



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO**

**WILSON BARBOSA ALVES**

**A PEDAGOGIA DE RUI BARBOSA VERSUS A FILOSOFIA POSITIVISTA:  
UMA CONTRIBUIÇÃO À DISCUSSÃO SOBRE O ENSINO DO DESENHO  
NO BRASIL**

Bauru  
2016

**WILSON BARBOSA ALVES**

**A PEDAGOGIA DE RUI BARBOSA VERSUS A FILOSOFIA POSITIVISTA:  
UMA CONTRIBUIÇÃO À DISCUSSÃO SOBRE O ENSINO DO DESENHO  
NO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Bauru, como requisito final para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Silveira Amaral

Bauru  
2016

Alves, Wilson Barbosa.

A pedagogia de Rui Barbosa *versus* a filosofia positivista: uma contribuição à discussão sobre o ensino do desenho no Brasil / Wilson Barbosa Alves, 2016

104 f.

Orientador: Cláudio Silveira Amaral

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Bauru, 2016

1. A história do desenho do século XIX. 2. Ensino do desenho no Brasil no século XIX. 3. Pareceres de ensino de Rui Barbosa. 4. Liceu de Artes e Ofícios. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação. II. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



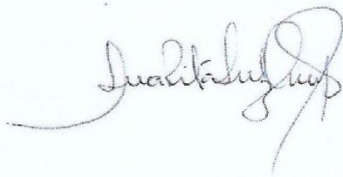
**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE WILSON BARBOSA ALVES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO, DA FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES E COMUNICAÇÃO.**

Aos 04 dias do mês de agosto do ano de 2016, às 09:00 horas, no(a) Auditório da Seção Técnica de Pós-graduação da Faculdade de Arquitetura Artes e Comunicação, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. CLAUDIO SILVEIRA AMARAL - Orientador(a) do(a) Departamento de Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo / Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação de Bauru - UNESP, Professor Doutor ROBERTO ALCARRIA DO NASCIMENTO do(a) Departamento de Artes e Representação Gráfica / Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação - UNESP, Professora Adjunto ANA RITA SULZ DE ALMEIDA CAMPOS do(a) Departamento de Letras e Artes / UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de WILSON BARBOSA ALVES, intitulada **A pedagogia de Rui Barbosa versus a filosofia positivista: uma contribuição à discussão sobre o ensino do desenho no Brasil**. Após a exposição, o discente foi arguido oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

  
Prof. Dr. CLAUDIO SILVEIRA AMARAL

  
Professor Doutor ROBERTO ALCARRIA DO NASCIMENTO

Professora Adjunto ANA RITA SULZ DE ALMEIDA CAMPOS



## AGRADECIMENTOS

A todos os funcionários da Fundação Casa de Rui Barbosa, localizada na cidade do Rio de Janeiro, especialmente à pesquisadora Rejane Mendes Moreira de Almeida Magalhães, chefe da seção ruiana da Fundação, pela orientação durante a consulta ao material raro sobre Rui Barbosa e seus pareceres de ensino.

Ao Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, em especial à pesquisadora Alba Carneiro Bielinski, por ter me orientado na busca de informações para a pesquisa, e principalmente à Prof.<sup>a</sup> Sisyle Duprez Fernandes, assessora da presidência da instituição, por guiar minhas visitas de consulta aos documentos e permitir que eu tirasse fotos de objetos e fatos importantes sobre o Liceu.

Ao Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, por permitir que eu tirasse fotos da instituição onde aconteceu o incêndio de 2014, principalmente pelas fotos da fachada principal.

Aos funcionários da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP e da Pinacoteca de São Paulo, por terem me orientado durante as consultas aos documentos raros sobre Liceu de São Paulo.

À Capes, por viabilizar minha formação acadêmica.

Ao corpo docente e funcionários do Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo da FAAC.

Ao Prof. Dr. Sidney Tamai, por me guiar em meu estágio de docência no curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo da FAAC.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Cláudio Silveira Amaral, pelo estímulo, dedicação, paciência e por todo o conhecimento que me foi passado.

Aos meus colegas do corpo discente do Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo da FAAC, que caminharam comigo com dedicação e determinação.

À dedicação de minha tradutora e revisora de português, Gislaïne Caprioli Costa.

À minha mãe, Luzinete Barbosa Alves, que sempre acreditou em minha capacidade intelectual, e pelo amor e carinho dedicados aos filhos.

Às minhas duas pequeninas, Viviane da Costa Pereira e Ana Luiza Barbosa Alves, pelo amor e paciência que tiveram comigo.

Meus agradecimentos a todas as instituições e pessoas que contribuíram na efetivação deste estudo. Mas, acima de tudo e de todos, agradeço a Deus por me permitir realizar esta pesquisa com êxito, dando-me força e muita saúde ao longo desta caminhada.

*“Se um homem começar com certezas, terminará com dúvidas, mas se ele se contentar em começar com dúvidas, terminará com certezas.”*

*Francis Bacon*

*(extraído de THOMAL, 2001)*

## RESUMO

A expansão econômica internacional gerada pela Revolução Industrial em países da Europa no século XIX apelava para uma mão de obra cada vez mais qualificada, gerando a necessidade de escolas e de um sistema educacional que atendessem aos interesses sociais nesse período. Os europeus realizavam experiências em educação utilizando como ponto de partida o ensino do desenho como forma de qualificação profissional para o desenvolvimento industrial de seus países. O Brasil, por sua vez, não era um país industrial, servia apenas aos interesses internacionais e como mercado consumidor de produtos industriais fabricados na Europa. Pensavam que o ponto de partida para superar essa realidade seria incentivar a educação industrial popular e romper com a crença de que as atividades manuais eram destinadas aos escravos, o que afastava os homens livres do trabalho manual. Desta forma, serão apresentadas nesta dissertação as primeiras iniciativas do ensino profissional criadas no século XIX com a finalidade de desenvolver uma política economicamente industrial por meio da instrução popular qualificada e igualitária, sendo o ensino do desenho o núcleo dessa instrução. Nesta perspectiva, serão expostas as iniciativas inovadoras do ilustre Rui Barbosa (jurista, político, diplomata, escritor, filólogo, tradutor e orador), que apontava, por meio de sua proposta da reforma do ensino primário, as vantagens que o conhecimento do desenho traria à nossa indústria, entre elas, a valorização das profissões industriais. E por fim, a pesquisa procura resgatar as iniciativas do ensino do desenho no Brasil no século XIX, a partir da hipótese de que houve duas correntes: uma baseada na filosofia do positivismo, encampada pelo Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, e a outra, no ensino intuitivo, seguida pela reforma do ensino primário de Rui Barbosa e pelo Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro. Por meio de uma pesquisa bibliográfica sobre o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro e dos pareceres de Rui Barbosa, será possível investigar e analisar o conteúdo até então perdido em nossa história referente ao ensino do desenho, possibilitando um olhar mais crítico sobre as práticas pedagógicas de contraposição à filosofia positivista proposta pelo Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo.

**Palavras-chave:** A história do desenho do século XIX. Ensino do desenho no Brasil no século XIX. Pareceres de ensino de Rui Barbosa. Liceus de Artes e Ofícios.

## ABSTRACT

The international economic expansion prompted by the Industrial Revolution in European countries during the 19th century demanded an increasingly qualified workforce, generating the need for schools and an educational system that met the social interests of that period. Europeans carried out experiments in education using as a starting point the teaching of drawing as a form of professional qualification for the industrial development of their countries. Brazil, in turn, was not an industrial country. It only served to international interests and as a consumer market for industrial products made in Europe. They thought that the starting point to overcome this reality would encourage popular industrial education and deconstruct the belief that manual activities were for the slaves, which drove free men away from manual work. Hence, this study will present the first professional education initiatives created in the 19th century with the purpose of developing an economically industrial policy through qualified and egalitarian popular education, being the teaching of drawing the center of that education. From this perspective, this study will present the innovative initiatives of the notable Rui Barbosa (lawyer, politician, diplomat, writer, philologist, translator and speaker), who indicated, through his proposal of the Educational Reform in Elementary Schools, the advantages that the drawing knowledge would bring to our industry, among them, the valorization of industrial professions. And finally, the study aims to recover the origin of the teaching of drawing in Brazil from the hypothesis that there were two schools of thought: one based on positivism, followed by the School of Arts and Crafts of São Paulo, and the other, on the intuitive teaching, followed by the Educational Reform in Elementary Schools of Rui Barbosa and the School of Arts and Crafts of Rio de Janeiro. Through bibliographical research about the School of Arts and Crafts of Rio de Janeiro and the reasoned opinions of Rui Barbosa, it was possible to investigate and analyze the content once lost in time in our history up to now in relation to the teaching of drawing, enabling a more critical look at the pedagogical practices of opposition to the positivist philosophy proposed by the School of Arts and Crafts of São Paulo.

**Keywords:** The history of drawing. The teaching of drawing in Brazil. Reasoned Opinions of Education Reform in Elementary Schools of Rui Barbosa. Schools of Arts and Crafts.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
A PESQUISA .....	10
RELEVÂNCIA DA PESQUISA .....	12
<b>1 O ENSINO DO DESENHO .....</b>	<b>16</b>
1.1 A PROBLEMÁTICA .....	16
1.1.1 Características do Brasil do século XIX .....	16
1.1.2 Preconceito contra os ofícios manuais .....	18
1.1.3 Arte industrial.....	19
1.2 PROJETO DE INDUSTRIALIZAÇÃO DE RUI BARBOSA.....	22
1.2.1 Pareceres sobre a reforma do ensino .....	22
1.2.2 Rui e o ensino do desenho .....	26
1.2.3 Lições de coisas .....	28
1.2.4 Rui Barbosa e o ensino positivista do desenho.....	33
1.2.5 Rui Barbosa como positivista? .....	35
1.2.6 O modernismo brasileiro e Rui Barbosa .....	36
1.2.7 As frustrações de Rui Barbosa .....	38
1.3 LICEUS .....	40
1.3.1 O ensino de artífices no Brasil .....	40
1.3.2 O propósito dos Liceus .....	41
1.3.3 Fundação do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro .....	43
1.3.4 São Paulo e o positivismo .....	50
1.3.5 Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo.....	50
1.4 O PROCESSO DE DIVULGAÇÃO DOS MÉTODOS EDUCATIVOS DO ENSINO PROFISSIONAL BASEADO NO DESENHO .....	54
1.4.1 Divulgação .....	54
1.4.2 A gênese do taylorismo no Brasil e sua divulgação educativa .....	54
1.4.3 A divulgação do processo educativo do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo....	57
1.4.4 Revista do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro.....	58
<b>2 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>64</b>
REFERÊNCIAS.....	67
ANEXO A — Discurso “O desenho e arte industrial” .....	75
ANEXO B — Artigo “Origem e desenvolvimento da arte” .....	94
ANEXO C — Artigo “O ensino do desenho do Liceu de Artes e Ofícios” .....	99

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1: Imagem de Rui Barbosa.....</b>	<b>23</b>
<b>Figura 2: Imagem do exemplar original de <i>Primary Object Lessons</i> .....</b>	<b>29</b>
<b>Figura 3: Imagem do exemplar original traduzido por Rui Barbosa.....</b>	<b>30</b>
<b>Figura 4: Imagem de Francisco Joaquim Béthencourt da Silva.....</b>	<b>43</b>
<b>Figura 5: Dedicatória ao Imperador D. Pedro II .....</b>	<b>44</b>
<b>Figura 6: Inclusão dos recém-libertos no Liceu do Rio de Janeiro.....</b>	<b>47</b>
<b>Figura 7: Inclusão do sexo feminino ao Liceu do Rio de Janeiro.....</b>	<b>48</b>
<b>Figura 8: Aula de desenho no Liceu do Rio de Janeiro. ....</b>	<b>48</b>
<b>Figura 9: Obras de alunos exposto no Liceu do Rio de Janeiro s/d.....</b>	<b>49</b>
<b>Figura 10: Imagem de Francisco de Paula Ramos de Azevedo.....</b>	<b>52</b>
<b>Figura 11: Primeiras fábricas paulistas .....</b>	<b>53</b>
<b>Figura 12: Imagem do exemplar original da Revista BRAZIL ARTISTICO.....</b>	<b>60</b>
<b>Figura 13: Capa da Revista BRAZIL ARTISTICO de 1911. ....</b>	<b>60</b>

## INTRODUÇÃO

### A PESQUISA

Esta abordagem, que se fundamenta em uma pesquisa bibliográfica sobre fontes de obras históricas, sociológicas, filosóficas, econômicas e políticas, fornece elementos que permitem ao pesquisador identificar as relações travadas por autores em uma determinada época. A pesquisa é sobre o ensino do desenho no Brasil, partindo das premissas do ensino profissional no século XIX aplicado no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro e da proposta dos pareceres do ensino primário de Rui Barbosa, inexistentes na historiografia da educação brasileira.

O estudo tem por objetivo esclarecer, descrever e narrar um momento histórico no qual o ato de desenhar era considerado uma forma de pensamento, deixando clara a contraposição entre duas correntes de ensino. A primeira, positivista, defendia que o desenho deveria ser executado expressivamente baseado em normas técnicas taxativas, o que corrompe todo o desenvolvimento da expressão criativa e de pensamento do estudante. A segunda, defendida no parecer sobre a reforma do ensino primário, de Rui Barbosa, e também pelo arquiteto Francisco Joaquim Béthencourt da Silva com sua “escola inovadora para o povo”, determinava que o desenho deveria atuar como estimulador do processo de criatividade inata no ser humano.

Este estudo foi realizado por meio de leituras, fichamentos, análises e reflexões teóricas de todo material coletado em instituições históricas educativas e culturais brasileiras, sendo uma pesquisa sociológica-descritiva.

Inicialmente, a pesquisa observou o momento histórico do Brasil no século XIX a partir de bases bibliográficas da história brasileira, descrevendo de forma sintetizada as principais características da época.

O passo seguinte foi a pesquisa de documentos raros sobre a proposta da reforma de ensino de Rui Barbosa alicerçada no ensino do desenho, documentos bibliográficos que foram encontrados na Fundação Casa de Rui Barbosa, na cidade do Rio de Janeiro, onde foram adquiridas cópias desses tomos raros. Desta maneira, com o material em mãos, foi possível esclarecer as origens e detectar as correntes filosóficas, artísticas e educacionais que influenciaram os pareceres de Barbosa aplicados ao ensino do desenho.

Em seguida, foram pesquisados os documentos disponíveis no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro sobre a trajetória da instituição, pôde-se verificar como foi o processo de

educação do ensino do desenho aplicado à educação profissional para transformar o Brasil em uma nação próspera e voltada à economia industrial.

Nesse momento da pesquisa, com os dados dos pareceres de Rui Barbosa sobre a reforma do ensino primário com base do desenho e os dados da trajetória da “escola do povo” de Béthencourt, pôde-se identificar similaridades entre as duas propostas, levando em consideração a parte cronológica da fundação do Liceu, em 1856, e os pareceres de Rui a partir de 1880. Na verdade, o projeto de Rui baseia-se em um projeto consumado no Liceu do Rio de Janeiro, desde os parâmetros do idealismo de uma futura economia industrializada no Brasil até o ensino profissional para classes laboriosas baseada no desenho, de modo a desenvolver uma educação igualitária para todos os povos. Os projetos de ambos são semelhantes, o que pode ser observado principalmente no discurso feito por Rui Barbosa durante a solenidade de aniversário do Liceu do Rio de Janeiro em 1882, intitulado “O desenho e arte industrial” (Anexo A). A partir deste marco inicial, há a realização plena de um projeto de industrialização a partir de um ensino que faria surgir o novo operário/artista e autônomo.

A etapa seguinte da pesquisa foi a investigação sobre o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, localizado na própria capital paulista. Devido ao incêndio<sup>1</sup> na instituição, foi extremamente difícil adquirir material bibliográfico sobre ela e, desta forma, boa parte dele foi adquirido na USP, na Pinacoteca<sup>2</sup> e no acervo do próprio orientador desta pesquisa.

A proposta do Liceu de São Paulo também era ter a industrialização como base da economia brasileira, partindo do ensino profissional e tendo o desenho como linguagem. Entretanto, a instituição seguia parâmetros educativos voltados para a filosofia positivista. Os positivistas desejavam acelerar o processo produtivo a partir de parâmetros de vigilância e

---

<sup>1</sup> Uma das mais tradicionais instituições de ensino da capital, o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, localizado na Luz, região central da cidade, teve seu centro cultural atingido por um incêndio de grandes proporções na madrugada de 4 de fevereiro de 2014. Ninguém se feriu, mas diversas obras de arte, como esculturas e alguns acervos, foram destruídas ou danificadas (CASTRO; TAU, 2014).

<sup>2</sup> Inicialmente construído para abrigar o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, o edifício hoje ocupado pela Pinacoteca do Estado foi projetado em 1886 pelo arquiteto Francisco de Paula Ramos de Azevedo. Em 1900, com a estrutura da construção finalizada, o prédio recebeu os primeiros cursos. Pouco depois, em 1905, a Pinacoteca era instalada no local, ocupando apenas uma sala no terceiro piso. A partir de 1930, o museu ficou fechado por dois anos. Nessa época, as instalações do edifício sofreram várias alterações, pois tiveram que ser transformadas transitoriamente em alojamento militar. Com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, a Secretaria de Segurança Pública requisitou o prédio para ali abrigar o Grupo Escolar Prudente de Moraes, que ocupou a ala direita, dispondo de dezesseis salas e duas galerias. Em 1932, o prédio foi cedido à ocupação do Batalhão Santos Dumont. Durante esse período conturbado, a coleção da Pinacoteca foi distribuída entre diversos órgãos públicos (FASSA, 2007).

rigoroso controle da dinâmica do sistema da fábrica, o que, por consequência, geraria um operário mais passivo.

Com o conteúdo analisado nas duas escolas, foi identificada e analisada uma contraposição entre a proposta do Liceu do Rio de Janeiro, que tinha um projeto de industrialização voltado para a criação de um operário mais consciente (o que pensa e faz), e a proposta do Liceu de São Paulo, que investia em um operário passivo e obediente, ou seja, que não pensa, apenas segue e executa ordens.

Após a fase de coleta de dados, foram iniciadas a classificação e a organização das informações seguindo os objetivos da pesquisa. Os dados foram observados, descritos e documentados para divulgação (por meio de publicação de artigos) e, conseqüentemente, para o desenvolvimento desta dissertação. Assim, a presente pesquisa possibilita um olhar mais crítico sobre as práticas pedagógicas do ensino do desenho iniciadas na metade do século XIX.

## RELEVÂNCIA DA PESQUISA

No final do século XIX, o apogeu do progresso industrial, iniciado a partir do século XVIII, acontecia nos países europeus, tudo devido à preocupação centrada na educação profissional do empregado para melhorar a qualidade do produto industrial.

O Brasil, por sua vez, ainda tinha desenvolvimento agrário, o que atrasava todo o desenvolvimento do advento industrial que poderia promover a implantação de indústrias e, conseqüentemente, alavancaria o processo de urbanização no país.

Desta forma, a classe burguesa brasileira, que ainda não era uma classe dominante, especialmente no cenário político, manifestou no Brasil uma articulação educativa que visava iniciar o processo industrial no país, o que fez surgir movimentos de reforma educacional, principalmente em cidades com grande potencial econômico, como Rio de Janeiro e São Paulo. Essa classe tinha conhecimento de que a educação e a pedagogia firmavam-se como “setores-chave” do controle social e desenvolvimento industrial do país (CARVALHO, 2012).

Assim, iniciaram-se conflitos ideológico-sociopolíticos que influenciaram a pedagogia educacional do país. No final do século XIX, formaram-se duas correntes de pensamento ideológico na área da educação e da política: o liberalismo e o positivismo. Os liberais e os positivistas observaram e concordaram que o ensino tinha um papel importante no campo estratégico para efetivação de mudanças na educação e no trabalho (FERRAZ; FUSARI, 1992).

Com o surgimento das linhas positivistas e liberais no final do século XIX, as cidades do Rio de Janeiro e São Paulo começaram a articular um desenvolvimento do país por meio do

capital industrial e da educação profissional. A partir de então, os Liceus começaram a divergir a respeito de suas práticas de ensino devido aos interesses da elite de cada estado.

Na cidade de São Paulo, o caráter era político e predominava uma pedagogia de articulação para o desenvolvimento da sociedade capitalista, principalmente no processo de urbanização e industrialização. A estratégia paulista constituía em um modelo escolar que foi implantado em toda a nação (D'ANGELO, 2000).

O modelo de ensino em São Paulo partiu de influências externas vindas do positivismo do filósofo francês Isidore Auguste Marie François Xavier Comte. Segundo os princípios do positivismo de Comte (s.d.), nesse método, a distribuição dos alunos é homogênea e o grupo deve ficar sob orientação de somente um professor, o que privilegia a memorização dos conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades manuais e hábitos de precisão e organização.

A memorização é conseguida por meio da repetição de exercícios a partir dos quais o professor, considerado como o “detentor do saber”, “transmite” ao aluno, sujeito passivo no processo, o conhecimento que o transformará em um agente a serviço da sociedade. A relação professor-aluno é pautada pelo autoritarismo, os conteúdos são considerados verdades absolutas e o produto do trabalho é mais valorizado do que o processo de aprendizagem. Esse é um ensino totalmente voltado para uma forma técnica de controle e coordenação em que o objetivo é gerar um produto que reproduza o conhecimento que foi memorizado de maneira passiva pelo aluno (SAVIANI, 1993).

O positivismo no Brasil sempre pautou os seus atos pela observância rigorosa dos ensinamentos de Comte. Por isso, as opiniões deste autor determinaram todas as decisões e atitudes relativas à educação (PAIM, 2007).

A segunda corrente, formada por um grupo do Liceu do Rio de Janeiro, tinha concepções ideológicas fundamentadas no método intuitivo, que tinha como núcleo principal a renovação pedagógica e pressupunha uma abordagem indutiva na qual o ensino deveria partir do particular para o geral. A fundamentação desse modelo de ensino baseava-se em uma concepção filosófica e científica pela qual a aquisição de conhecimentos advinha dos sentidos e da observação. Esse método gerou certo fascínio e confiança devido ao fato de a racionalidade pedagógica articular-se com os princípios de racionalização da produção e da vida social (AMARAL, 2015).

Com a percepção aguçada de inovação, partindo de referências obtidas de grandes pesquisadores da pedagogia e das artes europeias e norte-americanas, e também do próprio Liceu do Rio de Janeiro, Rui Barbosa iniciou seus pareceres sobre o ensino brasileiro. A corrente liberal no Brasil foi representada por Barbosa, que propôs os pareceres no *Reforma do*

*ensino secundário e superior*, em 1882 e no *Reforma do ensino primário*, em 1883 (LOURENÇO FILHO, 2001).

“No final do século XIX e começo do XX, a preocupação com o ensino da Arte baseava-se principalmente nas idéias liberais de Rui Barbosa (fundamentadas nos Pareceres sobre a Reforma do ensino secundário e superior, de 1882) [...]” (SILVEIRA, 1983, p. 19).

Os pareceres de Rui Barbosa têm aspectos políticos, os quais determinam que a educação é um instrumento para os planos de revigoramento das instituições liberais. Ele traça todo o estudo com base nas informações das instituições de ensino dos países mais adiantados.

Não se pode esquecer que Rui escreveu os pareceres de 1882, onde o interesse por esse estudo era ainda incipiente; pois não existiam no país órgãos de documentação e estudos pedagógicos; e que, afinal, não tratava do assunto como especialista, mas, na qualidade de parlamentar. (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 66).

Seus pareceres demonstram a necessidade de mudanças na pedagogia aplicada ao ensino da época, o método de ensino deve ser através de processos intuitivos e experiência sensorial. O ensino precisa começar pela intuição real, e não por descrições verbais. Esta metodologia intuitiva no ensino do desenho foi traduzida e adaptada ao Brasil por Rui Barbosa em 1881 com o livro *Primeiras lições de coisas* (impresso somente em 1886), do norte-americano Norman Allyson Calkins (LOURENÇO FILHO, 2001).

A metodologia completa do desenho está descrita no livro *Reforma do ensino primário*, de Rui Barbosa, a qual usa como argumento aspectos particularmente desenvolvidos para a formação dos trabalhadores e formação humana.

“[...] para cumprir suas exatas funções, deveria ser todo ele [o ensino] uma prática libertadora do espírito, deveria formar o homem, e formá-lo para a vida completa.” (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 96).

Para Rui, os fundamentos do aprendizado devem ser baseados em uma filosofia de experiência, ou melhor dizendo, uma filosofia vivenciada. Segundo ele, o ensino prático é indispensável para que os alunos mergulhem realmente no conhecimento e desenvolvimento humano. A passagem do filósofo Morente (1970, p. 23-24) destaca um exemplo dessa questão de vivência:

Uma pessoa pode estudar minuciosamente o mapa de Paris; estudá-lo muito bem; observar um por um os diferentes nomes das ruas; estudar suas direções; depois pode estudar os monumentos que há em cada rua; pode estudar os planos desses monumentos; pode revistar as séries das fotografias do Museu do Louvre, uma por uma. Depois de ter estudado o mapa e os monumentos pode este homem procurar para si uma visão das perspectivas de Paris mediante uma série de fotografias tomadas de

múltiplos pontos. Pode chegar dessa maneira a ter uma idéia bastante clara, muito clara, claríssima, pormenorizadíssima, de Paris. Semelhante idéia poderá ir aperfeiçoando-se cada vez mais, à medida que os estudos deste homem forem cada vez mais minuciosos; mas sempre será uma simples idéia. Ao contrário, vinte minutos de passeio a pé por Paris são uma vivência. Entre vinte minutos de passeio a pé por Paris e a mais vasta e minuciosa coleção de fotografias, há um abismo. Isto é uma simples idéia, uma representação, um conceito, uma elaboração intelectual; enquanto que aquilo é colocar-se realmente em presença do objeto, isto é, vivê-lo, viver com ele; tê-lo própria e realmente na vida; não o conceito, que o substitua; não a fotografia, que o substitua; não o mapa, não o esquema, que o substitua, mas ele próprio.

A educação da experiência baseada no desenho proposta por Barbosa tem uma referência presente no Brasil, o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, o qual, desde 1856, já realizava de forma concreta um projeto parecido com o dele, como foi descrito na Introdução.

Os pareceres de Rui Barbosa, assim como suas tendências do ensino do desenho, jamais foram aplicados em nosso país e a instrução do desenho praticada no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro sucumbiu, segundo Amaral (2011).

Sobre a trajetória pedagógica de Rui Barbosa, Lourenço Filho (2001, p. 12) encerra dizendo: “Depois de dormirem por mais de dois anos, na Câmara dos Deputados, o sono do esquecimento, escrevia ele mais tarde, na introdução à *Queda do Império*, os pareceres sobre ensino: ‘passaram ao mofo e traçaria dos arquivos?’.”



## 1 O ENSINO DO DESENHO

### 1.1 A PROBLEMÁTICA

#### 1.1.1 Características do Brasil do século XIX

A ideologia da elite no Brasil, principalmente na metade do século XIX, era concentrada em uma formação jurídica existente em Coimbra<sup>3</sup>, sobretudo nos princípios que regiam o exercício do funcionalismo público, da magistratura e do Exército (CARVALHO, 2012).

Em relação ao movimento cultural, o Brasil também acompanhava o Iluminismo português, que ficou mais próximo do movimento italiano do que do francês. Conforme afirma Carvalho (2012, p. 84), “Coimbra foi particularmente eficaz em evitar contato mais intenso de seus estudantes com o Iluminismo francês, politicamente perigoso. Além do fato já apontado de que o Iluminismo português foi do tipo não libertário [...]”

A elite imperial predominantemente tinha nível superior, enquanto a grande maioria dos cidadãos era analfabeta, mas podiam completar a educação secundária nos seminários se desejassem.

“De acordo com Censo de 1872, somente 16,85% da população entre 06 e 15 anos frequentava escola. E havia menos de 12.000 alunos matriculados nas escolas secundárias numa população livre de 8.490.910 habitantes.” (CARVALHO, 2012, p. 80).

Carvalho (2012) destaca que o governo central do Império era responsável somente pelo ensino superior, sendo exceção na Corte, que se encarregava da educação primária e de algumas instituições de ensino secundário. Porém, os gastos nessas áreas eram modestos, e mesmo sendo eles obrigação do Estado desde a Constituição de 1824, a educação era pouco difundida pelas províncias.

Apesar do interesse do imperador D. Pedro II pela educação, o fato de ela ser modesta e pouco difundida era um agravante para que o povo não tivesse representatividade na política, pois os analfabetos não tinham direito a voto.

O fato é particularmente grave por vigorar, ao mesmo tempo, a convicção de que a falta de educação era obstáculo sério à verdade das eleições. A eliminação dos

---

<sup>3</sup> “A educação em Coimbra, a influência do direito romano, a ocupação burocrática, os mecanismos de treinamento, tudo contribuía para dar à elite que presidiu à consolidação do Estado imperial um consenso básico em torno de algumas opções políticas fundamentais. Por sua educação, pela ocupação, pelo treinamento, a elite brasileira era totalmente não-representativa da população do país.” (CARVALHO, 2012, p. 231).

analfabetos do direito do voto, levado a efeito em 1881, não teve como consequência esforço especial para promover a educação primária. Aos poderes provinciais e locais, na verdade, não interessava aumentar o número dos cidadãos esclarecidos. (CARVALHO, 2012, p. 282).

O Brasil ainda dependia profundamente da produção agrícola, o que causava o interesse básico em manter o país preso à escravidão, “[...] preso à monocultura, com índice de produção sempre inferior ao da grande maioria dos países do mundo, sendo incapaz a classe senhorial, proprietária, de transformar-se numa burguesia capitalista [...]” (PENTEADO, 1978, p. 21).

Rio de Janeiro e São Paulo, segundo Carvalho (2012), foram os estados que manifestaram mais interesse em se desenvolver no final do século XIX, partindo de um progresso financeiro e representativo da política da época, além de serem os estados que buscavam o desenvolvimento do capital não mais somente pela produção agrícola, e sim também pelo desenvolvimento de uma futura produção industrial. Ambos tinham preocupações totalmente distintas, pois eram determinadas pela composição social de cada estado. Na capital, Rio de Janeiro, “[...] refletiam as preocupações de intelectuais e profissionais liberais urbanos, os paulistas refletiam preocupações de setores cafeicultores de sua província.” (CARVALHO, 2012, p. 209).

Em relação aos núcleos partidários, o grupo do Rio de Janeiro era constituído principalmente de profissionais liberais e de homens de negócio. Conforme destacado por Carvalho (2012, p. 214), “[...] predominavam os advogados e jornalistas que formavam quase 40% do número total de signatários.”

O grupo paulista também tinha um número significativo de advogados, porém, um número menor de profissionais liberais, sendo importante destacar que, segundo Carvalho (2012), predominava um grande número de proprietários rurais.

A distinção entre os dados apurados sobre os estados do Rio de Janeiro e São Paulo é o que os separa, respectivamente, em um grupo de liberais urbanos de um lado e de proprietários rurais do outro, fato fundamental para o contexto desta dissertação e que, na visão do pesquisador e do orientador deste trabalho, determinou duas doutrinas diferentes para o desenvolvimento do Brasil, principalmente no contexto das categorias da educação.

