

Da Disciplina da Visão ao Sujeito Disciplinado: o Papel dos Manuais Escolares na Construção da Disciplina de Desenho Linear.

Maria Flor Dias

flor@ie.uminho.pt

Abstract:

O texto retoma questões deslocadas de uma investigação histórica maior, cujo enfoque se centra na construção social da área curricular de educação artística. Toma para análise a disciplina de *Educação Visual e Plástica* numa fase particular da sua trajectória escolar, quando esta se inscreveu na cultura escolar da época sob a denominação de *Desenho Linear*.

Numa perspectiva da história das disciplinas escolares, incido o olhar sobre alguns aspectos que atravessam a “génese” da disciplina. Questiono o papel dos livros e dos manuais escolares de desenho no processo da construção disciplinar no sentido de perceber como estes se constituíram como dispositivos de enunciação da própria disciplina

Das Artes na Educação

A entrada das *Artes* na agenda oficial da educação e a presença desta na esfera do debate político do século XIX, estiveram inicialmente relacionadas com a necessidade de ampliação da educação popular e a consolidação da escola pública, como condição de governo do sujeito e do Estado.

Nessa discussão se enlaçaram na educação questões ligadas às mudanças na divisão e produção do trabalho, decorrentes da revolução industrial, que por sua vez se entreteceram com o fenómeno mais difuso, mas nem por isso menos importante para a educação, que foi o da mudança no estatuto social da imagem e das suas relações com as práticas da representação.

Como observaram vários autores (Debray, 1994; Sicard, 2006) o estatuto social da imagem modificou-se lenta mas radicalmente, a partir século XV. No contexto das

explorações marítimas e da colonização europeia, que (Mignolo, 1999) aproxima da ideia de “primeira globalização”, a ciência, que aproveitou das sinergias aí decorrentes, redescobre a imagem, tornando-a guia da observação.

A geografia que se consolidará como a ciência dos saberes da terra” imporá ela própria a configuração de um “olhar geográfico” (Claval, 2006).

Projectada pela invenção da imprensa e pelo desenvolvimento acelerado das técnicas de difusão, a breve trecho a imagem iria constituir-se como um dos instrumentos fundamentais na difusão e construção do conhecimento.

Nos séculos vindouros, as racionalidades científicas emergentes, adentrando no mundo da imagem, “substituem a pouco e pouco as criaturas nascidas da paixão dos discursos”, pelos desenhos e gravuras resultantes de uma observação directa e rigorosa da realidade” (Sicard, 2006:62).

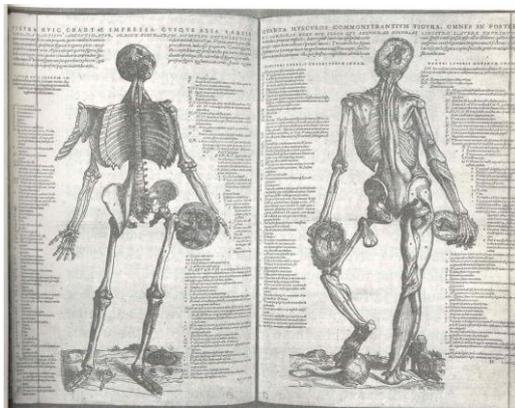


Figura 1. La Fábrica. André Vesálio,1453. In Sicard (2006)

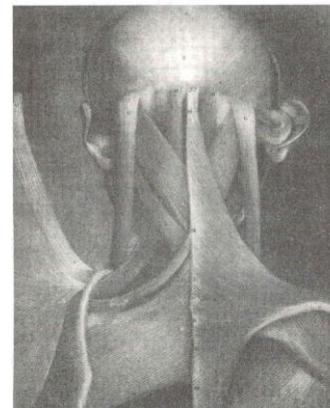


Figura 2. Anatomia do pescoço. Jacques d'Agoty. In Sicard, (2006).

Empossadas do estatuto de instrumento de definição e certificação científica, as imagens “abandonam o carácter de vinhetas decorativas, susceptíveis de dar apoio a variados textos“ (idem), para passarem a ocupar um lugar de maior importância entre as ferramentas do conhecimento.

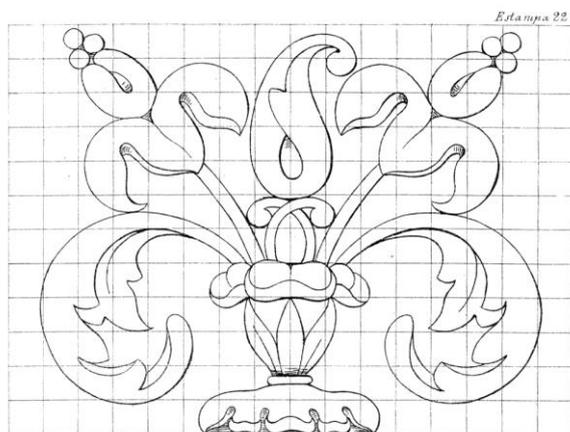


Figura 3. Desenho. In Mota & Ghira, (1869).

Neste deslocamento do conhecimento e da cultura material que simultaneamente produz e o assiste, inverte-se toda a arquitectura do olhar. Se por um lado o “novo mundo”, dava em leitura: uma explosão de novas paisagens, problemas e fenómenos, colocava por outro, a questão do sujeito na sua relação com a díade visão-representação e com a urgência da classificação e nomeação.

Sob mira colocava-se o problema da relação com o ver: por um lado a desconstrução do sujeito vidente, (impregnado de uma visão mágico-religiosa do “velho-mundo”, que o impedia de representar mentalmente a circularidade que os olhos, de tão ideologicamente velados, negavam ver inscrita no horizonte); mas também o problema do outro-mesmo sujeito, cujo olhar se ia impondo na relação de poder criada nos interstícios das ciências físico-ópticas.



