

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E SAÚDE NA
INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA

MARCOS DENILSON GUIMARÃES

POR QUE ENSINAR DESENHO NO CURSO PRIMÁRIO?
UM ESTUDO SOBRE AS SUAS FINALIDADES (1829-1950)

GUARULHOS

2017

MARCOS DENILSON GUIMARÃES

**PORQUE ENSINAR DESENHO NO CURSO PRIMÁRIO?
UM ESTUDO SOBRE AS SUAS FINALIDADES (1829-1950)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência como requisito parcial à obtenção de título de Doutor em Ciências pela UNIFESP.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Rodrigues Valente.

GUARULHOS

2017

Guimarães, Marcos Denilson.

Por que ensinar Desenho no curso primário? Um estudo sobre as suas finalidades (1829-1950) / Marcos Denilson Guimarães. – Guarulhos, 2017. 213 f.

Doutorado – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, 2017.

Orientador: Wagner Rodrigues Valente.

Título em inglês: Why to teach Drawing in primary school? A study on its purposes (1829-1950).

1. Curso Primário. 2. Desenho. 3. Finalidades. 4. São Paulo. I. Valente, Wagner Rodrigues. II. Título.

MARCOS DENILSON GUIMARÃES

**POR QUE ENSINAR DESENHO NO CURSO PRIMÁRIO?
UM ESTUDO SOBRE AS SUAS FINALIDADES (1829-1950)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência como requisito parcial à obtenção de título de Doutor em Ciências pela UNIFESP.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Rodrigues Valente.

Aprovada em: 25 de agosto de 2017

Prof. Dr. Wagner Rodrigues Valente
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Campus Guarulhos

Profa. Dra. Maria Laura Magalhães Gomes
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Profa. Dra. Rosa Fátima de Souza
Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP – Araraquara)

Profa. Dra. Adriana Regina Braga Braga
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Campus Guarulhos

Prof. Dr. Umberto de Andrade Pinto
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Campus Guarulhos

AGRADECIMENTOS

Após longa caminhada, este é, sem dúvidas, um dos momentos mais importantes na vida de qualquer pesquisador. É aqui que ele traduz, em forma de gratidão, tudo aquilo que lhe foi manifestado em forma de ajuda e de carinho por pessoas que estiveram e caminharam ao seu lado.

Começo, portanto, por agradecer a Deus, principal responsável pela minha existência. Sem Ele nada disso seria possível. Nada disso seria concretizado.

Ao meu orientador, professor Wagner Rodrigues Valente, pela partilha de experiências e de saber. Pelos conselhos e “puxões de orelha” que levei. E, sobretudo, pela confiança depositada em meu trabalho e pelo modo brilhante como conduz o Grupo de Pesquisa de história da educação matemática (GHEMAT).

Ao professor Renaud D’Enfert pela supervisão como orientador durante o estágio de doutorado sanduíche na Université de Paris Sud XI. Agradeço pelas orientações dadas e pela recepção no grupo de pesquisa *Groupe d’Histoire et Diffusion des Sciences d’Orsay* (GHDSO) juntamente com a professora Hélène Gispert.

À minha ex-orientadora, professora Ivanete Batista, a responsável por tudo isso. Graças a ela fui convencido da necessidade de dar continuidade aos meus estudos. Agradeço por ter me “cutucado” e me preparado para enfrentar um Estado tão gigante como São Paulo. Agradeço também pelo laço de amizade que construímos quando ainda estudava na graduação e depois no Mestrado na Universidade Federal de Sergipe. Além de ser uma excelente profissional, posso dizer que Deus me presenteou com uma amizade verdadeira. Obrigado pelas leituras realizadas do meu trabalho e pelas contribuições.

As professoras do GHEMAT –Luciane, Rosilda e Maria Célia – pelas acaloradas discussões. Agradeço em especial à professora Célia pelas diversas leituras feitas do meu texto e pelas contribuições dadas.

Agradeço aos membros da banca de qualificação: professoras Maria Célia, Maria Laura, Rosilda Moraes e professor David da Costa. Bem como aos membros da banca de defesa por terem aceitado o convite de ler meu texto: professores Adriana Braga, Maria Laura, Rosa Fátima, Rosimeire Borges, Oscar Abdounur e Umberto Pinto. Agradeço imensamente pelas contribuições.

Aos funcionários da *Bibliothèque Nationale de France* (BnF), pelo acompanhamento e gentileza na consulta aos documentos. Estendo este agradecimento às funcionárias da Biblioteca da Faculdade de Educação da USP, pelos esclarecimentos prestados e pela preocupação em me atender bem.

À Capes-Cofecub pela bolsa de estudos para a realização do doutorado sanduíche em Paris, na França.

À FAPESP, pela bolsa de estudos concedida (Processo n. 13/20848-4) e às pessoas que sempre me auxiliaram, seja por telefone ou pelo *Converse com a Fapesp*.

À minha família e aos meus familiares. Ao meu pai, José, à minha mãe, Maria do Carmo, às minhas duas irmãs, Clésia e Lúcia, e ao meu irmão, Walter, por sempre estarem presentes nos bons e não tão bons momentos da minha vida. Por todo o apoio emocional e, às vezes, financeiro. Por terem dividido este sonho comigo e por nunca terem desistido de mim. Dizem que a distância separa as pessoas que a gente ama, mas, no nosso caso, ela nos uniu ainda mais. Amo vocês! Agradeço também aos meus familiares mais próximos: primos, primas, sobrinho e sobrinha, tios, cunhada e demais, pela força que sempre me deram. A vocês todo o meu carinho!

À família do meu tio - Zé Irmão, sua esposa Lourdes e sua filha Ana Cláudia – pelo cuidado e carinho comigo. Pela casa ofertada, pelos almoços, pelas conversas, pela paciência e pelo amor que vocês têm por mim. Tenho certeza de que ganhei uma segunda família. Amo vocês!

Aos meus amigos do GHEMAT – André, Andreia, Alan, Ana Basei, Ana Lemes, Bruna, Cláudia, Deoclecia, Dirce, Gabriel, Ivone, Juliana, Martha, Márcio, Marcus, Nara, Viviane, Wellington -, pois sem vocês não teria ido tão longe. Das discussões dos textos aos trabalhos técnicos, vocês foram essenciais durante esses quatro anos. Agradeço em especial à minha “maninha” e parceira de todas as horas e lugares, a baiana mais arretada que já conheci, Martha Santana, pelo companheirismo e pelas palavras de conforto quando precisei. Sem você talvez tudo ficasse mais difícil, sobretudo durante nossa estadia em Paris. A Marcus e Nara, pela parceria, pelos conselhos e pela união que sempre tivemos. A Marcio, outro baiano admirável, pelo companheirismo, pelo ser amoroso e engraçado que é e, sobretudo, por ter me aturado ouvindo as minhas “canções prediletas”. E à Kika, Clécia, Deoclecia (todas são a mesma pessoa) pelos anos 11 juntos. Pelas conversas e até mesmo algumas “irritações”.

A Roberval, Thiago e Fernando pelos verdadeiros amigos que sempre foram. Roberval, por compartilhar comigo um pouco de sua experiência pessoal e profissional. Guardo com carinho nossas saidinhas pela *night* de São Paulo e nossa difícil convivência entre amigos. Thiago, por dividir comigo as angústias, as tristezas e alegrias da vida acadêmica e da vida pessoal, e Fernando, pela alegria contagiante e pelo seu bom humor de sempre.

Aos meus amigos do *Volley Loisirs Sixième* de Paris. Sem eles, as minhas terças e quintas não seriam tão engraçadas e relaxantes.

Aos meus queridos e eternos amigos da *Maison du Brésil*. Em especial, ao meu amigo e Dr. Urbano Cavalcante Filho pelo sorriso, pela parceria e pela correção ortográfica deste texto; à Dr.^a. Carine Winck, guria mais linda que já conheci, pela sinceridade e pelos sorrisos contagiantes; à M.^a Roselene Breda, pelo nosso inusitado encontro que se tornou amizade verdadeira e a Rodrigo pelos momentos vivenciados em Paris e pelas constantes ajudas nas traduções dos textos.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	70
Quantidade de páginas e porcentagem das matérias presentes na <i>Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública</i> (tomo II)	
Tabela 2	82
Parecer da <i>Reforma do Ensino Primário</i> – quantidade de trabalhos por ano e por país	

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	35
Correntes filosóficas que explicam a noção de saber elementar	
Quadro 2	55
Manuais didáticos do século XIX disponíveis na base de dados do <i>Repositório de Conteúdo Digital</i> sediado na UFSC e destinados à escola primária	
Quadro 3	84
Autores e obras mais referenciadas no Parecer da <i>Reforma do Ensino Primário</i>	
Quadro 4	110
Recorte do programa de São Paulo de 1894	
Quadro 5	114
Conteúdos e objetivos das <i>Primeiras Lições de Desenho</i> na revista <i>A Eschola Publica</i> (1893)	
Quadro 6	117
Conteúdos e objetivos das <i>Primeiras Lições de Desenho</i> na revista <i>A Eschola Publica</i> (1894)	
Quadro 7	119
Conteúdos da seção <i>O uso dos modelos Guia do professor para o estudo de Forma e Desenho nas escolas primárias</i> na revista <i>A Eschola Publica</i> (1896)	
Quadro 8	121
Os dez passos de Calkins para o ensino do Desenho	
Quadro 9	125
Recorte do programa de São Paulo de 1905 – matérias de Desenho e Geometria	
Quadro 10	135
Recorte do programa de São Paulo de 1918	
Quadro 11	137
Recorte do programa de São Paulo de 1921	
Quadro 12	151
Recorte do programa Mínimo de São Paulo de 1934	
Quadro 13	159
Objetivos e conteúdos de Desenho nos programas de 1949/50 (1º e 2º anos)	

Quadro 14**162**

Objetivos e conteúdos de Desenho nos programas de 1949/50 (3º, 4º e 5º anos)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Tela de acesso ao RCD	39
Figura 2: Definição de ponto/Conteúdos do Desenho Linear à vista	63
Figura 3: Definição de curva convexa e côncava	64
Figura 4: Capas do Parecer original (1883) e da reedição de 1946 como parte das <i>Obras Completas de Rui Barbosa</i>	76
Figura 5: Orientações para a construção de um triângulo equilátero	118
Figura 6: Modelos de repetição horizontal	118

LISTA DE SIGLAS

BnF – Bibliothèque Nationale de France

CECIBA – Centro de Ensino de Ciências da Bahia

CECINE – Centro de Ensino de Ciências do Nordeste

CED – Centro de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

ERHISE – Equipe de Recherche en Histoire Sociale de l'Éducation

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

GHDSO – Groupe d'Histoire et Diffusion des Sciences d'Orsay

GHEMAT – Grupo de Pesquisa de história da educação matemática

MEC – Ministério da Educação

NPGEICIMA – Núcleo de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática

NPGED – Núcleo de Pós-Graduação em Educação

RCD – Repositório de Conteúdo Digital

REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciência e Matemática

SIE – Société pour l'Instruction Élémentaire

SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

SUDOC – Système Universitaire de Documentation

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

USAID – United States Agency for International Development

USP – Universidade de São Paulo

RESUMO

Este estudo buscou investigar em perspectiva histórica que transformações sofreram as finalidades do ensino do Desenho no curso primário, no período de 1829-1950. Adotou-se tal marco cronológico considerando-se, respectivamente, o ano do primeiro manual encontrado para o ensino do Desenho e o ano da publicação dos programas paulistas de 1949/50, nos quais esteve presente a matéria de Desenho. As fontes examinadas foram documentos oficiais de ensino: leis, decretos, decisões, programas, relatórios, parecer e manuais escolares e revistas pedagógicas. Analisar as transformações das finalidades do Desenho implicou buscar entender o porquê do Desenho como uma das matérias do curso primário. Neste sentido, esta investigação pautou-se nos estudos de Chervel (1990) para o entendimento de finalidades escolares; nos estudos de Trouvé (2008, 2010) acerca da concepção do par elementar/rudimentar e nos pressupostos teórico-metodológicos advindos da história cultural de Chartier (1990). O exame das fontes permitiu identificar que ao ensino do Desenho foram atribuídas diferentes finalidades que se transformaram ao longo do tempo. Entre permanências e rupturas, o ensino do Desenho no curso primário constituiu-se como fruto de um processo notadamente marcado pela apropriação de discursos. Constatou-se, no primeiro período analisado (primeira e segunda metades do século XIX), que o ensino do Desenho teve como finalidade principal desenvolver habilidades manual e visual, de modo a educar a vista e tornar a mão firme para a construção de figuras geométricas e para trabalhos posteriores. Assim, sob a forma de *elementos*, servia de acesso a saberes mais elaborados, cuja aprendizagem de conceitos abstratos e teóricos estava atrelada a um tipo especial de saber avançado, denominado geometria euclidiana. Encarado como rubrica de *rudimentos* (toda a primeira metade do século XX), ao ganhar autonomia em relação à geometria, o ensino do Desenho passou a ser visto como um meio de habilitar as crianças para profissões futuras, desenvolver as suas faculdades intelectivas e motoras, promover a observação, educar o julgamento e desenvolver o sentido estético.

Palavras-chave: Curso primário; Desenho; Finalidades; Elementar; Rudimentar.

ABSTRACT

This thesis has as a main objective to analyze, in a historical perspective, which changes the purposes of teaching Drawing in primary school from 1829 to 1950 have gone through. It was adopted the chronological landmark, regarding the year of the first manual found for the teaching of Drawing and the year of publication of São Paulo's programs in 1949 and 1950, where the subject of Drawing was present. The sources that have been studied are official teaching documents: laws, decrees, decisions, programs, reports, manuals and pedagogical magazines. Analyzing the changes of Drawing purposes implied in searching to understand the reason to make Drawing as a subject of the primary school. Thus, this investigation was based mainly on the studies of Chervel (1990), in order to comprehend the school purposes; the studies of Trouvé (2008, 2010), on the conception of the elementary/rudimentary pair and in the theoretical and methodological assumptions from Chartier's (1990) cultural history. The sources analyses have permitted to identify different purposes attributed to the teaching of Drawing, which have changed throughout time. Amongst stays and ruptures, the Drawing teaching in primary school has been a fruit of a complex process, notably marked by the appropriation of discourses. It was observed that, in the first analyzed period (first and second halves of the 19th century), the teaching of Drawing had as the main objective to develop the manual and visual skills, in order to educate the eyes and to make the hand steady, so that the students would be able to construct the geometric figures and further works. Hence, in the form of *elements*, it served as a way of access to more elaborated knowledges. The learning of these abstract and theoretical concepts was linked to a special kind of advanced knowledge, entitled Euclidian geometry. Considered as *rudiments* (the first half of the 20th century), when it gained autonomy in relation to geometry, the Drawing teaching started to be seen as a way of preparing children for future professions, developing their intellectual faculties, promoting the observation, educating the judgement and developing the esthetic sense.