O Brasil era um país totalmente agrícola e composto por uma política pública para manutenção da escravidão. Carvalho (2012, p. 293) define a mão de obra da época como sendo “[...] quase exclusiva da grande lavoura de exportação que, por sua vez, era a geradora das principais receitas do Estado.”

Entretanto, a pressão internacional, principalmente por parte da Inglaterra, exigia o fim do tráfico de escravos, o que também era uma condição para que houvesse o reconhecimento diplomático da independência. Ela também queria que o Brasil abolisse a escravidão. A mão de obra escrava era mais lucrativa para o Brasil, porém desvantajosa para a Inglaterra e os demais países que tinham optado pela abolição. Os grandes países europeus tinham interesse em criar uma mão de obra assalariada para consumo de seus produtos, o que até então não era realidade no Brasil (CARVALHO, 2012).

Gradativamente, a grande pressão internacional forçou o Brasil a extinguir o trabalho escravo em todo o território nacional, desenvolvendo uma abertura para uma política de imigração de estrangeiros a partir de 1887.

Em suma, da metade do século XIX até o seu final, a realidade brasileira foi marcada por uma população não representativa na política e, em sua maioria, analfabeta. Essa população era governada por uma elite escravocrata, agrária e alfabetizada, constituída por um projeto econômico capitalista comercial falido e desgastado<sup>4</sup>.

### **1.1.2 Preconceito contra os ofícios manuais**

A escravidão no Brasil terminaria em 1888, mas ao longo das décadas anteriores já era prevista a inevitável abolição da escravatura e o aumento constante da população nas cidades. Uma população de ex-escravos e de homens livres que escapava da dominação nos campos ia morar nas cidades em busca de espaço com liberdade de escolha para definir qual seria seu trabalho e o que poderiam fazer da vida.

Entretanto, com o crescimento da população urbana, o número de ociosos também foi elevado em virtude da falta de qualificação do proletariado, o que preocupou o governo das províncias devido ao receio de gerar desordem e conflitos sociais (CARVALHO, 2012).

Era necessária uma política governamental para estimular o aprendizado qualificado dos ociosos, objetivando também controlar os desocupados e, desta forma, evitar o perigo da desordem social nas cidades.

---

<sup>4</sup> “O sistema colonial montado segundo a lógica do capitalismo comercial e em função dos interesses do Estado absolutista entrou em crise quando a expansão dos mercados, o desenvolvimento crescente do capital industrial e a crise do Estado absolutista tornaram inoperantes os mecanismos restritivos de comércio e de produção, os monopólios e privilégios que haviam caracterizado o sistema colonial tradicional apareceram então como obstáculos aos grupos interessados na produção em grande escala e na generalização e intensificação das relações comerciais.” (COSTA, 1979, p. 20 apud AMARAL, 2015, p. 8).

É pertinente observar que para gerar a formação qualificada no proletariado era preciso eliminar um grande “entreve” cultural: o descaso por parte do cidadão livre que repudiava os ofícios manuais. A formação da cultura brasileira afastou a força de trabalho livre dos “ofícios mecânicos” empregados pelos escravos.

“Essa herança aqui chegou com os colonizadores ibéricos, provenientes de uma região da Europa onde a rejeição do trabalho manual era especialmente forte, como, também, pela ação pedagógica dos padres jesuítas, que elaboraram à sua maneira a herança clássica.” (CUNHA, 2005, p. 7).

A ideologia vinda do escravagismo rejeitou as corporações que cultivavam artes mecânicas para homens livres, sendo valorizadas as artes liberais.

Não bastante a discriminação sociocultural entre as artes liberais, artes mecânicas, o Renascimento produziu a diferença entre o artista e o artífice. O primeiro era garantido pelo trabalho individual e pela genialidade pessoal [...]. Já o segundo – o artífice –, que continuava em seu trabalho anônimo, restrito ao âmbito da corporação de ofícios, [...] (RUGIU, 1998 apud CUNHA, 2005, p. 12).

Negros e mulatos, e até mesmo mouros, maçons e judeus eram rotulados de “inferiores”, pois não tinham nem mesmo direito ao voto, embora merecessem referências especiais por seu trabalho manual de qualidade. Portanto, era necessário culturalmente que o homem livre se distinguisse dos trabalhadores manuais chamados “inferiores”. Berger (1976 apud CUNHA, 2005, p. 22) afirma que existia “[...] não apenas a discriminação do trabalho manual das demais atividades sociais, como em geral se diz, mas, sim, a daqueles que e o executam.”

Assim, não é de estranhar que certas ocupações não atraíssem muitas pessoas para desempenhá-las. O resultado foi o trabalho e a aprendizagem compulsórios: ensinar ofícios a crianças e jovens que não tinham escolha. Antes de tudo aos escravos, às crianças largadas nas Casas da Roda, aos ‘meninos de rua’, aos delinquentes e a outros desafortunados. (CUNHA, 2005, p. 23).

### **1.1.3 Arte industrial**

Em meados do século XIX, na Europa, ocorreu um marco inicial para mudança de produção industrial, a Exposição Londrina de Produtos Industrializados, em 1851, a qual servia para expor a qualidade de produtos industriais de vários países. Segundo Amaral (2011), os produtos foram alvos de críticas pelo fato de serem de qualidade estética abominável. As principais críticas vinham de um dos grandes nomes da crítica de arte inglesa, John Ruskin<sup>1</sup>. “O

crítico inglês não apenas criticou o desenho mal feito dos produtos, mas o modo como eram produzidos.” (AMARAL, 2011, p. 23).

Na perspectiva de Ruskin, os produtos industriais careciam de estética, e para ele, a estética tinha por pressuposto as relações no trabalho não hierárquico em que não existe divisão entre quem pensa e quem faz. Ele qualificou os produtos como sendo fruto de procedimentos mecânicos e nada criativos (AMARAL, 2011).

Para Ruskin, a estética do produto está em seu desenho, que, segundo ele, é o resultado de um trabalho. “O desenho ruskiniano se relaciona com a percepção, a educação, a cultura e as relações sociais no trabalho.” (AMARAL, 2011, p. 20).

Para o crítico, as relações sociais pertencem a lógica da natureza, que funciona com base na política de ajuda mútua.

[...] o homem era imperfeito, mas admitiu que poderia ser criativo, porém nunca perfeito. Por ser imperfeito, teria de pedir ajuda a outros homens. E só seria criativo caso se associasse aos outros para trabalhar de forma cooperativa por meio da ética da ajuda mútua. (AMARAL, 2011, p. 21).

Ruskin é contrário à divisão de trabalho que prevalecia nas indústrias, a separação de quem pensa e de quem faz, sendo ele a favor de um trabalho industrial com relações de trabalho de cunho cooperativo, o que considera ser a chave principal para haver qualidade estética nos produtos industriais, superando, assim, a diferença entre as artes liberais e as artes mecânicas<sup>5</sup> (AMARAL, 2011).

O interesse de parte dos europeus e de países ainda não industrializados, como o Brasil, era investir no ensino do desenho. Segundo Amaral (2011), para os países europeus, isso significaria a melhoria na qualidade do desenho do produto industrial, e para o Brasil, seria uma política para formação de uma mão de obra qualificada para um futuro mercado industrial.

O Brasil tinha uma tradição cultural de depreciar o trabalho manual, portanto, boa parte de trabalhadores brancos e livres acreditavam que as atividades manuais deveriam ser realizadas pelos escravos.

---

<sup>5</sup> Diferença entre as artes mecânicas e liberais, de acordo com Diderot (MAGNÓLIA, 1989, p.172): “Definida a arte, Diderot passa a explicar a origem da divisão, ou melhor, da distribuição que se fez entre artes liberais e mecânicas. Ele parte do princípio já tradicional de que há obras que são mais do espírito do que da mão, e outras que, ao contrário, são mais da mão do que do espírito. Às primeiras deu-se o nome de liberais e às demais, de mecânicas, contudo, essa distribuição é considerada bastante grosseira pelo autor, uma vez que não dá conta das nuances que delineiam cada uma das artes.”

Desde o início da colonização do Brasil, as relações escravistas de produção afastaram a força de trabalho livre do artesanato e da manufatura. O emprego de escravos, como carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões etc. afugentava os trabalhadores livres dessas atividades, empenhados todos em se diferenciar do escravo. Ou seja: homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambiguidades de classificação social. (CUNHA, 2005, p. 2).

Era necessário valorizar no Brasil as artes mecânicas, cuja origem está na Grécia Antiga, que apreciava as artes intelectuais e desprezava as artes mecânicas (ARISTÓTELES, 2002).

Ou seja, o escravagismo acabou por fundar a separação entre a contemplação e a ação. Na celebração dessa separação, Aristóteles contribui com sua obra monumental, na qual certas passagens foram postas na sombra em proveito de outras. Em *A política*, o filósofo grego afirmava que a cidade-modelo não deveria jamais conceder a cidadania aos artesãos. Complementarmente, ele defendia que o ócio é uma condição de existência da virtude cívica. (CUNHA, 2005, p. 9).

Mesmo com a depreciação do aprendizado de ofícios, os membros da sociedade brasileira burguesa acreditavam na modernização pelo processo de trabalho industrial partindo da educação profissional e social, valorizando a mão de obra qualificada. Por meio de importantes organizações e intensa propaganda, o ideal de formar uma nova sociedade baseada no trabalho assalariado (não mais escravocrata) difundia-se, assim como o ideal de transformá-la, logo após, em uma nação industrializada, com um mercado de trabalho formado, principalmente, pelas camadas populares e sob o controle do capital baseado no ensino industrial.

Instrumentalizados por ideais evolucionistas, spencerianos, positivistas, darwinistas e liberais, eles propõem um novo sistema político e novas propostas em termos de ensino industrial, tanto para a elite como para as camadas populares. Criticam o ensino assistencialista do Império, destinado a pobres e órfãos, e propõem um papel pioneiro para as instituições particulares apoiadas pelo Estado, não mais no sentido caritativo, mas objetivando a preparação das camadas populares na aprendizagem de ofícios, formando um mercado livre de trabalho à partir de cidadãos educados [...] (D'ANGELO, 2000, p. 270).

Os liberalistas e positivistas acreditavam que o ensino, principalmente o ensino da arte, ocupava um papel importante na inovação da sociedade e ambas concordavam que o desenho era a linguagem necessária para o desenvolvimento industrial do país. O desenho era considerado significativo para promover a capacitação de operários, podendo elevar a qualidade do produto final (FUSARI E FERRAZ, 1992).

Fusari e Ferraz (1992) confirmam essas tendências em países desenvolvidos ao relatarem que no século XIX predominavam ideias liberais e positivistas no ensino do desenho

nas escolas da Inglaterra e da França, dentre outros países europeus. Esse ensino era utilizado como uma modalidade aplicada à elaboração de ornamentos e na preparação de operários das indústrias inglesas e francesas. Os industriais americanos também passaram a buscar alternativas para tornar seus produtos competitivos, e por isso o ensino do desenho era considerado peça-chave para o desenvolvimento deles.

A partir daí, começaram iniciativas para projetos de educação industrial por parte do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro e São Paulo, cada estado com suas particularidades para tendências ideológicas, além das iniciativas políticas a partir do final do século XIX pelo ilustre Rui Barbosa, com o seu *Reforma do ensino primário*, publicado em 1883, “[...] cuja estratégia era a política da educação do desenho com objetivo de criar um mercado de trabalho composto de mão de obra operária qualificada na estética.” (AMARAL, 2011, p. 75).

Rui Barbosa adotou parte das concepções estéticas de Ruskin, as quais possivelmente conheceu devido às críticas feitas pelo inglês sobre a Exposição Londrina de 1851 (AMARAL, 2011).

Com as exposições industriais realizadas na Europa, Barbosa ilustra a inspiração pedagógica para a formulação de seus pareceres com o objetivo de romper com a pedagogia de passividade e ociosidade no sistema do ensino brasileiro do final do século XIX (LOURENÇO FILHO, 2001).

## 1.2 PROJETO DE INDUSTRIALIZAÇÃO DE RUI BARBOSA

### 1.2.1 Pareceres sobre a reforma do ensino

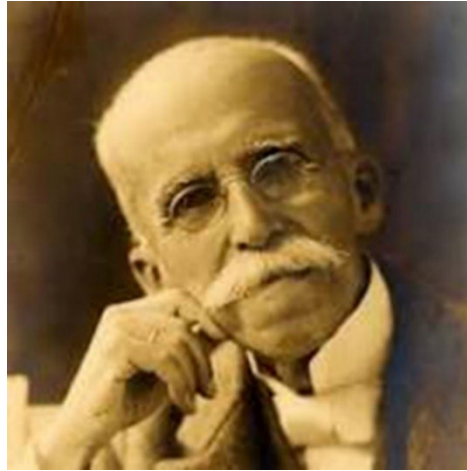
As primeiras iniciativas para transformar o Brasil em uma economia industrial, partiram da classe média urbana, que representava um grupo ainda pouco representativo na política do final do século XIX e, desta forma, ainda não era uma classe de poder político capaz de gerar mudanças sociais (PENTEADO, 1984).

Esse grupo desejava romper com o sistema colonial e agrícola, entre 1870 e 1890, para preconizar a abolição da escravidão e instaurar o capitalismo industrial para impulsionar o progresso no Brasil, mesmo sendo uma ideologia utópica para o século XIX no Brasil, mas uma realidade em outros países, principalmente nos europeus (PENTEADO, 1984).

Desta forma, seguindo a linha da classe média urbana, o ilustre político Rui Barbosa<sup>ii</sup> (Figura 1), objetivando uma proposta didática pedagógica de ensino baseada em caminhos para o progresso científico e cultural usados pelos países europeus e pelos Estados Unidos,

participou de uma das campanhas fundamentais para eliminar o atraso científico e cultural na educação brasileira: a reforma do ensino.

Figura 1: Imagem de Rui Barbosa



Fonte: Imagem retirada da internet<sup>6</sup>.

O político apresentou as causas fundamentais do atraso científico e cultural na educação do Brasil em seus pareceres. Barbosa foi relator e elaborou durante quatro anos o mais completo estudo sobre a instrução no país e os meios de resolver os problemas. Através de seus pareceres<sup>7</sup>, Barbosa refletia uma consciência de interesses da classe média burguesa por meio de um ideal antecipado das futuras necessidades da nação, úteis às aplicações industriais vindouras, as quais, infelizmente, por elementos conservadores de dirigentes latifundiários, não chegaram a se concretizar (AMARAL, 2011).

Por meio de sua reforma educacional, foi um dos primeiros políticos a expressar um plano que, de acordo com Penteado (1984), tornaria possível transformar o Brasil em um país de educação e economia nacional independente.

Rui dividiu o trabalho em dois relatórios: um sobre ensino secundário e superior, apresentado em 1882; outro sobre o ensino primário, em 1883. O exame da pedagogia da época e sua adaptação ao Brasil é o mais completo possível. Protestando contra a

---

<sup>6</sup> Imagem disponível em: <<http://www.lutamma.com/jpg/G-Citacoes-de-Ruy-Barbosa.jpg>>. Acesso em: 5 maio 2015.

<sup>7</sup> A reforma do ensino secundário e superior de Rui tinha um currículo proposto por cinco cursos profissionais: finanças (formação para classe burocrática do Estado), agrimensura (destinado aos candidatos de engenharia), máquinas (destinado ao serviço de construção e aplicação dos grandes instrumentos da indústria moderna), curso industrial (para formação de contramestres especializados em química industrial, fiação e tecelagem), e curso de relojoaria (para formação para esse ramo de atividade). A reforma do ensino primário teria como base a obrigatoriedade do ensino do desenho (CUNHA, 2005).



inversão da ordem natural com a remessa de decretos, e não de proposições ao Parlamento, apresenta Rui um substitutivo completo, uma autêntica lei orgânica do ensino, que, é triste dizer, nunca foi submetida à votação e desapareceu do arquivo do Legislativo. Para elaboração desse projeto o relator não se limitou a esquadrihar a mais recente bibliografia pedagógica europeia e americana. Entrou em contato com os professores brasileiros, assistiu a aulas em estabelecimentos pioneiros, recolheu material de ensino, levou o ministro do Império para assistir a demonstrações pedagógicas. (LACOMBE, 1984, p. 26).

Barbosa redigiu os pareceres com o intuito de desenvolver a indústria no Brasil e para isso era necessário dar importância aos cursos profissionais, tendo como base o ensino do desenho em todas as escolas do país, o que seria o alicerce do progresso internacional da época.

“Dentro deste quadro, Rui Barbosa vai viver, como típico representante deste setor da intelectualidade da classe média, uma grande e fecunda etapa política [...]” (PENTEADO, 1978, p. 24).

Segundo Barbosa (1946), a crença de que o ensino do desenho era passatempo de luxo foi um entrave para o desenvolvimento do ensino dessa matéria.

Barbosa acreditava que o desenho seria uma qualidade inerente acessível a todos e poderia preceder a escrita, desenvolvendo as “[...] faculdades de observação, invenção, assimilação [...]” (CUNHA, 2005, p. 172).

O ensino da arte aplicada, tendo no desenho seu vetor principal, traria, segundo o pensamento de Rui Barbosa, múltiplos benefícios, além do já apontado de propiciar o florescimento da indústria. [...] A arte aplicada seria um dos auxiliares mais eficazes para o crescente nivelamento das classes sociais, [...] (CUNHA, 2005, p. 172-173).

Barbosa defendia a criação de um ministério da educação que organizasse as escolas desde o jardim de infância até o ensino superior, sendo função do Estado financiar esse projeto. Tal ideia tinha consistência na modernização do país por meio de um sistema nacional de ensino que se baseava nas escolas públicas de outros países. Esses países acreditavam que a educação poderia igualar e dar as mesmas oportunidades a diferentes classes sociais.

Na escola pública, seriam veiculados conteúdos que atendessem ao interesse público, conteúdos estes que velassem pela conservação da ordem e da riqueza burguesa, assim, seu papel era preparar para o trabalho e para a cidadania. Por meio dessa instituição, o Estado poderia, por outro lado, reparar certas desigualdades sociais. Nesse momento, apresenta-se a ideia de que a escola tinha um imenso poder transformador e por isso seria fundamental a qualquer nação que desejasse ser livre e civilizada. Nesse clima de entusiasmo pela causa da propagação da educação escolarizada, Rui Barbosa elaborou os dois pareceres sobre educação [...] (MACHADO, 2010, p. 18).

Mesmo não sendo educador de ofício, Barbosa trazia a influência do que havia de mais moderno e atual através de uma didática de ensino que poderia contribuir não somente com o desenvolvimento do trabalho industrial, mas também desenvolveria o progresso educacional dirigido à necessidade da classe social de trabalhadores, sendo “[...] um programa de construção econômica e estruturação financeira que foi, sem a menor dúvida, o único em toda a nossa história.” (PENTEADO, 1978, p. 18).

Reformador social, a um tempo homem de pensamento e ação, movia-se ele num mundo em que estavam presentes todas as ideias – as de filosofia e da ciência, as de arte e das técnicas sociais – pairassem na ordem abstrata buscando a harmonia de um sistema, ou atendessem a razões de ordem prática, como resposta a solicitações de sua vida de homem de partido, parlamentar, advogado e jornalista. Por essa forma, sem que tivesse sido educador de ofício, Rui foi levado a estudar os fundamentos e as explicações da pedagogia, para deixar, ainda nesse ramo, obra de inegável grandeza. (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 23).

A projeção nacional de Rui Barbosa por meio do sistema público de educação era para haver igualitarismo entre todos os brasileiros, regime de liberdade democrático, compreensão cívica, formação profissional e riqueza geral. O projeto de Barbosa, a reforma do ensino, era apresentado como instrumento para os planos de revigoração das instituições liberais, as quais o deputado tanto defendia, conforme descrito por Lourenço Filho (2001, p. 66-67):

“Não nos cansemos de fundar e manter escolas gratuitas”, diz Rui, citando um autor americano. “Quando não, bem depressa chegaremos ao aviltamento do direito do sufrágio, e, por conseguinte, ao aniquilamento desse direito”. Mas a política que sustenta, só será possível, com plena expansão, em país de produção organizado, de ordem estável, de defesa bem estabelecida, e assim julgado, no continente e no mundo. De tudo isso, a instrução seria o melhor sustentáculo.

Segundo dados de Penteado (1978), Barbosa encaminhava as novas direções pedagógicas a uma futura reorganização da educação, para que ela fosse mais adequada a uma sociedade que se urbanizava cada vez mais e preparava o país para os progressos tecnológicos e industriais que surgiriam conseqüentemente. “Ele acreditava na elevação das massas como fator essencial para a própria renovação das elites dirigentes, porque defendeu, principalmente, através dos seus escritos pedagógicos, a cultura intelectual como elemento de presença na vida social.” (PENTEADO, 1978, p. 19).

A prova de fogo para Barbosa foi quando ele enviou seus pareceres para serem votados e aprovados na Câmara, mas por interesses contrários por parte dos partidos políticos, eles não foram votados (LOURENÇO FILHO, 2001).

Isso nos parece muito simples dito hoje, quando uma série de campanhas convenceu a nação de que o analfabetismo é uma chaga. Mas não seria naquele tempo perante uma câmara de latifundiários, cuja mentalidade só agora começa a render-se em face da energia com que o governo enfrenta e vence a resistência passiva, oposta à difusão do ensino popular. (LACOMBE, 1984, p. 215).

### 1.2.2 Rui e o ensino do desenho

Para Barbosa, a solução para o engrandecimento de nossa nação seria “[...] a inclusão do desenho e da modelação, como disciplinas obrigatórias, nos planos de estudo do ensino brasileiro. Seria, portanto, para Rui o começo da história da indústria e da arte no Brasil.” (PENTEADO, 1978, p. 83).

Por meio do desenho, Barbosa preparava diretrizes didáticas da educação industrial para um plano cada vez mais amplo para iniciação do progresso do país e, ao mesmo tempo, democratizava a igualdade popular, até então excluída. A educação do desenho como arte inauguraria cientificamente “[...] um infinito de riquezas econômicas e morais.” (PENTEADO, 1978, p. 86).

Os princípios da metodologia do ensino do desenho em todos os níveis do ensino brasileiro foram a base para uma crítica ferrenha de Rui Barbosa (1948, p. 258) ao sistema de ensino do desenho no Brasil: “O desenho não é o produto de fantasia ociosa, mas o estudado fruto da observação acumulada. Sem observação, sem experiência, não há desenho.”

Suas propostas para reformas educacionais tinham como destaque: a implantação do ensino do desenho no currículo escolar, com o objetivo primordial de preparação da “massa” para o trabalho, e um ensino que pudesse partir da criatividade do aluno e envolver a parte emocional.

Lourenço Filho (2001, p. 97) cita as palavras de Barbosa:

“Que agente é esse?” – perguntava, no discurso do Liceu de Artes e Ofícios – “capaz de operar no mundo, sem a perda de uma gota de sangue, essas transformações incalculáveis, prosperar ou empobrecer Estados, vestir ou despir aos povos o manto da opulência comercial?” E logo respondia: “O desenho, senhores, unicamente essa modesta e amável, pacificadora, comunicativa e afetuosa entre todas...”

Barbosa destaca o ensino do desenho como base fundamental da construção do conhecimento para o desenvolvimento do país:

A imaginação, a observação e a execução, essas três faculdades que o desenho promove, alimentam e multiplicam, não são faculdades de luxo, cuja educação se deixe ao arbítrio de pais mal esclarecidos; são pelo contrário, as mais usuais, as mais práticas, as mais indispensáveis de todas as faculdades nas competências da vida entre

indivíduo e indivíduo, entre nação e nação. Delas e, portanto, do ensino escolar, universal, imperativo do desenho de ornato, do desenho de indústria, depende toda a prosperidade industrial do país. (BARBOSA, 1948, p. 163-164).

Para ele, o ensino do desenho foi a chave do progresso de industrialização dos países europeus, pois o desenho desenvolve o gosto artístico, o que leva o trabalhador a produzir artefatos, quaisquer que sejam, com mais prazer e maior valor comercial.

O ensino do desenho inundou a Alemanha que, ainda entre a embriaguez das suas vitórias de 1871, não se envergonhou de inaugurar uma propaganda oficial, estimulando nessa direção com a primazia artística dos vencidos o brio cívico dos triunfadores. Hoje o ensino popular do desenho, que em si encerra a chave de todas as questões e de todos os destinos do domínio da arte, é, entre todas as nações cultas, um fato total ou parcialmente consumado. (BARBOSA, 1948, p. 242-243).

Barbosa considerava os fundamentos do ensino do desenho como condições de progresso do aperfeiçoamento humano das classes populares.

Nem o fim da educação contemporânea pela arte é promover individualidades extraordinárias, mas educar esteticamente a massa geral das populações, formando, há um tempo, consumidor e produtor, determinando simultaneamente a oferta e a procura nas indústrias do gosto. A faculdade de sentir, admirar e gozar o belo existe virtualmente em todas as almas; é, em todos nós, apenas questão de cultivo. (BARBOSA, 1948, p. 246).

Sendo um país agrícola, como o Brasil poderia se transformar em uma nação industrial? Barbosa deu a solução para o desenvolvimento do país e sua fundamentação como nação industrial: “A solução do problema, conseqüentemente, é esta; criar a educação industrial.” (BARBOSA, 1948, p. 255).

O material referente ao ensino do desenho de Barbosa é bem manifestado nos pareceres do ensino primário, mas o que todos desconhecem é que Rui propunha instituir a Escola Normal Nacional de Arte Aplicada, onde haveria uma biblioteca e uma coleção de desenhos, gravuras e fotografias. Essa escola seria dedicada particularmente ao desenho aplicado à indústria como elemento indispensável para a formação dos trabalhadores nas artes industriais, tendo um elo amplo entre a ciência, a indústria e a arte para os fins da formação humana.

Nessa escola, segundo Barbosa (1946), as cadeiras seriam distribuídas da seguinte forma:

- 1 de desenho mecânico e arquitetônico;
- 1 de geometria e perspectiva;
- 1 de modelação;

- 1 de pintura;
- 1 de desenho de ornato à mão livre;
- 1 de desenho da figura humana, anatomia e desenho anatômico;
- 1 de desenho ornamental, e
- 1 de gravura e fotografia.

A Escola Nacional de Arte Aplicada destinava-se também a educar e formar professores de desenho que teriam como objetivo a adaptação da arte ao trabalho industrial ou arte aplicada.

Os professores do curso de desenho à mão livre e de desenho por modelagem teriam um espaço para aprender e depois lecionar, como acontecia na Escola Normal de Arte de Boston, onde, semana sim e outra não, os professores tinham lições de desenho (PENTEADO, 1978).

O desenho, tanto nos pareceres do ensino primário como na escola que Rui propunha, harmonizava-se para ensinar o aluno a ver, pensar, comunicar e produzir. Já no domínio espiritual, o desenho poderia ensinar a encarar a vida e a inventar com a liberdade da mente (LOURENÇO FILHO, 2001).

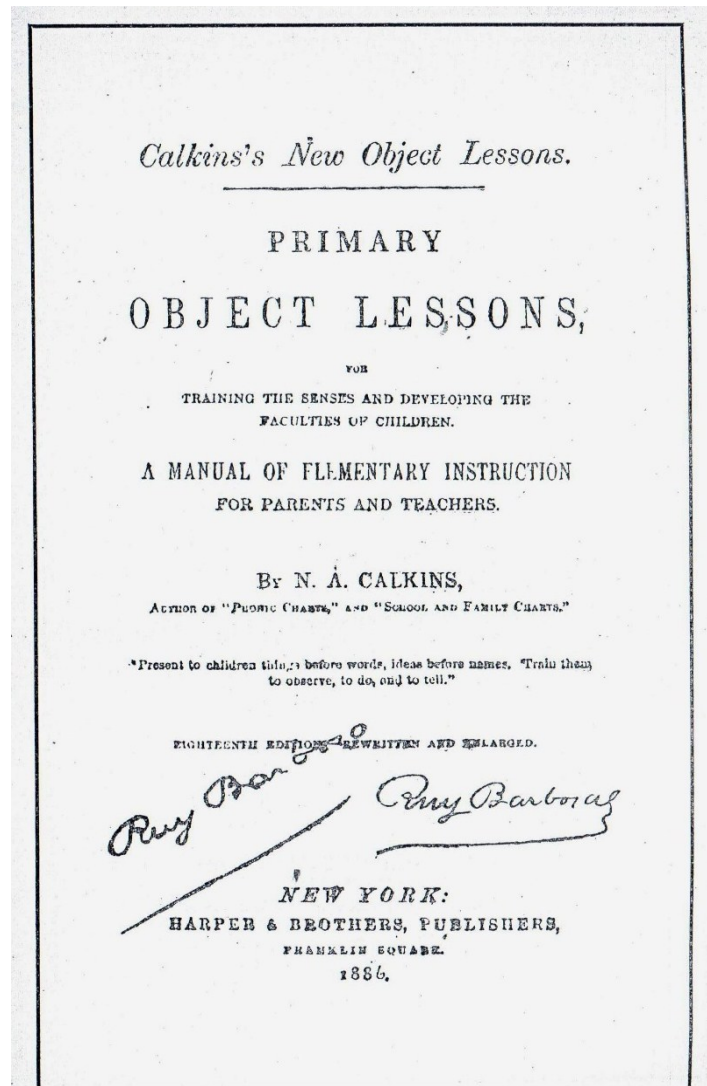
### 1.2.3 Lições de coisas

A didática na qual Rui Barbosa inseriu o ensino do desenho era totalmente prática e objetivava a arte aplicada como elemento essencial para a prosperidade da nação brasileira na área industrial. A metodologia do ensino do desenho baseava-se no método intuitivo e no ensino mútuo pelas concepções e ideologias dos pedagogos Froebel<sup>iii</sup>, Pestalozzi<sup>iv</sup> e Rousseau<sup>v</sup> (BARBOSA, 1950).

Eles influenciaram um dos maiores educadores do final do século XIX, o norte-americano Norman Allyson Calkins<sup>vi</sup>, desenvolvedor de um dos mais conhecidos livros de pedagogia de ensino intuitivo, o qual influenciou muitos dos países que prosperaram no progresso industrial do século XIX, *Primary Object Lessons, for Training the Senses and Developing the Faculties of Children* (Figura 2), traduzido em 1881 por Rui Barbosa com o título *Primeiras lições de coisas*, mas impresso somente em 1886 (LOURENÇO FILHO, 2001).

A obra [...] partindo do ensino intuitivo, tal como o desejara Pestalozzi, Calkins a ele se adiantou, ou lhe desdobrou o pensamento, até chegar a expor, por muitos pontos, claros princípios de ensino ativo. Apoia-se, para isso, em Froebel, cujas teorias baseadas num vago simbolismo, haviam, no entanto, por influência de Rousseau, posto em voga as expressões de “atividades própria do aluno”, “poder criador” e “auto expressão.” (BARBOSA, 1950, p. XXVIII – XXIX).