Figura 4. O Universo tal como os Gregos o conheciam. Mapa Ulm de Ptolomeu (1432). In Claval, (2006)

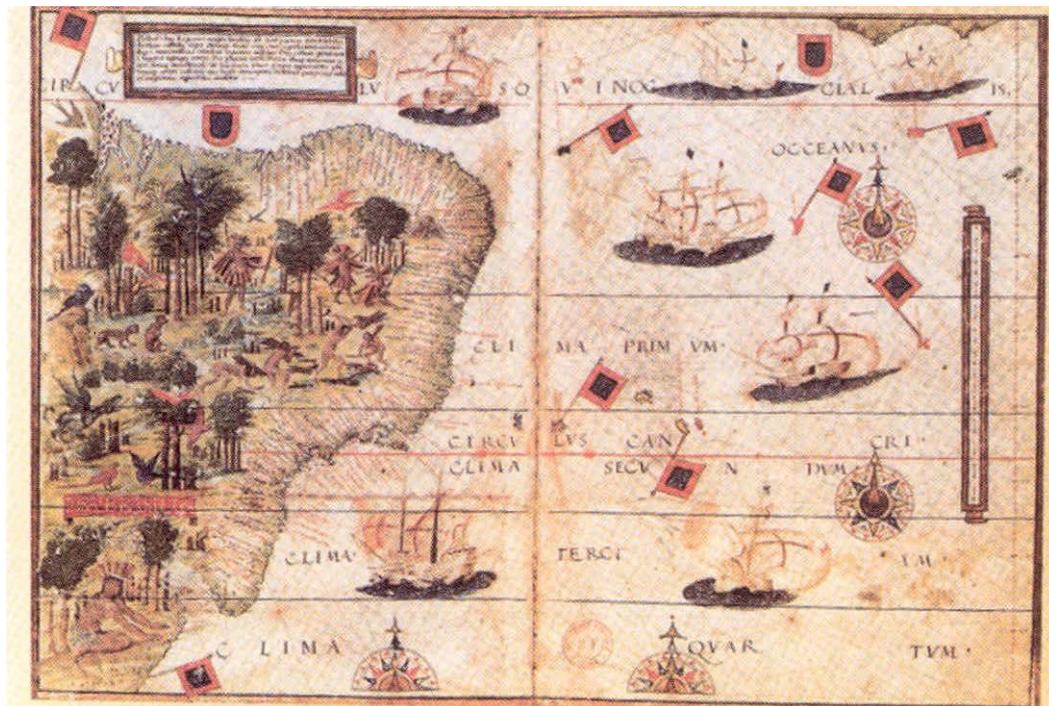


Figura 5. O Brasil. Atlas de Miller (1519). In Claval, (2006)

A partir do século XV, a febre da fabricação do olhar contaminaria de forma apaixonada os vários domínios técnico-científicos, tomando aplicações tão diversas quanto “as imagens de ciência e aparelhos de visão” descritas por Sicard, (2006).



Figura 6. A Pulga. Robert Hooke (1665).
In Sicard, (2006)

Ou, numa outra perspectiva, dispositivos como o *Panopticon*, que, colocando em relação sistemas espaciais, com sistemas de vigilância, segurança e exposição, se tornou a figura eleita dos dispositivos da nova arquitetura disciplinar.

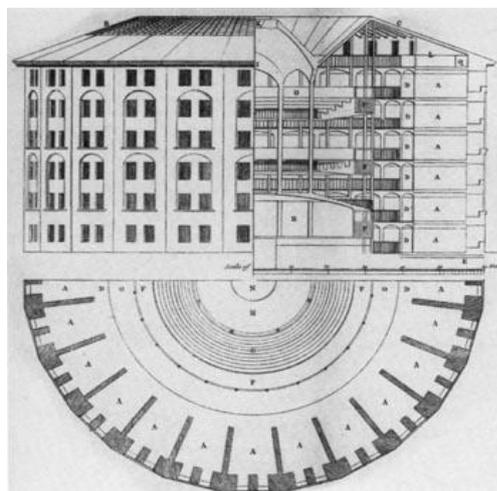


Figura 7. Panopticon. Jeremy Bentham. In Wikipedia.

As “máquinas do olhar” de Sicard e o design prisional de Jeremy Bentham (1791) que Foucault, (2000) deu em análise no seu *Vigiar e Punir*, traduzem aquela paixão, mas revelam também, a urgência em enquadrar institucionalmente a regulação dos mecanismos perceptivo-representativo da população.

Esta tendência inscrever-se-ia nos princípios da modernização da própria instituição escolar: de forma indirecta no plano da arquitectura e equipamentos escolares e no das tecnologias didácticas, através dos princípios físico-ópticos a que a sua utilização se subordinou; de forma visualmente direccionada, no plano da selecção dos conteúdos de ensino, directamente implicados na dupla visão-representação, trazidos da tradição social do desenho e submetidas à “gramática da escolaridade” (Tyack & Cuban, 1995). Isto é, ao conjunto de aspectos organizacionais a que está subordinada a instrução, nos quais se incluem as práticas de graduação dos alunos e dos saberes por idades, a repartição do conhecimento por matérias distintas e a sala de aula isolada com um professor.

Ao longo do século XVIII e XIX, em função de vários factores, nomeadamente do deslocamento dos referenciais cognoscivos, fisiológicos e culturais do ver, as relações entre o plano das “faculdades da alma” (Compayré, 1882) e o da aprendizagem escolar, alterar-se-iam. A par da *memória* principal e tradicional aliada do ensino, a *razão*, mas sobretudo a *atenção*, na sua fusionalidade particular com a observação, ditariam novas formas de diálogo do aluno com o saber obrigando à reconceptualização das relações da experiência sensorial humana, em particular da visual, na sua relação com a aprendizagem escolar.

Na dança das “faculdades da alma” (Compayré, In Buisson, 1882) conduzida ao ritmo da historicidade da produção do conhecimento humano, a *imaginação* e a *fantasia*, (faculdades suspeitas de perturbarem a mente, e com ela a ordem) permaneceriam porém, ausentes da oferta e dos objectivos da escola e da educação artística. Uma ausência que cessaria quando as ciências cognitivas as recuperasse sob o véu da criatividade e as forças sociais reconhecessem esta como razão do diferencial tecnológico e económico entre Estados. Para o excesso de imagem ou bizarria visual, as mesmas ciências e as ciências clínicas vindouras se encarregariam de lhes criar categorias que salvaguardassem cientificamente a imprevisibilidade do desvio à norma.

Face às novas racionalidades, aos desafios colocados pelos processos de industrialização e modernização, que supunham uma alfabetização elementar em domínios particulares (visual-gráfico), mas também face às necessidades de regulação social despoletadas pelas mudanças sociais e políticas, a escola respondeu em termos de formação, chamando a si parte daquilo que no plano da herança cultural ocidental, foi teorizado por Bourdieu (199) como o *cannon* identitário e distintivo da sociedade ocidental- as *artes*.

