aline Choucair. A escola em tempos de festa: poder, cultura e práticas educativas no Estado Novo. [Manuscrito] Fae- UFMG, 2006.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação estética para o povo. In: *500 anos de educação no Brasil*. LOPES, Eliane M. S. T.; FARIA FILHO, Luciano M. de; VEIGA, Cynthia G. (orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *Cidadania e educação na trama da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

_____. História Política e História da Educação. in: FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

_____. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007

VIÑAO, Antonio. A história das disciplinas escolares. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, Editora Autores Associados. n.18, set/dez 2008.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: *500 anos de educação no Brasil*. LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VIEIRA, Ivone Luzia. *A Escola Guignard na cultura modernista de Minas, 1944-1963*. Pedro Leopoldo: Companhia Empreendimento Sabará, 1988.

_____. Emergência do modernismo. RIBEIRO, Marília Andrés & SILVA, Fernando Pedro da. (org.). *Um século de história das artes plásticas em Belo Horizonte*. Belo Horizonte: C/Arte: Fundação João Pinheiro. Centro de Estudos Históricos e Culturais, 1997.