Figura 2: Imagem do exemplar original de *Primary Object Lessons*



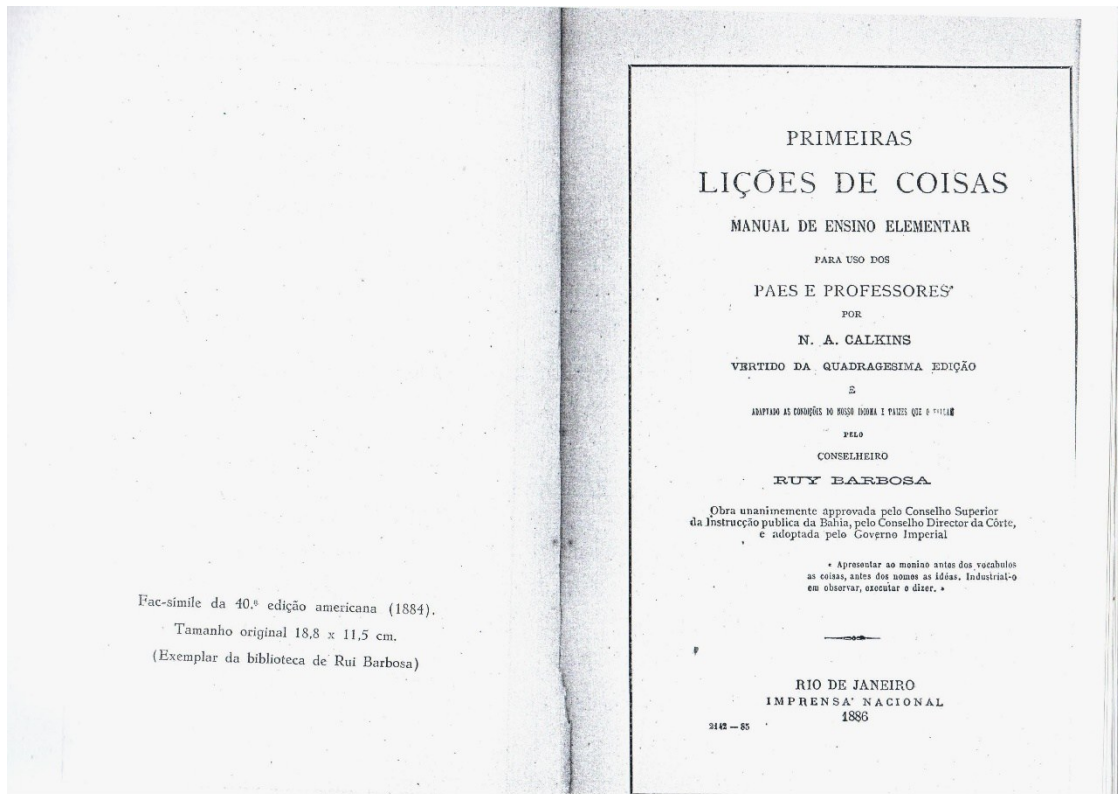
Fonte: Elaborada pelo autor (2015)<sup>8</sup>.

A obra traduzida (Figura 3) serviria como um guia de orientação para os professores de ensino do desenho, sendo o mais completo material metodológico dos países desenvolvidos da época e proposto na reforma do ensino primário de Rui Barbosa. De acordo com Barbosa (1950, p. XXIX):

Não vinha a obra, portanto, trazer apenas a contribuição de um formulário de 'Lições de coisas', nem esse era o desejo de Rui. Vinha documentar uma nova direção pedagógica, um novo espírito, que se elaborava nos mais adiantados países, e com o qual ele punha em contato direto, pela primeira vez, os mestres brasileiros.

<sup>8</sup> Foto tirada do exemplar da biblioteca Fundação Casa de Rui Barbosa, na cidade do Rio de Janeiro.

Figura 3: Imagem do exemplar original traduzido por Rui Barbosa



Fac-símile da 40.ª edição americana (1884).  
Tamanho original 18,8 x 11,5 cm.  
(Exemplar da biblioteca de Rui Barbosa)

Fonte: Elaborada pelo autor (2015)<sup>9</sup>.

Rui Barbosa teve contato com esta obra e foi apresentado à metodologia por Eleanor Leslie, professora norte-americana e diretora do Colégio Progresso, no Rio de Janeiro. Desde então, ele tinha satisfação em conversar com ela sobre essa metodologia, conforme afirma Lourenço Filho (2001, p. 78), “[...] com a professora Leslie, comprazia-se em conversar sobre assuntos de ensino, informando-se do movimento de ideias pedagógicas nos Estados Unidos.”

A metodologia já era recomendada por Pestalozzi, que já compreendia o movimento com base no ensino intuitivo, mas ela só alcançou a atenção devida quando foi trabalhada por Calkins:

Por mais de meio século, lutou-se nos Estados Unidos pela implantação das práticas do ensino intuitivo. Embora fossem elas para aí levadas em 1806, por Joseph Neef, companheiro de Pestalozzi, em Burgdorf, por isso mesmo chamado o “master’s apostle in the new world” [apóstolo do mestre do novo mundo], louvados por Horace Mann, em seus relatórios, especialmente o de 1843, e adaptadas às condições do meio por Edward Sheldon, criador do “Oswego Movement”, só depois de 1860 vieram as ideias de Pestalozzi a receber mais larga aceitação e utilização, como o comprova o próprio livro de Calkins, originariamente publicado em 1861. [...] O movimento

<sup>9</sup> Foto tirada do exemplar da biblioteca Fundação Casa de Rui Barbosa, na cidade do Rio de Janeiro.

preparou, no entanto, mais rápida adesão às ideias de Froebel e Herbart. (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 79).

A metodologia parte de uma teoria da percepção, pois destina-se a educar a relação corpo-natureza. Aprender é utilizar a percepção da relação entre as coisas e o corpo, educando os sentidos por meio das sensações, transformando todos os sentidos em um conjunto, incluindo a criação da memória (AMARAL, 2011).

“Os programas serão tanto mais fecundos quanto mais forem desenvolvidos através dos preceitos intuitivos e objetivos, inteiramente identificados com os elementos da realidade.” (PENTEADO, 1978, p. 152).

A educação partirá da ação do corpo: agir (ato de fazer) e pensar (reflexão). A junção dos dois atos determina a união entre as artes liberais e as mecânicas, pois o ato de pensar nunca se separa do fazer (BARBOSA, 1950).

Ao contrário de exercitar a memória, o objetivo do ensino intuitivo é desenvolver as faculdades de observação e aguçar a curiosidade, particularmente por meio da visão e com exercícios de reflexão. Esse método deseja evitar o ensino por meio de abstrações vagas dos objetos, e sim partir de noções concretas por meio da observação (BARBOSA, 1950).

É pelos sentidos que nos advém conhecimento do mundo material. Os primeiros objetos onde se exercem as nossas faculdades são as coisas e os fenômenos do mundo exterior. A percepção é a primeira fase da inteligência, pois, de ver está que a educação há de começar pela cultura das faculdades perceptivas. (BARBOSA, 1950, p. 29).

Por meio de exercícios de avaliação dos objetos, partindo da análise do “todo” para só depois serem analisadas as partes, a metodologia do ensino desenvolverá plenamente a intuição ao ensinar os alunos a verem os objetos concretos e refletirem sobre eles.

“Durante esses exercícios convém fazer ver aos alunos a forma no seu todo, no conjunto do objeto, sem tentar jamais analisar ou descrever as feições elementares, que se agregam na configuração geral.” (BARBOSA, 1950, p. 86).

Como consequência, o aluno familiarizar-se-ia com as formas do objeto, o que facilita o aprendizado do desenho, como quaisquer outras disciplinas, aumentando a importância de educar a vista para a observação e análise.

“Os olhos são os mais importantes órgãos dos novos sentidos. São as janelas da alma, por onde advém a cada um todas as noções de cores, forma, tamanho, posição, escrita e inúmeras qualidades dos objetos.” (BARBOSA, 1950, p. 177).



O exercício de avaliação de objetos estimula as faculdades mentais dos alunos pelo poder da observação, o que substituirá a aplicação da memória ou o ensino de abstrações. O ensino por meio de memorização é decorar, mas não entender o objeto. Logo, “Em Lições de coisas a pedagogia da memorização foi qualificada de tirania da palavra e tirania do ensino livresco, além da mecanização do ensino.” (AMARAL, 2011, p. 101).

Os fundamentos para o desenvolvimento desse ensino devem ser baseados nos sentidos, percepções, associações e memória, e, por último, devem aguçar a curiosidade do aluno (FROEBEL, 2001).

Os sentidos fornecem ao espírito os meios de comunicação com o mundo exterior. Mediante sensações logra o entendimento a percepção dos objetos circunjacentes. A percepção leva as concepções ou ideias, que a memória retém, ou evoca. A imaginação apodera-se das ideias constituídas mediante a percepção, combina-as, e imprime-lhes novas formas. O raciocínio procede ao exame dessas ideias por métodos mais definidos, resultando dessa investigação o juízo. Outrossim, das sensações procede a percepção; a atenção, fixada no que se percebeu, leva à observação. Enfim, graças à observação, à comparação e classificação das experiências, e dos fatos, alcançamos o conhecimento. (BARBOSA, 1950, p. 31).

“O que penetra na inteligência humana pela intuição sensível imprime-se pelos sentidos na memória e [...] em seguida, o entendimento; por último o juízo.” (BARBOSA, 1946, p. 203).

“A contemplação sem a representação e concepção mental das coisas é cega. É impossível exercer realmente a observação, sem exercer a reflexão.” (BARBOSA, 1946, p. 198).

A metodologia do ensino intuitivo criticava o método de memorização, que atormentava os professores e agoniava os alunos, sendo repudiado por todos. O ensino deveria estimular a descontração, não ser um ensino árduo, ou mesmo evasivo, que desestimulava o processo de criatividade.

Costumado, desde as primeiras ocupações sérias da vida, a salmodiar, na escola, enunciados que não percebe, a repetir passivamente juízos alheios, a apreciar, numa linguagem que não entende, assuntos estranhos à sua observação pessoal; educado, em suma, na prática incessante de copiar, conservar, e combinar palavras, com absoluto desprezo do seu sentido, inteira ignorância da sua origem, total indiferença aos fundamentos reais, o cidadão encarna em si uma segunda natureza, assinalada por hábitos de impostura, de cegueira, de superficialidade, de confiança fanática, de fanáticas prevenções, que o predis põem admiravelmente para os mais graves contratempos políticos e sociais. (BARBOSA, 1946, p. 229).

E para o desenvolvimento amplo do ensino intuitivo, o desenho teria um papel fundamental para a abertura do conhecimento humano por meio da união das disciplinas.

Destarte o desenho não representa nos trabalhos escolares uma parcela adicional de tempo consumido e energia despendida. É, pelo contrário, uma economia real de tempo e esforço, demonstrado, como está, por uma experiência inconcussa, que o desenho, associado obrigatoriamente ao programa, acelera com singular rapidez o ensino da escrita, além de influir admiravelmente no caráter da letra, promovendo na caligrafia resultados superiores, e contribuir para facilitar o adiantamento em todas as matérias, desenvolvendo com maior eficácia as qualidades de observação e execução, instrumentos fundamentais de toda a cultura humana. (BARBOSA, 1946, p. 288).

A metodologia do ensino do desenho de Barbosa, baseada no livro de Calkins, determina que o desenvolvimento adequado do desenho em qualquer fase escolar aprimora o desenvolvimento e a destreza do ato de escrever. Conforme dito anteriormente, as bases de Calkins vieram de Pestalozzi, o qual destacava que a escrita é propriamente um desenho, como pode ser observado em Barbosa (1950, p. 359), “Já Pestalozzi, o grande pedagogo suíço, dizia: ‘Não há escrever, sem desenhar’.”

O desenho cumpre o objetivo de exercitar justamente os sentidos de ver, apalpar, gostar, cheirar e ouvir, fazendo com que esse exercício desenvolva a inteligência (BARBOSA, 1950).

“Pela intuição se há de ensinar o desenho como a geografia, o cálculo como a gramática, as ciências da natureza como o uso da palavra.” (BARBOSA, 1946, p. 216).

#### **1.2.4 Rui Barbosa e o ensino positivista do desenho**

Os pareceres de Barbosa condenam as orientações educativas da época. Ele diz “[...] que seria incapaz de habituar o comum das almas a essa alta filosofia do dever.” (BARBOSA, 1946, p. 373).

Sua reforma proposta procurava preparar os homens para a vida, portanto, era necessário um ensino diferente do ministrado até então. Este era criticado por privilegiar a retórica e a memorização, bem como por se fundamentar sob bases da religião católica no Brasil.” (MACHADO, 2010, p. 10).

Barbosa pregava a instrução para alcançar a verdadeira democracia no país, e para ele, a educação era o caminho.

Com os estilos que dominam em nosso país, na aula de primeiras letras, o menino ainda não é homem, mas uma máquina de repetir. A sensibilidade, a perceptividade, a espontaneidade, a originalidade, a atividade pessoal, a curiosidade, o gosto de observação, o gênio imitativo são elementos, desconhecidos na criança pela primeira educação, desaparecem de todo, ou se entorpecem para sempre no indivíduo, deixando constituir-se, por essa sucessiva superposição de camadas inertes, uma nação inevitavelmente inferior em independência de caráter, em capacidade produtora, em expansividade intelectual e moral, em robustez mental e física, em

todas as qualidades de resistência, assimilação e desenvolvimento essenciais à existência sadia, honrosa e próspera de qualquer povo. (BARBOSA, 1948, p. 160).

Os positivistas propunham também o ensino do desenho como forma de desenvolvimento profissional e industrial do país, porém com uma formação mais passiva. Em tal formação, o aluno receberia a metodologia do desenho a partir de normas técnicas passivas que não permitiriam que ele utilizasse o seu processo de criatividade, pois deveria usar ferramentas de precisão como a régua ou mesmo o compasso, o que direcionava e domesticava o aluno (BARBOSA, 1950).

Barbosa acreditava na necessidade de uma mudança na pedagogia aplicada ao ensino do desenho da época. Para ele, o ensino deveria começar por meio de processos intuitivos, experiência sensorial, intuição real, educar o instinto de observação de criação, o instinto de execução, e não por descrições verbais ou técnicas vindas do positivismo.

O ensino do desenho pelo método intuitivo era totalmente contrário à utilização de instrumentos como régua ou compasso, pelo menos no início das atividades, pois acreditava-se que poderia eliminar a liberdade de ação criadora do aluno, tornando o ensino mecanicista. Em primeiro lugar, o ensino do desenho seria baseado na observação e experiência sensorial, desenvolvidas a partir de coisas concretas como massa, observação de cores e de sons. A etapa seguinte seria estimular o desenvolvimento da curiosidade e a reflexão. A partir desse momento, o aluno desenvolveria desenhos de memória (cópia de objetos), sendo estes algo de sua escolha. Os instrumentos seriam criados em branco sobre uma tábua e depois a utilização do carvão (BARBOSA, 1950).

A etapa seguinte seria o desenho de invenção, na qual o aluno começaria a inventar novas formas e novos objetos. O objetivo dessa etapa era desenvolver as características psicossociais dos alunos por meio de suas experiências cotidianas.

Áustria – Mui cedo se compreendeu nesse país a esterilidade do ensino do desenho à régua e compasso. As tentativas para emancipar desse processo esterilizador a educação da mocidade principiam no começo deste século (1803); Mas só 1846 o processo estigmográfico, aliás, já muito antes consideravelmente utilizado por Froebel, entre os jogos infantis, do Kindergarten, recebeu do Dr. Hillard, em Viena, a sistematização, que hoje é dele a base mais racional de todo o ensino do desenho. (BARBOSA, 1946, p. 149).

A aplicação da geometria, partindo da metodologia do ensino intuitivo, permitia utilizar lápis e borracha, mas não réguas. O apoio do aluno seria um tipo de papel quadriculado (BARBOSA, 1950).

Em seus estudos para o desenvolvimento do livro *Lições de coisas*, Barbosa destaca vários métodos para cada situação do ensino do desenho. Entretanto, infelizmente, não há espaço para dissertar todos os princípios e também não é o objetivo desta dissertação, mas é importante destacar, como finalidade desta referência, os pontos fundamentais de tal metodologia: ela baseava-se na educação dos sentidos e na intuição sensível, cultivando a arte de observação e as faculdades perceptivas, diferentemente da pedagogia de hábitos mecanicistas, isolados e abstratos.

Barbosa (1950) afirma que o desenvolvimento de qualidade do ensino do desenho deve iniciar-se naturalmente, sem esforço e com eficácia, enfatizando as energias individuais do aluno, induzindo o hábito de observar e experimentar o desenho. Ele enfatiza o novo método do ensino intuitivo como resposta ao método mecanicista atual da época:

O influxo empestador dessas tradições corromperá e materializará os melhores métodos, mecanizará as lições de coisas, o ensino intuitivo, se instrumentos de tal delicadeza forem confiados sem grandes precauções a um pessoal deseducado, e se não prepararmos, a fim de suceder-lhe, uma sementeira de mestres para as exigências do novo ensino. (BARBOSA, 1948, p. 162-163).

“O ponto de apoio da educação deve, portanto, mudar; deixar de executar-se exclusivamente no espírito do mestre para se fixar, principalmente, na energia individual, nas faculdades produtoras do aluno.” (BARBOSA, 1946, p. 55-56).

### 1.2.5 Rui Barbosa como positivista?

Para entender Rui Barbosa é necessária a leitura de um contexto cultural muito amplo, e para essa tarefa, é necessário mergulhar em suas bases bibliográficas, principalmente nos pareceres de ensino concedidos por ele no final do século XIX.

Lourenço Filho (2001) afirma que os pareceres de ensino de Rui Barbosa (*Reforma do ensino secundário e superior*, de 1882, e *Reforma do ensino primário*, de 1883) tinham 524 referências bibliográficas, excluídas as repetições. Rui era um homem de imensas leituras e a perspectiva de suas propostas correspondiam a concepções de uso permanente, ideias atemporais.

O paradoxo está em que Rui Barbosa se inscrevia em circunstâncias que impediam os contemporâneos, e nomeadamente os da classe política, de perceberem o que as suas concepções tinham permanente, a tal ponto que cabe perguntar se a Escola Nova do século XX não deriva, direta e implicitamente, dos pareceres de 1882, do discurso do Liceu de Artes e Ofícios e das *Lições de coisas*. (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 16).

Partindo dos pareceres e das demais obras de Rui Barbosa, pode-se retirar variadas concepções do homem que ele foi, segundo vários autores ao longo da história: maçom, ateu, o Anticristo, socialista, positivista e muitos outros predicados.

Lins (1967) considera que os pareceres de Barbosa tinham influência muito grande da filosofia positivista: “As reformas do nosso ensino, preconizadas em 1881 e 1882 pelos famosos Pareceres de Rui Barbosa, estão imbuídas do espírito comtiano, [...]” (LINS, 1967, p. 263).

Em outra passagem, o autor destaca que as páginas dos pareceres, tanto de 1882 quanto de 1883, são trepidantemente positivistas e baseadas nas características de prosperidade moral e material em nome da ciência. Na visão dos pareceres, o indivíduo é apenas uma condensação da humanidade (LINS, 1967).

“Quem queira ter um exemplo exato das convicções de Rui na primeira fase de sua formação, deve buscá-lo nos monumentais Pareceres por ele elaborados sobre a reforma do ensino.” (LINS, 1967, p. 402).

“Em certas passagens chega-se mesmo a notar a influência em Rui, não apenas do Positivismo como filosofia da realidade, mas, outrossim, do Positivismo como religião da humanidade.” (LINS, 1967, p. 403).

Rotular Rui Barbosa a uma filosofia era muito pretencioso por parte dos autores, pois eram analisados somente alguns contextos de seus pareceres, mas deveria ser pesquisado o conteúdo geral.

E, desta forma, Lourenço Filho (2001) afirma que a trajetória de Rui Barbosa passou por variadas filosofias, mas nenhuma o deixou completamente satisfeito.

### **1.2.6 O modernismo brasileiro e Rui Barbosa**

“A mente moderna supõe, especificamente, que o conhecimento é preciso, objetivo e bom. Além do mais, os modernos supõem que, em princípio, o conhecimento é acessível à mente humana.” (GRENZ, 2008, p. 18).

A crença de que o progresso é inevitável, associada ao poder da educação, era base para o pensamento geral dos modernos da Europa e do Brasil. Para eles, a educação tinha o poder de libertar todos da escravidão social. Os enfoques de libertação e progresso foram a base das categorias da filosofia iluminista, cujos ideais eram formados por: natureza, lógica e razão (AMARAL, 2011).

A educação do Brasil sofreu grande influência de Portugal, que se baseava no Iluminismo italiano, por este ser mais moderado. Esse movimento sublinhava a importância de criar um espírito civil na população e aumentar a prosperidade dos estados brasileiros, adequando, desta forma, o currículo escolar às exigências da ciência moderna de que a organização escolar deveria ser voltada à formação profissional (CAMBI, 1999).

Barbosa, sendo moderno, foi influenciado pelos ideais iluministas, os quais fazem parte das categorias da modernidade.

Nos pareceres do ensino primário, Rui Barbosa dá grande espaço e atenção à metodologia do desenho moderno, na qual a ciência, a indústria e a arte poderiam solidarizar-se com a finalidade de formar o ser humano. Para Barbosa, “[...] o desenho seria a alma do ensino técnico.” (NASCIMENTO, 1997, p. 22).

Num olhar atento à produção legada por ele [Rui Barbosa], verificamos que ele era um homem informado sobre a dinâmica do mundo, por estar em permanente contato com a Europa, e como conhecedor profundo da realidade brasileira, escreveu um minucioso projeto de educação pública e sobre diversos assuntos de interesse social. (MACHADO, 2010, p. 11).

Em 1880, Barbosa descreve um dos relatórios apresentados no Congresso Internacional de Ensino em Bruxelas. Ele enfatiza a importância do ensino do desenho moderno para o desenvolvimento do progresso industrial de um país e também para o desenvolvimento social e educacional de uma nação moderna:

Para os operários o desenho é tão útil quando a leitura e a escrita; pode-se, até, generalizar este axioma, dizendo que a eles o desenho é mais necessário do que uma e outra; visto como se pode saber o ofício, e for hábil artífice, sem ler, nem escrever; mas não sem compreender o desenho... As escolas primárias têm principalmente por fim o desenvolvimento intelectual dessa classe, e, pois, devem timbrar, sobretudo em ensinar os elementos da geometria e do desenho, por força da mesma razão que os da escrita e do cálculo... Seja qual for à carreira a que o homem se destine, quer se prepare para operário, quer se dê aos estudos científicos ou artísticos, o desenho deve constituir a base do ensino na escola popular... Só quando se houver generalizado o ensino do desenho, introduzindo-o obrigatoriamente em todas as escolas, e com especialidade nas escolas populares, onde caminhe lado a lado com os elementos de geometria prática e os demais ramos de estudo, é que a instrução assumirá o caráter de utilidade geral e popular atingindo o verdadeiro fim, a que deve tender. (BARBOSA, 1946, p. 122-123).

Para ele, toda reforma de qualidade em matéria de educação depende de três modificações básicas no ensino moderno, segundo dados de Penteadó (1978): a introdução de uma escola prática da cultura física e a necessidade de gerar cultura científica e de gerar cultura artística.

Nos escritos pedagógicos de Rui Barbosa há uma multiplicidade de fontes modernas e não é possível citar todas, mas dizia ele que não se pode escravizar-se a nenhuma delas, pois, como dito por Lourenço Filho (2001, p. 41), “[...] o pensador mais original não é o que tenha tido um só mestre, mas muitos deles [...]”

### **1.2.7 As frustrações de Rui Barbosa**

O jovem bacharel Rui Barbosa foi acolhido pela família Dantas. O conselheiro Manuel Pinto de Sousa Dantas (futuro senador do Império e conselheiro de Estado por parte do partido liberal) tinha grande simpatia por ele porque João Barbosa, pai de Rui, serviu no partido liberal. Com a morte de João, o velho Dantas estendeu a mão e nomeou Rui para a vaga do pai como secretário da Santa Casa de Misericórdia (LACOMBE, 1984).

Rui tornou-se muito amigo de Rodolfo, filho de Dantas, devido, inicialmente, a suas afinidades políticas.

A família Dantas não era rica, mas tinha grande reputação e ocupava boas posições partidárias, tendo bases políticas fortes. A casa dos Dantas estava sempre aberta e cheia de amigos. Rui Barbosa foi sendo conquistado e incorporado à família, o que o aproximava ainda mais de Rodolfo, possibilitando que Rui trabalhasse junto a ele na redação do Diário da Bahia e no escritório de advocacia (LACOMBE, 1984).

A fama de orador de Rui Barbosa espalhou-se por todas as seções de seu partido, tornando-o deputado, o que o levou à corte, estreitando ainda mais os laços com a família Dantas.

O partido liberal tinha como metas as reformas eleitorais, a eliminação do elemento servil e, principalmente, a reforma da educação, que era a base para o compromisso da liberdade do ensino (LACOMBE, 1984).

O parecer sobre a reforma do ensino primário deu a Rui vários títulos e teve um destaque especial por partir da base do ensino do desenho e dos trabalhos manuais, considerados básicos para um ensino industrial. Foi a ligação entre o ensino do desenho, base do ensino profissional, e a transformação da sociedade brasileira, de agrícola em industrial, o tema de um famoso discurso que também pronunciou, naquela época, no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (ver Anexo A). A ideia de que a reforma do ensino era a base para uma transformação social e que a transformação devia constituir numa industrialização urgente do país foi uma constante do pensamento de Rui (LACOMBE, 1984).

Barbosa foi convocado para uma entrevista com o imperador devido à repercussão que seus pareceres tiveram na Corte brasileira. Lacombe (1984, p. 26) afirma que nesta entrevista, eles “[...] passaram horas dissecando as páginas dos volumes impressos com as margens repletas de notas do punho imperial. Foi uma sabatina em regra, da qual o imperador não parece ter saído insatisfeito, pois meses após expedia a Rui o título de conselheiro.”

Mas nem tudo foi um “mar de flores” e é exposto aqui um momento histórico que, segundo Lacombe (1984), foi uma das mais amargas passagens decisivas na história do Brasil.

O velho senador e conselheiro Dantas, uma pessoa cativante e de grandes influências políticas, que foi revelador de vocações políticas e de uma equipe de alto nível como Rui Barbosa e o próprio filho Rodolfo Dantas, foi o escolhido pelo imperador para organizar o Gabinete.

Dantas era confidante do próprio imperador e a ascensão levou-o a deferir um grande golpe em Rui:

Ao chegar de São Cristóvão, com a incumbência de organizar o Gabinete, Dantas encontrou a casa cheia, como costuma acontecer com o que sobem ao poder. Foi logo se dirigindo a Rui e exclamando diante de todos: “Rui, estás ministro, se quiseres”. A única dúvida, disse o novo premier, era saber se lhe daria a pasta do Império, para realizar a reforma do ensino, ou a da Agricultura, para encaminhar a solução do problema servil, missão específica do Gabinete. O imperador preferia a pasta do Império, porque tinha muito interesse pelo projeto de Rui de reforma do ensino. (LACOMBE, 1984, p. 28).

E a decisão desse premier mudou todo o rumo histórico do ensino brasileiro, descrita por Lacombe (1984, p. 28-29):

Dantas voltou no dia seguinte ao Paço com a lista dos ministros. [...] Rui não era ministro. Não é possível, assim, atribuir ao imperador qualquer veto, como depois se espalhou. A culpa coube mesmo inteira a Dantas, que mais tarde, conversando com o Dr. Jacobina, primo e amigo de Rui, fez os maiores elogios ao “extraordinário talento” do seu “filho pelo coração”, mas negou totalmente sua capacidade como administrador. Quem não se conformou com essa atitude do velho Dantas foi seu filho Rodolfo, que chegou a cair de cama com a decepção que experimentou.

A amarga decepção com o velho Dantas por não confiar uma pasta do Império a Rui Barbosa não teve ressentimento por parte dele, mas foi “[...] um grande golpe na sensibilidade de Rui.” (LACOMBE, 1984, p. 28).



Levantando-se de sua decepção, Barbosa seguiu adiante em seus trabalhos políticos para a execução das reformas propostas pelo seu partido. Era necessário reeleger-se para a tarefa de lutar pelos seus ideais.

Os fazendeiros da época, sentindo o perigo da elaboração dos planos políticos do partido liberal e de Rui Barbosa, principalmente com a eliminação do trabalho servil, organizaram uma associação contrária a essas reformas conhecida como “Clubes da Lavoura”, e uma manipulação publicitária na qual “Rui pessoalmente foi acusado de *comunista*, incendiário do país, portador da bandeira vermelha.” (LACOMBE, 1984, p. 30, grifo do autor).

A eleição foi realizada em ambiente tenso e Barbosa foi derrotado. “Realmente, houve publicações de folhetos em que se sustentava que votar em Rui, ou no diabo, era a mesma coisa [...]” (LACOMBE, 1984, p. 30).

“O Partido Liberal estava esgotado. Na situação que durara de 1878 a 1885, das três grandes reformas anunciadas e urgentes, a eleitoral, a do ensino e a do elemento servil, apenas realizara a primeira.” (LACOMBE, 1984, p. 31).

Barbosa distanciou-se provisoriamente da atmosfera política e dedicou-se com afinco à advocacia, suas concepções modernas foram vencidas pela câmara maciça conservadora que dominava todo o processo político. Conforme afirma Penteado (1978, p. 158), a “[...] concepção moderníssima de Rui não chegou a empolgar a minoria conservadora dominante.”

Segundo Lourenço Filho (2001), logo após a publicação do livro *Lições de coisas*, em 1886, Barbosa não se ocupou mais com temas ligados ao ensino.

### 1.3 LICEUS

#### 1.3.1 O ensino de artífices no Brasil

Em 1816 chega ao Rio de Janeiro a Missão Francesa, liderada por Joachim Lebreton, presidente perpétuo de belas-artes do Instituto da França, com a incumbência de criar uma escola de belas-artes e artes mecânicas no Brasil. Ele foi convocado pelo embaixador de Portugal na França com a missão de desenvolver no Brasil o ensino artístico, tendo como objetivo o aperfeiçoamento da indústria brasileira usando o ensino das belas-artes (pintura, escultura, gravura, arquitetura) e das artes mecânicas (CUNHA, 2005).

Aumentar e aperfeiçoar aqui mais prontamente a indústria para torná-la nacional. Assim fazendo, o Brasil poderia entrar bem mais frutuosamente na partilha das perdas que experimentam a indústria francesa, e com as quais se beneficiam o norte da Alemanha, Bélgica, Holanda e os Estados Unidos. Se a indústria no Brasil fosse esperar que os artífices desenvolvessem espontaneamente a arte do desenho, a oportunidade estaria perdida. (CUNHA, 2005, p. 78-79).

Lebreton não queria repetir aqui no Brasil o erro que aconteceu na França, onde pobres e pessoas sem talento seguiam as artes liberais. No Brasil, os alunos que não tivessem talento seriam encaminhados ao ofício mecânico.

A admissão às aulas da Academia de Belas-Artes dependia de o candidato saber ler, escrever e “contar as quatro espécies de números inteiros”, o que era verificado por uma comissão de dois examinadores. [...] Os alunos da academia eram divididos em dois grupos: os artistas, que se dedicavam às belas-artes, e os artífices, que professavam as “artes mecânicas”. (CUNHA, 2005, p. 119).