Key Words: Primary school; Drawing; Purposes; Elementary; Rudimentary.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. Os primeiros passos na pesquisa histórica: lugares e leituras	15
2. A construção da problemática da pesquisa: caminhos e (des) caminhos	20
3. O tratamento das fontes: encaminhamentos teórico-metodológicos	30
3.1 O <i>elementar</i> e o <i>rudimentar</i> como ferramentas teóricas para pensar as finalidades do ensino do Desenho	33
3.2 O processo de escolha das fontes e a particularidade do Estado de São Paulo	37
4. Organização dos capítulos da tese	43
CAPÍTULO 1	45
EM BUSCA DAS PRIMEIRAS FINALIDADES DO ENSINO DO DESENHO: UM EXAME DE NORMATIVAS OFICIAIS E MANUAIS ESCOLARES (1829-1882)	
1.1 Decretos e Decisões da segunda metade do século XIX: ausência de clareza quanto às finalidades do Desenho	46
1.2 A presença do Desenho em manuais escolares para uso no curso primário do século XIX	54
1.2.1 Os manuais de Albuquerque (1829) e de Pacheco (1881): o Desenho como meio de desenvolver a habilidade manual e visual	56
1.2.2 O manual de Borges (1882): uma ampliação das finalidades	64
CAPÍTULO 2	69
OS VÁRIOS DESENHOS DE RUI BARBOSA NA ORGANIZAÇÃO RUDIMENTAR DESSE SABER ESCOLAR	
2.1 Por que o Parecer da Reforma do Ensino Primário?	71
2.2 Por que o ensino do Desenho?	78
2.3 Os vários desenhos em Rui Barbosa: adoção do método inglês	86
2.4 As finalidades pedagógicas e sociais do Desenho em Rui Barbosa	92
2.4.1 O ensino do Desenho como facilitador e auxílio às outras matérias da escola primária	93
2.4.2 O Desenho como base educacional, técnica e industrial: o caráter prático e profissional do seu ensino	98
CAPÍTULO 3	103
AJUSTE DO OLHO E DA MÃO <i>VERSUS</i> DESENHO DO NATURAL: OS PROGRAMAS DE ENSINO DE SÃO PAULO (1894, 1905, 1918, 1921)	
3.1 Por uma compreensão da escola e dos Programas de ensino: notas introdutórias	104
3.2 O Programa paulista de 1894: uma assinatura de <i>experts</i>	107
3.2.1 O Desenho à mão livre como meio de ajustar a mão e o olho	109
3.3 Programas de 1905, 1918 e 1921: a emergência do Desenho do natural como meio de desenvolver a observação, a imaginação e o senso estético da criança	123
CAPÍTULO 4	140
A ESCOLA NOVA, A PSICOLOGIA E OS PROGRAMAS DE ENSINO DE SÃO PAULO (1925, 1934, 1949/50): o Desenho como meio de aperfeiçoamento completo da criança	
4.1 A contribuição da psicologia para os novos rumos do desenho: a preocupação com o desenho espontâneo	140
4.2 O ensino do Desenho como expressão no programa Mínimo de 1934	149

4.3 Os programas de 1949/50: o Desenho como matéria auxiliar	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS	171
APÊNDICES	184

INTRODUÇÃO

1. Os primeiros passos na pesquisa histórica: lugares e leituras

A presente tese tem como temática de pesquisa o estudo das finalidades do ensino do Desenho¹ no curso primário brasileiro. Tal interesse é, particularmente, oriundo de novos estudos com os quais entrei em contato quando ingressei² no Programa de Doutorado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), no segundo semestre de 2013. Tais estudos, sob a orientação do professor Wagner Rodrigues Valente, tratavam de compreender o passado da educação matemática³ por meio da produção de um discurso histórico.

Partindo do pressuposto de que minha trajetória de formação como pesquisador em história da educação matemática somente começou com o meu ingresso no referido doutorado, cabe aqui então uma pequena explicação.

Uma vez formado em Licenciatura em Matemática, no segundo semestre de 2009, e logo depois me tornado mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), no ano de 2012, fui aos poucos provocado pela professora Ivanete Batista dos Santos. À época, a mesma atuava como uma das responsáveis pelas disciplinas da área da Educação Matemática do Departamento de Matemática e como uma das docentes do referido mestrado. Graças a ela pude pensar melhor na possibilidade de encarar e vivenciar as experiências de um doutorado em outro Estado e numa outra área de pesquisa, diferente daquela que havia estudado desde a graduação, a saber, tendências metodológicas da Educação Matemática. Desse modo, 2013 foi o ano em que isso começou a se tornar possível e São Paulo o lugar onde esta realidade foi concretizada.

¹ De pronto vale ressaltar que utilizo Desenho com inicial maiúscula quando a palavra fizer referência à matéria/disciplina de ensino do curso primário. Já com inicial minúscula quando se tratar de uma simples execução, de uma representação a lápis de figuras, objetos e paisagens etc.

² Por se tratar, neste primeiro momento, da descrição de minhas experiências acadêmicas e profissionais como pesquisador na área de história da educação matemática, peço então licença ao leitor para fazer uso da primeira pessoa do singular. Todavia, ainda nessa mesma parte introdutória, recorro em alguns momentos ao uso da primeira pessoa do plural, devido à necessidade de enfatizar atividades que desenvolvi juntamente com outros colegas/professores do mestrado/doutorado.

³ Para Valente (2013) há uma clara distinção entre Educação Matemática (grafada com iniciais maiúsculas) e educação matemática (grafada com iniciais minúsculas). Segundo ele, a primeira expressão designa o recente campo acadêmico preocupado com as investigações sobre os processos de ensino e aprendizagem da Matemática. Já a segunda, remete aos processos de ensino e aprendizagem da Matemática desde tempos imemoriais, o que contribui para que não se pense que em história da educação matemática estejam apenas alocados os estudos pós anos 1980, ou mesmo restritos à história do campo de pesquisa.

Assim, novamente instigado pela professora Ivanete, participei do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da UNIFESP, no qual um dos temas de pesquisa, intitulado *Vagas pedagógicas e a circulação de métodos para o ensino de matemática nos anos iniciais (1880-1990)*, seria conduzido pelo professor Wagner Rodrigues Valente, pesquisador e colega seu de trabalho no mesmo grupo de pesquisa, a saber, Grupo de Pesquisa em história da educação matemática (GHEMAT⁴), do qual hoje faço parte.

Desse modo, para o ingresso no referido programa de doutorado elaborei, juntamente com a já mencionada professora, um projeto que recebeu o nome de *Uma investigação sobre a formação e atuação dos professores que ensinam matemática nas séries iniciais no período de 1911 a 1935*, cujo objetivo consistia em analisar as propostas de métodos e recursos para abordar conteúdos matemáticos, em Sergipe, no período de 1911-1935, na formação e para a atuação dos professores que ensinavam Matemática nos anos iniciais.

O desejo de pesquisar sobre esta temática surgiu após a realização de um breve levantamento bibliográfico na base de dados do Núcleo de Pós-Graduação em Educação (NPGED) e do Núcleo de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (NPGECIMA), ambos da Universidade Federal de Sergipe, em que constatei a não existência de uma investigação que desse conta de como era a formação ou atuação dos professores que ensinavam Matemática nos anos iniciais – ensino primário, dentro de qualquer marco cronológico. Com a escrita deste projeto, visava preencher essa lacuna de modo a tentar construir uma história da educação matemática que revelasse, desde as séries iniciais, os conteúdos e métodos abordados para o ensino e aprendizagem da Matemática.

Sendo assim, após a aprovação de minha proposta pelos avaliadores do processo, professores Wagner Rodrigues Valente e Maria Célia Leme da Silva, é que comecei a conhecer e a participar de perto das atividades desenvolvidas pelo GHEMAT, bem como a cursar as disciplinas obrigatórias e optativas do Programa. Eis que começava ali, de fato, a trilhar uma trajetória de formação como pesquisador/historiador da educação matemática.

Já no início do curso, me matriculei na disciplina de *Seminário de Pesquisa* ministrada pelos supracitados professores. Nela tive conhecimento dos primeiros textos-base a respeito da produção científica e das metodologias de pesquisa (qualitativas, quantitativas e etnográficas)

⁴ O Grupo de Pesquisa de história da educação matemática no Brasil (GHEMAT) foi criado no ano de 2000, junto ao Diretório de Grupos de Pesquisas do CNPq, sob a coordenação da professora Neuza Bertoni Pinto (Rede Amazônica de Educação em Ciência e Matemática (REAMEC)) e do professor Wagner Rodrigues Valente (UNIFESP - Campus Guarulhos). Mais informações no endereço eletrônico: <http://www2.unifesp.br/centros/ghemat/paginas/about_ghemat.htm>. Acesso em: 18 mar. 2017.

que subsidiam essa produção, além da discussão voltada para o entendimento de como são elaborados e julgados, por diferentes agências de fomento, os projetos de pesquisa. Naquele momento, a intenção dos professores era fazer com que promovêssemos uma análise coletiva do desenvolvimento dos nossos projetos de pesquisa e atentássemos para uma avaliação de suas problemáticas, das escolhas teórico-metodológicas e da compatibilidade dos cronogramas de desenvolvimento previsto para as investigações. Em linhas gerais, esta disciplina buscava contribuir para que tomássemos consciência da necessidade de revisão constante de nossos projetos de pesquisa.

Neste sentido, por meio da leitura de alguns textos sugeridos pelos professores da mencionada disciplina, a exemplo de Geertz (1989), Latour (2000), Booth et al (2000) e Borba e Valdemarin (2010), pude melhor entender que a elaboração de um projeto é algo extremamente complexo e que demanda compromisso, experiência profissional e bastante planejamento. Mais ainda, a preparação de um projeto de pesquisa não se limita somente a um interesse pessoal. Embora muitas vezes parta dele, segundo Booth et al (2000, p. 23) “se você não tiver, desde o início, uma noção do que realmente pretende, está arriscado a ficar perambulando sem rumo de uma fonte de informações para outra, o que o conduzirá, e a seus leitores, a lugar... nenhum”.

A participação como membro no grupo de pesquisa GHEMAT e as ações pensadas por seus coordenadores no âmbito da produção de projetos coletivos me fizeram repensar sobre a alteração da minha proposta inicial, a qual estava alicerçada na formação de professores primários no estado de Sergipe. Neste momento, deparei-me com o meu primeiro desafio como pesquisador iniciante: como pensar um novo projeto de pesquisa se ainda não tinha conhecimento aprofundado das ideias e assuntos específicos tratados/estudados pelos membros do Grupo? Como bem explicitado num dos textos de referência para a disciplina *Seminário de Pesquisa*, “todo o mundo começa como novato, e quase todos nós nos sentimos assim outra vez, ao começar um novo projeto no qual não estamos inteiramente confiantes” (BOOTH et al, 2000, p. 29).

Embora, de fato, existisse a insegurança em produzir outro texto a partir de uma nova temática de pesquisa e da leitura de diferentes referenciais teórico-metodológicos adotados pelo GHEMAT, me dei conta de que antes mesmo de finalizar o curso de Licenciatura em Matemática pela UFS e após ingressar no mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, pela mesma instituição, tive momentos dedicados à iniciação na pesquisa histórica.

Em 2007, lembro-me que eu e alguns colegas do curso anteriormente citado fomos convidados pela professora Ivanete Batista a realizar visitas ao Instituto Histórico e Geográfico

de Sergipe⁵. A ida a este acervo significou a minha primeira experiência no contato com a pesquisa em história propriamente dita. Portando uma máquina fotográfica, luvas e máscaras, começava ali certo encantamento pelos papéis que encontrava. Só posteriormente vim a entender que esses “papéis” poderiam ser tratados como fontes de pesquisa. Resumindo, um verdadeiro misto de prazer e curiosidade.

A coleta dessa documentação e sua transformação em fontes subsidiava o projeto do GHEMAT em andamento, à época, intitulado *Movimento da Matemática Moderna nas escolas do Brasil e de Portugal: estudos históricos comparativos*, coordenado por José Manoel Matos, de Portugal; e por Wagner Rodrigues Valente, do Brasil. Desse modo, os primeiros documentos inventariados no Instituto foram os jornais e as revistas da época. Nesses documentos, enfáticas eram as notícias a respeito do Centro de Ensino de Ciências do Nordeste (CECINE, 1963), do Centro de Ensino de Ciências da Bahia (CECIBA, 1965), de órgãos como a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e as parcerias realizadas entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID - *United States Agency for International Development*).

Neste mesmo contexto, outro momento importante foi a busca por documentos no arquivo do próprio Departamento de Matemática para a escrita de parte de minha dissertação de mestrado que buscou identificar os usos que professores da rede municipal de ensino de Aracaju faziam da história da matemática para ensinar conteúdos matemáticos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Alocados num espaço pequeno, os documentos apresentavam naturezas distintas: programas, relatórios, atas de reunião, provas de alunos etc. Minha intenção foi, então, inventariá-los para que pudesse contar uma história a respeito da disciplina de História da Matemática da UFS, desde o seu período de criação até os anos de 2006, ano em que ingressei no curso de Licenciatura em Matemática. Nesse caminhar, já interrogava os elementos constituintes de uma disciplina escolar. Para isso, utilizava como referência o texto do historiador francês André Chervel denominado *História das disciplinas escolares – reflexões sobre um campo de pesquisa* (1990) o qual me ajudou a entender o que, de fato, caracterizava uma disciplina e quais eram suas principais finalidades, visto que estas mudam de acordo com determinada época da história.