Na polissemia de sentidos que a noção encerra, importa iluminar o conceito. As artes a que aludem os relatórios que acompanharam os projectos de reforma da instrução primária no início do século XIX, são as artes mecânicas e industriais sustentadas fundamentalmente no desenho geométrico.

A escola primária seria aliás cuidadosa ao afirmar repetidamente que a sua vocação não era “a de formar artistas”, mas antes, a de realizar uma vertente prática de preparação para a vida, habilitando os alunos ‘para as ocupações agrícola, industrial e comercial’¹.

“ A Escola Primária, que reparte entre pequeninos o pão do espírito, não pode nem deve deixar de enunciar o filho do povo nesta arte, que lhe possa ser mais tarde fonte de receita ou um meio de maior produto do seu trabalho (Affreixo & Freire,1875).

A imagem mítica da arte, com que a sociedade se haveria de encandear, inventava-se também ela própria. *Arte, artista e génio*, invenções semânticas coevas das *Luzes*, acabariam juntas por contaminar os seus agentes e até o público mais socializado, ocultando simultaneamente sob os efeitos dessa genialidade, a natureza construída e histórica do campo artístico que as produziu, e o próprio carácter económico, lucrativo e concorrencial do ofício.

A proposta *do ver* em que a escola se investiu, foi a do “ver pelo desenho”. Seria nesta tradição que a escola se fundearia, para criar uma disciplina escolar que um dia e por um tempo, se chamou de *Desenho Linear*.

O Primeiro Nome...

O *Desenho Linear* inscreveu-se no *core* do currículo do ensino primário ainda na primeira fase de institucionalização da escola pública, tomando parte do leque das poucas matérias novas que o regime liberal acrescentou à herança dos “estudos menores” pombalinos.

O “modelo escolar“ (Meyer *et al.*, 1992) que se desenvolveu a partir da segunda metade do século XIX, e rapidamente se difundiu a nível mundial (Benavot, 1996) transformaria o desenho numa das modernas tecnologias escolares do sujeito (Ball, 1997).

¹ Decreto de 16 de Agosto de 1870 que estabelece a Reforma da Instrução Primária de D. António da Costa. In Ministério da Educação, Secretaria Geral (1989) *Reformas do Ensino em Portugal, 1835-1869*, Tomo I, Vol. I.

Inscrito no universo educativo mundial a partir da segunda metade do século XIX (Buisson,1882), o ensino do desenho iria configurar a educação da visão sob o *cannon* do geométrico. Os seus saberes e utensilagens potenciariam o cruzamento do rigor dos saberes geométricos com as outras formas disciplinares (tempo, espaço, confinamento gestual e corpóreo) produzidas sob o signo escolar.

Ao colocar em jogo as questões perceptivas e representacionais inscrita no geométrico e nas suas leis perspectivais, o *Desenho Linear* abriu à escola a possibilidade de esta se envolver com, e operar sobre o sujeito escolar também pela via da educação perceptiva.

Primeiro o *Desenho linear*, seguida da *Educação sensorial*, matéria inscrita nos primeiros compêndios da formação de professores, depois a *Fotografia*, no currículo das Escola Normais de Ensino Primário, sob proposta da reforma republicana em 1911, criaram no *core* dos *curricula*, um espaço-tempo de socialização aos “modos de ver” e de “fazer parecer” que se inscreveu de forma gradual na estética do quotidiano. Em grande medida a modernidade fez da escola e destes mecanismos uma estratégia socialização e subjectivação visual do sujeito, mas também de um controlo social que, por via da agência escolar se foi alargando à população.

A pertinência social do estudo da história desta disciplina escolar reside na desconstrução deste processo, qual “caixa negra” que encerra a informação de como o saber se produz e de como os seus efeitos de poder operam e empossam os sujeitos (professores e alunos) que construiu e que de certo modo, também o construíram.

Dos saberes que num passado recente, foram reunidos no currículo do 1º ciclo do ensino básico sob a configuração e designação *Área de Educação Artística*, estará aqui sob análise a unidade curricular de *Educação e Expressão Visual e Plástica* na sua relação com os manuais escolares. Produto cultural do campo educacional, os manuais escolares constituem dispositivos de enunciação que guardam e que designam que, as ideias, as imagens e os saberes que encerram, mesmo advindos remotamente de outra tradição, pertencem à categoria específica de objectos da educação. Interrogam-se por isso nos modos como se constituíram como fórmulas enunciativas, capazes de se empossarem do poder de darem a voz por um tipo de saber que na sua longa trajectória escolar, começou por se nomear *Desenho Linear*. Movo-me aqui entre o texto e a autoria embora outros diálogos (texto-imagem, conhecimento-informação pudessem também dizer como os manuais se constituíram como prática discursiva da disciplina.

Numa perspectiva histórica, o *Desenho Linear* nomeia na trajetória escolar a gênese da disciplina, numa fase em que a escola pública, pelas razões já expostas, abriu a oferta escolar a novos saberes e o desenho geométrico ancorou como matéria escolar no plano de estudos da instrução primária². Uma fase em que a disciplina se movia no afã do “código disciplinar” (Fernández,1998) e este, em formação, estava em grande cientificamente confinado ao discurso fundacional da matemática, mais precisamente de um dos seus ramos de saber - a geometria.

O enfoque num tempo disciplinar tão restrito justifica-se teórica e metodologicamente pela atenção e importância que a literatura e a investigação produzidas no domínio da história das disciplinas escolares têm atribuído à fase genesíaca dos processos de construção disciplinar. Os seus teóricos (Chervel,1991, 1998; Goodson,2000), bem como algumas das abordagens realizadas (Fernández,1998), aconselham a investigação a atentar nestes ciclos, que invariavelmente se conectam com alterações nas “relações, estruturas e condições de mudança curricular” (Ball,1988).