Cunha (2005) destaca que o maior obstáculo dos “desafortunados” era conseguir vagas no ensino das artes, pois, além dos exames de admissão, era cobrada uma taxa de matrícula e os cursos eram apenas no período diurno, o que dificultava a frequência dos alunos. Na verdade, o intento de Lebreton com a propagação do ensino das artes mecânicas foi frustrado e utópico, pois a Academia tornou-se uma escola para uma aristocracia do talento.

### **1.3.2 O propósito dos Liceus**

A classe burguesa do século XIX de nosso país era menosprezada pela classe dominante, identificada com os interesses mais poderosos dos proprietários rurais ou fazendeiros de café. Eles diziam que a classe burguesa deveria administrar somente a política formulada pelos conservadores (PENTEADO, 1984).

A partir de 1850, os setores médios começaram a destacar-se no cenário brasileiro a partir de novas correntes de pensamento em grandes centros do Brasil, constituídas por correntes liberais representadas principalmente por nomes como Béthencourt e, a partir de 1880, Rui Barbosa. Também havia propósitos constituídos por correntes positivistas, representadas por nomes como Benjamim Constant e Ramos de Azevedo, que se baseavam na filosofia positivista de August Comte. Essas correntes desejavam a abolição dos escravos e, principalmente, uma reforma ampla do ensino brasileiro para elevar a economia industrial.

A abolição dos escravos aconteceria no final do século XIX, mas também era necessária uma reforma educacional devido às novas condições de transformação da sociedade brasileira em um sistema de capital industrial, o que não aconteceu naquele século, infelizmente.

Os professores, poetas, funcionários e jornalistas, além de intelectuais, religiosos, advogados não-proprietários de terras, muitos militares que não eram “capitães do mato” desempenhavam a mesma função social e mantinham, na complexidade das ações e reações proporcionadas pelos seus papéis sociais, idênticas aspirações entre si. (PENTEADO, 1984, p. 14).

Em direção à revolução industrial, a classe burguesa necessitava destacar-se por ações de forma concreta e iniciativas particulares. O ensino profissional foi significativo para a aplicação de técnicas que os europeus já haviam realizado em setores de uma classe social mais modesta. No processo de industrialização, o ensino profissional deveria produzir escolas destinadas ao exercício industrial que fundissem o pensamento artístico com o ato de fazer, fato que gerou a criação dos Liceus no Brasil (PENTEADO, 1984).

[...] o LICEU prepara profissionais para arte/indústria, objetivamos através de trabalho empírico – suscitar indagações (portanto, colocar mais que resolver) sobre qual seria a orientação que presidia a formação desses profissionais, que métodos e técnicas eram utilizados e divulgados pelo LICEU (verificados nas obras produzidas), e qual seria sua contribuição para as Artes [...] (SILVEIRA, 1983, p. 11).

O ensino do Liceu prepararia os futuros operários e desencadearia uma mudança significativa na força econômica por meio de um sistema de capital industrial que fortaleceria a classe burguesa (PENTEADO, 1984).

A ideologia que predominava em cada província ia diferenciar as formas de ensinar o trabalho industrial nas instituições dedicadas a essa modalidade, no caso, os Liceus. A dinâmica econômica de cada estado acompanharia os modelos educacionais (CUNHA, 2005).

Rui Barbosa acreditava que o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro era um dos exemplos mais claros destes esforços para desenvolvimento industrial no país.

Resta, portanto, à iniciativa individual acordar o país. Neste sentido o Liceu de Artes e Ofícios é um rasgo de heroicidade moral que inspira aos mais incrédulos uma confiança reanimadora. O nome de Béthencourt da Silva pertence ao número dos beneméritos cuja condecoração incumbe à história. Com ele os seus auxiliares, os entusiastas intrépidos, que se dedicaram à obra deste Evangelho vivo, formam, no horizonte do nosso país, a maior constelação do futuro. (BARBOSA, 1948, p. 265).

O Liceu do Rio de Janeiro representaria para Rui a escola mais eficaz do movimento democrático e renovador no Brasil, aplicando de forma eficaz a arte. A escola representa um exemplo prático de como educar esteticamente por meio da arte aplicada a massa geral e estava disponível ao alcance dos humildes e pobres.

Rui Barbosa, cujo espírito encheu seu tempo, em uma das suas mais brilhantes peças oratórias, em solenidade naquela grande instituição, em 23 de novembro de 1882, afirmou categoricamente: - “O Liceu de Artes e Ofícios é a encarnação mais eficaz e mais completa deste movimento. (Referia-se ao ensino do desenho). Abri os olhos no seio dele, e involuntariamente perguntareis: É o Brasil? Eu ia perguntar: É a Rotina? Não. É uma visão realizada. É uma miragem colhida por um gênio”. (BARROS, 1956, p. 8).

### 1.3.3 Fundação do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro

Em 23 de novembro de 1856<sup>vii</sup>, foi fundada uma escola pioneira da educação popular e profissionalizante no Brasil, a Sociedade Propagadora das Belas Artes e do Liceu de Artes e Ofício do Rio de Janeiro, pelo arquiteto Francisco Joaquim Béthencourt da Silva<sup>viii</sup> (Figura 4), discípulo de Grandjean de Montigny. A escola tinha como missão a inclusão social e profissional dos alunos, tendo como característica principal o ensino gratuito. Ela era aberta para toda a população e para os recém-libertos, mas não para os escravos (BARROS, 1956).

Figura 4: Imagem de Francisco Joaquim Béthencourt da Silva



Fonte: Elaborada pelo autor (2015)<sup>10</sup>.

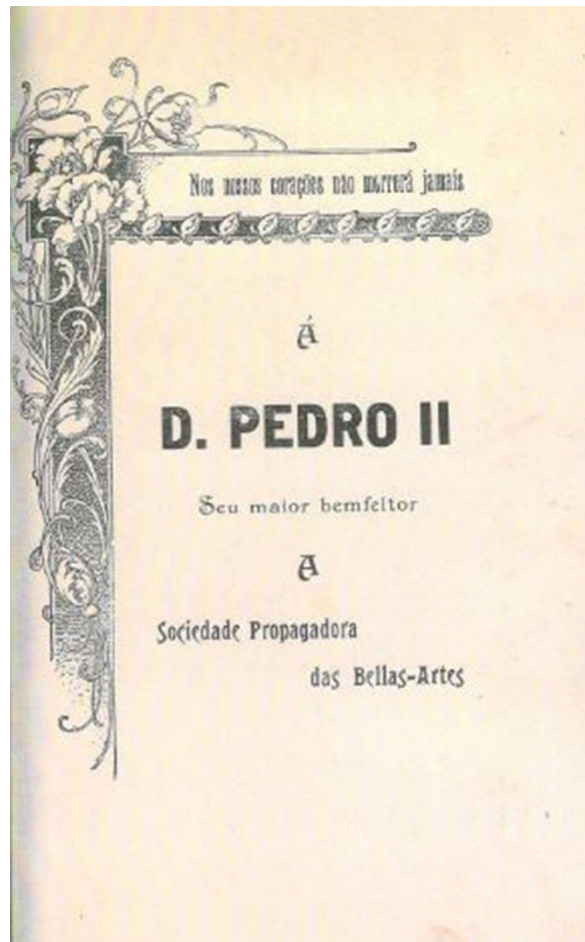
O Liceu de Artes e Ofícios nasceu da iniciativa privada do arquiteto como o primeiro estabelecimento de ensino profissional. Tinha como proposta não só o estudo das belas-artes como especialidade mas também como aplicação necessária aos ofícios e indústrias (BARROS, 1956).

---

<sup>10</sup> Foto tirada no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro.

O Liceu do Rio funcionava a partir de doações dos sócios e principalmente dos subsídios do Estado, entre eles o próprio imperador D. Pedro II (ver dedicatória ao Imperador pela revista do Liceu na Figura 5) e a princesa Isabel, assim como condes, barões, viscondes, comendadores, doutores, coronéis e numerosos conselheiros e entusiastas do ensino industrial (BRAZIL ARTISTICO, 1857).

Figura 5: Dedicatória ao Imperador D. Pedro II



Fonte: BRAZIL ARTISTICO (1857, p. 171).

A metodologia do Liceu do Rio baseava-se na arte dentro da indústria, despertada a partir de atividades exercidas pelo desenho. A ideia foi preparar a população para um futuro promissor para o qual o país partiria em relação à economia industrial (BIELINSKI, 2006).

O Liceu é uma escola destinada à arte aplicada à variadas ramificações da indústria com matérias de linguagem necessárias para a formação do indivíduo. O desenho aplicado aos ofícios e às profissões industriais era a base da instituição. A escola não deve ser confundida com a Academia de Belas Artes, pois a essência desta era artística (pintura, arquitetura e

escultura), que permitia a entrada somente de alunos que tivessem habilidade e vocação elevadas às artes liberais e era destinada à aristocracia (BARROS, 1956).

“Na verdade, instituído especialmente para as classes proletárias e laboriosas do país, o Liceu é meio prático de levantá-las até o prestígio de outras classes, até a altura da civilização e da dignidade pessoal, que não é privilégio de ninguém.” (BARROS, 1956, p. 34).

O Liceu foi criado devido à colaboração<sup>11</sup> de grandes artistas da época que assumiram a responsabilidade de lecionar sem nenhuma remuneração e enfrentaram sacrifícios em sua luta no mercado de trabalho, que ainda era fortemente agrícola, sem falar na descrença do ensino de artes exercido pelas classes excluídas socialmente (mulheres, analfabetos e até mesmo, com o tempo, escravos recém-libertos).

Em uma época já remota, quando não se pensava na instrução dos adultos, quando ninguém se lembrava de quanto o operário e o artífice brasileiros careciam de uma educação adequada aos seus misteres, quando ainda nenhuma associação se erguera para pugnar pelas aspirações de cultura do século, já o Liceu de muito vinha derramando sua luz benfazeja pelas classes populares. (BARROS, 1956, p. 9).

A ideia era retirar do atraso “[...] a nossa falta de perfeição — manufatureira, industrial, artística e mecânica —, seria solicitado um pequeno sacrifício pecuniário para educar essa mocidade [...]” (BIELINSKI, 2006, p. 11).

Para tanto, era imprescindível a valorização da educação artística para o país progredir. Tendo como base principal o Liceu, as aulas de desenho como meio para o desenvolvimento de toda perfeição manufatureira de toda indústria brasileira eram tão necessárias quanto a escrita (BARBOSA, 1946).

O desenho era a base para as artes e para as indústrias, uma união entre as artes mecânicas e as liberais, e ao ser executado pela mão do trabalhador, cria, desta forma, uma harmonia que exigia que o desenho ocupasse um lugar especial na educação popular do Liceu.

Não só todo o povo deve ser instruído nas regras principais do desenho e nas suas mais importantes aplicações industriais, como também ser habilitado para adquirir, em alto grau, capacidade artística tanto intelectual como manual. O que é bem feito faz-se em geral por um bom desenho. Os mais belos resultados industriais, têm sido obtidos, quando a pessoa, que desenha, é a mesma que executa; e mais ainda quando o operário tem recebido a necessária educação artística. (BARROS, 1956, p. 222).

---

<sup>11</sup> O Liceu também teve grande colaboradores, como o conselheiro, senador e Ministro do Império Eusébio de Queiroz Coutinho Matoso, a Sua Majestade D. Pedro II, a Sua Alteza princesa Isabel, a baronesa D. Maria Vale da Gama, o Barão de Mauá, o senador Rodolfo Dantas, o Dr. Afonso Celso de Assis Figueiredo, Visconde de Ouro Preto, o brilhante conselheiro Rui Barbosa, o Dr. Joaquim Nabuco e um grande número de nomes ilustres da época que não haveria espaço suficiente para citar (BIELINSKI, 2006).

Béthencourt justificou o embasamento do ensino das artes entrelaçado ao desenho como base do desenvolvimento de países europeus, citando como exemplo a Exposição Londrina de 1851. A fala dele pode ser encontrada em Bielinski (2006, p. 11-12):

A proporção dos prêmios de 1º ordem conferidos aos povos estrangeiros, era de 8 por 1000 expositores; para os franceses porém essa proporção se eleva a 30!!! – Os espíritos mais eminentes da comissão real procuraram nas instituições francesas o segredo de um tão grande desigualdade – e o acharam, estava nas nossas Escolas de Desenho Artístico e Geométrico de Lion, Nimes e em Paris; e nas nossas escolas de Artes e Ofícios que apresentam hoje a mais ricas coleções e o ensino mais completo de ciências aplicadas às artes úteis.

O segredo do progresso manufatureiro da França estava no ensino das artes elevadas pelo aprendizado do desenho nos Liceus. Béthencourt enfatizava a criação de uma instituição de ofícios pioneira no Brasil, que seria um exemplo de desenvolvimento para o progresso da nação e teria como base o ensino do desenho como meio de inclusão social, citado também pela pesquisadora Bielinski (2006, p. 12):

O atraso da nossa indústria é filho desta única falta na educação dos nossos artífices, e que portanto devemos cuidar seriamente da criação de uma Sociedade Propagadora das Belas-Artes que, entre outros meios necessários ao seu desenvolvimento e útil fim, estabeleça um liceu de artes e ofícios, em que artesãos, operários e mais concidadãos estudem em lições noturnas o desenho geométrico, industrial, artístico e arquitetônico, os princípios das ciências aplicadas às artes livres, podendo em breve tempo apresentar, como a França, a Inglaterra, a Alemanha, a Itália e mesmo Portugal, as nossas produções a par das obras primas de seu povo.

Béthencourt salientava os exemplos de enriquecimento em toda Europa devido ao ensino artístico nas indústrias e à valorização do trabalhador, o que, infelizmente, não era seguido no Brasil, pois o país guiava-se pelo trabalho agrário e, desta forma, incentivava a exclusão social, principalmente em centros urbanos (BIELINSKI, 2006).

Ele lutava por uma escola para o povo e criticava o assistencialismo do Império, que fornecia donativos aos mais necessitados, o que, segundo Cunha (2005), estimulava a induzir os pobres à ociosidade, pois recusavam-se a trabalhar, independentemente do salário oferecido ou mesmo com o oferecimento de cursos para o desenvolvimento de um ofício.

“De nada adiantaria a educação dos pobres se eles fossem ‘deseducados’ pelas práticas caritativas que contrariariam a lei natural reguladora do crescimento da população proporcionalmente ao crescimento da produção.” (CUNHA, 2005, p. 148).

Segundo Cunha (2005), a escravidão era um entrave para a acumulação de capital, pois acarretava uma aversão dos homens livres pelo trabalho manual, sendo executado então pelos escravos.

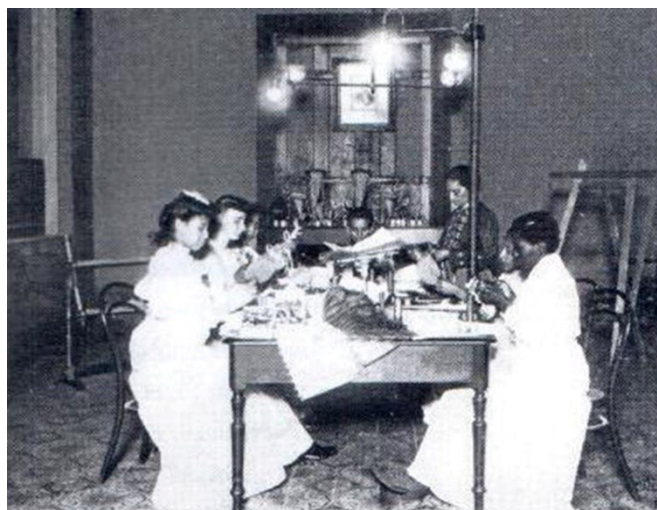
Béthencourt acreditava que educação de ofícios geraria o sucesso para proporcionar ao país a função econômica de produção, mas, ao mesmo tempo, também era indispensável para se construir um regime de liberdade. Sua proposta de um ensino profissional para a massa faria surgir um regime de igualdade e de condição para o progresso da sociedade.

Ele partiu do princípio de que a agricultura não seria capaz, sozinha, de fazer riqueza de um país. Seria necessário que houvesse, paralelamente, uma produção manufatureira para que ambas pudessem, então, “sustentar e opulentar uma nação”. Este seria justamente o caso do Brasil, onde a quase ausência de indústrias estaria mantendo seu povo na rotina, fazendo a nação continuar sendo tributária dos grandes centros de civilização. Dentre as causas que estariam impedindo o avanço das indústrias no Brasil, [...] o “atraso das artes industriais”, ou seja, o despreparo da força de trabalho. Este por sua vez, seria o resultado [...] da “falta de vulgarização do desenho”. (CUNHA, 2005, p. 162).

A escola escandalizou a sociedade da época por aceitar crianças, analfabetos, recém-libertos e, mais ainda, mulheres (Figuras 6, 7 e 8), pois era uma época em que elas ainda viviam confinadas à vida doméstica.

“O chamado às aulas femininas do Liceu, para o preparo artístico e profissional, resultou num número surpreendente de matrículas.” (BIELINSKI, 2006, p. 45).

Figura 6: Inclusão dos recém-libertos no Liceu do Rio de Janeiro



Fonte: Bielinski (2006, p. 35).

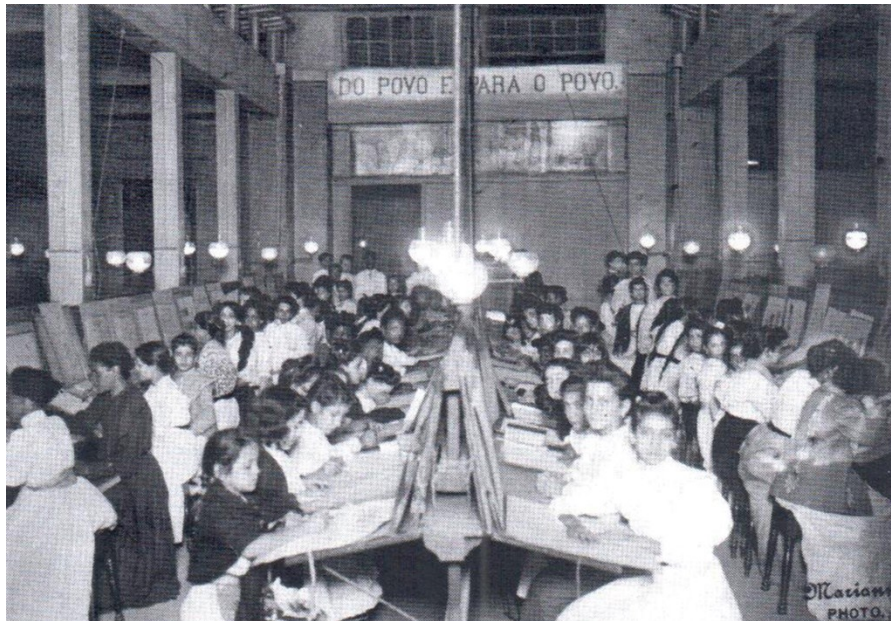


Figura 7: Inclusão do sexo feminino ao Liceu do Rio de Janeiro



Fonte: Bielinski (2006, p. 50).

Figura 8: Aula de desenho no Liceu do Rio de Janeiro.



Fonte: Bielinski (2006, p. 41).

A escola e o ensino foram uma ação totalmente inovadora e democrática por se tratar de um sistema de ensino das artes para uma classe mais humilde e desprovida de recursos financeiros, com intuito de “[...] instituir a educação popular-profissionalizante no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, desenvolvendo talentos e semeando aspirações.” (BIELINSKI, 2006, p. 53).

O que é importante ressaltar de todos os feitos benéficos do Liceu é que o ensino era gratuito para todos que desejassem aprender os diversos ramos das artes aplicadas, o que

resultou em grande procura. Segundo Barros (1956), 94.544 alunos receberam instrução gratuita entre 1882 e 1901, sendo eles 39.146 crianças, 36.919 adultos e 18.479 mulheres<sup>12</sup>.

Ao longo de sua história, o Liceu do Rio de Janeiro realizou várias exposições apresentando as obras artísticas de seus alunos ao público geral brasileiro, como pode ser visto na Figura 9.

Uma grande exposição no início do século XX, semelhante à dos países mais evoluídos da época, pôde exibir os produtos primorosos do Liceu envolvendo artes liberais e mecânicas: a grande Exposição Artística-Industrial Fluminense de 6 de maio de 1900, destacado na fala de Barros (1956, p.180):

“É o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro considerado por nacionais e estrangeiros como o primeiro estabelecimento de educação profissional da América do Sul, não havendo igual na Europa; e não tem merecido a devida atenção por parte dos poderes públicos.”

Figura 9: Obras de alunos exposto no Liceu do Rio de Janeiro s/d.



Fonte: Bielinski (2006, p. 38).

---

<sup>12</sup> O “ninho de artista”, segundo Barros (1956) era formado por: Victor Meirelles, aluno do Liceu, ilustre pintor que conquistou a Europa entre 1852 e 1859; Jorge Alberto Vinchon, aluno de desenho de arquitetura civil, que montou um ateliê executando desenhos e várias plantas de edificações urbanas no Rio de Janeiro; Isaltino Alves Barbosa, que decorou o Supremo Tribunal Federal, autor do busto do Dr. Campos Sales, ex-presidente da República; Eliseu D’Angelo Visconti, considerado por muitos o maior pintor nacional; Amancio Carneiro Campos, grande artista em desenhos arquitetônicos; Antonio dos Santos Carvalho, fundador da Fundação Indígena, considerada uma das mais importantes do Rio de Janeiro; Modestino Kanto, que desenvolveu a estátua do Marechal Deodoro da Fonseca na Praça Paris do Rio de Janeiro; Laurindo de Azevedo Ramos, autor de esculturas entre as quais destaca-se a estátua do padre Cícero em Juazeiro; e outros nomes que não seria possível citar nesta dissertação.

### 1.3.4 São Paulo e o positivismo

Em meados de 1873, circulava uma nova corrente doutrinal em São Paulo, “a influência positivista”, a qual era definida por concepções racionais e científicas do método do filósofo Augusto Comte, propagando uma influência pela sociedade burguesa paulista com suas ideias de pensamento de progresso por meio do dogma “[...] O amor por princípio e a ordem por base; o progresso por fim [...]” (LINS, 1967, p. 55).

Compete, pois, à moderna ciência, política, arrimada constantemente no método positivo da filiação histórica, demonstrar, a toda a evidência, que a constituição do Estado, não só em vista das exigências do momento atual, como também em face da urgente necessidade de estabelecer-se a completa conciliação da ordem como o progresso, [...] (SALLES, 1882, p. 15-16 e apud LINS, 1967, p. 158).

A influência positivista teve uma aceitação efetiva muito grande por parte dos paulistas, o que proporcionava um reflexo em toda a base da formação da burguesia, assim como na instituição política e educacional. Nas décadas de 1880 a 1890, por exemplo, vários republicanos prestaram o seu juramento para a religião da humanidade, que era seguida pelo positivismo em São Paulo, com destaque para nomes de republicanos paulistas positivistas como Campos Salles, Prudente de Moraes e Bernardino de Campos, o engenheiro fiscal da Estrada de Ferro Sorocabana Nicolau Rodrigues dos Santos de França e Leite, um dos fundadores e presidente do Instituto Politécnico de São Paulo, Almeida Nogueira, professor de Economia Política na Faculdade de São Paulo, e outros nomes que se destacaram ao instituir o positivismo na província paulista (LINS, 1967).

### 1.3.5 Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo

São Paulo era a província onde ocorreria a maior condensação da população na área urbana e, desta forma, tinha bases diversificadas de atividades. Ela tinha um grande número de imigrantes dentre todas as regiões brasileiras, sua economia forte era gerada pela cultura do café, na qual se destacou principalmente pelo surgimento das estradas de ferro, as quais modificariam a economia e morfologia social da cidade.

A imigração, que se iniciara em 1827, com chegada à São Paulo de 995 alemães, tornaria a população heterogênea e com atividade diversificadas. A população urbana representada por “capitalistas”, comerciantes, artesãos, funcionários públicos, intelectuais, que não tinham muita possibilidade de expansão de suas atividades,

encontrariam condições de desenvolvimento devido à facilidade das comunicações. (D'ANGELO, 2000, p. 90).

A imigração nessa província foi muito importante para os conhecimentos técnicos e para a mentalidade industrial tão necessários nesse local. Infelizmente, isso também deixou clara uma discriminação por parte da sociedade paulista em relação às atividades mecânicas que deveriam ser realizadas por escravos e eram agora exercidas pelos imigrantes.

Segundo dados de um relatório de estatística do estado de São Paulo de 1872 mencionados por D'Angelo (2000), das primeiras indústrias que surgiram na capital paulista, somente 22,11% tinham brasileiros trabalhando nesse setor, enquanto o maior número era de imigrantes, representado por 77,89% do número de empregados. Para piorar, destes brasileiros empregados na indústria, boa parte não tinha conhecimento técnico ou formação na área.

Nesse ambiente, a elite burguesa e cafeeira iniciou o processo de criação de uma escola de ofícios, onde pretendia formar uma mão de obra especializada para uma futura industrialização em todo o Brasil de acordo com a ideologia do positivismo, que pregava a dignificação do homem por meio do trabalho (D'ANGELO, 2000).

A proposta também era eliminar a ociosidade por parte da população, sendo necessário desenvolver um ensino de ofício, um programa de “domesticação” e “disciplinarização” dos operários (D'ANGELO, 2000).

Em resumo, o fundamento nas décadas de 1880 e 1890 foi que elas viram São Paulo perder a aparência colonial que ainda tinha, embora fosse o centro intelectual do Império, para tornar-se uma cidade completa, economicamente dinâmica e impaciente com os programas políticos e literários anteriores, exceto na medida em que estes pudessem justificar ou embelezar a vida material. A época do “progresso material” veio encontrar São Paulo com más escolas primárias, poucas escolas profissionais e sem instituições superiores eficientes – e isto numa cidade que durante o último quartel do século passou do décimo para o segundo lugar em tamanho no país, e foi o centro de sua mais produtiva região econômica. A mentalidade capitalista, se não um capitalismo pleno, invadia o Brasil urbano. Nessa época, o Positivismo era o único conjunto formal de princípios a ganhar reconhecimento apreciável por parte dos que estavam interessados nos padrões futuros da economia e da sociedade. (MORSE, 1970, p. 216 apud SILVEIRA, 1983, p. 25).

Desta forma, em 1873 foi fundada na capital paulista a Sociedade Propagadora da Instrução Popular por 131 sócios, membros da burocracia do Estado e do Parlamento, sendo os mais conhecidos deles: o conselheiro Carlos Leôncio da Silva Carvalho, o senador Souza Queiroz, o desembargador Bernardo Caixão, o capitão Joaquim Roberto de Azevedo Marques e muitos outros, além de membros da sociedade Loja Maçônica América, que faziam várias doações (CUNHA, 2005).

A proposta do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo era transformar a grande massa ociosa em operários qualificados para um projeto amplo de industrialização da província, fornecendo, desta forma, um ensino profissional gratuito.

“São Paulo em 1882 presencia, então, o nascimento do Liceu de Artes e Ofícios, reclamando que era pela imperiosa necessidade de operários mais bem aparelhados face ao desenvolvimento da indústria e do comércio urbanos.” (SILVEIRA, 1983, p. 24).

O programa do Liceu de São Paulo foi dividido em duas seções: a de ciências aplicadas, constituída por aritmética, álgebra, geometria plana e descritiva, geologia, zoologia, botânica, física, química, mecânica, agrimensura; e a de artes, constituída de desenho linear, ornato, figura, máquinas, arquitetura, modelação, escultura e estatuária, caligrafia, gravura, pintura, fotografia e música (SEVERO, 1934).

E foi no final do império que o Liceu de São Paulo deu um grande salto de qualidade e prosperidade com a Proclamação da República. “Nos últimos anos do Império, as subvenções do governo provincial montavam a 12 contos de réis, anualmente. Em 1896, elas saltaram para 50 contos de réis e não pararam de crescer.” (CUNHA, 2005, p. 133).

Tal período foi marcado por nova orientação e novas diretrizes propostas pelo arquiteto Francisco de Paula Ramos de Azevedo (Figura 10).<sup>ix</sup>

Figura 10: Imagem de Francisco de Paula Ramos de Azevedo



Fonte: Imagem retirada da internet<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Imagem disponível em: <[http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/d1/Oscar\\_Pereira\\_da\\_Silva\\_-\\_Retrato\\_do\\_Arquiteto\\_Ramos\\_de\\_Azevedo.jpg](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/d1/Oscar_Pereira_da_Silva_-_Retrato_do_Arquiteto_Ramos_de_Azevedo.jpg)>. Acesso em: 5 maio 2015.

O Liceu firmou-se definitivamente sob a orientação de Ramos de Azevedo, sendo que foi possível a instalação das oficinas [...], em 1902, iniciou-se a aprendizagem prática nas instalações do Liceu. Ela se iniciava com somente 53 aprendizes nas oficinas de marcenaria e serralheria: três anos, após, contava com 807 na caldeiraria, fundição de bronze e metais finos, modelação, escultura em madeira, obras de ebanistaria ou na marcenaria ou serralheria. (D'ANGELO, 2000, p. 94).

Ramos de Azevedo começou a construção da nova sede do Liceu em frente à Estação da Luz. As obras foram iniciadas em 1897, e no início do século XX puderam instalar os cursos primários e de artes, configurando um sistema de escola e oficina, e também desenvolveram cursos voltados à construção civil.

Em 1905, já são 807 os alunos matriculados: seis classes para o ensino primário, cinco de ensino de desenho, uma de modelagem em gesso, barro, etc.... uma para pintura, três para instrução profissionalizante, abrangendo: corte e sambladura de madeiras com aplicação na marcenaria, carpintaria, ebanestaria, a talha de ornamentação em relevo, a união e curvamento do ferro e aplicação na caldeiraria, ferro forjado e serralheria. (D'ANGELO, 2000, p. 97).

Na Figura 11 há a representação de uma das fábricas que seguia o sistema escola-oficina na época:

Figura 11: Primeiras fábricas paulistanas



Fonte: Elaborada pelo autor (2015)<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Foto tirada na Pinacoteca do Estado de São Paulo.

Ramos dirigiu a escola durante 30 anos e orientou a instituição para se sobressair nos aspectos industriais, principalmente na construção de ferrovias e da construção civil, edificando vários prédios de variados andares (D'ANGELO, 2000).

São enviados para São Paulo, os aprendizes das ferrovias Paulista, Mogiana, Sorocabana e São Paulo Railway, durante quatro anos para aperfeiçoamento no Liceu, em curso dirigido por Roberto Mange. Foi criada, inclusive, uma seção de Psicotécnica no curso com auxílio do Instituto de Higiene de São Paulo. Dessas conexões é que mais tarde surge o “Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional”. (D'ANGELO, 2000, p. 98).

## 1.4 O PROCESSO DE DIVULGAÇÃO DOS MÉTODOS EDUCATIVOS DO ENSINO PROFISSIONAL BASEADO NO DESENHO

### 1.4.1 Divulgação

A história do ensino profissional nos Liceus do século XIX nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo contribuiu para compor ideologias diferentes em ambos os estados, o que, por consequência, afetou a urbanização de suas capitais e determinou o processo de divulgação de todo o desenvolvimento dos modelos de ensino nos Liceus. Essas divulgações (jornais e revistas da época) informavam os leitores, em geral da classe média intelectual, todas as transformações que aconteceriam nas décadas seguintes graças às contribuições do ensino profissional em suas escolas.