Ainda de maneira inicial, paralelamente a estes acontecimentos, realizei algumas leituras de base sobre as questões referentes aos aspectos teóricos e metodológicos envolvidos em pesquisas da história da educação matemática. Estudos como: *A matemática escolar:*

⁵Para mais informações, consultar: <<http://www.ihgse.org.br/>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

perspectivas históricas (VALENTE, 2004) e *História da Educação Matemática: interrogações metodológicas* (VALENTE, 2007), contribuíram para o entendimento do lugar de onde falam os historiadores da educação matemática e do cuidado que devemos ter com a metodologia da pesquisa e com procedimentos para a produção de fatos históricos. Em particular, o segundo texto buscou responder a seguinte questão: como produzir história da educação matemática historicamente? Na visão do próprio autor, a ideia seria “alargar o entendimento de como se dá, na história, o processo de escolarização dos saberes e, em particular, da matemática, a partir de um instrumental teórico-metodológico utilizado por historiadores” (VALENTE, 2007, p. 47). Vale, no entanto, ressaltar que a leitura desses textos de Valente estava amparada nas ideias de grandes historiadores/antropólogos/teóricos da educação como Michel de Certeau, Pierre Bourdieu, Clifford Geertz, Marc Bloch etc., completamente desconhecidos por mim naquela época.

Para além do acento histórico-metodológico, estes textos desembocavam em outros assuntos, tais como: o papel do historiador e o papel da escola vista como o “lugar de posicionamento dos historiadores da educação” (VALENTE, 2004, p. 10). Concomitantemente à essas leituras, um outro texto, à época, veio à baila. Escrito por Dominique Julia, *A cultura escolar como objeto histórico* (2001), abria a “caixa preta”⁶ da escola e revelava o que nela poderíamos encontrar. Para esse autor, cultura escolar é entendida como “um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001, p. 10, grifos do autor). Se por um lado este texto me possibilitou diferenciar *normas* de *práticas*, também me permitiu compreender que elas podiam variar segundo as épocas e as propostas pedagógicas de cada período.

Essas e outras leituras foram aos poucos sendo incorporadas na continuidade dos meus estudos e com muito mais ênfase após o meu ingresso no doutorado. A participação em grupos de pesquisa e a ida a eventos nacionais de história da educação matemática e de Educação Matemática me forneceram informações que instigaram novas análises. Todavia, o lugar em que essas análises foram melhor repensadas e postas em prática foi no doutorado. Nele tive conhecimento mais aprofundado das diferentes temáticas investigadas pelo GHEMAT e de seu

⁶ No livro *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora* o sociólogo Bruno Latour se preocupa com a ciência em construção e, desse modo, segundo ele, a sua entrada por esta ciência se dá pelo processo anterior ao fechamento das caixas-pretas, ou seja, pelas controvérsias que ficam em aberto. Num sentido científico, “a expressão caixa-preta é usada em cibernética sempre que uma máquina ou um conjunto de comandos se revela complexo demais” (LATOUR, 2000, p. 14).

modo de produzir história, entendida como “a produção de uma representação sobre o passado da educação matemática” (VALENTE, 2013, p. 25) construída pelo ofício do historiador.

De outra parte, o processo de escolha da temática aqui em destaque merece um tratamento diferenciado.

2. A Construção da problemática da pesquisa: caminhos e (des) caminhos

A configuração atual desta pesquisa tem sua origem na elaboração de um projeto maior do GHEMAT intitulado *A constituição dos saberes elementares matemáticos: a Aritmética, a Geometria e o Desenho no curso primário brasileiro em perspectiva histórico-comparativa, 1890-1970*⁷. Entre as temáticas possíveis deste projeto, inicialmente tive o interesse despertado pelo ensino das matérias de Desenho e de Geometria. E, desse modo, ainda cursando a disciplina *Seminário de Pesquisa*, referida antes neste texto, elaboramos, eu em parceria com o meu orientador, o projeto denominado *O Desenho e a Geometria no ensino primário brasileiro (1890 a 1970)*⁸, cujo objetivo era investigar as trajetórias destes dois saberes a fim de entender como tais ensinamentos foram sendo conformados pelas diferentes vagas pedagógicas⁹, a saber, método intuitivo, movimento da Escola Nova e Movimento da Matemática Moderna.

Busquei, então, compreender como se deu esta conformação, olhando para as mudanças e para as continuidades. Estas se dariam por meio das orientações oficiais (documentos normativos, leis, decretos, programas de ensino), das revistas pedagógicas, manuais e dos livros didáticos. Vale ressaltar que a maioria destas fontes estão disponibilizadas para consulta pública no *Repositório de Conteúdo Digital*¹⁰ (RCD) - organizado e coordenado pelo GHEMAT -,

⁷ Financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e sob a orientação do professor Dr. Wagner Rodrigues Valente, o projeto visa responder as seguintes questões: que trajetórias de constituição tiveram a Aritmética, a Geometria e o Desenho para os primeiros anos escolares? Ou, dizendo de outro modo: como foram organizados/reorganizados os saberes elementares matemáticos para estarem presentes na escola graduada? Como o modelo “grupo escolar”, difundido a partir de São Paulo, constituiu/reconstituiu saberes elementares matemáticos em diferentes pontos do Brasil? Atualmente o projeto está em sua quarta etapa de produção. A primeira foi sobre os documentos normativos oficiais; a segunda a respeito das revistas pedagógicas; a terceira sobre os livros didáticos e manuais pedagógicos e a quarta etapa sobre os cadernos escolares de alunos e professores. Uma etapa futura busca mapear e, posteriormente, examinar documentos escolares como provas, boletins etc. Participam atualmente deste projeto 21 estados brasileiros: AL, AM, BA, DF, ES, GO, MA, MG, MS, MT, PA, PB, PE, PR, RJ, RN, RR, RS, SC, SE, SP.

⁸ Projeto submetido à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) em outubro de 2013 e aprovado em fevereiro de 2014.

⁹ Parto aqui do entendimento de que vagas pedagógicas são, notadamente, movimentos pedagógicos e/ou educacionais que visam promover, a partir de ideários comuns e partilhados por um mesmo grupo de especialistas no assunto, mudanças no modo de pensar vigente. Para mais informações sobre este termo, consultar GLOSSÁRIO (2016). Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158952>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

¹⁰ Tal base constitui-se num repositório virtual de fontes que subsidiam o projeto *A constituição dos saberes elementares matemáticos*. Até o momento conta com a participação de vinte e um estados brasileiros (já citados anteriormente), no qual cada representante do Estado (em sua plena maioria pesquisadores vinculados ao grupo

sediado na Universidade Federal de Santa Catarina, sob a responsabilidade do professor David Antonio da Costa.

Como discutido no subtópico anterior, a construção de um projeto de pesquisa e, conseqüentemente, de seu problema de pesquisa, não é algo pronto e acabado, tão simples e imediato. Para Borba e Valdemarin (2010, p. 30), “o real só poderá ser constituído objeto de pesquisa na medida em que esse objeto for introduzido em um campo teórico”. Assim, ele exige do pesquisador certo amadurecimento e bastante experiência nas atividades de pesquisa que, ao longo do tempo, vão sendo desenvolvidas. Muitas vezes, a leitura que é feita de um tema não dá conta de ultrapassar as dificuldades inerentes ao caminho. Mais ainda, as apropriações de leituras teóricas estabelecem caminhos futuros para os pesquisadores, diferentes daqueles inicialmente tomados (VALDEMARIN, 2010).

Foi assim, portanto, que, em meados do ano de 2014, ocorreu uma primeira mudança a partir da proposta do projeto inicial submetido à FAPESP. O exame dos trabalhos referentes ao ensino dos saberes mobilizados no curso primário, Desenho e Geometria, desenvolvidos em âmbito nacional, sobretudo, por pesquisadores da área de história da educação matemática, juntamente com o aprofundamento teórico realizado, foram parametrizando e melhor caracterizando a elaboração da problemática de pesquisa. Em que sentido?

De um ponto de vista mais geral, observamos em trabalhos já produzidos um esclarecimento de como o ensino destes saberes foi aos poucos sendo incorporado em decretos, programas, revistas de ensino etc. Cito aqui, por exemplo, estudos como o de Gaspar (2014) e Gaspar e Villela (2012, 2013, 2014), na cidade do Rio de Janeiro, que versam acerca da constituição do Desenho Geométrico como disciplina escolar no período de 1890 a 1964. Já os estudos de Santos (2014), Ferreira e Santos (2014) e Santos e Fonseca (2014), sobre o estado de Sergipe, apresentam um panorama dos saberes elementares matemáticos presentes nos grupos escolares sergipanos, de 1911 até meados da década de 30. Zuin (2001, 2003) investigou, nas primeiras décadas do século XX, o ensino de Desenho e Geometria em Minas Gerais. E Pinto (2013) e Kuhn (2013), fizeram uma análise referente ao estado de Santa Catarina. Além desses trabalhos, escritos por historiadores da educação matemática, outros estudos como o de Trinchão (2007, 2008, 2016), Trinchão e Oliveira (2016) e Souza (2010, 2011) enveredaram por outras análises.

GHEMAT) é responsável pela coleta dos dados e alimentação da plataforma (auxiliados pelos seus orientandos de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado) via inserção de fontes e metadados os quais estão disponíveis no endereço eletrônico <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1769>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

Todavia, de modo particular, ao acompanhar mais de perto as publicações¹¹ de pesquisadores do Estado de São Paulo, sobretudo da pesquisadora Maria Célia Leme da Silva, pude identificar que ora Desenho e Geometria se articulavam entre si, ora seguiam trajetórias completamente independentes. O Desenho, ao longo do Império (1822-1889) e na primeira legislação republicana do Estado de São Paulo, assumiu-se como suporte ao ensino de Geometria. No entanto, com a crise apontada no método de se ensinar Desenho por meio de traçados geométricos, resultado da chegada do método intuitivo, houve um rompimento entre esses dois saberes (LEME DA SILVA, 2014). Tal rompimento levou-me a questionar: a chegada de uma “nova” vaga pedagógica (ou movimento de renovação pedagógica) altera também as finalidades do ensino de determinada matéria escolar? No caso aqui, alterou as finalidades do ensino do Desenho?

Neste sentido, com um novo título, *Intelectuais e o ensino primário no Brasil: o papel do Desenho e da Geometria como matérias escolares, 1890-1950*, busquei analisar o pensamento de intelectuais da educação sobre as finalidades pedagógicas impostas à escola e, sobretudo, acerca das finalidades do ensino do Desenho e da Geometria para os anos iniciais durante o período que ficou caracterizado pela divulgação do método intuitivo e do movimento da Escola Nova, 1890–1950. Claramente aqui algumas mudanças devem ser destacadas. A primeira delas refere-se à pequena alteração do marco cronológico, abreviado para os anos de 1950. Em seguida, a supressão de uma das vagas pedagógicas; e, por último, os usos dos conceitos de finalidades e intelectuais.

A respeito das finalidades novamente retomei o clássico texto de André Chervel (1990). Embora da primeira vez que o li tenha focado minha atenção mais na organização interna das disciplinas escolares, refiz os mesmos passos e vi o quão amplo e completo, para o que se propôs, era o seu estudo. Ou seja, à medida que lia, novos elementos de análise apareciam, conforme será mais bem explicitado ao longo do texto.

Além dessa referência, a pesquisa também se valia da perspectiva da história intelectual baseada nos estudos do historiador e também especialista em história política e cultural Jean-François Sirinelli, cuja defesa principal era de que, mesmo enfrentando problemas de autonomia e de reconhecimento, a história dos intelectuais, longe de constituir um grupo fechado e elitista, merecia a atenção e interesse dos historiadores. De caráter polissêmico, Sirinelli (2003) englobava tal definição em duas categorias: a dos criadores e mediadores culturais, e outra mais estreita, baseada na noção de engajamento. Desse modo, tomava como intelectuais os

¹¹Ver os estudos de Valente (2011, 2012), Leme da Silva (2012, 2013, 2014, 2016) e Frizzarini (2014) já realizados no Estado de São Paulo. Todavia, alguns deles serão reapresentados mais adiante.

legisladores, os reformadores, os professores, enfim, pessoas que acumulavam diferentes papéis e que tinham enorme representatividade na esfera pública, seja política ou social, com acento importante no campo educacional. Nesta fase da pesquisa, na busca por atores sociais que se tornaram referência - constituindo-se, assim, como possíveis especialistas no assunto -, relativamente às propostas para ensino destes saberes, me deparei com alguns textos sobre a vida e obras de Rui Barbosa (1849-1923) e de Sampaio Dória¹² (1883-1964). Tais atores sociais me levaram a pensar, naquela altura da pesquisa, que ferramentas da história intelectual poderiam ser úteis ao trabalho.

Entretanto, novas demandas chegaram. Com a aprovação do novo projeto do Grupo intitulado *O ensino de matemática na escola primária nos séculos XIX-XX: estudos comparativos entre o Brasil e a França*¹³, no ano de 2014, houve a possibilidade de novamente repensar os caminhos que estavam em vias de serem adotados. A minha ida à França para a realização de “doutorado sanduíche”, com um ano de duração, possibilitou-me, no mínimo, refletir a respeito da maneira como os intelectuais franceses e/ou os encarregados da instrução pública primária francesa deram visibilidade ao ensino de matemática em sua escola primária, no período de 1880 até 1960. Ficaram, assim, alterados os rumos teórico-metodológicos do trabalho, dada a possibilidade do projeto de cooperação internacional. De acordo com o coordenador pelo lado brasileiro, o professor Wagner Rodrigues Valente, tal projeto de cooperação internacional com a França,

[...] alargou o diálogo e criou a possibilidade de produção de conhecimento em termos da articulação do global (o âmbito internacional e nacional) e do local (os contextos e realidades dos diferentes estados brasileiros), aproveitando a experiência de projeto anterior com os pesquisadores portugueses (CADERNOS DE TRABALHO - MÉTODO, 2015, p. 09).

A minha participação nesse projeto, que buscava investigar as mudanças no ensino de matemática na escola primária dos dois países envolvidos, permitiu-me entender melhor como algumas ideias educacionais francesas ganharam notoriedade e tiveram lugar no debate acerca

¹² Sobre a vida do pedagogo, educador, reformador e militante nacionalista Sampaio Dória, ver o volume da Coleção Educadores do MEC de 2010, escrito pela historiadora Marta Maria Chagas de Carvalho, disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4716.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2016.