Para este autor o poder que se debate entre grupos sociais, alianças e segmentos dentro da comunidade disciplinar, cada um com o seu próprio sentido de missão diferindo e competindo entre interesses, recursos e influências, repercute-se consideravelmente na estruturação disciplinar. Cruza-se neste poder intersticial e relacional, um outro, produzido *fora* mas ainda *dentro* da arena escolar, circulando no interior da comunidade curricular alargada, onde cada grupo disciplinar, tenta conquistar, manter ou aumentar o seu próprio *status* na hierarquia curricular. “The struggle for the curriculum”, como lhe chamaria Kliebard, (2004).

Referência no campo da história das disciplinas escolares, André Chervel, (1991), atribui particular importância ao estudo da “gênese”, do “desenvolvimento” e da “função” de uma disciplina: pelo que acrescentam na compreensão de posteriores etapas, e pelo processo global de construção disciplinar.

Na senda dos conselhos do autor, detenho-me nesta fase, sustento nas seguintes razões a opção tomada:

- Primeiro, porque na “gênese” (Chervel,1991) das disciplinas se organizam, consolidam e começam a circular, em termos nacionais e supra-nacionais, os discursos científicos e ideológicos que entreteceram a petição e a pressão social sobre a escola. Mapeiam-se, com singular evidência, os anseios sociais e políticos; emergem as

² O *Regulamento do Ensino Primário* que estipulou o *Desenho Linear como matéria escolar* entre as várias matérias objecto de estudo da instrução primária, foi instituído em 1835 pelo Decreto-lei de 7 de Setembro.

primeiras práticas discursivas e filiações disciplinares que operantes na pedagogização de novos conhecimentos;

- Depois e naquele intrincado de discursos (político, médico-higiênista, educacional) cruzam-se processos paralelos de selecção e tradução do conhecimento. Tais processos incorporam as racionalidades educacionais mobilizadas à época, os mecanismos de natureza semântica, técnico-científica que enformaram as distintas práticas discursivas permitindo, a um conjunto de saberes, até então estranho e externo ao campo educacional, se traduzir, acomodar, desenvolver e estabilizar no currículo e *ser escolar*.

- Depois ainda, porque os efeitos dos discursos, dos mecanismos e das normas escolares inicialmente convocadas não cessam de imediato, continuam-se, coabitando no tempo com novas práticas interagindo nos ritmos de mudança, à medida que a disciplina vai construindo e desenvolvendo o seu “código disciplinar” (Fernández,1998) acomodando-se e ganhando estabilidade curricular.

A opção justifica-se ainda pelo que permite desvelar dos aspectos omissos da própria historicidade do conhecimento escolar. Sujeitos à análise desde a génese escolar, são assim expostas e trazidas à superfície dimensões conflituais, políticas e pedagógicas envoltas na produção dos saberes que a escola, ao seleccionar, transformar, traduzir e administrar, segundo racionalidades muito próprias, foi fazendo seus. Nesta perspectiva o estudo da história das disciplinas escolares não só “met en pleine lumière la liberté de manœuvre qui est celle de l'école dans le choix de sa pédagogie” (Chervel,1998:33), como reforça a sua condição de artefacto cultural sujeito a mudanças e flutuações inscritas numa realidade social e histórica.

Este tipo de abordagem contraria um tipo de senso comum propenso a apresentar o conhecimento escolar como uma realidade dada, natural e neutra. Tal tendência, não só ilude a natureza complexa e histórica da construção disciplinar, como neutraliza a participação directa dos actores escolares nessa construção, sonogando-lhes o estatuto de produtores do conhecimento sobre o qual a sua própria identidade profissional se construiu.

Depreende-se do exposto que se subtrai da “disciplina escolar”, a ideia de simples simplificação ou “vulgata” dos saberes de referência. Entende-se a disciplina como um artefacto cultural particular, usufruindo de uma autonomia relativa no âmbito escolar.

Nesta perspectiva, os conteúdos de ensino tradicionalmente entendidos como meras imposições sociais, que uma “transposição didáctica” (Chevallard,1991), conduzida com maior ou menor mestria pelos professores, resolveria, são tomados como saberes cujo processo de pedagogização foi sujeito a “um conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar e a um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e incorporação desses comportamentos, normas e práticas dirigidas a finalidades que podem variar nas épocas de acordo com as finalidades religiosas, sócio-políticas ou simplesmente de socialização, que Dominique Julia (1995) chamou de “cultura escolar”. Segundo a autora este conceito permite pôr em foco as práticas constitutivas de uma sociabilidade escolar e de um modo também escolar de transmissão cultural, bem como os dispositivos que normatizam essas práticas escolares.

Madeleine Compère (1995) que na sua *L'histoire de L'éducation en Europe* retoma a questão das disciplinas escolares, considera que um saber não se transforma em disciplina escolar no seguimento de reduções operadas sob a sua forma cientificamente elaborada, mas em vista dos objectivos do ensino e da pedagogia que o social delega na escola. Segundo a autora, esta experiência de saber acumulado por mestres e alunos, graças às próprias instituições e a toda uma utensilagem escolar (manuais, exercícios), transforma as prescrições em programas e a longo termo, torna-se dona do jogo na desqualificação de certas disciplinas, ou vice-versa, introduzindo novas.

Os manuais escolares na construção da disciplina.

Num processo desta natureza, qual a função dos manuais escolares de desenho? Que papel protagonizaram na construção disciplinar?

No tempo que medeia entre a entrada do *Desenho Linear* como matéria de estudo no currículo da instrução primária (1835) e a impressão do primeiro manual escolar de desenho (1869) endossado à escola primária, a disciplina viveria dos recursos disponíveis neste nível de escolaridade e dos tomados que foram tomados de outros graus e ramos de ensino.

A importância da componente auxiliar técnica que o desenho representava inscrevê-lo-ia nas linhas editoriais escolares, privilegiando porém, e sem mais delongas,

os livros generalistas e só muito depois os compêndios escolares de desenho linear propriamente ditos.

No período em estudo, o Decreto de 20 de Dezembro de 1850 foi, e continuaria sendo-o por mais de um quarto de século, o documento regulador da imprensa escolar. Tratava-se de um documento preciso que prescrevia com rigor: a ordem curricular da utilização dos manuais, os critérios a acatar quer quanto às escolhas, quer quanto às matérias a privilegiar, quer ainda quanto à obrigatoriedade dos critérios de aprovação a que os manuais estavam sujeitos pelo *Conselho Superior de Educação Pública*.