### 1.4.2 A gênese do taylorismo no Brasil e sua divulgação educativa

No começo século XX, chegaria a São Paulo um ilustre professor que teria um papel decisivo na transformação do ensino profissional do Brasil, modificando o mercado de trabalho e a estrutura econômica e impondo uma nova visão social de trabalho, o professor do curso de mecânica prática Robert Auguste Edmond Mange<sup>x</sup> (SILVEIRA, 1983).

[...] um importante órgão foi anexado à estrutura do LICEU: a Escola Profissional de Mecânica, organizada e dirigida durante certo tempo por Roberto Mange, posteriormente diretor do SENAI e introdutor de várias inovações no ensino industrial – foram criados laboratórios de psicotécnica, de cinemática, de tecnologia mecânica e, além disso, oficinas de aprendizagem. Quando o Governo Federal, órgão responsável pela manutenção desta escola, retirou os subsídios, esta organização foi transformada em Curso de Mecânica, integrado ao Quadro Geral do LICEU e com categoria igual à dos outros cursos. (SILVEIRA, 1983, p. 35).

Com seu curso no Liceu de São Paulo, Mange propunha formar um operário qualificado para trabalhar nas ferrovias e que também pudesse assumir funções de instrutor nas oficinas da instituição. Foi um dos primeiros cursos instituídos no país que obteve a colaboração por parte das empresas de estrada de ferro do estado (ZANETTI, 2001).

O objetivo de Mange era moldar o trabalhador para atender, em um futuro próximo, a aceleração da produtividade de trabalho do parque industrial paulista e até mesmo o brasileiro, implementando métodos de vigilância e rigoroso controle da dinâmica da produtividade fundamental ao sistema da fábrica, os quais teriam os princípios estratégicos atribuídos ao taylorismo desenvolvido por Frederick Winslow Taylor<sup>xi</sup>, que determinava uma organização do processo de trabalho contemporâneo (ZANETTI, 2001).

O que incentiva Taylor a atingir obsessivamente essa meta não era tanto a convicção de estar contribuindo para o adestramento técnico do trabalhador, mas sim a perspectiva de se conseguir expressivo aumento da produtividade [...] Mange, por sua vez, perseguia esse mesmo propósito fazendo, contudo, inúmeros reparos e restrições aos princípios centrais do taylorismo. A transmissão do saber técnico fabril, ministrado nas escolas profissionalizantes representava, para Roberto Mange, o instrumento mais eficaz para moldar o trabalhador. (ZANETTI, 2001, p. 23).

O Liceu de São Paulo assumia o papel de um verdadeiro estabelecimento comercial de produção e funcionava como uma empresa que ensinava ao aluno o significado da eficiência a partir do processo de organização do trabalho (D'ANGELO, 2000).

Essa profunda transformação de trabalho prático e interligado em todos os setores de produção introduziu no Liceu uma nova postura devido à necessidade específica das atividades. O aluno trabalharia nas oficinas como uma forma de produção comercial e era necessário conhecer sua posição e seu posto de trabalho, onde seguiria uma disciplina e uma hierarquia de produção.

Deveria o aluno efetivamente trabalhar numa empresa grande, na produção para mercado. A prática diária ensinaria o significado da eficiência, necessária à qualquer empresa lucrativa, da disciplina e da hierarquia. [...] Ele deveria passar também pelos diversos graus hierárquicos de aprendiz, auxiliar e operário, os quais garantiam a existência e vigor dos postos superiores na oficina; mestre, contramestre, gerente. Aliás, desde sua admissão nas oficinas, recebia o aprendiz um salário pequeno, o qual crescia no decorrer de sua habilitação até atingir o salário de um operário. Desde cedo, portanto o aluno era colocado no papel e posição de trabalhador. (D'ANGELO, 2000, p. 100).

O aluno viveria dentro da instituição os parâmetros educativos de uma empresa e, desta forma, deveria aprender disciplina, hierarquia e eficiência, que seriam as bases de uma empresa



lucrativa. Assim, o Liceu produziria para o mercado profissional um operário útil sob os parâmetros da organização do processo de trabalho (D'ANGELO, 2000).

Em virtude do crescimento urbano, os primeiros anos do século XX garantiram também que o Liceu preparasse operários para a construção civil, e para isso a escola realizou obras “[...] de arquitetura externa e interna, mobiliário e decoração para hospitais, bancos, edifícios públicos, hotéis e igrejas [...]” (D'ANGELO, 2000, p. 101).

A proposta educativa do Liceu para o projeto de industrialização utilizando as características do taylorismo combinava também com o projeto educativo da construção civil e determinava as características do processo de trabalho (eficiência, organização e hierarquização).

[...] nota-se já uma preocupação com o controle do tempo de produção e com a especificação das tarefas em seus mínimos detalhes, nos métodos de trabalho do Liceu. Em sua construtora, Ramos de Azevedo procurava cumprir severamente os estabelecidos cronogramas. A formação oferecida pelo Liceu era respaldada pela produção para o mercado e com esse objetivo o atributo acima referido (rigor e grande responsabilidade na entrega das encomendas) era cultivado nos operários. (D'ANGELO, 2000, p. 103).

Em suma, o processo educativo do Liceu de São Paulo tinha uma proposta inovadora na formação do trabalhador para atender um mercado de trabalho em grande expansão, como era o paulista, o que só seria possível por meio do processo de regras da moral social. A metodologia de ensino promoveu um reconhecimento por parte da população paulista. Ela foi propagada para a nação brasileira com uma divulgação positiva, porque o processo educativo de trabalho promovia a produtividade científica seguindo as bases do positivismo e da gênese do taylorismo: eficiência, organização e hierarquização. Ao mesmo tempo, a ideia era criar um sistema que substituísse o trabalho escravo ao utilizar trabalhadores submissos ao novo método de trabalho tecnicista.

[...] o taylorismo substitui a coação visível, típica da violência direta do antigo leitor de escravos, por exemplo, por formas mais sutis de dominação, que tornam o operário dócil e submisso: as ordens de serviço vindas do setor de planejamento são impessoalizadas, não aparecendo mais com a face de um chefe que oprime, pois se acham diluídas na organização burocrática. Com isso, a relação entre dirigentes e dirigidos não é direta, sendo intermediada por ordens internas vindas de diversos setores. (ARANHA, 2006, p. 24).

### 1.4.3 A divulgação do processo educativo do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo

Uma das características fundamentais da proposta educativa do Liceu de São Paulo era a hierarquização do ensino profissional baseada no conceito escola-oficina, na qual o aluno poderia exercer suas atividades desde cedo por meio de um processo de hierarquia no trabalho (aprendiz, auxiliar e operário). A ideia era criar uma oficina moderna de grande produção dentro da instituição de ensino, a qual tinha o objetivo de habilitar o operário e ensiná-lo o significado da eficiência, o que era necessário em qualquer empresa lucrativa (D'ANGELO, 2000).

Nos últimos anos do século XIX e início do século XX, devido à combinação de trabalho manual e uso de máquinas, houve a necessidade de qualificação no processo de construção civil, pois as atividades exigiam operários mais completos. A formação foi direcionada para cálculos, experimentos e outras matérias baseadas no trabalho técnico e preciso. O desenho técnico era o centro desse aprendizado, o código de linguagem no qual aprendizes e auxiliares poderiam alfabetizar-se para desempenhar precisamente seu trabalho (D'ANGELO, 2000).

“O código de todos eles é o desenho. O oficial do Liceu executa o serviço dominando sua leitura. Aprendizes e auxiliares o ajudam, na medida em que se alfabetizam no novo código.” (D'ANGELO, 2000, p. 105).

A instituição transformava-se em empresa e agora tinha o objetivo de atender às demandas de um mercado de trabalho totalmente ativo na capital paulista.

Desta forma, a instituição fundada pela “Propagadora” não se apresenta como uma entidade de assistência social aos menores órfãos, aos pobres, expostos ou abandonados, mas “como uma empresa da iniciativa privada” determinada a cumprir objetivos complementares e simultâneos: “atender às demandas de um mercado de trabalho em constituição”, qualificando e dando encaminhamento às diferentes profissões os cidadãos livres, o que seria realizado mediante a submissão do povo às regras da moral social. (D'ANGELO, 2000, p. 110).

O desenvolvimento urbano a partir de grandes construções arquitetônicas exigiu várias técnicas e uso de materiais novos na construção alicerçados pelo aprendizado no Liceu de Artes e Ofícios. Por isso, foi desenvolvida uma revista especializada no ramo da construção civil:

[...] o ramo da construção civil já era complexo e grande, merecendo revista própria e com informações sobre “1º) Leis do país referentes a favores, regulamentos e praxes sobre construções. 2º) Especificações, obras-tipos, preços, especificações de preços para trabalho de construção, projetos tipos econômicos, orçamentos e preços correntes. 3º) Notas sobre processo, novidades, ideias recentes a respeito do melhor aproveitamento dos materiais e da mão-de-obra. 4º) indicadores de todos os profissionais, fornecedores e comerciante no ramo de construção”. É comentado

também o crescimento da cidade, sendo que a revista apresenta um gráfico do número de prédios o qual triplica nos 20 anos iniciais do século. (D'ANGELO, 2000, p. 99).

A divulgação tanto por meio de revistas especializadas como artigos publicados em jornais comentava o crescimento de São Paulo apresentando gráficos que provavam o crescimento da cidade após a metodologia de hierarquização do trabalho aplicada no Liceu, elevando ainda mais o conceito do ensino profissional da escola (D'ANGELO, 2000).

Os meios de comunicação da época divulgavam em artigos as renovações no mercado da construção civil baseadas nas direções científicas projetadas pelo arquiteto Ramos de Azevedo. Desta forma, a população acompanhava o processo que era desenvolvido no Liceu e a boa imagem da escola crescia.

Aos olhos de muitos deixou a imagem de um conservador, por ter transplantado para o Brasil modelos europeus prontos, que nada tinham a ver com nossas tradições. Mais acertado, talvez, seria dizer que, justamente por romper com tudo o que se fazia no Brasil há quatro séculos, mostrou-se revolucionário. Não apenas na forma, mas no conteúdo, uma vez que hospitais, asilos, escolas, laboratórios, institutos por ele projetados eram materializações das conquistas científicas mais recentes de seu tempo. Mostrou-se, em suma, inovador em todas as facetas de sua atividade, seja como engenheiro e arquiteto, professor da Politécnica, impulsor do Liceu de Artes e Ofícios e, sobretudo, como grande construtor e empresário. (MARCOVITCH, 2006, p. 149).

#### **1.4.4 Revista do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro**

O Liceu do Rio de Janeiro foi uma das primeiras escolas brasileiras profissionalizantes que valorizava o operário, e ao contrário da divisão de trabalho hierárquico, tinha como finalidade a formação de um modelo de operário completo (o que pensa também executa), utilizando como princípio o ensino das artes baseado no desenho (BRAZIL ARTISTICO, 1857).

Béthencourt salientava a falta de opções de profissões que existiam no Brasil Império, e por esse motivo, a inteligência de muitas pessoas era mal dirigida ou pouco aproveitada no trabalho. Para resolver esse problema, seria necessária a criação de cursos profissionalizantes que contribuíssem para o crescimento do progresso da nação e eliminassem por completo todo tipo de exclusão do trabalho manual.

“No exercício da nossa vida social, qualquer que seja a vocação dos Brasileiros, há apenas quatro carreiras a seguir: - a das armas, a da magistratura, a da medicina e a dos empregos públicos [...]” (BRAZIL ARTISTICO, 1857, p. 17).

O Liceu criticava a inação do sistema que desqualificava as profissões manuais, pois os jovens que não conseguiam entrar em uma dessas quatro carreiras preferiam viver na ociosidade do que exercer um ofício executado pelos escravos.

O trabalho manual era considerado um sistema árduo e exaustivamente rotineiro e repetitivo. Entretanto, membros do Liceu e alguns intelectuais da época acreditavam ser praticamente possível desenvolver a educação de ofício por meio das artes aplicadas.

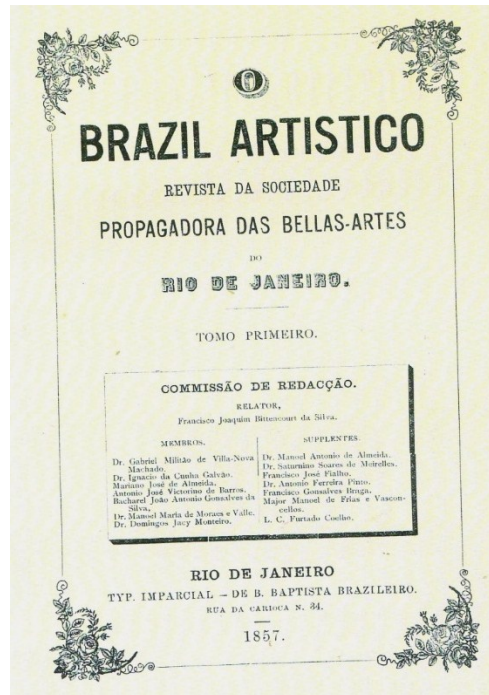
Que valor não terão as obras da indústria nacional, quando as Bellas-Artes tiverem enriquecido os adornos de todas as nossas produções, melhorando o seu fabrico, harmonizando as suas linhas, dando-lhes uma nova forma, aplicando-lhes todos os recursos da natureza brasileira. (BRAZIL ARTISTICO, 1857, p. 40).

O Liceu do Rio de Janeiro desejava criar um operário com talento de um grande artista ao oferecer ensino noturno e totalmente livre de custos.

O carpinteiro, o alfaiate, o canteiro, o ourives, o entalhador, e o pedreiro, bem como todos os outros operários, podem em breve tempo deixar de cometer os erros que caracterizam as suas obras de hoje das noites de três anos ao estudo da arte que lhes é mister. (BRAZIL ARTISTICO, 1857, p. 40).

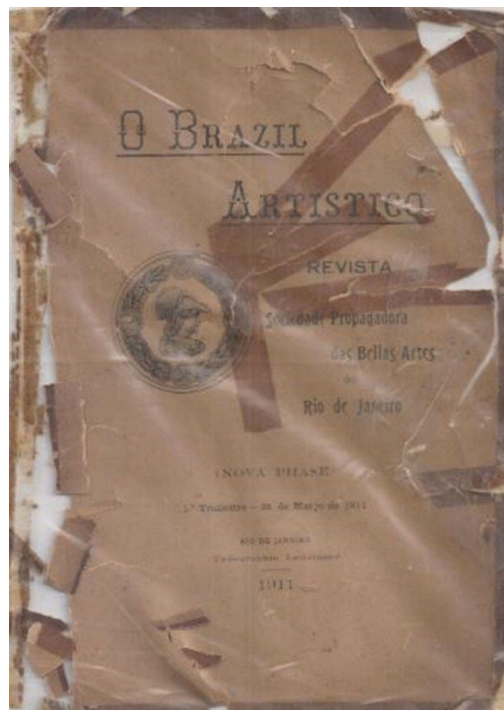
Com todas as inovações de metodologia de ensino profissional, era necessário propagar para todos os cidadãos livres qual era o objetivo da nobre escola, e desta forma, iniciaram-se as primeiras publicações da nova revista da Sociedade Propagadora das Bellas-Artes no Rio de Janeiro em 1857: BRAZIL ARTISTICO (Figuras 12 e 13). No surgimento dessa mídia, a propaganda a divulgava como: “Uma Revista! E a mais disso: artística!” (BRAZIL ARTISTICO, 1857, p. 213).

Figura 12: Imagem do exemplar original da Revista BRAZIL ARTISTICO.



Fonte: Elaborada pelo autor (2015)<sup>15</sup>.

Figura 13: Capa da Revista BRAZIL ARTISTICO de 1911.



Fonte: Elaborada pelo autor (2015)<sup>16</sup>.

<sup>15</sup> Foto tirada do exemplar do proprietário, o Prof. Dr. Cláudio Silveira Amaral.

<sup>16</sup> Foto tirada do exemplar do proprietário, o Prof. Dr. Cláudio Silveira Amaral.

A ideia da revista era propagar para a nação brasileira todo o projeto de ensino baseado em artes aplicadas que era desenvolvido no Liceu, além de definir os caminhos do progresso brasileiro por meio da industrialização para formação de um operário adequado à indústria e construção civil. Seria a propagação de um ensino profissional para estimular o surgimento das primeiras indústrias no Brasil e uma crítica à discriminação do trabalho manual da época (BRAZIL ARTISTICO, 1857).

Os Anexos B e C mostram dois exemplos de artigos publicados pela revista *Brazil Artístico*.

As críticas do Liceu em sua revista eram diferentes das de Ruskin, pois o crítico de arte propagava a falta de estética dos produtos industriais na Exposição Londrina de 1851, sendo os países europeus nações industriais e, no caso do Brasil, ainda não havia a implantação de um projeto industrial, porque o país ainda era agrícola e o trabalho escravo preponderava (AMARAL, 2011).

Entretanto, as críticas de Ruskin e do Liceu eram semelhantes em relação ao que deveria ser mudado na metodologia do ensino profissional baseado no desenho: “O ensino do desenho teria por fim formar homens autônomos; ao contrário de autômatos, como seriam vistos os trabalhadores da indústria de então.” (AMARAL, 2015, p. 2).

A revista *BRAZIL ARTÍSTICO* criticou várias vezes a ganância de ganho material por meio do trabalho escravo. Para o Liceu, era necessário surgir um trabalho assalariado e com qualidade partindo do ensino das artes aplicadas.

“Se o espírito de uma nação se deixa tão somente arrastar pelo amor do ganho, desestimando os princípios vivificantes e regeneradores da alma, ai da sua moralidade! Ai da sua glória! Poderá ser uma nação rica – nunca será uma nação esclarecida.” (BRAZIL ARTISTICO, 1857, p. 88).

A revista destacou muitas vezes a harmonização do ensino da arquitetura com as relações do ensino intuitivo do desenho:

A arquitetura é um mundo novo, concebido na imaginação, moldado na pedra; o seu caráter é a universidade, a generalidade das formas; a linha reta. Imagem do infinito, a curva representação material do espaço finito, combinam-se, unem-se, confundem-se ali, como no universo o finito dos corpos celestes se perde no infinito do espaço. (BRAZIL ARTISTICO, 1857, p. 103).

Segundo a metodologia do Liceu do Rio de Janeiro, a adesão entre a arquitetura e o desenho encerrariam regras naturais que se adaptassem à construção. Seria um universo artístico que floresceria pela nobreza instigada no homem por meio das artes aplicadas.

Somando a esta adesão, acrescentava-se a arte por meio da escultura, a qual agregaria ainda mais valor ao ensino do desenho proposto pela instituição (BRAZIL ARTISTICO, 1857).

“A arquitetura e a escultura formavam uma só arte, e como o arquiteto desenhava, esculpia, coloria os baixos-relevos, reunia por isso em suas mãos os três grandes ramos das artes plásticas.” (BRAZIL ARTISTICO, 1857, p. 187).

A revista criticava a divisão de trabalho exercida na construção civil da época, assim como qualquer separação do trabalho. Para o Liceu do Rio de Janeiro, a hierarquização do trabalho perderia o foco principal, que envolvia a qualidade do produto ou mesmo uma construção por meio da arte.

[...] por vezes dois artistas trabalhavam a mesma estatueta, mas cada um fazia sua metade, que, depois, se ajustava a outra. Era a divisão do trabalho, mas naquele grau em que ela materializa as mais elevadas operações, e reduz a arte a uma operação mecânica e bruta. (BRAZIL ARTISTICO, 1857, p. 108).

O resultado dessa ideologia era a concepção de um produto final em larga escala sem estética e com padrões de monotonia, que seria rapidamente esquecido pelas memórias humanas.

“[...] tudo constantemente, monotonamente, insipidamente, era sempre do mesmo feitio, do mesmo modelo e do mesmo gosto, geralmente péssimo.” (BRAZIL ARTISTICO, 1857, p. 225).

A revista propagava também a raiz de todo o problema: a ociosidade do desenho monótono dos projetos de construções arquitetônicas provocado por uma ideologia da mesmice.

[...] sempre com os mesmos e estafados modelos decorativos e cujos velhos moldes, gastos, cansados, fartos já de ser repetidos constantemente viajavam da oficina para a obra, desta para oficina, seguindo para a obra, desta para oficina, seguindo de novo depois para outra obra, e assim sucessivamente, até que eles se despedaçavam, se suicidavam, fartos da vida. (BRAZIL ARTISTICO, 1857, p. 236-237).

Com sua nova concepção, o Liceu renovaria no Brasil uma ordem produtiva mais humana. Ela partiria do caminho do ensino profissional em que as artes aplicadas seriam a chave para o progresso industrial a partir da linguagem do desenho vindo dos princípios naturais da imaginação e criatividade do “aluno/operário/construtor/artista”.

O natural, o verossímil, a fidelidade nos produtos da inteligência não é a cópia servil e moldada do objeto que se retrata; mas sim, a representação da sua forma perfeita, despida das incorreções do finito, desenvolvida nas harmonias complexas da sua

natureza, cujos traços purificados livres das irregularidades do acaso, exprimam, com as revelações da alma, o fim da sua existência physica e moral muito menos claramente que as produções da terra. (BRAZIL ARTISTICO, 1857, p. 268).

O ensino livre, democrático, que parte de métodos intuitivos em que o desenho estimularia o surgimento do novo homem e trabalhador teria a sensibilidade do poder da observação e do desenvolvimento das faculdades intelectuais, objetivo que, até então, nenhuma instituição brasileira tinha, somente o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro.

Até 1856, quando se fundou o Liceu de Artes e Ofícios, era reservado unicamente áqueles que se destinavam á pintura, á arquitetura, á escultura, á gravura e ás artes gráficas o aprendizado do desenho. O operário não se lembrava sequer das vantagens que lhe adviriam do conhecimento do desenho e, mesmo que isso lhe ocorresse, não tinha onde aprender nem que lhe ensinasse. Dizer naquela época que o alfaiate devia estudar o desenho para assim mais facilmente saber cortar uma roupa; dizer naquele tempo que um confeitiro, que soubesse desenhar, melhor ornamentaria um castelo de doces; dizer em tão retrógada sociedade que o estudo do desenho desperta o amor ao belo pelo conhecimento das formas, da combinação das linhas e da proporção do todo, era o mesmo que dizer que o mundo não era mundo. (BRAZIL ARTISTICO, 1857, p. 271).



## 2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira Exposição Londrina de Produtos Industrializadas, em 1851, foi o marco inicial para que muitos dos governantes do mundo todo e, de modo especial, a Europa, tivessem um interesse especial pela educação profissional do operário voltada ao ensino estético, o que poderia melhorar seus produtos industrializados. Esse evento internacional deu origem a um movimento de reformas nas instituições de países que iniciaram o processo de industrialização e promoveu o desenvolvimento da criação de instituições profissionais em países que ainda não eram industrializados, como o Brasil.

Todavia, como dito nesta dissertação, o interesse do europeu era desenvolver produtos industrializados de melhor qualidade, enquanto que, para os demais países, como o Brasil, seria o início do despertar de iniciativas para uma economia baseada na industrialização observada por visionários brasileiros.

Evidenciamos, através da pesquisa, um Brasil Império assistencialista para com os desafortunados, um país com uma economia agrícola e escravocrata onde a maioria da população era analfabeta e repudiava qualquer tipo de trabalho manual que até então era atividade quase exclusiva do escravo.

É nesse contexto, por meio de uma classe burguesa brasileira ainda não representativa, principalmente na política brasileira, que foram iniciadas propostas educacionais, políticas e econômicas para transformar o Brasil em um país industrial a partir da educação profissional baseada na estética. Uma das primeiras iniciativas concretas, em 1856, foi a fundação do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, “a escola do povo” do arquiteto Francisco Joaquim Béthencourt da Silva, que se baseava nas principais críticas da falta de estética dos produtos industrializados apresentados na Exposição Londrina de 1851.

Para atender o mesmo objetivo de desenvolver a indústria com a educação profissional iniciada pelo Liceu do Rio de Janeiro, com exceção à ideologia do trabalho, é fundada na capital paulista o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo em 1873, uma instituição que tinha o objetivo de atender os pequenos estabelecimentos fabris da região e de formar futuros operários, baseada nos princípios do positivismo de Isidore Auguste Marie François Xavier Comte, ordem hierárquica e submissão do empregado, onde a linguagem ou código de linguagem era o desenho técnico.

A pesquisa descreveu o processo político-industrial proposto por Rui Barbosa, no qual foram apresentados seus pareceres da reforma do ensino, criados a partir de 1880. O parecer da

reforma do ensino primário, de 1883, tinha como núcleo principal o ensino obrigatório do desenho em todos os níveis do ensino brasileiro.

Rui, com seu parecer de 1883, tinha o objetivo de ensinar o indivíduo a pensar, e o desenho seria o núcleo central desse aprendizado. Segundo ele, o ensino do desenho cumpria os requisitos necessários para que fossem desenvolvidos tanto o progresso do país por meio da industrialização como também o desenvolvimento da vida social do indivíduo. Esse político tinha conhecimento de tudo o que acontecia, principalmente nos países desenvolvidos da época, trazendo um contexto amplo que ia muito além da área política. Suas concepções foram influenciadas por Rousseau, com sua preocupação pela melhoria da vida social através da cultura, Pestalozzi, com sua atitude empírica da teoria do conhecimento, Froebel, cuja maior realização em sua obra de educador foi a criação do “jardim de infância”, Ruskin, com as relações de trabalho sem a separação de quem faz e quem pensa, Vasconcellos, que desenvolveu seu relatório da *Reforma do ensino de Bellas-Artes* em Portugal, em 1875<sup>xii</sup>, Calkins, com seu livro *Primeiras lições de coisas*, baseado no ensino intuitivo, Béthencourt da Silva, com sua “escola do povo”, onde Rui proferiu seu famoso discurso *O desenho e a arte industrial*, em 1882, e tantas outras concepções que não teriam espaço para serem mencionadas nesta pesquisa. E, finalmente, Rui deixa clara a sua contraposição ao tipo de ensino do desenho baseado nos princípios autoritários, como aquele imposto pelo positivismo.

Assim, a dissertação cumpriu o objetivo de tornar conhecido e divulgar um momento histórico importante do século XIX para o ensino do desenho no Brasil, permitindo que as pessoas compreendam os escritos pedagógicos do ensino do desenho baseados no contexto e reflexões de Rui Barbosa e as práticas pedagógicas do desenho exercidas pelo Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro.

Para isso, este trabalho recorreu à leitura de várias obras históricas, sociológicas, filosóficas, econômicas e políticas sobre a educação voltada ao ensino do desenho, aplicada em instituições esquecidas pela historiografia brasileira para restituir todo o caminho que o processo de educação brasileiro passou nos séculos seguintes ao desenvolvimento do ensino voltado a esta nobre disciplina que é o desenho.

Esta dissertação abre portas para que futuras pesquisas que envolvam discussões sobre a postura metodológica do ensino do desenho proposta no século XIX possam ser desenvolvidas em práticas educacionais atuais nas disciplinas que envolvam o desenho.

Em suma, coube também a esta pesquisa criticar o tipo de relação de trabalho escolhido tanto para a área de produção industrial quanto para a de construção. Como pode-se observar neste trabalho, foram apresentadas duas propostas de educação e trabalho, ambas com base no

ensino do desenho. A primeira baseia-se em uma relação na qual a pessoa que pensa também é a que faz e a segunda, em uma relação hierárquica de comando. As duas foram fundamentais para o surgimento de uma pedagogia do desenho, porém, sabe-se que a relação escolhida foi a positivista, na qual quem pensa não faz, manda fazer. Ou seja, foi feita uma escolha política para definir qual modelo de industrialização seria adotado no país, pois as duas propostas de ensino do desenho correspondem a duas concepções de indústria diferente: uma taylorista (Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo) e outra cooperativista (Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro). Uma na qual o trabalhador é alienado durante o processo de produção e outra na qual o trabalhador emancipa-se durante o processo produtivo. Observa-se nesta dissertação que a segunda proposta foi e ainda permanece nos dias atuais como uma utopia.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, C. S. **John Ruskin e o ensino do desenho no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

\_\_\_\_\_. **Rui Barbosa e John Ruskin: a política do ensino do desenho**. Texto inédito. 61 f. Tese (Pós-Doutorado em Arquitetura) – Instituto Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, 2015.

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

ARISTÓTELES. **A política**. Traduzido por Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BARBOSA, R. **Reforma do ensino primário**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946. (Obras completas de Rui Barbosa, v.10, 1883, t.2).

\_\_\_\_\_. **Discurso e trabalhos parlamentares – centenário do Marquês de Pombal – O desenho e a arte industrial**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1948. (Obras completas de Rui Barbosa, v.09, 1882, t.2).

\_\_\_\_\_. **Lições de coisas**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950. (Obras completas de Rui Barbosa, v.13, 1886, t.1).

\_\_\_\_\_. **Queda do Império: diário de notícias**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947. (Obras completas de Rui Barbosa, v.16, 1889, t.1.)

BARROS, A. P. de. **O Liceu de Artes e Ofícios e seu fundador: depoimento histórico no Primeiro Centenário da Grande Instituição**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1956.

BIELINSKI, A. C. Os pressupostos da fundação nos discursos do fundador. **Revista da FABES**, Sociedade Propagadora das Belas Artes – SPBA, Rio de Janeiro, p. 9-20, nov. 2006. Edição especial: Liceu de Artes e Ofícios 150 anos.

BIOGRAFIA de Ramos de Azevedo. **Revista SP**, c2005. Disponível em: <[http://www.revistasp.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=20&Itemid=83](http://www.revistasp.org/index.php?option=com_content&task=view&id=20&Itemid=83)>. Acesso em: 5 maio 2015.

BRAZIL ARTISTICO. **Revista da Sociedade Propagadora das Bellas-Artes**. Tomo I. Rio de Janeiro: TYP. IMPARCIAL – DE B. BAPTISTA BRAZILEIRO, 1857.

CALKINS, N. A. **Primary object lessons, for training the senses and developing the faculties of children**: a manual of elementary instruction for parents and teachers. Nova Iorque: Harper & Brothers, 1886a.

\_\_\_\_\_. **Primeiras lições de coisas**: manual de ensino elementar para uso dos paes e professores. Tradução: Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886b. (Obras completas de Rui Barbosa, v.13, t.1).

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARVALHO, J. M. de. **A construção da ordem**: a elite política imperial. **Teatro de sombras**: a política imperial. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CASTRO, L. M. de; TAU, F. Acervo do Liceu de Artes e Ofícios é atingido por incêndio. **Estadão**, São Paulo, 4 fev. 2014. Disponível em: <<http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,acervo-do-liceu-de-artes-e-oficios-e-atingido-por-incendio,1126504>>. Acesso em: 18 out. 2015.

COMTE, A. **O espírito positivo**. Tradução: Carlos Lopes Monteiro. Porto: RÉS – Editora Lda, s.d.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

D'ANGELO, M. **Caminhos para o advento da escola de aprendizes artífices de São Paulo (1910 -1930)**: um projeto das elites para uma sociedade assalariada. 2000. 350 f. Dissertação (Mestrado em História Econômica) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2000.