¹³ Com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Comité Français d’Évaluation de la Coopération Universitaire et Scientifique avec le Brésil (CAPES-COFECUB) e sob a responsabilidade do lado brasileiro do professor Wagner Rodrigues Valente e pelo lado francês do professor em Ciências da Educação, Renaud D’Enfert. Juntamente com minha colega de doutorado, Martha Raíssa Iane Santana da Silva, vivenciamos durante um ano e dois meses esta experiência. Chegamos na França no final de junho/2014 e até final de julho/2014 moramos em Vichy para a realização de um curso de francês e aprimoramento da língua. Em seguida, partimos em direção à Paris, onde demos início propriamente aos estudos relativos ao doutorado, até a sua finalização em agosto/2015.

da modernização da educação brasileira, sobretudo, em décadas finais do século XIX. E, nesse sentido, resalto duas coisas que contribuíram para o entendimento disso e, conseqüentemente, para o avanço de novas ideias e melhores encaminhamentos para configurar a minha problemática de pesquisa. Primeiramente destaco a importância dos diálogos provenientes da minha participação em seminários de pesquisa e em seminários dos doutorandos realizados pelo *Groupe d'Histoire et Diffusion des Sciences d'Orsay* (GHDSO), coordenado pelo professor, e meu orientador pelo lado da França no projeto, Renaud D'Enfert e, ainda, pela professora Hélène Gispert; bem como a participação nos seminários abertos realizados em diferentes instituições escolares de Paris, a saber: *Collège de France*, ministrados por renomados pesquisadores, como os professores e historiadores Roger Chartier (referência para o meu trabalho), Carlo Ginzburg, Sanjay Subrahmanyam, e os realizados na *Maison de la Recherche*, pelo especialista em história das crianças, dos adolescentes, das mulheres e do sistema educativo, Jean-Noël Luc. Além de encontros mais pontuais, como colóquios, jornadas e reuniões do grupo GHEMAT (com a participação de pesquisadores brasileiros em estágios de doutoramento e missões de estudo instalados, à época, em Paris¹⁴).

A título de exemplo do que era discutido nesses seminários, tomo uma das aulas ministradas pelo professor Roger Chartier no *Collège de France* sobre a história do livro e da leitura. Nestes seminários, o historiador analisou os desafios implicados no ato de traduzir uma obra a partir da comparação entre edições e anos diferentes. Tocava em pontos como a materialidade da obra, as questões referentes à propriedade intelectual, a garantia da originalidade do autor e as transformações tanto de formato quanto de escrita. Todas essas discussões apontavam para um significativo processo de implicações no trabalho de análise de um livro e para as apropriações feitas pelo tradutor em diferentes tempos e espaços.

Segundo, com a preocupação de aprofundar cada vez mais minhas leituras no campo da História da Educação francesa e, desse modo, tentar entender concomitantemente o funcionamento dos dois sistemas de ensino primário, diferenciados pelos contextos de tempo e espaços, iniciei um movimento de busca por tais referências em livrarias e bibliotecas francesas¹⁵, a partir de pistas e indicações de meus orientadores.

Ao fazer isso, além de pensar no objetivo proposto anteriormente, busquei mapear fontes que subsidiassem o meu projeto com referência à busca pelos intelectuais brasileiros que

¹⁴ Caso das professoras Maria Célia Leme da Silva (pós-doc), Maria Cristina Oliveira (pós-doc) e Elisabete Búriço (missão de estudos).

¹⁵ Livrarias como a Gilbert Joseph, L'Harmattan e Librairie Compagnie, Bibliothèque Nationale de France e o catálogo *online* *Système Universitaire de Documentation* (SUDOC) foram os locais mais frequentados e acessados para a realização deste trabalho de coleta de dados.

havia contribuído para a inserção e transformação do ensino do Desenho e da Geometria na escola primária brasileira. Desse modo, acabei conhecendo ainda mais de perto o trabalho do baiano e jurista Rui Barbosa. E um deles revelou-se importantíssimo para os nossos interesses de pesquisa: o parecer da *Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública*, publicado em 1883, e que trazia em seu bojo uma discussão sobre o ensino do Desenho e da Taquimetria, essa última vista como um tipo especial de geometria prática. A partir deste momento, eu e meu orientador brasileiro passamos a investigá-lo um pouco mais. Tal ideia foi sendo lapidada e ganhando espaço nas nossas discussões internas, sobretudo naquelas realizadas ainda em Paris.

Por ainda me encontrar instalado em solo francês, a procura nas bases de dados francesas por referências sobre a vida e atuação de Rui Barbosa no cenário público brasileiro e de outros países foi intensificada. A quantidade de resultados encontrados ao acessar os catálogos *on-line* da *Bibliothèque Nationale de France* (BnF¹⁶) e do *Système Universitaire de Documentation* (SUDOC)¹⁷ me deixou surpreso. A maioria das referências estava impressa, seja em livros, jornais e documentos avulsos e em boas condições de uso¹⁸ para consulta.

O achado dessas fontes revelava como Rui Barbosa conquistou espaço no cenário político e literário brasileiro e também internacional. A sua retórica e seu sentido político afluído, heranças de seu pai Joaquim José Barbosa (falecido em 1874), já demonstravam que o menino de Salvador/Bahia apresentava uma capacidade espantosa. A conquista de cargos públicos e sua carreira de ousadia (tome como exemplo o número de vezes em que ele foi candidato à presidência da República, pelo menos quatro, em 1905, 1909-1910, 1913, 1919) foram fundamentais para que ele ganhasse notoriedade. Estratégico e profundo conhecedor do sistema educacional brasileiro, adotou um discurso fundamentado no princípio do ensino integral, no qual as matérias escolares deveriam ajustar-se às necessidades da vida moderna, do desenvolvimento econômico e social do nosso país. Tal ensino integral tinha por base juntar, na composição do espírito do indivíduo, “os elementos essenciais que concorreram no processo histórico do desenvolvimento geral do espírito humano” (BARBOSA, 1946, p. 57).

Ao ser relator do Parecer da Reforma do Ensino Primário, em 1883, Rui Barbosa concede ao ensino do Desenho um lugar muito importante. Para ser ter uma ideia disso, das 309

¹⁶ Disponível em: <<http://www.bnf.fr/fr/acc/x.accueil.html>>. Acesso em: 04 mar. 2015.

¹⁷ Disponível em: <<http://www.sudoc.abes.fr/>>. Acesso em: 04 mar. 2015.

¹⁸ Ver *Apêndice 1*.

páginas do seu relatório¹⁹ dedicadas aos saberes primários, 92 páginas (o que em porcentagem equivale a 29,77% do total) foram somente para falar sobre o ensino do Desenho, como veremos com mais detalhes no exame feito no Capítulo 2.

Por conta de toda esta análise que apontava para uma dedicada atenção de Rui Barbosa no trato do ensino do Desenho para o curso primário brasileiro em décadas finais do século XIX por meio de contatos travados com estudos internacionais, decidimos verticalizar ainda mais a temática da pesquisa, abandonando as ideias iniciais de também investigar Sampaio Dória e o ensino da Geometria. Logo, gerou-se um novo título para expressar a concentração temática da pesquisa: *Rui Barbosa e a importância do ensino do Desenho: Brasil, França, Estados Unidos em perspectiva internacional de análise dos saberes escolares*.

Naquela época - meados de 2015 - a opção por estudar o ensino do Desenho num aspecto mais macro de internacionalização dos saberes escolares se justificava pelas tantas referências em diferentes línguas apresentadas por Rui Barbosa em seu Parecer, bem como pela leitura realizada do livro de Damiano Matasci intitulado *L'école républicaine et l'étranger: une histoire internationale des reformes scolaires en France, 1870-1914*. Apresentado por mim em dois encontros, durante reuniões do grupo GHEMAT - Paris, este livro oferece aos leitores um contexto rico em fontes e uma construção teórico-metodológica diferente da que habitualmente vinha utilizando nas minhas pesquisas. Essa construção diferente estava no modo como o autor organizou seu estudo, isto é, na originalidade com que tratou suas fontes, conceitos e temáticas de pesquisa, evidenciando como tratar objetos de pesquisa construídos internacionalmente, nos processos de circulação e apropriação de modelos culturais.

Baseado no conceito de história internacional, ao analisar a dinâmica da escola francesa da Terceira República (1870-1940), a partir dos movimentos internacionais de divulgação dos saberes, Matasci (2015) afirma a necessidade de atentar para os contatos e trocas internacionais, tendo em vista seu importante papel na construção dos saberes escolares e do progresso econômico e tecnológico de determinados países. Em outras palavras, a defesa é de que a história da escola republicana francesa não pode ser compreendida fora de um contexto macro, de um contexto internacional de construção de saberes escolares. Nas palavras de Valente (2016a, p. 04), “para nós, brasileiros, de modo surpreendente, é possível com a obra de Matasci [...] promover um descentramento”, já que para este autor “sempre tivemos em conta o caráter tão nacional, tão fechado em si mesmo da história francesa, da história da educação francesa”

¹⁹ Versão eletrônica das *Obras Completas de Rui Barbosa*, Tomo II, Vol. X e publicada pelo Ministério da Educação e Saúde do Rio de Janeiro, de 1946. Também disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/168784>>. Acesso em: 26 mai. 2015.

(VALENTE, 2016a, p. 04). De fato, tudo isso me ajudou a observar com mais cautela a constituição da escola republicana brasileira tomando como parâmetro o Parecer elaborado pelo intelectual Rui Barbosa.

Todavia, no desenrolar dos estudos de base para o desenvolvimento da nossa pesquisa, novos aportes mostraram-se convenientes para o trabalho investigativo com a rubrica Desenho no ensino primário. A adoção de um referencial teórico de um grupo de pesquisa da Universidade de Genebra, liderado pela historiadora da área de formação de professores, Rita Hofstetter²⁰, novamente possibilitou a retomada da questão e do objetivo da pesquisa, agora em bases mais precisas. Com estudos dedicados a uma aproximação sócio histórica entre as relações profissionais, saberes e formação, os textos da autora fomentam uma análise acerca do processo de sistematização dos saberes que constituem a identidade profissional do professor formador e do professor. É visto que o eixo de preocupação dessa autora consiste na investigação de como esses saberes se transformam e ganham visibilidade em propostas de ensino e na formação de professores dando a eles um caráter de profissionalidade docente. Assim, a análise que vinha empreendendo sobre um saber escolar (Desenho) ganhou amparo nesses estudos suíços. Eles colocam os saberes no centro das discussões sobre a escola, a profissão docente, a institucionalização e os processos de disciplinarização. Cabe, desde logo, mencionar que tratamento conceitual dão os autores do grupo de Genebra aos saberes e nessa perspectiva pensar os ensinamentos de Desenho.

Segundo Hofstetter e Schneuwly (2009), para se ajustar aos diferentes tipos de situação o sujeito, por meio da experiência, adquire conhecimentos em forma de recursos para resolver problemas. Esses conhecimentos tornam-se saberes quando apresentam enunciados coerentes e reconhecidos por uma comunidade científica, profissional ou de *experts*. Desse modo, ao ganhar lugar privilegiado nas formações do professor formador e do professor, tais saberes, como o Desenho, se diferenciam sob duas formas: *saberes para ensinar* e *saberes a ensinar*.

Os *saberes para ensinar* são vistos por estes autores como as ferramentas de trabalho dos profissionais da formação e do ensino. Em outras palavras, são

[...]saberes sobre “o objeto” do trabalho de ensino e de formação (sobre os saberes a ensinar e sobre o aluno, o adulto, seus conhecimentos, seu desenvolvimento, as maneiras de aprender etc.), sobre as práticas de ensino (métodos, [...], modalidades de organização e gestão) e sobre a instituição que define seu campo de atividade

²⁰ Corresponsável pela *Equipe de Recherche en Histoire Sociale de l'Éducation* (ERHISE) da Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. Para saber mais: <<https://cms.unige.ch/fapse/SSE/erhise/>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

profissional (planos de estudos, instruções, finalidades, estruturas administrativas e políticas etc.) (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009, p. 19, tradução nossa²¹).

Apesar de serem considerados como saberes multiformes, em suma, são saberes muito mais ligados aos saberes do campo pedagógico, do fazer metodológico. São, na verdade, saberes imbuídos nas práticas de ensino e presentes no modo como o professor deve ensinar determinado conteúdo/matéria de ensino.

Já os *saberes a ensinar* referem-se aos objetos de trabalho dos professores e dos formadores de professores, isto é, dizem respeito aos conteúdos que eles devem ensinar. Na escola primária, esses conteúdos não são os saberes propriamente produzidos pelas disciplinas acadêmicas de referência, no nosso caso, a matemática; mas sim, os conteúdos constituídos em matérias que são ensinados na escola e que passaram por um complexo processo de construção, em meio às relações estabelecidas com a cultura escolar.

Ademais, para os autores supracitados, o que deve ser ensinado está ligado ao contrato desses profissionais com a instituição que os emprega. Agregados nos diferentes níveis de ensino em que tais profissionais atuam, os *saberes a ensinar* podem ser encontrados nos planos de estudos ou currículos, nos manuais, nos textos prescritos de diferentes tipos etc. (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009).

Por meio dessa compreensão relativa aos saberes, foi possível pensar na produção de Rui Barbosa ligada aos *saberes para ensinar* e aos *saberes a ensinar* caracterizados por Hofstetter & Schneuwly (2009). Nessa perspectiva, houve necessidade de ajustar novamente o título da investigação de modo que ele pudesse melhor expressar a problemática dos saberes. Assim, o novo título passou a ser dado por: *O Desenho no curso primário brasileiro: as transformações de um saber para a formação de professores, 1890-1960*. Sob essa caracterização, o desenvolvimento da pesquisa foi submetido ao exame de qualificação, em outubro de 2016.

Por hipótese admitimos que houve rupturas e continuidades desde o esforço de Rui Barbosa em sua sistematização relativamente ao ensino de Desenho. O entendimento de que as permanências e rupturas são alterações ocorridas ao longo do tempo, logo, carregadas de um caráter histórico, desemboca na emergência de considerar os aspectos culturais como um conjunto de valores “partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo”

²¹ “[...] savoirs sur ‘l’objet’ du travail d’enseignement et de formation (sur les savoirs à enseigner et sur l’élève, l’adulte, ses connaissances, son développement, les manières d’apprendre, etc.), sur les pratiques d’enseignement (méthodes, [...], modalités d’organisation et de gestion) et sur l’institution qui définit son champ d’activité professionnelle (plans d’études, instructions, finalités, structures administratives et politiques, etc.)” (Tradução livre).