Apesar disso, nem sempre as suas orientações foram acatadas, algumas sebatas e alguns livros generalistas, que chegaram a atingir elevada divulgação, como o *Manual Enciclopédico* de Emílio Achilles Monteverde (1874), circulavam entre os professores. A faceta enciclopédica deste tipo de livro acolhia a boa graça dos professores, desprovidos do com que alimentar a curiosidade dos alunos, ou responder à necessidade de conhecimento ou até de demonstração das *coisas* e dos problemas.

Sem filiação directa na ciência das formas, a maioria destes autores tratavam, como Monteverde, o desenho de forma igualmente generalista no registo de assunto que permanecia bem mais próximo do *cannon* científico de origem do que do escolar a cuja população e dirigiam. A reduzido texto verbal juntava-se o texto visual igualmente parco em elementos geométricos, de onde estava ausente elementos figurativos alusivos à representação da realidade, os chamados “objectos de uso comum”, para usar a semântica do campo do saber.

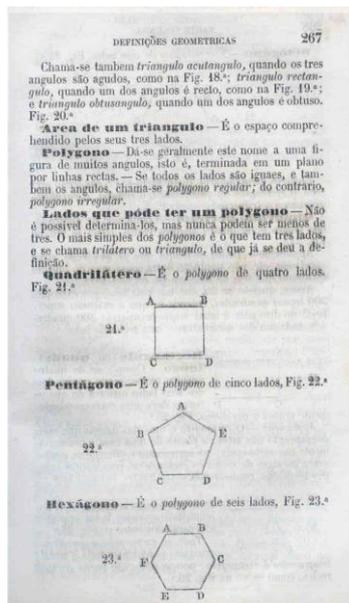


Figura 8. Elementos de desenho linear. In Monteverde (1874).

A abstração geométrica ainda que elementar e o forte apelo ao conhecimento do desenho, definem no principal o dito sobre o desenho, no livro de Monteverde.

A preocupação principal resume-se no dar a conhecer a utilidade social do desenho e no pôr em evidência a importância da sua presença entre as matérias da agenda escolar como o próprio autor explana:

—“a utilidade do desenho linear na educação da mocidade de ambos os sexos, está reconhecida em toda a parte do mundo civilizado. Deve pois fazer parte da Instrução Primária em Portugal. Com efeito, qual é o homem que, ao sair do colégio ou da escola, não necessita de Desenho Linear? Se é operário, compreenderá facilmente o pensamento do seu mestre e aperfeiçoará o seu trabalho; se é chefe de alguma oficina, traçará, com extrema facilidade, os desenhos daquilo que pretender mandar executar; finalmente, se é proprietário, não carecerá por ventura em milhares de ocasiões de transmitir claramente o seu pensamento, pedreiro, marceneiro, serralheiro, por meio de um esboço linear”, diz o autor.

Segue-se à declaração do valor social do desenho e do trabalho, a definição dos limites do campo do saber e do saber do desenho:

- “Compreende-se debaixo deste nome (Artes) o Desenho, a Pintura, a Escultura, a Gravura, a Architectura, a Música, a Litografia e a Dança”.

- “O desenho é a arte de imitar por meio de traços e de claro-escuro, a figura ou forma dos objectos que se oferecem à nossa vista, e daqueles de que conservamos lembrança, ou que a nossa imaginação se apraz de criar” .

Define-lhe as aplicações:

- "O que hoje se chama desenho é a arte de traçar desenhos regulares, aplicáveis, principalmente, às necessidades das indústrias e das artes, tais como, o desenho de papéis pintados, das chitas, dos ornatos das casas, dos labores das obras de ourives, de máquinas de toda a espécie de que se faz uso nas fábricas, finalmente das obras de serralheiro, marceneiro, carpinteiro, canteiro, etc."

Os princípios elementares:

- “Os primeiros princípios de desenho consistem no conhecimento das linhas e dos traços, que se acham em todos os objectos que se querem representar. As principais linhas são: a horizontal e a perpendicular que servem de base a todas as outras pois é com elas que se formam ângulos, triângulos, quadrados, etc. ; por isso é necessário ter algumas noções de geometria, para fazer uso das linhas, segundo as regras da perspectiva, e pôr cada objecto no lugar que lhe compete.

E encerra com a apresentação das modalidades do desenho em uso numa comunidade de aprendizes que não as do ensino primário donde estas categorias estavam à época ausentes:

- “ Há *desenho de figura* e *desenho de paisagem*.

A par deste tipo de literatura, alguns livros produzidos por professores da especialidade do desenho circulavam em escala muito reduzida, nos estabelecimentos de ensino privado. Tratavam-se ou de edições estrangeiras, como o *Livro de Desenho* de Carot, cuja circulação foi registada no ensino particular pelo *Inquérito da Inspeção à Instrução Pública* de 1875, ou de uma ou outra edição nacional produzida por professores-autores no intuito de responder aos problemas do ensino da disciplina na instituição em que exerciam a docência e que é exemplo o compêndio *Elementos de Desenho Linear de O.D.G.*, (1853) endossado pelo próprio às (suas) “alunas do Real Colégio Ursulino de Coimbra.

A disposição que a informação tomou no interior do manual, foi pensada para, poder servir às classes secundárias (grau de escolaridade preferencial do ensino particular) e com igual propriedade, às classes elementares onde o Desenho Linear era

desde a Reforma educativa de 1844, disciplina obrigatória no 2º grau da instrução primária.

Como o próprio autor explicava: “vão divididos estes elementos em duas partes: na primeira, que constará de desenho linear a olho, para caminhar do simples para o composto, em ordem a facilitar o estudo trataremos: das linhas, 2º das superfícies, 3º dos sólidos - na segunda parte o desenho linear gráfico dará matéria para resolução de alguns problemas geométricos”. (O.G. E., 1853).

Na construção da disciplina o descolamento do desenho dos códigos da tradição de origem para os da tradição escolar seria lento mas irreversível. Porém o que podemos chamar de retórica da escolaridade, (por referência a um conjunto de normas pedagógico-organizacionais) afluía já no manual conibricense. Traduziam-se estas na adopção de princípios emanados das racionalidades psicopedagógicas que prescreviam mormente: a disposição gradativa dos saberes geométricos no manual; o “caminhar do simples para o composto” a que alude o autor; a divisão dos alunos por classes e graus de ensino, mas fundamentalmente a procura de uma linguagem assente essencialmente nas características e necessidades do referente- “as alunas”, como o autor referia:

"Foram estes elementos coordenados para servirem de tema às lições, que sobre este assunto se explicam às meninas principiantes, no Real Colégio: e levou-nos a este pequeno trabalho a consideração de que lhes faltava um livro em linguagem, que fosse adaptado às circunstâncias daquele estabelecimento” (idem).