FASSA, D. Muita história para contar. **Revista Espaço Aberto**, São Paulo, v. 78, abr. 2007. Seção Cultura. Disponível em: <<http://www.usp.br/espacoaberto/arquivo/2007/espaco78abr/0cultura02.htm>>. Acesso em: 17 out. 2015.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. de T. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

FROEBEL, F. A. **A educação do homem**. Passo Fundo: UPF Editora, 2001.

GRENZ, S. J. **Pós-modernismo: um guia para entender a filosofia de nosso tempo**. São Paulo: Vida Nova, 2008.

LACOMBE, A. J. **À sombra de Rui Barbosa**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1984.

LINS, I. **História do positivismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

LOURENÇO FILHO, M. B. **A pedagogia de Rui Barbosa**. Organização: Ruy Lourenço Filho. 4. ed. rev. ampl. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

MACHADO, M. C. G. **Rui Barbosa**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco Massangana, Editora Massangana, 2010.

MAGALHÃES, R. M. M. de A. **Rui Barbosa: cronologia da vida e da obra**. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 1999.

MAGNÓLIA, C.S. Posfácio. In: Diderot, D. **Da interpretação da natureza**. São Paulo: Iluminuras, 1989.

MARCOVITCH, J. **Pioneiros e empreendedores: a saga do desenvolvimento no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2006.

MORENTE, M. G. **Fundamentos de filosofia – lições preliminares**. 4. ed. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.

NASCIMENTO, T. A. **Pedagogia liberal modernizador**. Campinas: Autores Associados, 1997.

PAIM, A. **História das ideias filosóficas no Brasil**. 6. ed. Brasília: Edições Humanidades, 2007. Disponível em: <[http://www.institutodehumanidades.com.br/arquivos/vol\\_i\\_problemas\\_filosofia\\_brasileira.pdf](http://www.institutodehumanidades.com.br/arquivos/vol_i_problemas_filosofia_brasileira.pdf)>. Acesso em: 14 nov. 2015. (v. 1: Os problemas com que se defrontou a filosofia Brasileira).

PENTEADO, J. de A. **A consciência didática no pensamento pedagógico de Rui Barbosa**. 1978. 176 f. Tese (livre-docência) – Faculdade de Educação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1978.

\_\_\_\_\_. **A consciência didática no pensamento pedagógico de Rui Barbosa**. São Paulo: Editora Nacional; [Brasília]: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1984.

RAGO, L. M.; MOREIRA, E. F. P. **O que é taylorismo**. 9. ed. reimpr. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1993.

SEVERO, R. **O Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo**. São Paulo: Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, 1934.

SILVEIRA, P. C. da. **Liceu de Artes e Ofícios de SP: arte e indústria em São Paulo**. 1983. 184 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, 1983.

TAYLOR, F. W. **The principles of scientific management**. Filadélfia: Public Domain, 1911.

THOMAL, A. **O desafio de pensar sobre o pensar: aprender a conhecer**. Florianópolis: Sophos, 2001.

VASCONCELLOS, J. de. **A reforma de bellas-artes: analyse do relatorio e projectos da comissão oficial nomeada em 10 de Novembro de 1875**. Porto: Imprensa Litterario-Commercial, 1877. Disponível em: <[http://purl.pt/980/4/ba-447-1-p\\_PDF/ba-447-1-p\\_PDF\\_24-C-R0150/ba-447-1-p\\_0000\\_capa-72a\\_t24-C-R0150.pdf](http://purl.pt/980/4/ba-447-1-p_PDF/ba-447-1-p_PDF_24-C-R0150/ba-447-1-p_0000_capa-72a_t24-C-R0150.pdf)>. Acesso em: 2 maio 2016.

ZANETTI, A. **A engenharia pedagógica; taylorismo e racionalização no pensamento de Roberto Mange**. 2001. 256 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

- 
- i “John Ruskin (1819-1900) foi um crítico de arte inglês que viveu no século XIX na Inglaterra vitoriana, considerado o defensor do estilo gótico revival, mais especificamente o neogótico veneziano [...]” (AMARAL, 2011, p. 16-17).
- ii Em 5 de novembro de 1849 nasce Rui Barbosa na Rua Capitães (hoje a rua chama-se Rui Barbosa e está localizada no bairro Freguesia da Sé, em Salvador – BA). Filho dos primos João José Barbosa de Oliveira (médico formado na Escola de Medicina da Bahia) e de Maria Adélia Barbosa de Almeida. Rui Barbosa foi jornalista e jurista, e em 1878, entrou oficialmente na política, quando foi eleito deputado. Foi ministro da Fazenda e da Justiça. Foi responsável pela revisão da primeira Constituição Republicana do Brasil, promulgada em 1891, além de ter elaborado um conjunto de trabalhos relevantes à história do país, entre eles, os mais importantes foram os pareceres sobre a reforma do ensino. João Barbosa, pai de Rui, ingressou no Partido Liberal Baiano e foi soldado disciplinado do chefe liberal Manuel Pinto de Sousa Dantas. Foi deputado provincial e, logo depois, deputado geral. Foi diretor da Instrução Pública da Bahia e organizador do Liceu Provincial. Infelizmente, nada disso trouxe-lhe dinheiro e morreu pobre, vivendo do modesto emprego de secretário da Santa Casa, obtido por indicação de seu chefe e amigo senador Dantas. João era muito dedicado ao filho e, percebendo a sua tendência para a oratória, resolveu ensinar-lhe noções de eloquência. Ele colocava o filho sobre uma mala velha e fazia com que recitasse trechos de cor, observado pelos seus familiares. Rui dedicou-se aos estudos com grande determinação, o que gerou vantagens excepcionais. Ele matriculou-se na Faculdade de Direito de Recife em 12/3/1866 e transferiu-se para a Faculdade de São Paulo em 22/11/1867 devido a um incidente desagradável com um professor de Pernambuco que não simpatizou com Rui, o qual deu-lhe um “R” como nota, o que significaria um “simplesmente”. Isso não trouxe nenhum prejuízo aos estudos de Rui, mas impediu-o a um eventual doutoramento e, sobretudo, arranhou a sensibilidade de um rapaz dedicado. Seria preciso refazer o exame na mesma faculdade ou em São Paulo. Em São Paulo, Rui foi um excelente estudante no curso jurídico, adentrando na vida acadêmica uma trajetória política a partir de jornais estudantis dirigidos por Rodrigues Alves e Afonso Pena. Enfim, Rui começou a trabalhar na advocacia e no jornalismo, afiliando-se logo após ao Partido Liberal, como o pai. O chefe liberal a que João Barbosa servia, e que estendeu facilmente sua simpatia ao jovem bacharel, era o conselheiro Manuel Pinto de Sousa Dantas, futuro senador do Império e conselheiro de Estado. Rui foi incorporado pela família Dantas e tornou-se amigo íntimo de Rodolfo, filho de Manuel Pinto de Souza Dantas, e esta amizade chegou ao campo do trabalho, onde estavam juntos na redação do Diário da Bahia e no escritório de advocacia (MAGALHÃES, 1999).
- iii Froebel nasceu em 1782, em Turíngia. Ele formou-se em Jena, onde, a partir de 1799, seguiu cursos de Filosofia, Matemática, entre outros. Sofreu influência de Schelling e de sua filosofia da natureza. Ele retirou desse autor o princípio de que “tudo é unidade”, segundo o qual, tudo o que se cria na natureza retorna para ela. Em 1805, iniciou como educador em Yverdon, junto a Pestalozzi, e destacou a fragilidade do método usado pelo pedagogo suíço com a primeira infância. Em 1817, fundou em Keilhau uma escola de Educação Alemã Universal, fechada pela oposição dos reacionários. Em 1826, publicou sua obra prima, *A educação do homem*, na qual originalmente desenvolve temas de Rousseau, Pestalozzi e Richter. Em 1839, abriu em Blaukenburg o “jardim de infância”, a realização mais alta da sua obra de educador. Morreu em Marienthal, na Saxônia, em 1852, onde também tinha fundado um jardim de infância (CAMBI, 1999).
- iv Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) nasceu em Zurique, filho de um pastor protestante de origem italiana. Estudou em sua cidade natal e participou do movimento pela independência suíça. Quando jovem, foi influenciado pelo pensamento de Rousseau e por alguns aspectos do movimento romântico, em particular, a exaltação da imaginação. O pensamento pedagógico juvenil de Pestalozzi foi orientado pelos princípios rousseauianos da educação segundo a natureza, da educação familiar e da finalidade ética da educação. Em 1798, também foi diretor de um instituto para órfãos em Stans, organizado como uma família e destinado a educar intelectual e moralmente os rapazes afiliados. Nesse local, Pestalozzi desenvolveu os princípios fundamentais do seu ensino: o método intuitivo e o ensino mútuo (CAMBI, 1999).
- v Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778) nasceu em Genebra, Suíça e faleceu em Hermonville, França. Rousseau foi um filósofo de língua francesa que realizou uma revolução na pedagogia, colocando a criança no centro de sua teorização. É considerado um dos principais filósofos do iluminismo e um precursor do romantismo. Suas principais obras foram: *Discurso sobre as ciências e as artes*, *Discurso sobre origem e os fundamentos da*



*desigualdade entre os homens, Do contrato social, Emílio, ou da educação, e Os devaneios de um caminhante solitário* (CAMBI, 1999).

- vi Norman Allyson Calkins nasceu em Gainsville, estado de Nova York, em 1822. Dedicou-se ao ensino desde a mocidade, tendo ocupado por alguns anos a direção da principal escola de sua terra natal. Em 1846, transferiu-se para a cidade de Nova York, onde fundou a revista *Student*. Desenvolveu um largo programa de atividades em prol da renovação dos métodos educativos baseados sempre nas ideias de Pestalozzi. Publicou o volume *Primeiras lições de coisas* (*Primary object lessons, for training the senses and developing the faculties of children*), pelo qual tornou-se mais conhecido. Dessa obra foram tiradas, em vinte anos, mais de quarenta edições e foi traduzida para várias línguas (BARBOSA, 1950).
- vii 23 de novembro de 1856 – Criação da Sociedade Propagadora das Belas Artes e do Liceu de Artes e Ofícios, por proposta do arquiteto Francisco Joaquim Béthencourt da Silva.  
 9 de janeiro de 1858 – Inauguração efetiva do Liceu de Artes e Ofícios no consistório da igreja do Santíssimo Sacramento, na atual Avenida Passos. Em 22 de março, foi o início das aulas do Liceu com 351 alunos matriculados. A escola foi transferida para a sacristia da antiga Igreja de São Joaquim, na rua Larga (hoje chamada Marechal Floriano) em 1859. No final desse ano, foi realizada a 1ª exposição, com distribuição de prêmios, no Imperial Colégio Pedro II, com a presença do imperador.  
 Em 1864, a escola fechou as portas por problemas financeiros. O ensino ficou suspenso até 21/9/1867, quando as aulas foram reiniciadas com o subsídio recebido de três contos de réis. Por iniciativa do Conselheiro Paulino José Soares de Sousa, o subsídio foi aumentado para seis contos e, mais tarde, para dez, por resolução do Conselheiro João Alfredo Correia de Oliveira.  
 26 de fevereiro de 1871 – Por Decreto Imperial, o Liceu recebeu o título de Imperial.  
 1876 – Prédio cedido pelo decisivo empenho da Princesa Isabel no antigo edifício da Secretaria de Estado dos Negócios do Império, na rua Guarda Velha.  
 3 de setembro de 1878 – Inauguração do novo edifício com a presença de D. Pedro II. Nesse ano, contava com 698 alunos e depois chegou a reunir 1.940 alunos.  
 Observações importantes: os professores não recebiam qualquer remuneração, contribuindo como defensores da causa da educação popular, gratuita e profissionalizante. Entre 1856 e 1880 foram matriculados 14.917 alunos, um número não superado por nenhuma escola do Império.  
 11 de outubro de 1881 – Inaugurado o Curso Feminino, com 664 matrículas.  
 No ano seguinte, as matrículas aumentaram para 835.  
 18 de março de 1882 – Exposição de Belas Artes a expensas da Sociedade Propagadora das Belas Artes, com 408 trabalhos de pintura, aquarela, desenho, gravura, arquitetura, escultura, fundição e fotografia. Foi a primeira exposição geral de artes por iniciativa particular e fora do recinto da Academia Imperial de Belas Artes.  
 23 de novembro de 1882 – Aniversário da instituição, marcada pelo célebre discurso de Rui Barbosa, intitulado “O desenho e a arte industrial”, no qual glorificou a atuação do Liceu: “E, quando o país realizar a obra da emancipação contra a ignorância, a pior de todas as servidões, caberá ao Liceu de Artes e Ofícios a glória incomparável de ter assentado a pedra angular de um monumento mais forte do que os séculos.”  
 14 de março de 1888 – Inaugurada a Biblioteca Popular do Liceu na presença da princesa Isabel, ministros, imprensa, pessoas ilustres, professores e alunos.  
 26 de fevereiro de 1893 – Um incêndio destruiu boa parte do prédio, instalações, biblioteca e oficinas. Béthencourt da Silva projetou um novo e amplo prédio para o Liceu, em 1894, e que só se concretizou em 8 de maio de 1916.  
 11 de abril de 1893 – Começa a recuperação do prédio.  
 30 de setembro de 1893 – No governo de Marechal Floriano Peixoto, pela Lei nº 191 B, o Liceu torna-se possuidor, por aforamento perpétuo, do terreno onde se achava situado.  
 Nas paredes do Liceu lia-se: “Aqui o pobre ao rico se humilha/ São iguais nesta casa os cidadãos.../ Aqui só vale a glória do trabalho, /Nas aulas há irmãos”.  
 Dados coletados de Bielinski (2006).
- viii Francisco Joaquim Béthencourt da Silva foi filho de imigrantes açorianos, o carpinteiro Joaquim José da Silva e de Saturnina do Carmo Béthencourt. Ele nasceu em 8 de maio 1831 ao largo da costa brasileira e nas proximidades de Cabo Frio; e morreu em 6 de setembro de 1911. Iniciou seus estudos no antigo Seminário São José, ingressando depois na aula de Arquitetura da Academia Imperial de Belas Artes em 1845, onde se destacou como discípulo do artista francês Grandjean de Montigny. Completou seus estudos em Roma. Em 1850, foi nomeado por concurso o arquiteto das Obras Públicas. Ensinou na Academia Imperial de Belas Artes e na Escola Politécnica. Acreditava que a base da educação era o ensino do desenho (BIELINSKI, 2006).

ix Nasce em 8 de dezembro de 1851, na cidade de São Paulo, o primeiro filho de Anna Carolina de Azevedo e do major João Martins de Azevedo. Frequentou o curso de artilharia da Escola Militar do Rio de Janeiro. Em 1872, interrompeu os estudos e começou a trabalhar na área de construção civil, participando dos trabalhos de construção das primeiras seções das Companhias Paulista e Mogyana de Estradas de Ferro. Em 1875, parte para a Bélgica, onde realiza seus estudos em arquitetura, laureando-se em 1878 pela Universidade de Gand. De volta ao Brasil, fixa-se na cidade de Campinas em 1879. Durante cerca de sete anos, trabalhou em Campinas e nas cidades do interior ganhando reputação de competência. Suas obras mais importantes são a finalização da Catedral de Campinas (1883), o projeto da Escola Ferreira Penteadado (1880), e diversas residências. Muda-se para São Paulo em 1886, quando realiza seu primeiro projeto em um edifício público, o prédio do Tesouro (1886-1891), ao qual seguem-se: Quartel da Polícia (1888), na Luz; Escola Normal (1890-1894) e do Jardim da Infância (1896), na Praça da República; Secretaria de Agricultura (1896), no Pátio do Colégio; Escola Prudente de Moraes (1893-1895); Escola Politécnica (1895); Liceu de Artes e Ofícios (1897-1900); Teatro Municipal de São Paulo (1903-1911), Edifício José Paulino Nogueira, no Lago do Paissandu, 72, entre outras obras. Ramos de Azevedo chefia o escritório F. P. Ramos de Azevedo e Cia., atuando também como diretor da Companhia Cerâmica da Vila Prudente da Suburbana Paulista, da Companhia Mogyana de estradas de ferro, diretor do Liceu de Artes e Ofícios, conselheiro do Banco Ítalo-Belga, da Sociedade Paulista de Agricultura, da Caixa Econômica de São Paulo, da Comissão Administrativa do Teatro Municipal, e presidente do Instituto de Engenharia e da Comissão de Obras da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo. O escritório técnico de Ramos de Azevedo, situado na rua Boa Vista, tornou-se famoso não apenas pelas obras que realizou mas principalmente pelo numeroso grupo de engenheiros e arquitetos que, em conjunto, trabalharam sob sua direção. Podemos citar: Krugs, Vitor Dubrugras, Rossi, Borioli, Albuquerque, Toledo, Anhaia Mello e tantos outros. Porém, dois profissionais, seus ex-auxiliares, tornaram-se notáveis: Ricardo Severo, emérito arquiteto português, que foi seu auxiliar de 1893 a 1895 e seu associado de 1895 a 1928, e o engenheiro Arnaldo Dumont Villares, que também foi seu auxiliar de 1909 a 1911 e seu associado de 1911 a 1928. Após a morte de Ramos, os dois fundaram a firma F. P. Ramos de Azevedo Severo e Villares. Ramos de Azevedo assumiu a diretoria da Escola Politécnica após o falecimento do antigo diretor, o Dr. Antonio Francisco de Paula Souza, permanecendo no cargo por 36 anos. Empregou todos os seus vencimentos no aparelhamento do laboratório tecnológico, hoje o Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT). Os edifícios públicos, institucionais e privados projetados por Ramos de Azevedo têm características que os diferenciam das obras de outros arquitetos contemporâneos que atuavam na cidade de São Paulo, como coerência e unidade ao conjunto da obra, utilização de alvenaria de tijolo armado e espaços organizados de acordo com a utilização prática, levando em consideração o funcionalismo e articulação. Em se tratando de uma obra residencial, Ramos atuava com mais liberdade formal e estilística, levando em consideração o conforto, salubridade, iluminação, zoneamento das áreas (distinção entre o privado, o social e o serviço), e distribuição das peças. O modelo arquitetônico que Ramos de Azevedo implantou em São Paulo possibilitou sua integração aos programas e modelos mais importantes do século XIX. Os hospitais, asilos, quartéis, escolas, institutos, matadouros, edifícios públicos e residências constituem, para a época, modelos que respondem à necessidade de modernização, um estilo voltado às técnicas e aos materiais do mundo industrial do século XIX. Seus edifícios são decorrência direta de um cuidadoso conhecimento e estudo técnico-científico, racionalidade, arte a serviço da utilidade e funcionalidade. Ramos de Azevedo morreu em Santos, em 13 de junho de 1928. Informações retiradas da Biografia de Ramos de Azevedo, disponível em: <[http://www.revistasp.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=20&Itemid=83](http://www.revistasp.org/index.php?option=com_content&task=view&id=20&Itemid=83)>. Acesso em: 5 maio 2015.

<sup>x</sup> No dia 31 de dezembro de 1885, no Cantão de Vaud, em Vevey, Suíça, nasceu Robert Auguste Edmond Mange. Formado em engenharia mecânica em 1910 em Zurique, chegou ao Brasil em 1913, assumindo funções na Politécnica de São Paulo. Com a eclosão da primeira guerra em 1914, retornou à Europa servindo a Guarda Nacional Suíça; voltando ao Brasil em 1915. Em virtude dos esforços do arquiteto Ramos de Azevedo, Mange foi mantido no Liceu de São Paulo, tendo desenvolvido uma experiência pioneira no curso de mecânica prática, a qual, naquela época, colaborou com as empresas de ferrovias como Cia. Paulista de Estradas de Ferro, Sorocabana e Mogiana.

No final de 1920, Mange retorna à Europa para aprofundar seus estudos na formação de mão de obra com procedimentos mais avançados desenvolvidos nas estradas alemãs.

Retornou ao Brasil com seu conhecimento, mas não foi aplicado de imediato. Somente em 1931 ele conseguiu implementá-lo junto às oficinas. Também em 1931, criou o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), que priorizava o estudo e aplicação de métodos de gestão científica do trabalho utilizados pelos métodos de racionalização (taylorismo, fordismo, etc.).

Roberto Mange foi professor emérito da Politécnica durante 40 anos, professor do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo e diretor regional do SENAI em São Paulo desde sua fundação, em 1942, até seu falecimento, em 31 de maio de 1955 em São Paulo (ZANETTI, 2001).

- 
- <sup>xi</sup> Frederick Winslow Taylor (1856-1915) foi o engenheiro americano considerado o “pai da Organização Científica do Trabalho”, publicou em 1911 o livro *The Principles of Scientific Management (Princípios de administração científica)*, amplamente difundido e utilizado por empresas e escolas de Administração Empresarial. Taylor desenvolveu um método “científico” de direção das indústrias com o objetivo de aumentar a produtividade do trabalho, evitando qualquer perda de tempo na produção. Ele aperfeiçoou a divisão social do trabalho introduzida pelo sistema de fábrica, assegurando definitivamente o controle do tempo do trabalhador pela classe dominante. O método encontrou muitos adeptos e atingiu os campos do lazer e do trabalho doméstico ao exigir que obedecessem rigidamente aos horários estipulados a uma vida programada por uma gestão de trabalho contemporâneo (RAGO; MOREIRA, 1996).
- <sup>xii</sup> Joaquim Antônio da Fonseca de Vasconcellos (1849-1936) foi um historiador e crítico de arte português. Ele desenvolveu um parecer intitulado *A reforma de bellas-artes*, referente à reforma geral do ensino do desenho e à reforma do ensino artístico de aplicação e que foi apresentado na comissão oficial nomeada em 10 de novembro de 1875, em Porto, Portugal. Para este autor, o desenho é a base do ensino da arte aplicada, é a base de todo o ensino das formas, em geral, independentemente da arte (VASCONCELLOS, 1875).

**ANEXO A — Discurso “O desenho e arte industrial”\***

O DESENHO E ARTE INDUSTRIAL – Discurso no Liceu de Artes e Ofícios em 23 de novembro de 1882 de Rui Barbosa.

A RUI BARBOSA,

Homenagem da Sociedade Propagadora das Belas Artes e do Liceu de Artes e Ofícios no 1º Centenário do seu nascimento.

5-11-1849 – 5-11-1949

MINHAS SENHORA.

MEUS SENHORES.

Quando o fluido de uma ideia poderosa, a impregna o ambiente, em solenidades como esta, indiferente é a personalidade do orador: não sei explicar de outro modo a nomeação da minha incompetência para o encargo e a honra da palavra nesta festa magnífica. Qualquer, em tais ocasiões, pode ser o intérprete de todos. De um fragmento de treva, como o carvão, que é, digamos assim, a humildade mesma física faz brotar, com todos os seus prestígios e deslumbrantes, o jorro luminoso de chama Frankin arrebatou às nuvens do céu. Dos esplendores dessa maravilha a que princípio, a que força atribuireis a glória? À substância trivial, inerte, sombria como a própria obscuridade que prestou a sua matéria à composição dos electródes? Não; ao elemento mágico, origem de movimento, de calor e de luz, cuja corrente, misteriosa no seu curso, irrompe como um foco sideral na extremidade obscura e passiva do condutor. Em momentos como este dir-se-ia que a tribuna oferece a imagem moral do arco voltaico. A individualidade, medíocre, ou nula, do orador desapareceu, como elemento ínfimo do carvão nos polos da lâmpada inflamada. Há, não obstante, fenômenos de irradiação; há clarões; há relâmpagos; há estremecimentos; mas tudo isso é a alma dos grandes auditórios; é a incandescência das comoções superiores; é a eletrização da atmosfera pelo espírito; é centelha imponderável dos altos sentimentos humanos; é a civilização, a pátria, ou a humanidade, que se agita, sob o fluido irresistível das inspirações desinteressadas.

---

\* O discurso foi escrito em 1882, por isso segue a ortografia utilizada na época, e não a do Acordo Ortográfico em vigor desde 2009.

Benvindo o meteoro radiante e purificador! No meio da indiferença que gela a nossa nacionalidade, alguma coisa dir-se-ia ter este espetáculo da calma exuberância de uma aurora boreal doirando as solidões polares. O que nos conforta, porém, aos que ainda esperamos, é que, contra a esterilidade derramada sobre o torrão pátrio pelas influências dirigentes, há, na obra desta instituição e na fisionomia desta assembleia, alguma coisa mais; como fuzilar benéfico de céu tépido do estio, aljofrado das primeiras gotas de água restauradora, sobre a terra fatigada e sedenta.

O homem que concebeu a ideia deste instituto criou para o seu país um mundo novo. Nos anais do progresso brasileiro a justiça lhe assegura um lugar entre os grandes descobridores, entre os antecipadores imortais do futuro. Vós conheceis a Odisseia desta loucura sublime. Nascida entre desdêns, peregrinou, lutou, esmolou longos anos: subiu a escada do poder indiferente, mais dura, mais avara, mais humilhadora que aquela cuja reminiscência amarga nos versos do Dante; desceu, muitas vezes, despedida como a indigência menosprezível da mendicidade ociosa, ou inútil. Orçamentos e ministros houve, que não tiveram para ela a miséria de três contos de réis, - este ridículo, uma gratificação de secretaria. Graças a esta vergonha, mercê de cidadãos sem luz e de governo sem previdência, a sua lâmpada chegou a apagar-se temporariamente para o povo. Mas a fé não lhe desmaiou, a fé que o poeta de Evangelina semelha à flor da bússola, a agulha do caminheiro no oceano sem limites dos prados americanos, “que o dedo de Deus pendeu da vergôntea frágil, para guiar os passos do viajor na desconhecida imensidade do deserto”.<sup>1</sup> E venceu. A inteligência começou a repontar de muitos longe na esfera oficial. Está ainda no período crepuscular, menos que na antemanhã. Não vem do alto como o raio meridiano do sol. É de baixo que ela parte: da fimbria indistinta do horizonte; das classes em cujo nome se governa, e que ainda não governam; da reação

---

<sup>1</sup> Look at this delicate plant that lifts its head  
   [from the meadow,  
 See how its leaves all point to the north, as  
   [true as the magnet;  
 It is the compass-flower, that the finger of  
   [God has suspended  
 Here on its fragile stalk, to direct the travel-  
   [ler's journey  
 Over the sea-like, pathless, limitless waste  
   [of the desert.  
 Such in the soul of man is faith.

(LONGFELLOW; *Evangeline*, Part the second, IV).

democrática; daqui, de onde já não suplica: mostra-se, e impõe-se, como a divindade antiga: Et vera incessu patuit dea.

O Liceu de Artes e Ofícios é a encarnação mais eficaz e mais completa deste movimento. Abri os olhos no seio dele, e involuntariamente perguntareis: É o Brasil? Eu ia perguntar: É a rotina? É uma visão realizada. É uma miragem colhida por um gênio. É um oásis no areal. É o futuro. De ora avante, se quiserdes determinar a estatura aos estadistas nacionais, tendes aqui a medida: aferi-os pelo zelo com que tratarem esta casa, - permiti-me dizer-vos: este templo. Porque? Porque o Liceu encerra em si a fórmula mais precisa da educação popular, e a educação real do povo é a educação da nação. Essa fórmula tem dois termos capitais: a educação pela arte e a educação pela mulher.

Os vinte e seis anos de idade<sup>2</sup> que limitam a existência deste estabelecimento, marcam quase exatamente a história da evolução intelectual que ultimamente fez baixar a cultura artística, da região desse Olimpo, inacessível ao vulgo, em que o mantinha um erro canonizado pelos séculos, ao seio de todos, como membro integrante da educação comum. Este resultado, incomparável talvez nos anais da civilização durante o século XIX, é uma conquista das exposições internacionais.

A noção da arte aplicada, como elemento essencial a todos os produtos da indústria humana, não existia, por assim dizer, antes da centúria que atravessamos. A Escola dos Bronzistas Franceses, a Escola Industrial de Tolosa, as de desenho e pintura na fábrica de porcelana de Sévres e raros institutos mais constituíam, até ao fim do século XVIII, os mais consideráveis, senão os únicos núcleos de educação técnica nesta ordem de estudos, num país, como a França, aclamado, entre todos, como o mais consumado produtor de trabalhos de gosto industrial nos tempos modernos. A instrução artística não revestira esta forma geral. Era ainda um culto mal humanizado, que o ciúme dos levitas vedava à profanidade do trato vulgar. O aspirante à iniciação nos seus mistérios penetrava na tenda do mestre, não para formar sistematicamente a sua vocação, mas para colher a alma do artista esparsa no sacrário da oficina, a sua intuição, a sua inspiração, o seu estilo pessoal. Público e o operário eram ignorados pela arte.

A exposição de Londres em 1851 foi o começo da nova era. Ela “fez pela arte, entre os ingleses, o que Sócrates fizera pela filosofia, quando a trouxe dos numes aos homens: ensinou ao povo britânico que a deusa podia habitar sob o teto de qualquer família, como num palácio

---

<sup>2</sup> A Sociedade Propagadora das Belas Artes, mantenedora do Liceu de Artes e Ofícios, do Rio de Janeiro, foi fundada em 23 de novembro de 1856, pelo arquiteto Francisco Joaquim Béthencourt da Silva.

veneziano”. A supremacia inglesa saiu corrida do certame internacional. A sua preponderância política, a sua soberania monetária, a enorme potência mecânica acumulada nas fábricas não a salvaram! O colosso recebeu a mais severa das humilhações. A deformidade do ciclope foi desbaratada por uma onipotência impalpável: a do ideal, transmitido à matéria pela mão hábil do artista. Esse revés, porém, foi o começo de uma transfiguração. Magoada, mas resoluto, a grande nação compreendeu a situação inevitável, e resolveu-as. Com raras exceções, as suas indústrias tinham-se assinalado por uma grosseira rudimentar. O país inteiro estremeceu; mas o país onde a capacidade de governa; porque os homens de estado ingleses tiveram a fortuna de perceber a causa, sutil, obscura, solapada, mas decisiva, desse desastre. Sabeis o que, na opinião dos ingleses e do mundo, derrotara a Inglaterra? Um nada (aqui, deste alcantil da nossa superioridade, aqui entre nós o podemos dizer) uma causa extravagante, frívola, pueril, aos olhos da gente prática e sábia como nós: o desleixo do ensino do desenho. O governo viu-o; o governo creu-o; o governo proclamou-o; o governo estabeleceu que, para a reabilitação da potestade ferida de Albion, só havia um meio: uma reforma radical do ensino do desenho em todas as escolas. E ali os governos não prometem: anunciam e executam; ali não se adia a satisfação das necessidades públicas; não se ladeiam as questões; encaram-se, estudam-se, resolvem-se virilmente. É um povo; não um armentio de almas. Já nos fins de 1851 se apontavam as medidas, No ano seguinte lançaram-se as primeiras pedras do imenso monumento, de que a escola de South Kensington, com o seu museu, é o cento, e que consome à Inglaterra somas espantosas. Numa palavra, esse ensino, que até 1852 não existia naquele país, em 1880 se ministrava, nos cursos superiores desse instituto, a 824 alunos, em 151 escolas de desenho a 30.239 pessoas, em 632 classes especiais a 26.646 discípulos e, em 4.758 escolas primárias, a 768.661 crianças.