(PESAVENTO, 2004, p. 15), em locais e períodos específicos. Tal conceituação traz para a pesquisa os referenciais da história cultural.

O historiador francês Roger Chartier é, sem dúvida, um expoente, um dos mais requisitados pesquisadores a estudar as dimensões simbólicas e culturais presentes nos valores de grupos que interpretam e representam o mundo social. O ato de pensar a história pelo viés cultural põe em destaque a ideia de que é possível traçar uma história entre práticas, apropriações e representações. Para dar conta disso, é importante que essa história cultural tenha “por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16-17). Isto é, uma história construída pelas práticas dos diferentes grupos sociais, bem como por sujeitos produtores e receptores de cultura; uma história pensada pelas apropriações, ou seja, pelas interpretações “remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem” (CHARTIER, 1990, p. 26) e uma história dada a ler por meio das distintas representações, pelos distintos modos de ver destes sujeitos.

Assim, *representação, prática e apropriação* constituem categorias da história cultural “levada a repensar completamente a relação tradicionalmente postulada entre o social, identificado com um real bem real, existindo por si próprio, e as representações, supostas como refletindo-o ou dele se desviando” (CHARTIER, 1990, p. 27). Mais ainda, “esta história deve ser entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido” (CHARTIER, 1990, p. 27), esse produzido historicamente através de registros e sinais do passado.

Tendo em conta essa perspectiva explicativa das transformações, das mudanças no tempo, da história, enfim, coube pensar como ao longo de setenta anos, do início do período republicano até a chegada das ideias do Movimento da Matemática Moderna, os *saberes a* e os *saberes para ensinar Desenho* foram construídos (em meio às mudanças de vagas pedagógicas e, conseqüentemente, em meio às mudanças de finalidades da escola); pensados (por personagens como Rui Barbosa e tantos outros suscitados, posteriormente pelo exame das fontes) e dados a ler (nos documentos tomados para esta pesquisa e, certamente, elencados mais adiante). Esse mimetismo teórico exemplificado acima para o caso do Desenho, por certo, não precisou por inteiro a problemática da pesquisa.

Desse modo, após a avaliação do texto de qualificação e das preciosas observações dos membros componentes da banca, eu e meu orientador, lançando mão dos documentos inventariados constituintes da empiria da pesquisa, e partindo do entendimento de que o referencial suíço se concentra nos saberes presentes na formação de professores, decidimos

então mudar novamente, em benefício de melhor precisar a problemática da pesquisa e a construção de seu objeto teórico. Assim, optou-se por *analisar as finalidades do ensino do Desenho materializadas nos documentos normativos oficiais, 1829-1950* a fim de responder a seguinte questão de pesquisa: *que transformações sofreram as finalidades do Desenho no curso primário, no período de 1829-1950?*

Vale destacar que o marco temporal, um pouco mais de 120 anos, refere-se a um período bastante extenso e bastante significativo da educação brasileira, em que diferentes vagas pedagógicas se intitulavam inovadoras em seus métodos, propondo alterações nos modos de ensino. Com mais precisão, cheguei a este marco cronológico conduzido pelas referências documentais que amealhei para a pesquisa. O ano de 1829 refere-se ao primeiro documento datado encontrado (um manual de ensino de Desenho) e 1950 diz respeito ao ano de publicação dos programas de 1949/50 do Estado de São Paulo nos quais está presente a matéria de Desenho. Em outras palavras, justifico melhor o ano de 1950 considerando o fato de que no programa seguinte, os programas de 1968/69 - que antecedem a legislação 5962/71²² elevando para oito anos letivos o ensino primário passando, assim, a ser denominado de ensino de primeiro grau – não se tem uma matéria/disciplina chamada Desenho. A rubrica Matemática engloba sistemas de numeração decimal, medida, geometria etc.

Retomando o que foi colocado anteriormente, o que se pretende é analisar que transformações sofreram as finalidades do ensino do Desenho a partir dos anos Oitocentistas com vistas a avaliar as justificativas para o ensino deste saber no curso primário. Por meio do estudo das propostas de ensino de Desenho divulgadas em leis, decisões, decretos, programas, relatórios, manuais escolares etc., que circularam de 1829 a 1950, buscou-se contribuir com as pesquisas que consideram a constituição dos saberes das diferentes matérias do curso primário no Brasil.

3. O tratamento das fontes: encaminhamentos teórico-metodológicos

Por que aprender Desenho no curso primário é importante? Podemos inicialmente pensar essa questão a partir do estudo histórico de Jean Hébrard (1990) acerca do processo de escolarização de saberes elementares na época moderna. Sua investigação sobre a tríade ler-escrever-contar durante a Idade Média e o Renascimento mostra que antes de se tornarem disciplinas elementares da escolarização primária, ler-escrever-contar eram considerados como

²² Para mais informações, consultar: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

savoir-faire eruditos, provenientes de culturas profissionais muito específicas. Essas culturas profissionais específicas diziam respeito à cultura dos clérigos e dos pequenos e grandes comerciantes da época.

Dispondo de seus próprios meios de transmissão, as práticas realizadas por indivíduos pertencentes a estas culturas constituíram, de acordo com Hébrard (1990), a base para o processo de escolarização destes saberes. Práticas como ler em voz alta, indexar, comparar e recopiar textos etc., passaram a ser vulgarizadas na escola, lugar onde as crianças então aprenderiam “os primeiros elementos dos saberes desejados por suas famílias” (HÉBRARD, 1990, p. 77).

Embora seu estudo não nos permita compreender como se deu o processo de escolarização do saber desenhar, pelo menos nos permitiu pensar sobre as justificativas para o ensino de determinada matéria escolar às crianças. Ainda mais: caracterizar, por essas justificativas, as finalidades de um ensino.

Estudos realizados por Trinchão (2008), em relação ao Desenho, mostram que o desenhar, dentre outras especificidades, era também uma prioridade para o aprimoramento dos sentidos. Segundo a autora, a história dos processos didáticos criados para o ensino oficial de Desenho, embora se reporte às décadas finais do século XVIII, acabou se expandindo no século XIX. Organizou-se em três períodos distintos que foram demarcados por ideais pedagógicas diferenciadas como podemos observar na citação a seguir:

O primeiro período se divide em dois movimentos. O primeiro está representado pelas idéias pedagógicas de *Comenius*, com a visão utilitária que deu a educação do Desenho na busca do aperfeiçoamento da visão e da mente, na segunda metade do século XVII. O segundo está representado por *Rousseau* e as propostas de educação do olho justo e da mão flexível, nas décadas iniciais do século XVIII. [...] O segundo período se compõe também de dois movimentos. O primeiro é definido pelas ideias didáticas de *Pestalozzi*, nas quais o Desenho era visto como um meio de tornar o pensamento claro e preciso, por estar ligado à percepção da forma e por exercitar a observação. O segundo movimento deste período está representado por *Froebel*, com sua compreensão do Desenho como meio de desenvolver a visão para conhecer as formas, e a mão, para representá-las. [...] O terceiro período se iniciou com a socialização do “*método Francoeur*”, ou seja, com a da organização dos elementos básicos do Desenho, denominada de Desenho Linear, lançada em 1819, que surgiu no limiar da institucionalização do ensino público francês (TRINCHÃO, 2008, p. 304, grifos nossos).

Ainda para essa autora, estes três períodos formaram a raiz histórica dos modelos didáticos e pedagógicos que demarcaram os primórdios da história da didática do Desenho. E neste período as ideias, sobretudo, de Pestalozzi e de Francoeur ganharam notoriedade a ponto

de serem apropriadas nos processos transpositivos materializados nos compêndios ou manuais elaborados e adotados em Portugal e aqui no Brasil.

Este apanhado histórico feito por Trinchão (2008) evidencia, portanto, como as finalidades do ensino do Desenho estavam postas. Pela citação é possível observar que finalidades como o aperfeiçoamento da mente e da visão, a educação do olho e da mão e o desenvolvimento da observação nos dizem porque é importante ensinar este saber. No entanto, questionamos: como é possível, então, analisar as finalidades do ensino de uma determinada matéria escolar, numa dada época? Melhor especificando: que finalidades foram postas para o Desenho na escola primária no período de 1829 a 1950?

Já se sabe, pelo que foi apontado anteriormente, que as finalidades sofrem alterações ao longo do tempo. Visando atender a um conjunto de demandas sociais (e porque não escolares?), tais finalidades se apresentam em diferentes tipos: finalidades religiosas, sociopolíticas, psicológicas, culturais, educacionais etc. Sobre o campo educacional, “a educação dada e recebida nos estabelecimentos escolares é, à imagem das finalidades correspondentes, um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados” (CHERVEL, 1990, p. 188). Em outras palavras, Chervel (1990) quis nos dizer que grande número das finalidades impostas à escola se apresentam de modo implícito, visto que é possível haver uma defasagem entre o que é dito pelas instâncias legais e o que, de fato, é ensinado na realidade. Isso justifica o porquê de as finalidades de ensino não estarem todas forçosamente inscritas nos textos. E mais: há finalidades de naturezas distintas.

Na opinião desse historiador, a instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa proporção bastante delicada. Organizar, classificar e identificar esses objetivos ou essas *finalidades* é uma das tarefas do historiador das disciplinas escolares. Distribuindo-as em duas grandes categorias: as finalidades de objetivo (presentes no campo teórico) e as finalidades reais (colocadas em prática pela escola e pensadas a partir das finalidades de objetivo), o autor esclarece que o seu estudo “deve ser conduzido simultaneamente sobre os dois planos, e utilizar uma dupla documentação, a dos objetivos fixados e da realidade pedagógica” (CHERVEL, 1990, p. 191). Para esta tese, localizamo-nos no campo teórico, das finalidades de objetivo.

Portanto, por se apresentar imediatamente ao historiador, para uma primeira investigação dessas finalidades, sugere-se a exploração de um *corpus* documental composto de textos oficiais programáticos, discursos ministeriais, leis, ordens, ou seja, tudo aquilo de que o historiador/pesquisador dispõe para realizar o seu trabalho, de modo a poder dar solução à sua problemática de pesquisa. Para Pinto (2014),

[...] a história das disciplinas escolares tem se apresentado no cenário científico como um novo ramo da história da educação que vem dando visibilidade à trajetória escolar de saberes, sua constituição e as finalidades educativas que cumpriu em diferentes períodos históricos (PINTO, 2014, p. 126-127).

Ademais, estando no centro do processo educativo, a função das disciplinas escolares “consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa” (CHERVEL, 1990, p. 188).

Portanto, como nos adverte Chervel (1990), as justificativas oficiais são o primeiro caminho para a investigação de qualquer tema. Essa ideia é o que explica a nossa escolha pelos documentos oficiais que serão apresentados logo a seguir. Vale ainda ressaltar que a opção pelas fontes complementares se apresenta pela necessidade de colocar as justificativas oficiais sob tensão. Dito de outro modo, essas fontes complementares foram tomadas nesta investigação por serem consideradas relevantes para uma melhor compreensão e clareza das finalidades do Desenho, bem como para uma melhor caracterização do ensino desse saber em termos de conteúdos, de propostas metodológicas e de constituição de uma representação local. Ainda nesse sentido, as fontes complementares também são mobilizadas quando há ausência de documentação primária que possa expressar finalidades de objetivo do ensino do Desenho.

3.1 O *elementar* e o *rudimentar* como ferramentas teóricas para pensar as finalidades do ensino do Desenho

Sabemos que, no decorrer dos anos, o ensino do Desenho, como matéria escolar do curso primário brasileiro, sofreu transformações. Estudos realizados, sobretudo, por pesquisadores ligados à história da educação matemática, a saber, Leme da Silva (2011, 2013, 2014), Valente (2012) e Frizzarini (2014), no estado de São Paulo, abordaram e problematizaram o modo como em diferentes tempos, ou seja, em períodos de grandes mudanças sociais e políticas e de transição de modelos pedagógicos no nosso país, este ensino foi sendo conformado desde as escolas de primeiras letras, isto é, do Brasil Império (1822-1889) até as primeiras décadas do período republicano, com a chegada de uma nova maneira de organizar o ensino por meio da criação dos grupos escolares paulistas, em 1893. Todo esse conjunto de trabalhos lançou mão de documentos oficiais, programas de ensino e livros didáticos da época. Todavia, os autores pouco atentaram para o tipo de concepção que caracterizava o saber Desenho. E, neste caso, tomamos aqui o termo *concepção* como referindo-se ao modo de organização de um saber escolar, que poderá expressar-se sob a forma de *elementos* ou sob uma base de *rudimentos*.

Tendo em conta esse ferramental para a análise de organização de um saber escolar, em particular o Desenho, cabe, nas linhas abaixo, uma melhor caracterização desses instrumentos teóricos mobilizados nesta pesquisa. São eles tomados, sobretudo, dos estudos de Alain Trouvé (2008, 2010).

Considerada, então, essa perspectiva, um estudo que faz referência à noção de saber elementar do ponto de vista filosófico e pedagógico foi desenvolvido por Alain Trouvé (2008, 2010). Resultado da sua tese de doutorado, seu estudo vai de encontro ao senso comum pedagógico de pensar a noção de saber elementar como ausente de problematização. Esse olhar não problematizado pode levar à naturalização de componentes importantes do saber escolar. No risco, por exemplo, de tomar-se a ideia de que tudo que é simples é elementar, deixando de ser questionado, por exemplo, “por quem e em relação ao que este simples é simples?”²³ (TROUVÉ, 2008, p. 07). Também há nisso um ingrediente fundamental que passa despercebido: o tempo, pois coisas que podem ser consideradas como elementares, digamos, primeiras e fundamentais num dado movimento pedagógico, podem sofrer transformações noutra. Isso porque “em cada um deles [referindo-se aos movimentos] há diferentes modos de conceber a escola, *as suas finalidades*, a maneira de conduzir o ensino, o modo de avaliar a aprendizagem” (VALENTE, 2016b, p. 35, grifos nossos).

Assim, na síntese elaborada por Michel Fabre está apresentada a problemática da pesquisa de Trouvé: “O elementar é uma noção racionalista que designa os princípios de uma ciência, ou uma noção empirista referente à gênese do saber? Ele revela o inteligível, o sensível ou ainda a combinação dos dois?”²⁴ (TROUVÉ, 2008, p. 07).

Para explicar o recuo à noção de elementar e, conseqüentemente, à dualidade racionalista/empirista, Trouvé (2008) recorreu, como já dissemos anteriormente, à filosofia e à pedagogia.