Desconhecem-se as circunstâncias do estabelecimento, a que o texto alude, (os limites do estudo desaconselharam um desvio na pesquisa documental), mas por elas, o autor subtrai ao texto, toda a figuração descritiva da geometria linear.

Afora a representação da natureza frágil e delicada do sexo feminino que perpassou a literatura e que à época haveria de ditar no currículo escolar a diferença entre um programa de desenho no masculino (desenho geométrico) e um programa de desenho no feminino (desenho decorativo), não se encontraram para a ocorrência, outras razões.

Entre um e outro tipo de impresso, diverso foi o modo como os autores legitimaram o desenho. A sua utilidade que em Monteverde encontrou a razão-força nas funções aplicativas da geometria ao mundo do trabalho, teve em O. G. M. suporte na expressão “bons esprits”.

O enunciado- “L' utilité du dessin lineaire est aujourd'hui reconnue par tous les bons esprits”- recortado do pensamento do engenheiro francês Lamotte foi, do universo

de referências possíveis, a escolha do autor. Implícito estava a denúncia da posição interessada do próprio autor que decorre ao referente intelectual, para dirigir os efeitos da projecção do desenho na internacionalização do conhecimento, para o seu próprio campo profissional e comunidade de saber - o desenho. Sobretudo retira poder do modelo de referência que a França deteve até à Exposição Mundial de Londres, quando se precipita na queda provocada pela Inglaterra que em virtude de uma profunda reforma no ensino do desenho a suplanta na supremacia do bom-gosto e na liderança da produção manufactureira de qualidade.

À sua maneira o autor legitima o desenho situando-o como instrumento de cultura nos países que transformaram os indicadores civilizacionais em signo de identidade nacional.

Na fase inicial do desenvolvimento da disciplina um terceiro perfil do impresso do desenho emerge no *entre-deux* do ensino profissional com o ensino primário. O laboratório desta como de outras experiências educativas foi a Real Casa Pia de Lisboa (1780-2007).

Instituição bem informada, ligada aos movimentos e instituições artísticas, literárias e científicas internacionais, a Casa Pia fez da proximidade aos centros de inovação europeia um instrumento da sua própria mudança e renovação pedagógica: das ideias educativas, dos métodos de ensino, particularmente dos que se cruzaram na esfera técnico profissional, nomeadamente da profissionalidade artística (pintura, desenho, música, “artes e ofícios”), dos próprios processos de organizacionais do ensino, da investigação experimental no universo médico e psicopedagógico. Por estas e outras razões, a história da Casa Pia cruza-se amiúde na história da educação e da educação artística portuguesas.

Na fase fundacional da escola pública, as sinergias despoletadas por uma conjuntura particular que fez coexistir temporariamente no *Convento de S. Jerónimos* em Belém, a Real Casa Pia de Lisboa e a Escola Normal, potenciariam os recursos humanos e materiais das duas instituições. Desta parceria pedagógica o desenho sairia ganhador.

O mesmo diploma que regulamentou a Escola Normal do Distrito de Lisboa (1836)³ e que garantiu a permanência do *Desenho Linear* no seu plano de estudos, estabelecia

³ Decreto de 8 de Outubro de 1935 que aprovou o Regulamento das Escolas Normais.

também que a aula de desenho seria “comum aos alunos de ambos os estabelecimentos”.

Abrir-se-iam assim as oficinas de desenho e de trabalhos manuais de referência nacional à formação dos futuros professores primários. Pelas suas mãos e pelas dos Casapianos, passariam as mesmas ferramentas cognoscivas e visuo-representativas, os mesmos suportes visuo-gráficos que circulavam na grande oficina que foi a Real Casa Pia.

Dessa oficina sairia em 1873 o conjunto “dos trabalhos de Desenho que a Administração da Real Casa Pia manda ao Governo de Sua Magestade, para serem enviados à Exposição de Viena de Áustria”, conforme carta assinada pelo seu Director, Francisco António da Silva Neves. Os modelos que acompanharam os trabalhos dos diversos cursos (*desenho elementar e desenho industrial*) detinham a assinatura de A. J. Picard, professor principal e rosto oficial do ensino desenho na Real Casa Pia.

Desta autoria, espalhada por um enorme conjunto de estampas, viveu neste período, o ensino do desenho na instituição. Indiferenciadamente, as estampas do autor, inicialmente soltas, (podendo ser distribuídas individualmente ao alunos em função das suas habilidades e da escolha dos método de ensino), posteriormente montadas sob a forma de manual – o *Manual de Desenho da Real Casa Pia*, serviriam para monitorar a aprendizagem do desenho na instituição.

A organização que Picard adoptou no manual foi fundamentalmente demonstrativa. Os princípios geométricos sucedem-se numa ordenação ditada pela gradativa complexidade geométrica das figuras propostas pelo modelo. O texto, de quase ausente, serviu de separador, para ditar a sequência dos conteúdos do ornato, a que se seguiam as aplicações: folhas, objectos de uso, sólidos, letras maiúsculas e minúsculas, ferramentas de jardineiro, carpinteiro e de canteiro.

A simultaneidade da adopção do “método stimográfico” (de origem Pestalozziana), por Picard e outros autores, denuncia a adesão a uma prática que estando desde há muito difundida no estrangeiro, começava a manifestar indícios de contestação pedagógica dentro e fora da Europa.