A história ainda não viu medicina de efeitos mais heroicos. Onze anos bastaram para uma revolução. Quando a França, na exposição de 1862, levantou a cabeça de cima dos seus loiros, fugiu-lhe o sangue às faces. O cetro do gosto vacilava-lhes nas mãos. Os homens competentes deram o grito de rebate de um grande perigo público, vaticinando, para um futuro extremamente próximo, a ruína da influência francesa no mercado industrial, se o exemplo de além – Mancha não despertasse a mais pressurosa emulação no seio do país ameaçado. A exposição de 1867 agravou a iminência da calamidade, obrigando Napoleão III a consignar, do alto do trono, em palavras memoráveis, a seriedade do mal. Ao mesmo tempo, descobria-se que a Áustria, desde 1863, entrara em competência tão brilhante quão intrépida com a iniciadora desse movimento prodigioso. Desde então o contágio benfazejo assenhoreou-se de todo o mundo civilizado. O ensino do desenho inundou a Alemanha, que, ainda entre a embriaguez

das suas vitórias de 1871, não se envergonhou de inaugurar uma propaganda oficial, estimulando nessa direção com a primazia artística dos vencidos o brio cívico dos triunfadores. Hoje o ensino popular do desenho, que em si encerra a chave de todas as questões e de todos destinos no domínio da arte, é, entre todas as nações cultas, um fato total ou parcialmente consumado. Já se pode escrever que esse desideratum fixa em si a grande preocupação dos nossos dias.

Os resultados, de admiráveis, orlam pelo inverossímil. Os povos outrora mais refratários ao gosto e à ciência das aplicações decorativas da arte revelaram aptidões imprevistas. A exposição de 1878 arrancou à França um clamor de alvoroço. Ainda uma vez ela saía da lição dolorosamente impressionada. Todos os gêneros de produção artística suscitavam-lhe competidores formidáveis. A cristaleira inglesa rivalizava com a sua nas qualidades estéticas, ao mesmo passo que se lhe avantajava na beleza da matéria prima. A vidraria da Boêmia e de Viena inspirava um interesse excepcional; os produtos encantadores e preciosos de Veneza, nesta ordem de trabalhos, não encontravam similares em França. Na classe das tapeçarias a palma coube, por assentimentos unânime dos competentes, aos artistas do oriente e de Bruxelas. Nas obras de marcenaria, Londres rivalizava absolutamente com Paris, quer quanto à concepção, quer quanto à execução material. Na pintura em vidro, a Inglaterra nada teve que invejar à sua vizinha, já pela inteligência da concepção, já pelo engenhoso do espírito, já pela habilidade do pincel, já pela delicadeza de sentimento do colorido, já pela harmonia do conjunto. Na cerâmica, em geral, e na ourivesaria, os Estados- Unidos, cuja indústria aliás, mais inventiva que artística até então, só em 1870 principiara a receber seriamente o benefício de uma educação técnica, provocaram, com a inesperada concorrência de artefatos admiráveis, uma explosão de entusiasmo. Em suma, a competência estrangeira, nalgumas indústrias de arte excedia, na maior parte igualava, e nas demais se deixava presumir que não tardaria em desafiar a antiga eminência da pátria ocidental do belo na idade contemporânea. Deste modo, enquanto, por um lado, sentia oscilar a sua glória artística, a França experimentava, por outro, um profundo abalo nos seus interesses mercantis: a exportação entrou a decrescer constantemente, enquanto, ao mesmo passo, a importação avultava em proporções consideráveis, afluindo a disputarem com a França, no mercado nacional, os produtos da arte advinda.

Ainda uma página, pois, da história humana, para demonstrar que a inteligência e a educação constituem o mais alto de todos valores comerciais, a nascente mais caudalosa da riqueza, a condição fundamental de toda a prosperidade. Foi assim em todos os tempos. Derramando a arte a plenas mãos é que Péricles reconstituiu Atenas dos desastres da luta com o Oriente; e, quando, entornada a flux, por toda a parte, a atividade artística no seio do povo, o



grande homem pareceria dissipar os tesouros da república, a democracia ateniense, crescentemente próspera, satisfeita e poderosa, ensoberbecia-se do chefe cuja magnificência liberal fizera do gênio de Fídias, servido pelo gênio popular, o instrumento miraculoso de um domínio indisputável sobre a terra helênica. Era um capital inalienável, cujos recursos alimentaram até aos últimos dias moral e econômica daquela que ficou sendo, na memória dos homens, a metrópole eterna do espírito e da graça.

Assim também, é em nome do seu comércio periclitante que o patriotismo francês apela energicamente para a vitalidade inexaurível da nação, renascente da catástrofe da última guerra. Uma resolução perseverante impele o Ocidente inteiro a furtar-se à soberania artística da antiga rainha, que desde a idade média os subalternizava; os povos menos preparados para essa reação, idealista e econômica a um tempo, porfiam em assimilar às ideias, aos seus costumes, às suas necessidades os processos estéticos e os meios de fabricação de arte antiga. Um pouco mais, e a laureada soberana, se não defender com todas as forças a honra da sua posição, copiando o exemplo dos vassalos insurgidos, não tardará em descer à categoria de tributária. Chega a receiar-se a possibilidade de que a exportação, já consideravelmente reduzida, acabe por extinguir-se de todo. Confrontado o decênio de 1846 a 1856 com os doze anos de 1856 a 1868, a exportação de produtos de arte industrial baixou, em França, de 418 a 350 milhões, ou de 35 a 16 por cento sobre a exportação total, enquanto na Inglaterra, ascendia de 413 a 855 milhões de francos. Se não basta a lição, vede a Áustria: “à política econômica de arte”, fundada, em 1846, numa gigantesca escala, com inauguração do museu artístico, deve ela os recursos que a habilitaram a reparar as desgraças do cataclismo financeiro de 1879, que custaram à monarquia a estupenda soma de 2.000 milhões de florins, quase tanto quanto o resgate imposto pela Alemanha ao território francês.

Que agente é esse, capaz de operar no mundo, sem perda de uma gota de sangue, essas transformações incalculáveis, prosperar ou empobrecer Estados, vestir ou despir aos povos o manto da opulência comercial? O desenho, senhores, unicamente, essa modesta e amável disciplina, pacificadora, comunicativa e afetuosa entre todas: o desenho professado às crianças e aos adultos, desde o Kindergarten até à universidade, como base obrigatória na educação de todas as camadas sociais. Um quarto de século bastou-lhe, para revolucionar assim as ideias, e produzir, na face das maiores nações, essas estupendas mudanças.

Bem ides vendo, senhores: não é possível estar dentro da civilização e fora da arte. Não que pretendamos ressurgir a Grécia, erguer em cada cidade a Acrópole e Hecatómpedon, elevar todos os espíritos até à alta idealidade do gênio ático. Atenas não se reproduz: o seu papel é ficar sendo para todos os tempos uma purificadora do gosto do arquétipo inimitável da beleza

plástica, na estatuária e na escultura, como na lira épica. A pureza inalterável daquela objetividade que lhe caracteriza as maravilhas da inspiração no estro e no cinzel, não se pode comunicar à índole da civilização moderna. Nem o fim da educação contemporânea pela arte é promover individualidades extraordinárias, mas educar esteticamente a massa geral da populações, formando, a um tempo, o consumidor e o produtor, determinando simultaneamente a oferta e a procura nas indústrias do gosto. A faculdade de sentir, admirar e gozar o belo existe virtualmente em todas as almas; é, em todos nós, apenas questão de cultivo. A arte não tem por missão exclusiva cingir com o friso panatenaico e frontaria do Pártenon. Ela aformoseia a utilidade; tem para as mais modestas condições humanas o toque de uma sedução; compraz-se no colossal esplendor da Athenè Prómachos, ou na beleza inefável da Vênus de Milo, como na concepção singela do mais humilde objeto de uso comum. As linhas de um artefato ordinário podem revelar o dedo de um artista. Utensílios que datam das boas épocas da antiguidade, um cântaro, uma lâmpada, uma ânfora comum, do mais baixo valor intrínseco, impressionam, todavia, pela pureza das formas, pela formosura do traço. Nos produtos de serventia mais usual os gregos imprimiam estilo e distinção. A indústria daquele povo divino, que elevou a simplicidade até sublime, não conheceu a vulgaridade, ainda nas ínfimas produções do trabalho. Quando a influência das oficinas de Fídias animava, em Atenas, de uma vida superior a arte industrial, a inspiração do mestre comunicou-se aos mínimos artigos de invenção ática: sob a aparência insignificante do mais pobre vaso de terracota, por entre o mais singelo relevo de uma sepultura desprezível, sobressai sempre o sentimento da correção plástica, a nitidez da execução, a serenidade perfeita e a dignidade moral que caracterizam as criações fidianas. O contato de um povo educado há de gravar em todas as coisas, ainda nas de menos estima, o sêlo artístico da sua originalidade. Nos objetos mais familiares a importância da mão de obra culta sobrepõe incomparavelmente o preço do material: a cada um o seu caráter de beleza própria, em que a orientação do gosto se alie à conveniência prática do seu destino. As leis do belo ajustam-se a todos os graus da fortuna. Essa aristocracia do espírito de o gosto pressupõe, não depende absolutamente da riqueza, mas da elevação das impressões, da nobilitação do sentimento, da inteligência delicada das relações entre indivíduo e o mundo exterior, condições que o tornam compatível com mediania das classes laboriosas. É uma réstia de luz, que o luxo reproduz de prisma em prisma nos paços suntuosos do argentário, mas que penetra e acaricia, com toda a doçura da sua claridade a casa sóbria do homem de trabalho.

Eis a arte que hoje celebramos aqui: aquela que dignifica as necessidades mais habituais da nossa passagem pela terra; que irradia sobre todos os momentos da nossa vida; que se dedica à felicidade da maioria dos homens: a arte aplicada... Certo não serei eu quem conteste o

princípio da unidade superior da arte. Entre a arte aliada à cultura industrial e as belas artes, não há distinção substancial, não há divisória insuperável, não há heterogeneidade. Nem a Grécia, nem Roma, nem a Renascença conheceram essa demarcação. Fídias reflete-se nos artefatos do último oleiro ateniense, como nas colunas do Pártenon, na face augusta de Zeus, ou na dignidade inexprimível Athenè. “Pertence à indústria, ou à arte, Lourenço Ghiberti, o fundidor de bronze Benevenuto Cellini, o ourives, Bernardo Palissy, o oleiro, Pénicaud, o esmaltador, Pinaigrier, o vidreiro, Boule, ebanista?” A indústria, nos nossos dias, utiliza, nas suas mais finas criações, o gênio e a habilidade artística no mais elevado grau. Entre esses dois domínios, que se discriminam simplesmente por uma gradação de matizes, há uma dependência indissolúvel: não é possível aparelhar o artista para as artes industriais, “sem aproximá-lo, até certo ponto, da vereda que conduz à grande arte.”

Na essência, pois, as belas artes e as artes industriais são duas naturezas homogêneas e homorgânicas. Todavia, não se lhes confundem os papéis. Uma olha a efeitos superiores: é o fim de si mesma; paira independente nas regiões do ideal. A outra tende a esparzir o belo nos hábitos mais frequente da existência humana. Uma não se entrega, senão a uma família necessariamente mais ou menos limitada de espíritos distintos; a outra não se recusa a ninguém. Uma repele a convencionalidade; imita livremente, nas suas concepções, as formas na natureza. Na outra, cuja lei é tratar como simples motivos as aparências gerais da criação, estilizando-as em tipos de beleza, a tendência naturalística exprime a incapacidade do artista e a sua estranheza aos métodos históricos.

Eis a arte aplicada. É como um talismã a sua influência: improvisa, nos Estados que a esposam, a mais deslumbrante opulência; exerce nos recursos internacionais da indústria, a mais irresistível das fascinações; cria a independência e a palha a suavidade de conforto e da elegância nas nossas casas; perfuma o coração e sublima o espírito da mulher; faz mais adoráveis as nossas mães, faz mais angélicas as nossas filhas, faz mais amáveis as companheiras da nossa vida. Franqueia, na escola superior de South Kensington, uma classe especial ao cultivo dos trabalhos de agulha; e, sob a sua inspiração, apurada no estudo da natureza, o mais vulgar dos utensílios familiares, convertido num instrumento de fadas, requinta o afeto do ninho doméstico, do homem inglês, desabotoando jasmims e madressilvas, entretecendo de acácias e murta, esparzindo de fruto e flores, tapeçando de relva, de pássaros e arvoredos o interior satisfeito, amável, caricioso do lar, onde as virtudes cívicas se nutrem à sombra das asas da família. Ao seu toque as próprias asperezas do inverno ártico desencantam-se em poesia; e os cristais da neve fornecem à indústria uma das mais gentis maravilhas da renda: o ponto de neve, cujas formas geométricas, de uma notável beleza intrínseca, de uma infinita variedade, parecem

estender, na gase dos cortinados, a brancura da geada, onde vem pousar, iludido, o raio do sol estival, como asa de borboleta, ou afulvar-se, na estação dos gelos, a chama alegre do fogão. Ao próprio barro comunica o espírito e a eternidade. Enquanto as obras mais ambiciosas do homem desaparecem; enquanto as múmias dos conquistadores egípcios desfazem-se em pó, do solo da Grécia, das colinas de Tebas, das cinzas de Pompéia e cerâmica antiga, cuja idade se conta por dezenas de séculos, nobilitada pelo gosto nos objetos de uso mais comuns, imperecível na sua fragilidade, vem narrar-nos, ainda hoje, o nome dos seus artistas, a fama dos possuidores das obras; e, depois de dar o seu nome, em Atenas, ao subúrbio onde os atenienses estabeleceram a necrópole dos seus heróis, cemitério glorioso, cujas colunas representavam a história completa das campanhas áticas, como, por uma eloquente aliança entre a imortalidade e a argila, para significar a onipotência divinizadora do gênio e da arte, vem maravilhar o mundo, nas exposições universais, como os produtos deliciosos da olaria japonesa, incomparável na originalidade do desenho, no frescor e na pureza do colorido, na graça de interpretação da natureza, na harmonia das linhas, na riqueza irriante das tintas. A arte, a verdadeira arte enfeixa nas mãos, e sabe comunicá-las à bilha do obreiro como à taça do milionário, à terra cozida, ou ao ouro, todas as qualidades com que cada século, cada raça, cada estado de civilização tem contribuído para os tesouros inexauríveis do espírito do espírito infundido à matéria pela inteligência humana: a serena castidade dos gregos, a segurança e o vigor dos etruscos, a inventividade cintilante dos persas, a coloração mágica dos chineses, os efeitos impressivos da decoração japonesa, a graça engenhosa das combinações árabes, a abundância luxuriante dos italianos, o mimo dos arabescos de Rouen e Nevers, a elegância senhoril da antiga Sèvres. – Afagas com a mão criadora a rijeza do carvalho, do ébano, da nogueira; e a fibra nodosa da madeira desentranhada em racismos de flores, arregaçase em festões de hera, reproduz aos sentidos enfeitiçados a meiguice da ave, a ternura do botão, a flexibilidade do galho, a maciez da folha, a esbelteza do caule, o aveludado da pétala, a expressão, a vida, o aroma; e, sem esquecer a vivenda austera do trabalhador, com algumas linhas de severa simplicidade, com alguns chanfros nas arestas, com alguns rápidos motivos de gravura, improvisa modelos de marcenaria, onde a precisão, a simetria, o donaire competem com a solidez. Ela ensina àqueles cujo destino é regarem o pão com o suor do seu rosto a ver no trabalho, não uma pena, mas um apanágio da espécie humana, descobrindo nas modificações mais imperceptíveis, nos fenômenos mais humildes, nos menos sentidos aspectos do universo, um infinito de belezas inenarráveis, desde a opulência da flora tropical para engrinaldar os berços, até à amiga melancolia do musgo que alfombra o leito do descanso imperturbável. “Quando já de árvores e plantas não há mais préstimo que nos valha, o musgo carinhoso e o



sensualidade. Outra é a vereda que se nos franqueia. Demos de mão à esperança, ou, se preferis, renunciemos à atenção das pompas e louçanias da Itália na sua juventude. Não é mais para nós o trono de mármore, nem a abóbada de oiro; o que nos toca, é o privilégio, mais eminente e mais amável, de trazer os talentos e os atrativos de arte ao alcance dos humildes e dos pobres; e, pois que a magnificência das passadas eras caiu pelo exclusivismo e pela soberba, a nossa pela sua universalidade e pela sua humildade se perpetuará. Os quadros de Rafael e Buonarotti deram apoio às falsidades da superstição e majestade às fantasias do mal; a missão, porém, das nossas artes é instruírem da verdade a alma, e moverem à benignidade o coração. O aço de Toledo e as sedas de Gênova só à opressão e à vaidade aproveitaram, imprimindo-lhes força e lustre; às nossas fornalhas e aos nossos teares o destino de reanimar os necessitados, a civilizar os agrestes, e dispersar pelos lares cheios de paz a benção e a riqueza do gozo útil e da ornamentação simples”<sup>5</sup>.

Entre nós, porém, senhores, tirante esta exceção esplêndida, que nos transporta ao seio de outra civilização, ainda se não começa a curar deste interesse, vital para a importância política do Estado e para o sossego interior da República. Achemo-nos ainda no período de sermos dirigidos pelas trevas, A tenção de armas dos salvadores da pátria, entre nós, podia bem ser a frase delirante de Ajax, no drama grego: “Obscuridade, ó minha luz!”<sup>6</sup>

O Estado ainda não aprendeu outro meio de acudir às crises, e remover os déficits senão endividar-se e tributar. Solicitei dinheiro para o ensino, e vereis apurarem-vos migalhas. Em palavras, todas as homenagens à instrução popular; nos fatos, uma avareza criminosa, Não é a terra, nem o numerário, o que constitui a riqueza das nações, mas a inteligência do homem: eis a lei fundamental da verdadeira ciência das finanças. Aqui porém, se a teoria admite, a prática a rejeita. O orçamento do ensino cresce gota a gota; tem direito a milhares de contos, e recusam-lhe centenas de mil réis. Para tudo se contraem empréstimos e abrem de crédito; para a educação do povo, nunca! Não se convencem de que a instrução não tem preço. Os processos científicos de Pasteur descobrem a origem da enfermidade que arruinava a sericultura, instituem os meios de preveni-la; e essa conquista imaterial sobre a ignorância é apontada por Huxley como um dos recursos mais consideráveis de reparação para as brechas financeiras abertas à França pela guerra de 1870. Nem vai nisso hipérbole; porque a moléstia do bicho da seda, em dezessete anos, infligiu ao país uma perda de quinhentos mil contos.

Quanto valerá uma semente capaz de tais frutos?

---

<sup>5</sup> RUSKIN: *The two paths*.

<sup>6</sup> SÓFOCLES: *Ajax*.

A indústria queixa-se, e definha. Que remédio lhe aconselham? A instrução? Não! O regímen protetor, isto é, uma combinação de impostos; porque senhores, sem querer discuti-lo aqui, o caráter predominante de teoria protecionista é, e há de ser sempre, aquele com que o senso comum e a evidência o definem: o protecionismo não passa de uma finta imposta ao consumidor em benefício de uma classe de produtores indígenas. Mas, como quer que seja, nem o protecionismo nem a permutação livre são capazes de criar valores, de melhorar a qualidade dos produtos. Um e outro não são mais que agentes de distribuição, para proporcionar aos valores existentes condições de mercado mais ou menos vantajosas. Qual é, pois, a incógnita desta dificuldade? Responderei com as palavras de um ministro austríaco, o barão Scharz Semborn. Parodiando o dito de um antigo general, que, a respeito da guerra, afirmava – “Para vencerdes, três cousas haveis mister: primeiro, dinheiro; segunda, mais dinheiro; terceira, ainda mais dinheiro” – esse estadista exprimia-se assim: “Ao meu ver, cada mestre é um general, um combatente contra a ignorância e a superficialidade. Ora, para mim tenho a falta de instrução como a raiz de todos males, que há na terra; e não vejo outro meio de debelá-la senão três coisas: primeiro, instrução; segundo, mais instrução; terceiro, muito mais instrução”.

A solução do problema, conseguintemente, é esta: criar a educação industrial.

Mas somos uma nação agrícola. E porque não também uma nação industrial? Falece-nos o ouro, a prata, o ferro, o estanho, o bronze, o mármore, a argila, a madeira, a borracha, as fibras têxteis? Seguramente, não. Que é, pois o que nos míngua? Unicamente a educação especial, que nos habilite a não pagarmos ao estrangeiro o tributo enorme da mão de obra, e sobretudo da mão de obra artística. Raro é o produto utilizável, seja de mero luxo, seja de uso comum, em que o gosto, a arte, a beleza não constitua o elemento incomparavelmente preponderante do valor. Ora, como nós não produzimos senão matéria bruta, o preço da nossa exportação ficará sempre imensamente aquém da importação de arte, a que nos obrigam as necessidades da vida civilizada. Nenhum país, a meu ver, reúne em si qualidades tão decisivas para ser fecundamente industrial, quanto aqueles, como o nosso, onde uma natureza assombrosa prodigaliza às obras do trabalho mecânico e do trabalho artístico um material superior, na abundância e na qualidade. Na adiantada civilização dos nossos tempos, a indústria é inseparável da agricultura. Tão íntima é a sua afinidade, tão indissolúvel o seu consórcio, que escolas industriais há (na Baviera, por exemplo), onde o ensino agrícola, com o cunho peculiar de arte que lhe cabe, forma uma seção de estudos, entre os cursos professado no estabelecimento. Considerai os Estados Unidos: segundo o recenseamento de 1870, metade (5.922.471) da sua população ocupada (12.505.923) ainda se empregava na agricultura.

Cincinnati, a quarta cidade manufatora da União Americana, tem sua sede no centro de uma imensa região agrícola.

Mal formulada, pois, tem sido até hoje, a questão, entre nós. Os seus termos são outros, e não consistem nisto: “Como havemos de extrair o maior proveito dos nossos recursos naturais, que, posto variados e amplos, não passam de simples bases da riqueza? De que nodo lograremos consumir em indústrias domésticas a máxima parte da matéria prima que o solo nos fornece, multiplicando-lhe a valia ao toque mágico do gosto e da habilidade técnica?”<sup>7</sup>. Enunciado assim, o problema não tem solução possível, a não ser a que lhe dá o Liceu de Artes e Ofícios. Criar a indústria é organizar a sua educação. Favorecer a indústria é preparar a inteligência, o sentimento e a mão do industrial para emular, na superioridade do trabalho, com a produção similar dos outros Estado. Cultivada assim, ela encontra em si própria o segredo de vencer: dispensa os obséquios do sistema protetor; descultivada como se acha, os privilégios desse régimen, impondo ao consumo nacional uma indústria sem arte, requintam o odioso da tirania fiscal com a influência desastrosa dos hábitos de grosseria que inoculam no espírito popular.

O dia em que o desenho e a modelação começarem a fazer parte obrigatória do plano de estudo na vida do ensino nacional, datará o começo da história da indústria e da arte no Brasil. Se a regra da política entre nós não fosse cuidar, por uma preferência imemorial, do que menos importa ao país, essa data não estaria longe. Semear o desenho imperativamente nas escolas primárias, abrir-lhes escolas especiais, fundar para os operários aulas noturnas desse gênero, assegurar-lhe vasto espaço no programa das escolas normais, reconhecer ao seu professorado a dignidade, que lhe pertence, no mais alto grau de escala docente, par a par com o magistério da ciência e das letras, reunir toda essa organização num corpo coeso, fecundo, harmônico, mediante a instituição de uma escola superior de arte aplicada, que nada tem, nem até hoje teve parte nenhuma, nem jamais poderá ter, com academias de Belas-Artes, - eis o roteiro dessa conquista, a que estão ligados os destinos da pátria. Não é uma aspiração do futuro; é uma exigência da atualidade mais atual, mais perfeitamente realizável, mais urgentemente instante. Só o não compreenderão os incapazes de perceber a importância suprema da educação popular.

Permitam os nossos fados que a voz deste dever cale quanto antes no ânimo dos nossos governos. Então só restaria premunirmo-nos contra um perigo, mais grave do que a permanência do status quo. Não se inaugure o desenho no currículo escolar sob o funesto espírito pedagógico de que é presa a instrução nacional entre nós. Somos um povo de sofistas e retóricos, nutridos de palavras, vítima do seu mentido prestígio, e não reparamos em que essa

---

<sup>7</sup> J. B. STETSON. – *Modern Art and Education*. American preface, p. XXVIII.



perversão, origem de todas as calamidades, é obra da nossa educação na escola, na família, no colégio, nas faculdades. O nosso ensino reduz-se ao culto mecânico da frase: por ela nos advêm feitas, e recebemos inverificadas, as opiniões que adotamos; por ela desacostumamos a mente de toda ação própria; por ela entranhamos em nós o vêzo de não discernir absolutamente a realidade, ou de não discerni-la senão através dessas Nuvens, suscetíveis dos mais absurdos amálgamas e das configurações mais arbitrárias, em que a comédia de Aristóphanes alegorizava a inanidade e as ilusões da escola dos sofistas no seu tempo. Se a índole dessa pedagogia, indigna de tal nome, invadissem o ensino artístico, antes nunca o houvéramos lembrado! O desenho não é o produto da fantasia ociosa, mas o estudado fruto da observação acumulada. Sem observação, sem experiência, não há desenho. Ele tem a sua coordenação científica; tem a sua classificação necessariamente serial. Esterilizareis todos os vossos esforços, se vos não submeterdes à sucessão normal das suas fases. Que vale debuxar as formas complexas da criação, se não conheceis as formas típicas, os elementos geométricos de toa a beleza? Desenhar a perspectiva, se não tendes a inteligência clara e prática das suas leis? O modelo em relevo, antes de adestrados na reprodução do modelo plano? A figura, antes de versados na ornamentação vegetal? A cópia servil da estampa, em vez da interpretação estilizada dos objetos presentes? Que presta cultivardes a prática, sem possuir inteligentemente os princípios que regem a distribuição da forma e da cor, ou a adaptação delas aos infinitos recursos que nos subministra a natureza nessas duas direções? Que aproveita adquirirdes esses princípios, se a influência de um meio apropriado e a lição viva de um meio apropriado e a lição viva de espécimes superiores não saturem de arte a atmosfera da escola?

Mas, cientificamente organizado – cientificamente, porque há hoje uma verdadeira ciência, como há também uma pedagogia, da arte – o ensino artístico rasga ao país um infinito de riquezas econômicas e morais.

A civilização grega elevou as artes plásticas à mais fina perfeição na forma, na expressão, na beleza, e estendeu-as aos objetos usuais; nas estes eram então poucos. Hoje os artefatos úteis e decorativos compõem um número inumerável de espécies, e ocupam, no mundo em uma proporção acentuadamente progressiva, milhões e milhões de artífices, milhares e milhares de artistas. Se a grandeza descomunal das catedrais, dos palácios, dos monumentos antigos, já não é a preocupação dominante da arte, um instituto mais nobre, mais moralizador, mais inexprimivelmente cheio de encantos a inspira, a senhoriza, a aproxima do ideal: o de facilitar a todas as classes, debaixo do teto doméstico, um asilo santificado pelos hábitos de pureza, de modéstia, de contentamento, que o gosto, sob as suas mais simples formas, derrama no ambiente, e instila nas almas. Eis o primeiro bem deste movimento.

Depois, a educação industrial representa um dos auxiliares mais eficazes no nivelamento crescente das distinções de classes entre os homens, não deprimindo as superioridades reais, mas destruindo as inferioridades artificiais, que alongam dessa eminências as camadas laboriosas do povo, isto é, elevando a um plano cada vez mais alto a ação e o pensamento do operário. A miopia intelectual é a mais constante geradora do egoísmo. Incuti ao indivíduo hábitos sérios de observação, de disciplina mental, de aplicação racional das nossas faculdades práticas, e o belo, nota universal na harmonia do universo, assumirá o seu domínio absoluto sobre as almas, propagando a fraternidade entre todas as classes, aniquilando todas as concepções de casta, e estabelecendo realmente entre todos os homens a igualdade mora, impossível sem o desenvolvimento simétrico de todas as aptidões humanas no indivíduo e na comunidade.

A democracia quase não existe entre nós, senão nominalmente; porque as forças populares, pela incapacidade relativa em que as coloca a ausência de um sistema de educação nacional, estão de fato mais ou menos excluídas do governo. O ensino indústria, porém, infalivelmente inaugurará a iniciação delas na obra política do Estado. Certamente, a arte é a mais poderosa propagadora da paz. A nenhuma influência humana assiste porventura tanto o direito de enastrar a fronte no ramo da planta simbólico, que a lira grega cantava em estrofes imortais, “a oliveira glauca, nutridora da infância, que desvela os olhos de Zeus e a pupila azulada de Athenè”<sup>8</sup>. No meio da campanha obstinada que precedeu a guerra peloponésia, os jogos istímios e os jogos olímpicos interrompiam as hostilidades; e os guerreiros da Hélade, inimizados pela mais sangrenta das lutas civis, depunham as armas, para fraternizar no seio da arte em Elis ou Corinto, cuja hospitalidade se franqueava até às vítimas da proscricção e do ódio intestino. Inimiga inconciliável das pendências fratricidas, das rivalidades cruentas, das paixões rancorosas, dos dilaceramentos civis, a cultura artística do trabalho, porém, é uma infatigável fluidora de energia política. Foi durante os tempos da sua mais brilhante florescência na antiguidade, que se ouviram aquelas grandes palavras de Péricles, na oração fúnebre dos mortos de Potidéia: “Só entre nós se considera no cidadão inteiramente alheio aos negócios públicos, não um homem pacífico, mas uma criatura inútil”.

A todos os benefícios, enfim, da cultura artística, divulgada pela educação geral, acresce a ampliação imensa do mercado e a imensa dilatação do círculo dos apreciadores. De uma parte, a instrução nos assuntos de arte, insinuada em todas as escolas, cria em cada indivíduo a necessidade irresistível de consumir esse gênero de produtos; da outra esses meios múltiplos de

---

<sup>8</sup> SÓFOCLES. – *Oidipos a Kolonos*.

contato entre o artista e o tribunal da opinião abrem aos trabalhos de valor veículos inumeráveis para a reputação e a fortuna. As obras notáveis já não apelam para o público, unicamente pela tela, pelo desenho, ou pela escultura original, senão pelos infinitos modos de reprodução industrial que se acumulam em nosso tempo: a gravura, a litografia, a fotografia, a helioplastia, a galvanoplastia, a moldagem sob os seus vários processos. Os que dantes se dirigiam a um potentado, a uma corporação, ou a uma cidade, hoje tem por espectadores um país, um continente, ou uma época. Já o merecimento, a originalidade, a distinção não tem o seu destino e a sua liberdade fechados no corrilho de estreitas minorias, ou nas mãos de autocratas incapazes. O gênio não carece mais de inscrever-se cortesão, e arte já não terá que enrubescer dessas condescendências, e gemer essas injustiças,

Culpa de reis, que às vezes a privados  
Dão mais que a mil, que esforço e saber [tenham<sup>9</sup>.