[...] a referência aos “elementos” e à elementaridade não foi, desde sua origem antiga, somente uma preocupação da filosofia do conhecimento, foi também resultado de nossa modernidade erudita e pedagógica. De fato, tanto no domínio da filosofia quanto neste da pedagogia, a modernidade (isto é, desde a virada cartesiana) pensou em termos de “elementos”, não somente para fundamentar o conhecimento e hierarquizar os saberes de toda natureza, mas também para procurar saber como transmiti-los²⁵ (TROUVÉ, 2008, p. 11).

²³ “pour qui ou par rapport à quoi ce simple est-il simple?” (Tradução livre).

²⁴ “L’élémentaire est-il une notion rationaliste désignant les principes d’une science, ou bien une notion empiriste référant à la genèse du savoir? Relève-t-il de l’intelligible ou du sensible ou encore de quelques combinaisons des deux?” (Tradução livre).

²⁵ “[...] la référence aux ‘éléments’ et à l’élémentaire a été non seulement une constante de la philosophie de la connaissance depuis son origine antique, mais encore a été constitutive de notre modernité savante et enseignante. En effet, tant dans le domaine de la philosophie que dans celui de la pédagogie, la modernité (c’est à dire, depuis

Pelo visto, a noção de elementar não estava associada somente às origens, mas a pontos de vista de concepções diferentes, levando-a a assumir um caráter polissêmico e paradoxal. A polissemia é problematizada pelo autor da seguinte forma: o elementar corresponde ao mínimo indispensável da instrução ou o saber elementar designa igualmente os elementos do saber, em particular esses das ciências tal como tem sido na tradição enciclopedista? Nesse caso, há duas significações opostas: pode ser entendido como os primeiros passos na aprendizagem ou como os fundamentos do conhecimento, os elementos das ciências. Em suma, trata-se de um elementar pedagógico ou científico? (TROUVÉ, 2010). Em relação ao seu caráter paradoxal, esse reside no fato de que conjuga, ao mesmo tempo, o relativo e o universal.

Quando Faria Filho (2000, p. 138) investigou a instrução primária brasileira do século XIX e afirmou que a palavra elementar, mesmo etimologicamente, mantinha a ideia de rudimentar, mas permitia “pensar, também, naquilo que é o ‘princípio básico, o elemento primeiro’, e do qual nada mais pode ser subtraído do processo de instrução”, ao que parece, o autor deixou de considerar que elementar e rudimentar evocam duas categorias distintas. A primeira, mais ligada à corrente racionalista, e a segunda à corrente empirista, o que leva a considerar que “elas não resultam no mesmo modelo pedagógico²⁶” (TROUVÉ, 2008, p. 13).

Para uma melhor compreensão dessas assertivas, Trouvé (2008) nos apresenta as duas correntes filosóficas que explicam a noção de saber elementar: uma corrente racionalista e uma corrente empirista, como podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 1: Correntes filosóficas que explicam a noção de saber elementar

RACIONALISTA (Condorcet)	EMPIRISTA (Basedow e Pestalozzi)
Valoriza as ideias da Razão e do Saber	Privilegia a Experiência e o Sujeito
É mais universalista e objetivista	É mais particularista e subjetivista
O simples reside na abstração	O simples reside na concretude
O saber elementar deve abranger inicialmente as disciplinas mais abstratas como a Geometria	O saber elementar deve se relacionar com as disciplinas tidas mais concretas como as <i>lições de coisas</i>
Faz apelo à atividade intelectual	Mobiliza a percepção sensível
A progressão deve ir do geral para o particular	A progressão deve ir da experiência para as coisas particulares
Método dedutivo	Método indutivo (intuitivo) ou sensível

Fonte: elaborado a partir de informações coletadas em Trouvé (2008).

le tournant cartésien) a pensé en termes d' 'éléments', aussi bien pour fonder la connaissance et hiérarchiser les savoirs de toute nature, que pour chercher à savoir comment les transmettre” (Tradução livre).

²⁶ “elles ne débouchent pas sur le même modèle pédagogique” (Tradução livre).

Como podemos observar, da oposição entre as duas correntes é possível notar que embora haja um consenso em começar as aprendizagens pelos elementos mais simples do saber, elas não compartilham da mesma ideia em relação à concepção do simples e do elementar. Enquanto a primeira considera que o simples está na abstração e o saber elementar deve aplicar-se às disciplinas mais abstratas (como a Geometria), fazendo apelo à atividade intelectual, a outra corrente defende que o simples deveria corresponder à concretude e o saber elementar estar ligado às disciplinas mais concretas (como nas *lições de coisas*), privilegiando, assim, a experiência sensível do sujeito (TROUVÉ, 2008).

Arelada a essa discussão, há que se considerar a existência de outro fator extremamente importante. Trata-se da compreensão da noção de saber elementar do ponto de vista dos métodos e de sua relação com os conteúdos, pois tendo em vista que qualquer que seja o conteúdo (intelectual ou empírico) dado ao saber elementar, a sua transmissão depende muito de um método pré-estabelecido. Dessa forma, temos duas situações: na primeira, o método será analítico ou sintético a depender da progressão, ou seja, do processo que se encaminha do todo para as partes ou das partes para o todo, respectivamente. No que diz respeito à segunda situação, mais dois outros termos são apresentados: indutivo (ou intuitivo) e dedutivo. Nesse caso, associa-se o indutivo às observações concretas enquanto que o dedutivo aos princípios abstratos. Os quatro termos se resumem a dois pares opostos: no processo analítico, a abordagem utilizada é a indutiva, enquanto que no sintético é a dedutiva (TROUVÉ, 2008, 2010).

Em continuidade à pesquisa apresentada no ano de 2008, Trouvé (2010) examinou as grandes doutrinas fundadoras da noção de saber elementar. Porém, desta vez confrontou a noção de elementar pelo olhar das questões e dos debates da atualidade. Em outras palavras, buscou responder as seguintes questões: o que é preciso ensinar? De que maneira ensinar?, preocupando-se, assim, com a epistemologia e a didática do conhecimento.

Nesse seu texto, o autor, ao tratar dos processos de aprendizagem de saberes elementares, como a leitura e a escrita e suas relações com as finalidades da escola primária, ressaltou a importância de que

[...] a história da Escola primária se desenvolve sob uma dupla tensão. A primeira dizendo respeito aos conteúdos e a segunda aos métodos. Com efeito, desde a sua aparição no início do século XIX, a instituição escolar encontra-se dividida entre duas concepções de saber elementar. Elas tomam a forma das seguintes alternativas: o elementar deve representar o rudimentar, o saber mínimo que a escola deverá garantir a todos (ao menos o saber ler, escrever e contar)? Ou dever-se-á pensar no elementar no sentido dos “elementos” dos saberes em todas as suas dimensões (científicas, literárias, estéticas, jurídicas, morais, técnicas, profissionais etc.)? [...] Em suma: as

finalidades da escola primária devem ser utilitárias e instrumentais ou culturais e científicas? O problema se redobra no que diz respeito a questão dos métodos de ensino. De fato, trata-se de ensinar as primeiras noções segundo a “ordem das razões”, submetendo sua aprendizagem à ordem lógica das matérias e de seus elementos, progredindo do simples ao complexo por deduções sucessivas? Ou trata-se de seguir a ordem empírica e “natural” do desenvolvimento psicológico das ideias, progredindo, certamente, do simples ao complexo, mas segundo a marcha indutiva que parte do sensível para chegar próximo ao inteligível?²⁷ (TROUVÉ, 2010, p. 35-36).

Portanto, tomando como parâmetros estes dados e parafraseando Valente (2016b)²⁸, é possível mais uma vez nos perguntarmos: que traços dessa herança pedagógica dual – racionalista/empirista – se fizeram presentes na caracterização do saber matemático Desenho a partir do exame das diferentes normativas oficiais dos séculos XIX e XX? Ademais, o que isso revela das finalidades para o ensino do Desenho?

3.2 O processo de escolha das fontes e a particularidade do Estado de São Paulo

A escolha das fontes resultou de uma consulta a um inventário de documentos digitalizados e disponíveis para domínio público chamado *Repositório de Conteúdo Digital*, sediado “fisicamente” na Universidade Federal de Santa Catarina. Ao ter por origem inicial documentação de diferentes acervos públicos brasileiros, acervos pessoais e privados, o Repositório vem se constituindo como base de dados fundamental para as pesquisas sobre história da educação matemática nos primeiros anos escolares.

Justificamos a opção de tomá-lo como *locus* privilegiado da empiria para esta investigação a partir das palavras de Costa (2015), um dos organizadores dessa base de dados. De acordo com esse pesquisador, este Repositório que acolhe as nossas pesquisas consolida

²⁷ “[...] l’histoire de l’École primaire a été travaillé par une double tension, la première concernant les contenus et la seconde les méthodes. En effet, dès son apparition au début du XIXe siècle, l’institution scolaire se trouve divisée entre deux conceptions du savoir élémentaire qui prennent la forme des deux alternatives suivantes: l’élémentaire doit-il consister dans le rudimentaire, c’est-à-dire le savoir minimum que l’école se doit garantir à tous (au moins savoir lire, écrire et compter)? Ou bien, doit-il être entendu au sens des ‘éléments’ des savoirs dans toutes leurs dimensions (scientifiques, littéraires, esthétiques, juridiques, moraux, techniques, professionnels, etc.)? [...] Autrement dit, les finalités de l’école élémentaire doivent-elles être plutôt utilitaires et instrumentales ou bien culturelles et scientifiques? Le problème se redouble en ce qui concerne la question des méthodes d’enseignement. En effet, s’agit-il d’enseigner les premières notions selon l’ ‘ordre des raisons’, c’est-à-dire soumettre leur apprentissage à l’ordre logique des matières et de leurs éléments, en progressant du simple au complexe par déductions successives? Ou bien s’agit-il de les dispenser en suivant l’ordre empirique et ‘naturel’ du développement psychologique des idées, en progressant, certes, du simple au complexe, mais selon la démarche inductive qui part du sensible pour aller vers l’intelligible?” (Tradução livre).

²⁸ Nesse estudo Valente (2016b) caracteriza as categorias de *elemento* e *rudimento* a partir do exame dos escritos do médico de formação, Caetano de Campos e do reformista Fernando de Azevedo. Situados em contextos e épocas diferentes, o primeiro muito mais engajado nas propostas republicanas de finais do século XIX e o segundo membro ativista da modernização da escola brasileira das décadas de 20 e 30 do século XX, esses dois personagens foram tomados pelo autor por serem partidários de movimentos pedagógicos distintos: método intuitivo e escolanovismo, respectivamente.

uma perspectiva de trabalho coletivo abrangendo pesquisadores de diferentes instituições e programas de pós-graduação em diversos estados brasileiros. Desse modo, o Repositório

[...] constitui-se de espaço virtual no qual têm sido alocados os documentos digitalizados dos projetos coletivos de pesquisa, transformados em suas fontes. [...], o Repositório assume como objetivo, por exemplo, a disponibilização das imagens digitalizadas de fontes primárias (COSTA, 2015, p. 32).

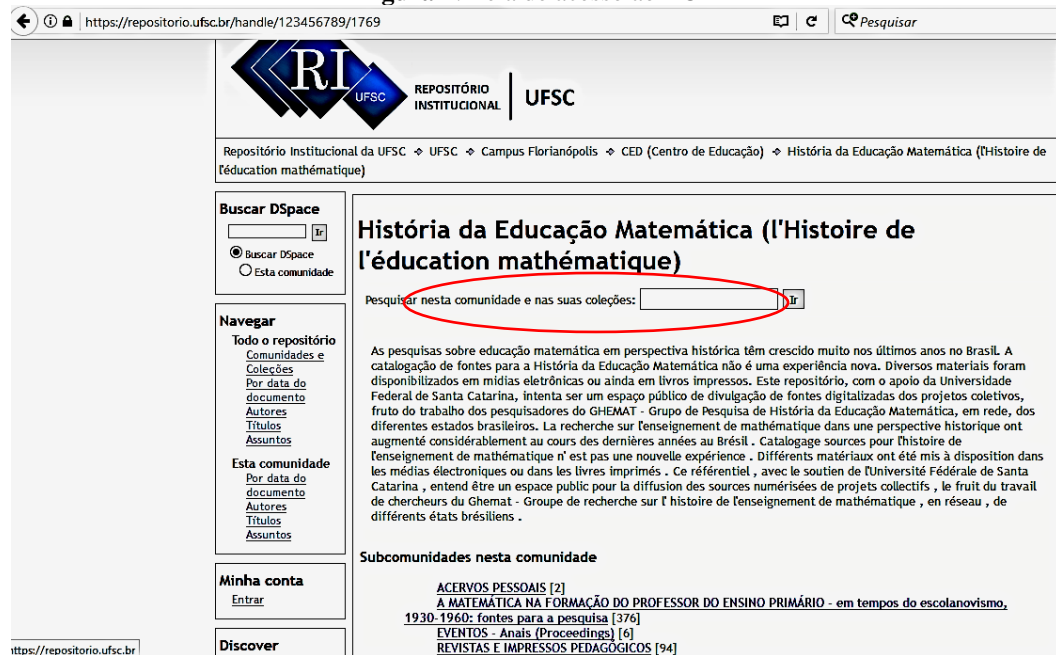
Tais fontes primárias possibilitam o desenvolvimento de pesquisas com vistas à produção de um discurso histórico acerca do “ensino e aprendizagem da matemática, da formação de professores de matemática e do trajeto de constituição da matemática escolar” (COSTA; VALENTE, 2015, p. 98). Todas estas fontes primárias são transformadas em *pdf* e subdivididas em pastas. Numa linguagem mais técnica, essas pastas estruturam-se em forma de “subunidades naturais e ‘comunidades’, onde cada comunidade tem suas ‘coleções’ que, por sua vez, contém ‘itens’ que representam os conteúdos digitais” (COSTA, 2015, p. 33). Outro dado importante é que “todas estas informações são alimentadas por metadados que têm como finalidade facilitar a localização e recuperação de informações” (COSTA, 2015, p. 33). Por meio desses metadados, qualquer pesquisador interessado pode consultar as informações sobre determinada fonte de pesquisa. Em relação ao uso do livro didático, “os metadados referem-se ao título da obra, autor, editor, ano de edição, número da edição, informações de como citar tal obra, descrição física do exemplar, localização do exemplar que serviu para ser digitalizado etc” (COSTA, 2015, p. 35).