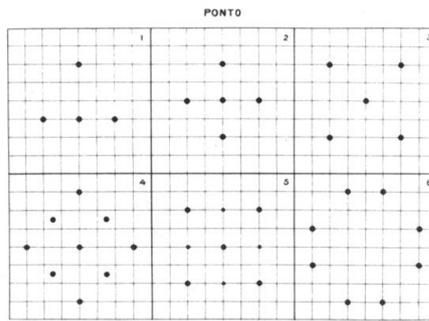


Figura 9. Rede stimográfica. In Ghira & Motta, (1896)

Na metáfora da *ferramenta*, Picard retoma a relação desenho-ofício, ou não fosse a oferta de segurança profissional um dos sentidos maiores da instituição Casa Pia. Neste contexto, a retórica da utilidade do desenho seria quase inusitada, a sua importância e utilidade objectivavam-se no seu próprio domínio e na dos seus mestres, que tiveram em Picard uma autoridade e uma voz aclamada pela crítica internacional, aquando da mostra dos trabalhos Casapianos na Exposição Mundial de Viena. Talvez por isso Picard só use dele para dele falar.

Numa perspectiva de legitimação, as grandes feiras e exposições mundiais que se constituíram ao longo do século XIX como lugares de encontro do mundo civilizado, podem tomar-se elas próprias como mecanismos discursivas com efeitos de poder no domínio dos saberes, nomeadamente do desenho.

Os manuais Sob o código do elementar.

O Compêndio de Desenho Linear - Para Uso das Escolas de Instrução Primária da autoria de Mariano Ghira e Theodoro da Motta⁴ (1869), inaugura a produção manualística referente ao aprendizado do desenho no ensino primário.

⁴ GHIRA, Mariano; MOTTA, Teodoro da (1869). *Compêndio de Desenho Linear* - Para Uso das Escolas de Instrução Primária. Lisboa: Imprensa Nacional.



Figura 10. Compendio de Desenho Linear. In Ghira & Motta, (1869)

A sua edição, fechamento de um tempo sinuoso e tateante da disciplina, foi simultaneamente abertura de um ciclo identitário novo, em que o desenho se afirmaria como particularmente configuradora de um conjunto de práticas disciplinares que sob o signo do geométrico permanecerão quase inalteradas até ao dealbar do século. Com a sua publicação culmina um projecto disciplinar que foi retomado pelas sucessivas reformas educativas (1835, 1836, 1844); objecto de posteriores regulamentos, mas ainda assim, continuamente subsidiário (1836-1869) de tradições e utensilagens externas à cultura escolar.

Na sua fisicalidade o compêndio de Ghira & Motta dá início aos processos de “pedagogização” do geométrico no ensino elementar. Reúne e reconfigura sob o *cannon* escolar os princípios que isoladamente foram fazendo a sua aparição na cena escolar, nomeadamente: a utilização de um modelo escolarizados de aprendizagem do desenho (que Pestalozzi deu a conhecer sob a designação de *rede stimográfica*), a apresentação do saber geométrico ordenado da menor para a maior complexidade, a aplicação dos princípios e o conhecimento das formas geométricas orientados do geral para o particular, do conhecido para o desconhecido e a própria compartimentação dos saberes por graus de ensino.

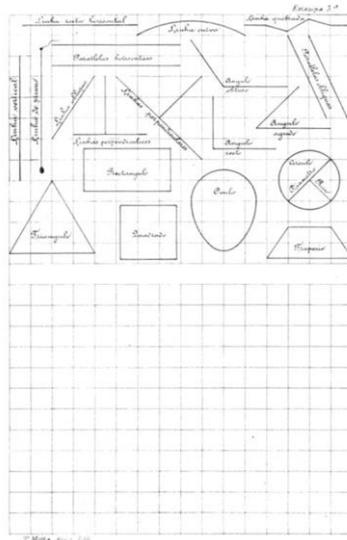


Figura 11. Figuras geométricas. In Ghira & Motta, (1869)

Mas onde o compêndio se afirmou na nova identidade, foi no modo como demonstrou o envolvimento entre geometria, psicologia e pedagogia no processo de aprendizagem.

O interesse pelo estudo da forma que a psicologia e a pedagogia haviam encetado, traduzir-se-ia numa mudança com repercussões na organização metodológica dos manuais. A ideia de que a natureza na sua perfeição se dá a ler por corpos e superfícies suportaria os novos enunciados do ensino da geometria.

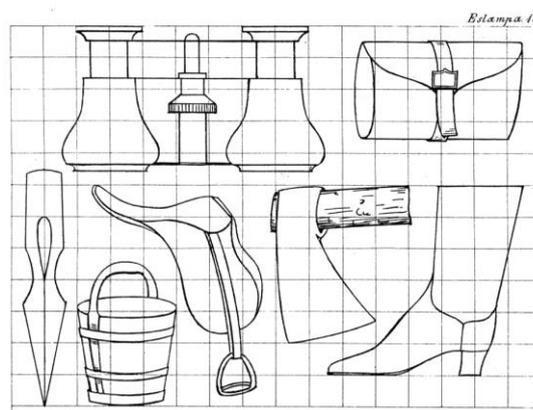


Figura 12. Objectos de uso comum. In Motta e Ghira (1869).

Segundo os critérios modernos, o estudo das formas não podia começar por pontos e linhas consideradas abstracções puras, mas por corpos, ou por objectos

familiares para a criança, à medida que esta fosse adentrando na análise dos sólidos geométricos em que aqueles estivessem compreendidos.

O estudo de cada elemento geométrico consistia então na observação, na análise e no encontrar das aplicações utilitárias ou decorativas do objecto na vida comum, calculá-las depois e por último, representá-las, reconstruindo-as.

Neste sentido as estampas não seriam nunca imagens que acompanhavam o manual com finalidades ilustrativas, mas figuras enunciativas que comandavam a acção tornando explícito, o fragmentado e progressivo processo ideográfico da construção das formas.

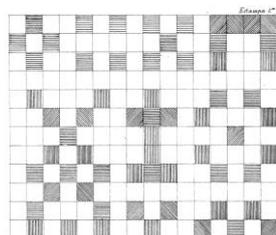


Figura 13. Linhas.
In Ghira & (Motta,(1869)

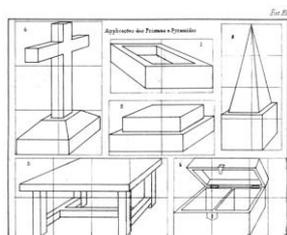


Figura 14. Linha e formas I.
In Ghira & (Motta,(1869).

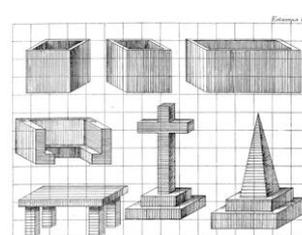


Figura 15. Linha e forma II.
In Ghira & (Motta,(1869).