Sem dúvida, senhores, “a arte é um reflexo da vida social: esmerada, nobre e original, corresponde à maturidade de uma raça; bárbara, pobre, ou emprestada, indica a decadência de uma nação”. E, como certas compleições, eivadas por vícios hereditários ou prematuros, nas quais a juventude se corrompe em uma senilidade precoce, a nossa nacionalidade, em vez das qualidades simpáticas de uma adolescência viril, vai acentuando os mais graves sintomas de uma extenuação geral, que assusta e amargura os amigos reflexivos do país. O ceticismo público, a frieza popular ante os mais sérios interesses da democracia, a inconsciência nacional em presença dos riscos mais temerosos, a incapacidade crescente dos estadistas, o arruinamento sucessivo dos nomes políticos, o descrédito engravescente do poder, a inocência infantil do governo ao pé das complicações mais perigosas, a desestima dos princípios, as deserções de todo o gênero, os compromissos clandestino explicando os fatos mais solenes, o luxo ridículo e nodado das pequenas fortunas, o uso egoístico e estéril da riqueza, a afilhadagem universal, a postergação acintosa e proverbial do mérito, um mesquinho industrialismo, a indolência, a tibieza, a flacidez de uma anemia profunda e adiantada enchem de sombras a alma dos verdadeiros patriotas. Pensa-se nas gerações vigorosas dos nossos antepassados, e pergunta-se de que modo traspassaremos aos nossos descendentes a sagrada herança da pátria. O coração contrai-se, nesses momentos, em toda a intensidade daquela angústia, mescla de saudade filial,

---

<sup>9</sup> CAMÕES. – *Lusíadas*, VIII, XIII.

de ansiedade paterna, de dignidade cívica, de incomensurável sofrimento moral, que brame e soluça nos versos do poeta italiano:

Volgiti indietro, e guarda. O pátria mia,  
 Quella schiera infinita d'immortali,  
 E piangi, e di te stessa ti disdegna:  
 Che senza sdegno omai la doglia é stolta:  
 Volgiti, e ti vergogna, e ti riscuoti,  
 E ti punga uma volta  
 Pensier degl' avi nostri e di nepoti <sup>10</sup>

Felizmente, porém, a nação ainda é demasiadamente nova, para não ter em si as forças de retemperar-se. A reação é possível; mas só a educação do povo será capaz de provocá-la, e utilizá-la. O Liceu de Artes e Ofícios compreendeu-o; e, para levar irresistivelmente a cura à raiz do mal, fez da instrução da mulher o ponto de partida e o fundamento da cultura das gerações vindouras.

Esta nova face do apostolado que o Liceu iniciou, encerra em si todo poema de esperanças e frutos. Ele absorveria o vosso orador, que já agora mal pode roçá-lo, a fugir, e levemente.

Não há fato mais invariável na vasta extensão da experiência humana do que este: toda a influência social que não tende a elevar, tende a deprimir; se não estimula e exalta o espírito, fatalmente o vulgarizará.<sup>11</sup> Ora, a mais inelutável de todas as influências que atuam sobre a formação da natureza humana, em todos os seus elementos, é a mulher, mãe, amante, esposa, filha, mestra, ela é a explicação do indivíduo e da sociedade. Os maiores homens, em todos os séculos, deveram as suas primeiras inspirações e os seus primeiros hábitos de pensamento à providência tutelar da sua infância; e, na individualidade mais obscura, a consciência que perscrutar o fundo insondável aos enigmas íntimos da nossa existência e do nosso destino, não descobrirá talvez uma vocação, uma ideia insistente, um sentimento solitário, cujas nascentes não se percam, entre os primeiros anos de vida, no seio de uma mãe. Ao inverso, portanto, do que até hoje se praticava, a cultura da mulher sobreleva em importância à do homem; todos os extremos, todos os sacrifícios, todas as honras do Estado são poucas para a educação feminil, e a proclamação da igualdade dos dois sexos perante o ensino impõe-se como a legenda suprema da nossa propaganda. Eu diria, senhores, que a educação da mulher contém em si a educação do povo, como a terra mãe contém no seio o mundo infinito da vegetação, que a cobre, desde a

---

<sup>10</sup> GIACOMO LEOPARDI.

<sup>11</sup> JOHN STUART MILL. – *Dissertations and discussions*, vol. II, pág. 444.

rasteira gramínea dos prados até às selvas desafiadoras da tormenta. Uma sociedade onde esta reforma ainda não penetrou, dá a lembrar as idades tristes do nosso planeta, antes da primeira expansão da vida floral, quando as plantas ainda vegetavam sem fragrância; quando as primeiras corolas ainda não ofereciam o néctar ambrosíaco das suas taças aos povoadores animados da Criação; quando “o oceano de flores da florestas terciária ainda não enlaçava o orbe na sua grinalda”. A mulher envolve e domina a esfera humana, como a safira diáfana do firmamento envolve e domina a esfera terrestre.

Que diremos, pois, de uma instituição que alia em si, do modo como aqui as contemplamos, a cultura artística e a cultura feminil? Que essa instituição decifrou o segredo do nosso futuro. A política, a imagem da cegueira neste país, vai passando, a magoar a pátria sob a ponteira do seu bordão ferrado enquanto as questões, de redor, tumultuam, desdobram impunemente os seus estragos, “como o fogo nos vales onde sopra o vento”<sup>12</sup>, para afinal caírem sobre a nação com todo o peso dos seus males imprevistos, no meio da confusão crescente dos interesses, dos princípios, através da qual parece estridular a ironia maligna do demônio da Divina Comédia, rindo da imprevidência que não conta com a lógica dos fatos.

Tu non sapesti ch' io loco fossi.

Resta, portanto, à iniciativa individual acordar o país. Neste sentido o Liceu de Artes e Ofícios é um rasgo de heroicidade moral que inspira aos mais incrédulos uma confiança reanimadora. O nome de Béthencourt da Silva pertence ao número dos beneméritos cuja condecoração incumbe à história. Com ele os seus auxiliares, os entusiastas intrépidos, que se dedicaram à obra deste Evangelho vivo, formam, no horizonte do nosso país, a maior constelação do futuro. Se “o mal ensina o mal”<sup>13</sup>, praza aos céus que este bem semeie e reproduza indefinidamente a lição de tão esplêndido exemplo. Apoie-se com firmeza no chão popular. Apele com tenacidade para as classe produtoras. Descreia da velhice incurável, estreitando de dia em dia mais a sua aliança com a mocidade, cujo préstimo o Liceu soleniza na homenagem de hoje, com a mocidade, em cujo seio há batalhadores que podem confundir as caducas pretensões da esterilidade encanecida com a réplica de Háimon na tragédia antiga: “Se sou jovem, julga-me antes pelas minhas ações do que pelos meus anos.”<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> SÓFOCLES. – *Ajax*.

<sup>13</sup> SÓFOCLES. *Elektra*.

<sup>14</sup> SÓFOCLES. – *Antígone*.

Deste modo chegareis a consumir vitoriosamente o vosso compromisso; e, quando o país realizar a obra da emancipação contra a ignorância, a pior de todas as servidões, caberá ao Liceu de Artes e Ofícios a glória incomparável de ter assentado a pedra angular de um monumento mais forte do que os séculos.

(Aplausos calorosos. Toda a assistência delirantemente aclama de pé o orador, Palmas, Bravos.)

## ANEXO B — Artigo “Origem e desenvolvimento da arte”\*

ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DA ARTE – Artigo da Revista BRAZIL ARTÍSTICO do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro. Publicado em 1857 – Autor do artigo Felix Ferreira.

A arte, diz René Ménard, é a expressão da necessidade e não do capricho; inútil seria procurar a sua origem na história, pois ela começa com a própria história. Quando uma selvagem constroe a cabana com troncos e ramos de arvores obedece a uma necessidade material – a de abrigar-se -; mas procurando fazê-la a seu gosto, tão bonita quanto possível, tornando a do chefe distinta de todas as outras, obedece a uma necessidade moral, que é – a aspiração do belo.

A origem das artes em cada povo, em cada país perde-se na noite dos tempos, na escuridão de um passado quase tão remoto como o da existência humana – Quando construiu o homem a primeira casa, quando talhou o primeiro adorno? – É quase impossível dizê-lo. “O que parece certo, diz Mercey, é que a arquitetura precedeu a casa antes de orná-la, levantar primeiramente o templo para erigir depois o ídolo.”

Mas, precisamente, antes de haver o templo houve a imagem. Quando o homem vivia nessas grutas rasgadas pelas convulsões que se agitaram na formação do nosso globo, quando disputava ao irracional essas escuras cavernas, onde a história procura hoje a origem da civilização, qualquer pedaço de pedra servia-lhe para ídolo, e quanto maior era bloco mais respeito infundia. Os aerólitos, cuja causa se não conhecia, eram os mais venerados, pois consideravam-nos como emanção da própria divindade, presente do céu feito diretamente à terra. Desse período embrionário ficaram os dolmens, atravessando séculos e testemunhando as primeiras crenças humanas. Se a arquitetura precedeu, como é natural, a escultura, é fora de toda dúvida que a pintura veio depois e como complemento, simples ornamentação, nada mais. E tão bem fundada é a hipótese, que entre povos selvagens, como os nossos, por exemplo, onde a pintura não passa de processo empírico de colorir o tecido, ou a pele, a escultura no entanto apresenta-se em tal grau de adiantamento, que dá aos objetos de uso doméstico, instrumentos músicos ou de guerra, o cunho de beleza já muito apreciável. Alguns historiadores emprestam

---

\* O artigo foi escrito em 1857, por isso segue a ortografia utilizada na época, e não a do Acordo Ortográfico em vigor desde 2009.

aos Egípcios a invenção da pintura e da escultura, outros atribuem esta aos Chaldeos e aquela aos Gregos; mas Vasari sustenta que o desenho – esse princípio vivificador das belas artes – existe na origem das coisas. A pintura, que é mais alta expressão da arte, começou pelo desenho do contorno, cuja invenção a fabula grega atribui a Dibutada, essa mítica personagem, que, para conservar sempre presente as formas do amante, traçou-lhe a sombra na parede.

As tradições semíticas dão uma origem divina às artes. – Um escritor indiano deste século, Ram Raz de Tanjaour, reuniu todas as noções esparsas nos livros religiosos e nos tratados sânscritos, tais como o Manasara, que trata da essência das proporções; o Mayamata, que é código das belas artes da Índia, e o Casyapa, que encerra a cosmogonia e theogenia indicas; por esse meio nos explica ele como os arquitetos descendem de Viswakarma, o construtor do céu. Viswakarma teve quatro filhos, um foi agrimensor, outro carpinteiro, o terceiro marceneiro e o quarto arquiteto. A arquitetura e a escultura formavam uma só arte, e como o arquiteto desenhava, esculpia, coloria os baixo-relevo, reunia por isso em suas mãos os três grandes ramos das artes plásticas.

A arquitetura é na verdade a arte suprema na Índia; a escultura e a pintura não passam de meros auxiliares, esta como simples adorno, arte decorativa; aquela como parte integrante das construções, pois a estatuas e as figuras de animais são esculpidas como base de fortíssimas colunas que sustentam esses templos, onde a arte impera como maior esplendor e grandeza.

“As religiões da Índia, diz Laménais, encerram todas uma ideia panteística, unida a um sentimento profundo da energia da natureza. O templo indiano deve impressionar nesta ideia e nesse sentimento. Ora o panteísmo é a fé em alguma causa de imenso e vago; o templo deve pois alongar-se indefinidamente. Em vez de oferecer um todo regular e atraente, é preciso que no inacabado a imaginação tenha alguma causa a esperar, sem que jamais se lhe apresente o conjunto. O circunscrito e o determinado não dariam ideia do panteísmo.”

É por isso que esses templos são imensos subterrâneos atravessando montanhas inteiras, prodígios de esforços, de perseverança e de trabalho, que assombram, mas não entusiasmam; que terrificam, mas não enlevam a alma nos êxtases do coração.

Entre esses monumentos mais notáveis aponta-se o templo de Ellora, consagrado a Siva, a terceira pessoa da trindade theogônica indiana, o deus destruidor, que mata para criar. O aspecto geral desse templo é grandioso, por partes, porém, é mesquinho a força de ser miúdo nos adornos.

A escultura indiana é bem acabada, mas grotesca pela forma que dá às suas figuras, parto extravagante da superstição, criada para aterrar a ignorância e alimentar o fanatismo.



Os seres impossíveis que essas figuras representam são sujeitos a regras obrigadas de certas linhas geométricas, que as destituem de todo e qualquer movimento gracioso.

Ao lado da Índia queda-se, não menos estacionária, a China, que, na phrase de um historiador contemporâneo, pode ser considerada “como ramo luxuriante dessa arvore semítica, cujo tronco profundo raízes no solo meridional da Ásia”. Petrificada, como a indiana, a arte chinesa disputa-lhe uma prioridade, que é tão difícil de provar quanto de contestar. Não obstante desconhecer como a rival a exatidão das formas e a proporção relativa das figuras, ignorar enfim completamente as regras da perspectiva; ainda assim, diz Mercey: - “Arte chinesa reproduz o natural com uma inteligência e uma fidelidade maravilhosas; por feliz escolha de cores e uma disposição sempre agradável, sabe dar ás composições mais insignificantes e estranhas um encanto, que nem sempre tem as produções artísticas de países mais adiantados.”

É na pintura e na escultura que a China e o Japão imprimem aos produtos um cunho todo particular, que os aparta dos similares europeus.

Esse cuidar de minucias, essa delicadeza de formas, esse brilho de coloridos excepcionais, únicos talvez que se observam nos objetos artísticos da raça semítica, são ainda hoje verdadeira maravilhas, que se distinguem dos mais apurados artefatos da França, da Inglaterra e de outros países, que quase tem adivinhado os segredos dessa impenetrável civilização asiática.

Menos vaga e menos misteriosa que a indiana, a arte egípcia poderia com mais razão servir de ponto de partida para a história das belas artes, não só porque em antiguidade é talvez mais remota, como também por melhor justificar a origem que lhe René Ménéard, da - necessidade, - pois tomando os Egípcios a existência como transição, cuidavam por isso menos da morada dos vivos de o que dos mortos, atendendo mais ás comodidades destes, que reputavam eternas, que ás daqueles, que tinham na conta transitórias. D’ahi essas pirâmides, que são o desespero dos séculos e o assombro das gerações que se sucedem; essas esfinges, que parecem corporizar o eterno problema da vida; esses templos enfim soterrados por milhares de anos, sem que a ação do tempo – o verme eterno – na phrase do poeta, os tenha podido consumir.

As artes egípcias testemunham uma civilização que, quatro a cinco mil anos antes da nossa era, já havia atingido a máximo desenvolvimento; elas representam trinta e duas dinastias soberanas, que se dividem em três períodos de mais de mil anos cada um: - o das pirâmides de Memphis, - o dos templos de Thebas e Karnak, - e o dos Ptolomeos e Romanos. A arquitetura egípcia, colossal e complexa como a do Ganges e a do Euphrates, é mais imponente e bela. Os templos de Karnak, d’Efon e Denderah são modelos da arte sacerdotal; e a escultura, com

quanto careça do movimento que lhes roubam as leis hierárquicas, contudo disputa primazias às produções mais bem acabadas de muitos séculos de adiantamento à própria Grécia.

As pirâmides, que contam de cinco a seis mil anos, levantadas na planície de Gizeh, às margens do Nilo, são monumentos assombrosos que nos legou a civilização egípcia de priscas éras.

A mais imponente, a de Cheops, da quarta dinastia dos Phraós, que mede cento e quarenta e sete metros de altura, foi, segundo Heródoto, construída por cem mil operários, que revezaram de seis em seis meses no decurso de trinta anos, o que não admira, desde que se atenda à enormidade da construção e a falta, contra a qual lutaram os construtores, dos aperfeiçoados instrumentos da mecânica moderna, que decuplicam as forças do operário. O Serapeum, de Memphis, que a vontade inquebrantável de Marlette-Bey desenterrou de profundas áreas, pó acamado por tantos séculos, começado por Amenophis III, continuado por Amyrteo, só foi concluído por um dos primeiros imperadores romanos. O caminho que conduzia à entrada do templo tinha cerca de dois quilômetros de extensão, serpenteando por entre os monumentos fúnebres da vasta necrópole da grande cidade, ladeando-se por seiscentas e trinta esfinges, que faziam a ininterrompida sentinela da via sagrada. Enfrentava o pórtico um hemicírculo decorado por onze estatuas, de estilo grego, de poetas e filósofos celebres da antiguidade.

O templo, que externamente formava uma grande massa de linhas retas, interiormente dividia-se em três amplos recintos: no central erguia-se o tumulo de Apis, um primor de escultura monumental. Os sarcófagos, depositados nas câmaras de mais de trinta pés de altura, eram de um só monólito de seis metros de comprimento e cinco de largura, caprichosamente trabalhados, pesando o menor deles sessenta e cinco mil quilogramas. “A racionalidade da arte egípcia, diz Mercey, é uma espécie de corolário de sua theogonia, a mais sabia, a mais fundada na observação e no conhecimento dos fenômenos da natureza na astronomia, nas matemáticas e na moral, que jamais existiu. A arquitetura é a expressão mais elevada e a mais tocante do simbolismo. Não nos devemos por isso admirar da majestade e da variedade infinita de formas que nos apresenta a arquitetura egípcia, desde as gigantesca pirâmides e o robusto templo protodórico, até o mais delicado scellum. Os egípcios inventaram e empregaram todos os gêneros de colunas, mas as que mais deram preferência foram as de capiteis lothoformes, em que a folhagem da palmeira simboliza a potência vegetativa do solo.”

As obras de arte do Egito parecem mais produtos de aperfeiçoamento que de origem; as estatuas de mármore, de diorite e de alabastro, os vasos de bronze ou de barro, as joias e outros objetos de adorno ou uso doméstico, que se admiram nos museus da Europa, revelam um

desenvolvimento artístico, um acabado surpreendente, e, nos dizer de Consigliere, “indicam-nos que o povo que os produziu gozou, mais que nenhum outro, no antigo oriente, dessa tranquilidade fecunda que proporciona a paz.”

O estilo egípcio, na competente opinião de Charles Blanc, é monumental pelo laconismo do modelo, pela austeridade das linhas e semelhança entre as verticais e horizontais. É imponente, porque é a pura emanção do espírito; é colossal, porque até nas menores figuras sobrepõe o humano.

Felix Ferreira.

### **ANEXO C — Artigo “O ensino do desenho do Liceu de Artes e Ofícios”\***

O ENSINO DO DESENHO DO LICEU DE ARTES E OFÍCIOS – Artigo da Revista BRAZIL ARTÍSTICO do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro. Publicado em 1857 – Autor do artigo F. da Silva.

Até 1856, quando se fundou o Liceu de Artes e Ofícios, era reservado unicamente àqueles que se destinavam à pintura, à arquitetura, à escultura, à gravura e às artes gráficas o aprendizado do desenho. O operário não se lembrava sequer das vantagens que lhe adviriam do conhecimento do desenho e, mesmo que isso lhe ocorresse, não tinha onde aprender nem que lhe ensinasse. Dizer naquela época que o alfaiate devia estudar o desenho para assim mais facilmente saber cortar uma roupa; dizer naquele tempo que um confeitiro, que soubesse desenhar, melhor ornamentaria um castelo de doces; dizer em tão retrógada sociedade que o estudo do desenho desperta o amor ao belo pelo conhecimento das formas, da combinação das linhas e da proporção do todo, era o mesmo que dizer que o mundo não era mundo.

Fundado o Liceu, abertas as suas aulas e iniciado, entre nós, o ensino do desenho a todos quantos procuravam aprendê-lo, compreendeu-se então que, além de um conhecimento valioso, o aluno, longe de ser prejudicado no estudo das demais materiais, adquiria um sensível espírito de observação e de método, e um indiscutível desenvolvimento das faculdades intelectuais.

Por outro lado, muitos indivíduos, cujos instintos artísticos estavam adormecidos devido à falta de estímulo, revelavam-se verdadeiras vocações para Arte e, desviando suas aspirações do funcionalismo, buscavam nas Belas Artes meio honesto de vida. Operários das nossas industriais, até então rudes máquinas executoras de detestáveis industrias, até então rudes máquinas executoras de detestáveis cópias do que o estrangeiro nos enviava a troco de preços caríssimos, de súbito se salientavam em suas oficinas graças ao que tinham aprendido nas aulas do Liceu.

A evidência do fato, a sua indiscutível constatação e, o que é mais, o silêncio dos que anteriormente haviam combatido a missão da novel instituição, venceram as vacilações os receios dos tímidos, os temores da rotina e os esforços dos despeitado.

---

\* O artigo foi escrito em 1857, por isso segue a ortografia utilizada na época, e não a do Acordo Ortográfico em vigor desde 2009.

Esgotados e vencidos os rotineiros argumentos conta a vida do Liceu, surgiram então novos adversários que – diziam eles – não guerreavam o Liceu pelo Liceu, mas sim como um adversário, um concorrente às glórias da Academia de Belas Artes.

Ridículos cavalheiros de irrisória cruzada só conseguiram, dentro em pouco, ter para narradores de seus feitos as carpideiras das derrotas, dos insucessos e das retiradas em debandada.

O progresso invadira o país, e os espíritos libertos do carrancismo não mais prestaram ouvidos às lamentações e aos pruridos artísticos de tais crocodilos. O jornalismo transformara-se, os homens de letras ocupavam-se já de coisas relativas à Arte e a intelectualidade da nova geração não mais se entibiava com os rugidos dos leões sendeiros.

Ouçamos, por exemplo, o que escrevia, 1879, o saudoso Felix Ferreira:

“Há entre uma e outra instituição grande diferencia que cumpre, antes de tudo, estabelecer, para que se possa, discriminando esta d’aquela, aquilatar o valor intrínseco do Liceu, de cujo progresso depende, mesmo em grande parte, o florescimento da Academia.

A Academia das Belas Artes é a escola superior do estudo da arte levada ao seu maior grau de perfeição, á supremacia das faculdades do entendimento como essência e como fim.

A pintura, a arquitetura e a estatuaria ali, são ensinadas, desde os seus mais simples rudimentos até a mais prescindíveis regras da filosofia do belo, desde o mais insignificante traço até o mais aprimorado valor.

O aprendizado da arte não é ali feito tão somente para o exercício de uma profissão honesta e aceita, mas especialmente para o desempenho de um sacerdócio augusto e grandioso. Não basta, por isso, aqueles que se dedicam ao seu cultivo habilidade e boa vontade, é necessário ter talento, espírito elevado e sobre tudo vocação decidida.

O Liceu de Artes e Ofícios, ao contrário, é uma escolar rudimentar da arte aplicada ás diferentes ramificações da indústria fabril e manufatureira, ao trabalho indispensável á existência da sociedade civilizada.

A aritmética, a álgebra, a geometria, a química, a filosofia, o desenho de figura, o de ornatos e de máquinas, são ali ensinados com aplicações aos ofícios e ás 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 industrias fabris de tapeçaria, louça, armas, chitas, papeis pintados, etc.

Da Academia das Belas Artes saem os arquitetos dos edificios monumentais, os pintores dos painéis e os estatuários. Do Liceu de Artes e Ofícios saem os construtores navaes e urbanos,

os mestres carpinteiros e pedreiros, os desenhistas de fábricas, pintores de louça, gravadores em madeira, fundidores e modeladores, em gesso, em bronze e ferro.

A Academia das Belas Artes é a escola da aristocracia do talento; o Liceu de Artes e Ofícios é a útil oficina das inteligências modestas.

Discípulos de academias foram: Ingres, o pintor; Christovão Wren, o arquiteto; Patrick, o estatuário; aprendizes de Liceus foram: Froment Maurice, o cinzelador; Fourdinois, o marceneiro; Hekert, o cerâmico.

A Inglaterra, a França, a Alemanha e os Estados Unidos, e todas as nações de igual quilate, tem Academias para o ensino apurado das belas artes e Liceus para o das suas aplicações ás industriais e aos ofícios.”

Quem, depois dessas palavras, ousaria insistir no erro e na impatriótica campanha contra o Liceu e o ensino do desenho? Como que despertando de um sonho, o país viu o atraso em que se achava e procurou reformar a instrução pública, introduzindo nos programas escolares o ensino do desenho.

Já outros países, os Estados Unidos, a Inglaterra, a Bélgica e a França, colhiam muitos os frutos da introdução em suas escolas primárias do ensino do desenho quando, no Brasil, pouco a pouco, lentamente, foi generalizando-se o seu estudo. Certo, nem todos podem ter vocações artísticas, mas o que é verdade é que qualquer indivíduo pode e deve ter algumas noções do desenho, quando mais não seja, como meio de saber amar o Belo, estimar as Artes, diferenciar o ruim do bom e até como auxiliar valioso de qualquer profissão a que se dedique como meio de subsistência.

Não faltavam exemplos: o comerciante, por hipótese que tiver em seu estabelecimento objetos artisticamente manufaturados, ou mesmo que saiba armar com arte uma vitrine cuja simples vista agrade e impressione bem ao público, certamente, atraíra maior freguesia que o vizinho que, sem conhecimento do desenho se sem noção do Belo, armazene mercadorias de mau gosto ou entulhe, sem nexos, as suas montras.

O acadêmico de medicina que souber desenhar levará, no estudo de anatomia, enormes vantagens sobre os seus colegas ignorantes dos segredos do desenho.

A dona de casa que souber desenhar mais facilmente cativará o esposo; um simples flor bem colocada no cabelo, um guardanapo bem dobrado, uma mesa de jantar bem ornamentada, e até mesmo, um vestidinho de criança bem cortado e elegantemente enfeitado constituem uma encantadora maneira de prender o esposo e pai, acostumando-o ao conforto, ao belo e ao chic de sua casa.

A criança, que aprende o desenho na escola, torna-se um ente adorável quando, ao invés de soltar papagaios ou de atirar pedras aos passarinhos, mostra entre sorrisos e beijos ao papai, que chega do trabalho, uma casinha, um gatinho e um cãozinho desenhado com algum sentimento de verdade.

Deixando em paz o indivíduo e passando á coletividade, diremos que, sem a generalização do desenho, nenhum país poderá atingir ao poderio e a á opulência das grandes nações.

É pela produção artística e industrial que se armazenam os milhões que a indústria da guerra consome dos povos; aos artistas que, em troca de milhares de dólar, centenas de mil réis ou dezenas de sous, trocam as suas telas, as suas esculturas, os seus planos arquitetônicos e as suas gravuras; aos industriais que derramam por todo mundo, aos milhões os seus produtos, bem acabados, artisticamente concebidos e inteligentemente manufaturados; aos operários que, enclausurados, dia e noite em suas modestas oficinas e tendas, aperfeiçoam um produto – as vezes um alfinete – tornando-o mais útil, mais barato e mais elegante; a eles devem a França, a Inglaterra, a Itália, a Alemanha, a Bélgica, os Estados Unidos, Áustria e tantos outros países a sua grandeza, prosperidade e riqueza.

E tudo isso devido a que?

Única e exclusivamente ao desenho, á influencia que o seu conhecimento exerce na indústria e no intercambio dos produtos dos diversos países.

Sim – dirão os que, últimos sarracenos da rotina, querem sempre crer alguma dúvida, alguma objeção ao indiscutível – tudo isso é muito bonito, mas é muito difícil a aprendizagem do desenho.

Prompta e rápido resposta lhes daremos: mais difícil é a um analfabeto aprender a conhecer as vinte e seis letras do alfabeto, a formar as sílabas, a soletrar e pôr fim a ler e escrever, e não há quem propugne pelo analfabetismo; mais difícil é o estudo do grego e do latim e, nem por isso, essas matérias deixam de ser obrigatórias para o bacharelado em letra, mais difícil é a mecânica e, sem o seu estudo, não se formam os engenheiros civis, mais difícil é vencer o preconceito, a teimosia e o ascetismo, e nem por isso a humanidade tem deixado de progredir, de engrandecer-se pela Arte e pela ciência. Para tudo é necessário um determinado esforço e uma certa persistência, e ao desenho não poderia ficar reservado a inglória missão de ser a única disciplina aberta aos volúveis, aos inconstantes e aos preguiçosos.

O que é razoavelmente discutível, é o método de ensino. O indivíduo A pode não aprender pelo mesmo método que o indivíduo B, mas conseguirá, infalivelmente, vencer as dificuldades encontrada desde que um processo mais suave, mais consentâneo e mais

inteligente lhe for facultado. Isso não quer dizer, para cada indivíduo aprender desenho, haja necessidade de inventar ou descobrir um método especial. Não; para isso é que serve a observação e o critério dos mestres.

Foi assim pensando que – após alguns anos de experiência e tentativas feitas em suas aulas de desenho, frequentadas por centenas de indivíduos de todas as classes sociais, de todas as idades e de todas as nacionalidades – a direção do Liceu encarregou o saudoso professor Victor Meirelles de Lima, uma das mais fortes glórias da Arte Nacional, de organizar um método que a todos facilitasse a aprendizagem dos princípios elementares do desenho.

O Sr. Victor Meirelles, (que durante longo tempo vivera na Europa, onde estudara o ensino do desenho), longe de plagiar ou de seguir, com ligeiras modificações, qualquer dos métodos usados nas escolas europeias, ideou e desenhou diversas estampas que, progressivamente, vão dando ao aluno conhecimento das principais regras do desenho, ao mesmo tempo que o vão habituando a ver e a distinguir não só as linhas retas em sua simplicidade e na formação das figuras retilíneas, como também as linhas curvas e sua influência na figura humana, as sombras, as projeções etc.

São dez as estampas: - a primeira ensina a traçar a linha vertical, a linha horizontal, a oblíqua, as linhas paralelas, os ângulos agudos, retos e obtuso; - a segunda desenha um triângulo, um quadrado, retângulo, um paralelogramo, um losango e um hexágono; - a terceira ensina a desenhar as curvas, o círculo, a elipse e o oval no qual já vem ligeiramente demarcadas as linhas da cabeça humana;(\*) – a quarta esboça os olhos, o nariz, as orelhas e a boca humana; - a quinta ensina a dividir a cabeça humana, em quatro partes, e mostra duas cabeças humanas, uma de perfil e outra de frente; - a sexta apresenta um perfil da cabeça inclinada para baixo e outra de frente também voltada para mesma direção; - a sétima estampa ocupa-se ainda da cabeça humana, tendo uma olhando para e vista de frente e outra na mesma direção mas vista de perfil; - a oitava estampa é uma escala cromática de claro-escuro, aplicado às figuras retilíneas; - a nona expõe suavemente teoria das sombras aos corpos formados por uma ou mais superfícies curvas. Um cilindro, uma esfera e um cone, iluminados por uma luz convencional, habitua o aluno a reproduzir os efeitos de luz, por si só, ele não poderia bem interpretar.

O aluno percorre os diferentes graus do ensino elementar do desenho, quase sem sentir evolução artística que no seu espírito vai se fazendo, Ele, que antes olhava com desdenhosa indiferença a simplicidade da primeira estampa, ao concluir o seu tirocínio na aula de desenho elementar tem consigo a noção clara de que o desenho é um estudo racional e proveitoso. A

---

(\*) A atual quarta estampa foi desenhada pelo artista Sr. Valle.



careta monstruosa e feia que ele por desfastio, ás vezes, desenhara outrora nas paredes da casa, numa folha de papel ou na capa de um livro, é agora substituída por um fisionomia humana proporcionada e bem acabada. No seu espirito nasceram noções, que ele antigamente reputava incompreensíveis e inúteis. Uma certa ambição de atingir a um mais elevado grau na perfectibilidade sublime da Arte domina o seu espirito já educado do Belo.

F. da Silva.