De um modo geral, a documentação disponibilizada neste sítio eletrônico é fruto desse trabalho árduo e conjunto de pesquisadores que em seus diferentes Estados se propuseram a fazer uma busca nos arquivos escolares locais, em arquivos pessoais, em arquivos públicos e em sítios eletrônicos. No caso do Estado de São Paulo, por exemplo, a documentação primária foi digitalizada por meio da consulta e seleção de materiais de acervos como os da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), da Biblioteca Mário de Andrade, da Escola Normal Caetano de Campos; visitas à acervos pessoais como o da professora Lucília Sanchez Bechara e a sítios eletrônicos como o da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, dentre outros. Deste modo, o *Repositório de Conteúdo Digital* constitui-se como um resultado destas buscas e, conseqüentemente, de uma compilação destes documentos, organizando a documentação para a pesquisa.

Portanto, para a escolha das fontes desta pesquisa, o primeiro passo foi inventariar todos os documentos que tratavam diretamente do ensino do Desenho. Para realizar tal busca,

seguimos o seguinte caminho: Repositório Institucional da UFSC >> UFSC >> Campus Florianópolis >> CED (Centro de Educação) >> História da Educação Matemática (l'Histoire de l'éducation mathématique), conforme é possível visualizar na figura a seguir:

Figura 1: Tela de acesso ao RCD



Fonte: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1769>>.

Acesso em: 26 out. 2016.

Em seguida, no campo destacado em vermelho na Figura 1, acrescentamos o nome “DESENHO” e obtivemos inicialmente um quadro geral que pode ser consultado no *Apêndice 2*²⁹.

Por permitir que qualquer pesquisador acesse a informação relativa ao item antes mesmo de ter acessado suas imagens é que os metadados se configuram como itens fundamentais na caracterização do Repositório (COSTA; VALENTE, 2015). São eles que, se bem elaborados, permitem agilidade na busca, identificação e localização precisas. Da leitura dos metadados, elaborados pelos próprios pesquisadores do GHEMAT, resultou um conjunto de documentos de naturezas distintas (artigos de revistas, programas, leis, decretos, decisões, cadernos escolares, teses, dissertações etc). Os que extrapolavam o recorte temporal não foram incorporados a esta pesquisa. Ou seja, os itens: artigos, dissertações, teses e TCC podem vir a ganhar nesta escrita outra utilidade. Melhor dizendo, podem ser aqui usados como elementos de revisão bibliográfica.

²⁹ As partes sombreadas neste *Apêndice 2* referem-se aos documentos que utilizamos como fontes (privilegiadas e complementares) para esta pesquisa.

Continuando com a seleção das fontes, a fim de atender o objetivo principal desta pesquisa e seguindo o conselho de Chervel (1990) acerca da exploração do primeiro *corpus* documental que se apresenta imediatamente ao historiador, resolvemos estabelecer alguns critérios de exclusão. Catalogados por ano, título (o mesmo que constava no Repositório), estado em que fora publicado, tipo de fonte, autor e *link* de acesso, os documentos restantes foram examinados com mais cuidado.

Pensando nas finalidades de objetivo (CHERVEL, 1990), abordagem que sustenta esta pesquisa, optamos por não utilizar como fontes privilegiadas os cadernos escolares. Isso se justifica por dois motivos. O primeiro é ter tomado as falas oficiais como fontes principais, e o segundo é considerá-los como lugares mais propensos à discussão de práticas escolares, de sugestão de atividades e de atividades comentadas pelos professores. Já no tocante às revistas e/ou artigos de revistas pedagógicas, fizemos a opção por também não as tomar como fontes privilegiadas. Todavia, mesmo secundarizadas nesta pesquisa, elas/eles aparecem nesta investigação ora como elementos importantes para uma compreensão mais geral do trabalho de *expertise* dos responsáveis pela formulação dos programas, ora como subsídios para o entendimento de movimentos internacionais que circulavam à época, demonstrando, assim, a importância do Desenho para a escola primária no Brasil. Os manuais escolares encontrados e examinados seguem também esta mesma lógica de análise.

Outro critério adotado relativo à exclusão de documentos, face à gama enorme de possibilidades oferecida na busca via Repositório, refere-se ao nível de ensino e público direcionado. Percebemos, no levantamento efetuado, que os documentos encontrados eram endereçados a mais de um nível de ensino: ensino primário, escola normal, ensino profissional, institutos de educação, cursos de grau médio, escola secundária etc. Em outras palavras, nesses documentos, a elaboração de um conjunto de diretrizes e práticas destinadas à organização do ensino do Desenho serviam de base para atender aos diferentes interesses das escolas. Tais interesses explicitavam, na maioria das vezes, as experiências dos sujeitos no seu processo de formação. Um exemplo disso é visto em Penteado (s.d.), em que o autor justifica a preparação de seu livro, de uso para as escolas normais e institutos de educação, como algo ligado à sua experiência profissional. Assim, afirmou o autor: “A orientação didática que presidiu a confecção deste Manual derivou de nossa experiência de ensino na matéria no curso de Instituto de Educação oficial do Estado de São Paulo e também da condição de aluno normalista que fomos” (PENTEADO, s.d., p. 09). Em suma, esta pesquisa privilegiou somente os documentos referentes ao ensino primário do Estado de São Paulo. No entanto, faz-se necessário justificar aqui a presença de documentação (sobretudo no Capítulo 1) do Estado do Rio de Janeiro.

A presença do Estado do Rio de Janeiro nesta tese justifica-se pelo cotejamento de fontes, o qual nos revelou inicialmente a existência de um polo de vanguarda na elaboração de aparatos legais que davam visibilidade às leis educacionais. Esse polo atendia pelo nome de Município Neutro ou Província do Rio de Janeiro, local que no início do século XIX tornara-se um verdadeiro nascedouro de propostas de reformulação dos ensinos primário e secundário fazendo circular modelos pedagógicos para o restante do Brasil.

Nessa época, o atual estado do Rio de Janeiro ocupava um lugar primordial. Sede da capital do Império colonial desde fins do século XVIII, a cidade não apenas serviu, em 1808, de refúgio para a família real portuguesa. No palco das mudanças trazidas pelo século em voga, a partir de movimentos reacionários e emancipatórios contra as políticas de enraizamento de interesses portugueses, logo passou a exercer a função de principal centro político, burocrático, financeiro e comercial do país (SCHUELER, 1999). Ainda para essa pesquisadora, o crescimento demográfico causado pela constante entrada de imigrantes fez com que a cidade se afirmasse, naquela ocasião, como o maior e mais importante centro urbano do país.

Em uma de suas facetas, foi no Município da Corte (ou Neutro) ou na Província do Rio de Janeiro que se intensificaram os debates sobre o sistema de educação pública. Alguns exemplos, como a Constituição outorgada em 1824 que garantia a todos os cidadãos direito à uma instrução primária gratuita e a elaboração da Lei de 15 de outubro de 1827, que se ocupou de criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, de implantar um método de ensino etc., além de revelarem muito sobre os bastidores deste processo traduziram em suas entrelinhas preocupações com a organicidade estrutural do ensino primário e secundário. Para Castanha (2013, p. 22), “a legislação produzida na Corte serviu, em última instância, de modelo para a organização da instrução elementar nas províncias”. Desse modo, documentos tais como leis, decretos e decisões, examinados no primeiro capítulo, foram, a partir da segunda metade do século XIX, produzidos na tentativa de atender a este objetivo.

Vale também ressaltar que, nessa mesma época, manuais escolares passaram a ser editados e publicados no Rio de Janeiro. Para esse Estado, por exemplo, foi enviado em 1824 um exemplar do *Dessin linéaire* de Francoeur para a Escola Mútua recentemente aberta (D'ENFERT, 2007), tema que trataremos mais adiante. No levantamento efetuado, esse foi o primeiro manual identificado. E na ausência de outra documentação, que mais explicitamente pudesse caracterizar as finalidades de objetivo do Desenho, o texto de Francoeur serviu-nos como referência para a análise.

Estes fatos permitem também justificar o nosso deslocamento para a província de São Paulo e a escrita inicial da documentação encontrada sobre este Estado. Isso porque, embora as

primeiras discussões sobre o ensino do Desenho tenham iniciado já durante as primeiras décadas do século XIX, no Rio de Janeiro, é no período da chamada Primeira República (1889-1930) que o ensino primário se constitui como modelo nacional no estado de São Paulo, lugar onde ocorreram várias reformas educacionais, ganhando, assim, vanguarda nacional, pela via da escola graduada e criação dos *grupos escolares*.

Segundo Carvalho (2000), tão logo proclamada a República, os governantes e representantes do setor oligárquico de São Paulo³⁰ investem na organização de um sistema de ensino modelar. Constituindo-se como signo do progresso, a escola paulista logo logrou êxito por dois motivos: pela lógica que presidia a sua institucionalização e pela força exemplar que passava a ter nas iniciativas de remodelação escolar de outros Estados, tornando-se, portanto, um centro irradiador dessas propostas.

Essa remodelação escolar refere-se à criação dos grupos escolares paulistas. Surgidos no corpo das leis de 1893, mas somente regulamentados e instalados no Estado a partir de 1894 (VIDAL, 2006), foram posteriormente difundidos para outros Estados brasileiros³¹, firmando-se como parâmetros para a organização das escolas públicas republicanas. Conforme Faria Filho e Vidal (2000) e Vidal (2006), construídos de forma monumental, os grupos escolares representavam todo um conjunto de saberes, de projetos políticos que colocavam em circulação o modelo de escolas seriadas e sequenciais, a introdução do modelo intuitivo de ensino sob a autoridade única do professor e regulado pela figura do diretor, a divisão de classes segundo um mesmo nível de conhecimentos e idade dos alunos (homogeneidade das turmas).

Para além dessa organização física, administrativa e metodológica do ensino primário nos grupos escolares, que “incidiu na reordenação dos tempos e espaços escolares, na ampliação do currículo, [...], e na redefinição do lugar ocupado pela escola no traçado das cidades” (VIDAL, 2006, p. 10), há nisso também uma nova apresentação dos programas de ensino. E os programas, como documentos oficiais, puderam ser tomados como lugar de análise das finalidades de ensino.

Como foi visto anteriormente, os trabalhos produzidos sobre o ensino do Desenho em âmbito nacional, particularmente, por historiadores da educação matemática, por si só já justificariam a escrita deste texto. No caso de São Paulo, por exemplo, observamos a existência

³⁰A produção de café foi considerada por Shieh (2010) como a principal responsável por engendrar intensas transformações no estado. Ainda conforme a mesma autora, o dinheiro arrecadado permitiu, por exemplo, o surgimento de ferrovias para transporte do produto bem como a importação de mão de obra europeia. Esse último acontecimento “acelerou o processo de urbanização e de industrialização da Capital” (SHIEH, 2010, p. 36).

³¹ Nos estados “do Rio de Janeiro (1897); do Maranhão e do Paraná (1903); de Minas Gerais (1906); da Bahia, do Rio Grande do Norte, do Espírito Santo e de Santa Catarina (1908); do Mato Grosso (1910); de Sergipe (1911); da Paraíba (1916) e do Piauí (1922)” (VIDAL, 2006, p. 07).

de trabalhos já elaborados e que revelam como o ensino do Desenho ora se aproximava da Geometria, ora desvinculava-se dela. No entanto, faltou a estes trabalhos melhor explicar como, de fato, ocorreu este processo. Essa é uma das razões que explica o interesse nesta pesquisa em analisar programas de ensino. Compreendemos que, por meio deles, é possível analisar as representações vindas dos discursos de modo a captar a lógica de sua organização em termos de conteúdos, estratégias de ensino e finalidades. Em suma, esses, em sua essência, revelaram finalidades do ensino do Desenho no curso primário paulista.

4. Organização dos capítulos da tese

No primeiro capítulo, intitulado *Em busca das primeiras finalidades do ensino do Desenho: um exame de normativas oficiais e manuais escolares (1829-1882)*, objetivamos identificar as primeiras finalidades deste saber a partir do exame de documentos normativos e manuais escolares que foram aprovados e impressos na Província do Rio de Janeiro. Apresentado em duas partes, na primeira foram analisados leis, decretos e decisões na tentativa de identificar o momento de entrada do Desenho no curso primário e quais finalidades foi possível detectar dessa documentação. Na ausência de menção às finalidades, na segunda parte são apresentados os manuais escolares que foram publicados à época, em relação ao ensino do Desenho, tomados como documentação complementar, subsidiária, para evidenciar as finalidades deste saber.

No segundo capítulo, *Os vários desenhos de Rui Barbosa na organização rudimentar desse saber escolar*, é apresentada uma análise do Desenho no “Parecer da Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública”, publicado em 1883. Inicialmente buscamos compreender, nesse Parecer, o que teria impulsionado Rui Barbosa a dedicar 92 páginas ao ensino do Desenho. Em seguida, objetivamos identificar com quais finalidades ele justificou esse ensino.

Ajuste do olho e da mão versus desenho do natural: os programas de ensino de São Paulo (1894, 1905, 1918, 1921) é o título do terceiro capítulo. Considerados norteadores do trabalho docente, os programas de ensino de São Paulo de 1894, 1905, 1918 e 1921 foram examinados por terem sinalizado outra importante mudança nas finalidades do Desenho no curso primário paulista. De um desenho à mão livre para ajuste do olho e da mão passou-se a almejar a execução de desenhos livres como meio de desenvolver a observação, a imaginação e o senso estético da criança. Ainda neste capítulo são cotejadas as revistas pedagógicas que

mostram a efervescência de discursos internacionais sobre o ensino do Desenho e as críticas feitas ao método geométrico.

O quarto capítulo nomeado *A Escola Nova, a Psicologia e os programas de ensino de São Paulo (1925, 1934, 1949/50): o Desenho como meio de aperfeiçoamento completo da criança* mostra como as ideias oriundas do movimento do escolanovismo e dos estudos pautados na psicologia infantil ressignificaram o ensino do Desenho.

Seguem a esses capítulos as *Considerações Finais*.