Para os autores tratava-se em definitivo de superar os princípios teóricos que suportavam uma aprendizagem memorística da geometria, para os substituir por uma geometria em que o aluno chegava ao conhecimento experimentado na observação e na construção, através de um processo objectivo, real e tão racional no desenhado, quanto no ideográfico.

A permanência destes dois princípios constituiu a realidade com a qual os autores tiveram de se confrontar na construção do manual. Nesse afã, foi a própria geometria que na procura de disciplinar a visão da criança e a criança pela visão, se disciplinou, socializando-se ela própria nas racionalidades que acompanharam as construções inscritas no duplo social criança-escolar.

Como nos livros já referenciados, também o compêndio de Ghira & Motta mobilizou a alteridade como alicerce de legitimação do desenho e do próprio manual.

Fizeram-no porém de forma diversa. Inscreveram o manual num enquadramento sustentado pelas experiências pedagógicas internacionais, como se lhes ofereceu dizer:

“Nos finais de 1867 tivemos ocasião de visitar algumas escolas em França, Bélgica, Suíça, Londres e Leipzig e observar de perto o cuidado que em

todos estes países se prestava ao ensino do desenho, desde o asilo e escolas preliminares, até ao ensino superior e especial. Impressionados pelas vantagens que se colhem no estrangeiro do ensino do desenho dado a crianças de tenra idade, lembrámo-nos de fazer uma tentativa para a introdução prática deste ensino no nosso país...».

Retirariam o mesmo efeito dos métodos de ensino utilizados. O método stimográfico, que os autores generalizaram em grande escala no ensino primário, era reconhecido nos países cujos referenciais culturais e educativos levavam em conta o desenho. O desenho dos “Outros” seria gradativamente investido como parâmetro modelar da avaliação e afinação de uma realidade educativa nacional projectando um estado de idealização a partir da realidade externa. À cultura, numa referência universalista, aliavam os autores a necessidade de inserir a nação e o desenho no quadro civilizacional ocidental e industrializado.

Em Síntese

Os eixos de análise que aqui foram seguidos, apontam para o papel produtivo dos livros e manuais escolares na construção da disciplina.

Sendo ambos operativos, inscrevem porém efeitos diversos e em graus diferentes na disciplina. Os primeiros, dada a matriz generalista, tornam acessível *a todos*, a síntese da geometria elementar. A profundidade e o reconhecimento do saber que a disciplina aspira e produz é substituído aqui pela ligeireza própria da popularização do assunto-desenho .

Nesta perspectiva informação e conhecimento são realidades separadas.

Os manuais escolares, pelas razões opostas, inscrevem na disciplina o poder das filiações discursivas e os efeitos da própria pedagogização do saber.

As suas autorias e as autoridades da especialidade que aqueles convocam fora ou dentro do universo da especialidade mas sempre dentro de um referencial intelectual empossaram a disciplina.

Por outro lado, os manuais ao colocarem no seu *core* o próprio processo de aprendizagem, configuram as práticas que os sustentam no currículo escolar.

Em menor escala que as revistas, também os manuais escolares de desenho cruzando, o saber e o pensamento pedagógico de diferentes autorias, se investiram a nível mundial na construção da própria disciplina.

Bibliografia:

AFFREIXO, G.; FREIRE, H. (1870). *Elementos de Pedagogia- Para Servirem de Guia Aos Candidatos*

Ao Magistério Primário. Lisboa: Livraria Ferreira.

BENAVOT *et al.*, (1996). "Knowledge for Masses: World Models and National Curricula, 1920-86". In

Inkeles; Alex; Sasaki; Masamichi (eds.). *Comparing Nations and Cultures. Reading in a Cross-*

Disciplinary Perspective. New Jersey: Prentice Hall.

CAMPAGNE, E. (1873). *Dicionário Internacional de Educação e Ensino*. Porto: Ernesto Chardon.

CHARBONNEAU, M.(1883). *Curso Teórico e Prático de Pedagogia*. Porto: Ernesto Chardon.

CHERVEL, A. (1991). "História de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre um campo de

investigación". *Revista de Educación*. Vol. I. nº 295. pp. 59-111.

CHERVEL, A.(1998). *La culture scolaire. Un approche historique*. Paris: Belin.

CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*.

Grenoble: La Pensée Sauvage.

CLAVAL, P. (2006). *História da Geografia*. Coimbra: Biblioteca 70 Ldª.

COMPAYRÈ, (1882). Facultés de L'Ame” In F. BUISSON. Dictionnaire de L'Education. Paris:

DEBRAY, R. (1994). *Vida y Muerte de La Imagem*. Barcelona, Buenos Aires México: Ediciones Paidós.

FRADE, P.(1992). *Figuras do Espanto. A fotografia antes da sua cultura*. Lisboa: Edições ASA.

FOUCAULT, M. (2000). *Vigiar e Punir*. (23ª ed.). Petrópolis: Vozes.

- GOODSON, I. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- JULIA, D. (1995). “La culture scolaire comme objet historique”. In Nóvoa; Depaepe & Erwin V. Johanningmeier (eds.). *The colonial experience in education: Historical issues and perspectives*. Gent: *Paedagogica Historica*. Supplementary séries. Vol. I. pp. 353-382.
- MIGNOLO, W. (1999). “Globalization, Civilization Processes, and the Relocation of Languages and cultures”. In J.JAMESON and M. MIYOSHI (eds.). *The Cultures of Globalization*. London: Duke University Press. pp. 32-53.
- MONTEVERDE, Emílio Achilles (1874). *Manual Enciclopédico para uso das Escolas de Instrução Primária*. (10ª ed.). Lisboa: Imprensa Nacional.
- NÓVOA, A. (1991) “Nota de apresentação”. In I.GOODSON. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa. pp. 9-16.
- PEREIRA, P. (coord.) (1989). *Dicionário da Arte Barroca em Portugal*. Lisboa: Editorial Presença.
- PICARD, A. J. (s/d). *Manual de Desenho da Real Casa Pia de Lisboa*. Lisboa: Casa Pia.
- TYACK, D. & CUBAN, L. (1995). *Thinkering Toward Utopia: a Century of Public School Reform*. Cambridge, London: Harvard University Press.