CAPÍTULO 1

EM BUSCA DAS PRIMEIRAS FINALIDADES DO ENSINO DO DESENHO: UM EXAME DE NORMATIVAS OFICIAIS E MANUAIS ESCOLARES (1829-1882)

A Lei de 15 de outubro de 1827 constituiu uma referência primeira para a educação brasileira. Com ela, tem-se a determinação de criar as escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. De acordo com Castanha (2013), além de ter sido resultante de embates travados entre deputados e senadores, esta Lei foi fruto de um contexto político, social, cultural e econômico que expressou um consenso do parlamento sobre as necessidades educacionais do Brasil, que havia se tornado independente em 1822.

Após esta Lei, outras normas públicas, tais como Decretos e Decisões, passaram a ser expedidos pelo Estado visando reformar e organizar a instrução pública brasileira. Um conjunto significativo de documentos foram assim prescritos dando organicidade e estabelecendo os parâmetros “para a organização interna das escolas como o método, as matérias, a graduação e o agrupamento dos alunos em classes” (SOUZA, 2009, p. 32).

Em meio a estas aspirações pedagógicas, no que tange aos saberes que fundamentavam o curso primário, nos propomos inicialmente a responder a seguinte questão: com que finalidades o ensino do Desenho aparece nas primeiras normativas oficiais durante a primeira e segunda metade do século XIX? Esse foi o primeiro movimento de pesquisa efetuado para a escrita desta tese, o qual tomou como fontes primeiras a legislação oficial - Decretos e Decisões – resultado do levantamento bibliográfico realizado. Constatamos, praticamente, apenas a existência da rubrica Desenho e suas variações, pouco ou quase nada de referências que justificassem essa presença. Isso fez com que iniciássemos um segundo movimento, que buscou identificar finalidades do Desenho que não ficaram claras e explicitadas no exame anterior. Em outras palavras, as falas oficiais não deram conta de revelar as finalidades desse saber. Neste caso, fomos em busca de analisar os manuais escolares recomendados e que circularam na época.

Sobre a pretensão de analisar os manuais em busca de identificar as finalidades de objetivo do Desenho, cabe ressaltar que, embora as finalidades de objetivo estejam mais presentes nos textos oficiais, como nos Decretos e nas Decisões, advogamos aqui que elas, na função de finalidades teóricas, podem ser lidas também nos manuais escolares. Pois este tipo

de material constitui lugar privilegiado que “visa mais frequentemente, [...], corrigir um estado de coisas, modificar ou suprimir certas práticas, do que sancionar oficialmente uma realidade” (CHERVEL, 1990, p. 190), isto é, vir a se tornar uma finalidade real. Além disso, dos objetivos fixados para a realidade pedagógica, praticada em sala de aula, há a figura do professor visto como aquele que transforma as finalidades de objetivo em finalidades reais. A busca pelos manuais, portanto, justifica o segundo movimento da pesquisa.

Por último, vale deixar claro que não é nossa intenção neste capítulo esgotar as produções que trataram do ensino do Desenho para os primeiros anos escolares, desde o Império até a República, nos diferentes estados brasileiros, visto que isso requereria um estudo fora dos objetivos desta pesquisa. Nosso propósito foi o de analisar manuais escolares que, de algum modo, tiveram reconhecimento da literatura já produzida sobre o tema do Desenho, tendo sido considerados orientadores do ensino desta rubrica escolar.

1.1 Decretos e Decisões da segunda metade do século XIX: ausência de clareza quanto às finalidades do Desenho

Ao discorrer acerca da educação brasileira no Império, Peres (2016) comenta que após a Independência do Brasil em 1822 e, conseqüentemente, com o advento da monarquia constitucional, sob a influência de ideias liberais que aportaram no nosso país habilitando o povo para responsabilidades que o novo regime lhe atribuía, a educação anteriormente vista como um dever do súdito passou a ser compreendida como um direito do cidadão e um dever e responsabilidade do Estado.

Caracterizada como nacional, a educação no Império trouxe consigo, segundo Rocha (2016, p. 12), a “promessa de uma nova orientação político-educacional” em que tanto liberais quanto o próprio D. Pedro I “diziam-se preocupados em atender às exigências da organização e legislação do ensino”. Nesse sentido, o conhecimento de ideias liberais por parte de alguns espíritos esclarecidos como, por exemplo, o deputado Antônio Carlos Ribeiro de Andrada Machado, defensor da necessidade de uma instrução geral que atendesse os deveres do homem em sociedade (MOACYR, 1936)³², culminou com a proposição de grandes projetos de reforma visando à instrução popular ao longo do Império.

No âmbito do projeto de Constituição, apresentado em primeiro de setembro de 1823, estabeleceu-se a criação de um sistema escolar completo, composto de escolas primárias,

³² Livro *on-line* e disponível em: <<http://www.brasiliana.com.br/obras/a-instrucao-e-o-imperio-1-vol/pagina/1>>. Acesso em: 19 mar. 2016.

ginásios e universidades (ROCHA, 2016). Porém, na visão da referida autora, nem tudo foi como esperado.

Infelizmente, as agitações políticas dos primeiros anos de vida do Brasil como nação independente não permitiram a concretização de providências mais efetivas no setor educacional. As medidas tomadas pelo governo no tocante à instrução pública, além de não corresponderem a nenhum plano sistemático, não foram capazes de desenvolver a educação popular no país e, em alguns casos, até mesmo obstaculizaram qualquer progresso (ROCHA, 2016, p. 12).

Ao que tudo indica, esse mesmo entendimento é pontuado por Peres (2016) quando avalia que o estado em que se encontrava a educação popular pouco tinha se alterado entre os anos de 1823 e 1826. Todavia, como vimos anteriormente, eis que em 1827 a Lei de 15 de outubro do mesmo ano determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. De acordo com Faria Filho (2000), tal lei é contemporânea de um lento, mas paulatino fortalecimento de uma perspectiva político-cultural para a construção da nação brasileira e do Estado Nacional. É possível então o Desenho ter participado dessa nova lei? Mais ainda, com que finalidades?

Nesta instrução, no artigo 6º da Lei de 1827 os professores deveriam ensinar

[...] a ler, escrever, *as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática*, a gramática da língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (COLEÇÃO DE LEIS DO IMPÉRIO DO BRASIL, 1827, grifos nossos).

Pelo exposto, nitidamente seriam esses então os saberes matemáticos a serem estudados na escola primária do Império, entendidos, talvez, como os fundamentos mínimos e indispensáveis para aquela época. No entanto, constatamos que o Desenho não aparece neste rol de saberes. De fato, sua introdução nas escolas primárias é um pouco mais tardia. Isso só veio a acontecer na segunda metade do século XIX, quando “definitivamente, o Brasil entrava numa nova fase de estabilidade política e prosperidade econômica” (CASTANHA, 2013, p. 112).

Nesses “bons ventos”, algumas publicações oficiais foram elaboradas para dar organicidade ao ensino primário. Assim, a primeira vez que o Desenho aparece numa legislação oficial brasileira foi no ano de 1851, com a aprovação do Decreto nº 630, de 17 de setembro, que autorizava o Governo do Rio de Janeiro a reformar o ensino primário e secundário do Município da Corte. Nesse documento, assinado pelo Ministro e Secretário do Estado dos

Negócios do Império, Visconde de Mont'alegre, as escolas públicas de instrução primária foram divididas em primeira e segunda classe, conforme está posto no artigo 1º, item 6º, rerepresentado a seguir.

Nas de segunda classe o ensino deve limitar-se á leitura, calligraphia, doutrina christã, principios elementares do calculo e systemas mais usuaes de pesos e medidas. Nas de primeira classe o ensino deve, além disto, abranger a grammatica da língua nacional, e arithmetica, noções de algebra e de geometria elementar, leitura explicada dos evangelhos, e noticia da historia sagrada, elementos de geografia, e resumo da historia nacional, *desenho linear*, musica e exercicios de canto (DECRETO, 1851, p. 01, grifos nossos).

Portanto, é possível inferir, a partir da análise das fontes aqui examinadas, que foi este o Decreto que instituiu oficialmente o ensino do Desenho nas escolas primárias de primeira classe, isto é, aquelas relativas à instrução primária elementar. Verificamos também que é na primeira classe que há uma maior quantidade de matérias, inclusive o *Desenho linear*.

Ao examinar praticamente as mesmas fontes, mas com outro objetivo, França e Villela (2014, p. 126) ressaltam “que aí estava nítida a influência francesa na organização das classes”. Buscando avançar nesta compreensão, procuramos evidências mais precisas nos trabalhos da pesquisadora Glaucia Trinchão. Em artigo publicado no ano de 2016, essa autora afirma que as ações promovidas na França em relação ao ensino do Desenho Linear chegaram ao nosso país, tanto através da iniciativa de personagens, como intelectuais, pedagogos, instrutores de ensino, políticos, governadores de províncias, quanto pela adoção de livros estrangeiros, como o do matemático e politécnico francês, Louis-Benjamin Francoeur, comentado em pormenores mais adiante nestas linhas.

Não demora muito e novamente o Desenho reaparece na Reforma do Ensino Primário e Secundário da Corte, de 17 de fevereiro de 1854, por meio do Decreto de nº. 1.331-A. O Art. 47 lista, dentre as matérias consideradas obrigatórias para o ensino primário: instrução moral e religiosa, leitura e escrita, noções essenciais da gramática, princípios elementares da aritmética, sistema de pesos e medidas do município, outras matérias de cunho optativo. Dentre elas, o ensino do Desenho Linear, o desenvolvimento da aritmética em suas aplicações práticas, a geometria elementar, um estudo mais desenvolvido do sistema de pesos e medidas etc. Divididas em escolas públicas primárias de primeiro grau, responsáveis pela instrução elementar, e em escolas de segundo grau, responsáveis pela instrução primária superior (Art. 48), claramente fica estabelecido pelo Art. 49 que “O ensino nas do primeiro gráo será restrictamente o que se acha marcado na primeira parte do Art. 47: nas do segundo gráo comprehenderá demais as matérias da segunda parte do mesmo Artigo, [...]”. Constatamos,

portanto, que o ensino do Desenho Linear, nessa reforma de 1854, era endereçado à instrução primária superior e não à elementar. O seu caráter de não obrigatoriedade pode ser explicado pelo conteúdo do artigo 53: “Os actuaes professores não poderão reger as cadeiras do segundo gráo sem que provem competentemente suas habilitações nas matérias que acrescerem àquellas em que forão aprovados”. Essa citação é indiciária de que a não atribuição de finalidades para uma matéria escolar como o Desenho estava na dificuldade de encontrar professores devidamente habilitados para tal função.

Outro dado importante contido no Decreto de 1854 e que poderia nos dar pistas das finalidades do Desenho refere-se ao método adotado. Visto como um dos componentes de uma disciplina escolar (CHERVEL, 1990), o método, como um modo de pensar e conduzir o ensino de determinada matéria, varia de acordo com o tempo, conseqüentemente, expressando mudança ou não, nas finalidades dessas matérias.

Assim, de acordo com informações provenientes do Art. 73, “O methodo do ensino nas escolas será em geral o simultaneo” (DECRETO, 1854, p. 15). No entanto, havia uma ressalva interessante: “poderá [...] o Inspector Geral, ouvindo o Conselho Director, determinar, quando o julgue conveniente, que se adopte outro em qualquer parochia, conforme os seus recursos e necessidades” (DECRETO, 1854, Art. 73, p. 15). De acordo com Gondra e Tavares (2004), estudiosos das ações de Luiz Pedreira do Couto Ferraz - Presidente de Províncias, Ministro dos Negócios do Império e autor do referido Decreto, fazer a opção por um determinado método

[...] supõe, assim, a projeção (e produção) do que deve ser considerado bom professor, bom espaço, bom tempo e bons materiais do ensino. Neste ponto, longe de uma suposta universalidade e neutralidade na opção por um determinado modo de ensinar, tal operação funciona como um dispositivo que concorre para legitimar discursos e medidas relativas aos aspectos anteriormente referidos. Cabe notar que a norma [...], admite também variações em função das peculiaridades dos lugares e de suas especificidades, [...]. Variação que também insinua uma incapacidade ou falta de vontade do governo em tornar mais igual o ensino nas diferentes regiões (GONDRA; TAVARES, 2004, p .04-05).

Como esboçado acima, a adoção de um método diferente requer pensar sobre contextos que sustentam a defesa de uma orientação para a prática de ensino. Longe de ser considerado como algo universal e neutro, o método é a busca pela legitimação de discurso. A exemplo disso, pesquisas como a de Faria Filho (2000, p. 142) mostram que a implantação do método simultâneo, defendido por Couto Ferraz, como aquele “que melhor atendia às especificidades da instrução escolar, permitindo a organização de classes mais homogêneas, a ação do professor sobre vários alunos simultaneamente, a otimização do tempo escolar, a organização dos conteúdos em diversos níveis, [...]” ocorreu em função do diagnóstico de insuficiência dos

método individual de ensino e mútuo ou *lancasteriano*. Como já dizia Chervel (1990, p. 201), “Para que uma disciplina ‘funcione’, é necessário, com efeito, satisfazer às exigências internas que constituem aparentemente o seu ‘núcleo’”.

Todavia, a partir de 1870, a discussão sobre os métodos sofreu uma importante e definitiva reviravolta³³ (FARIA FILHO, 2000). Tal reviravolta se articulou em torno do método intuitivo bastante difundido entre nós, pelas ideias e experiências oriundas dos estudos do educador suíço Jean-Henri Pestalozzi³⁴. Esses estudos que lançaram luzes “sobre a importância da escola observar os ritmos de aprendizagem dos alunos” (FARIA FILHO, 2000, p. 143).

Ao discutir sobre esta renovação pedagógica e a constituição de currículos modernos, Souza (2009), ao que parece, chegou a uma mesma conclusão.

No Brasil não foi diferente. A preocupação com o conteúdo da instrução primária acentuou-se a partir da década de 1870, quando se inicia a ampliação dos programas em várias províncias. A centralidade assumida pela educação popular nos debates políticos acerca das transformações necessárias ao país reforçou a concepção segundo a qual a formação do homem novo exigia um conjunto maior de conhecimentos que excedia àqueles tradicionalmente ministrados nas escolas de primeiras letras, isto é, leitura, escrita, cálculo e doutrina cristã (SOUZA, 2009, p. 74).

Ainda segundo Souza (2013), “foram as reformas da instrução pública levadas a termo em vários estados do país nas primeiras décadas republicanas que possibilitaram sua adoção oficial e sua institucionalização nas escolas públicas primárias” (SOUZA, 2013, p. 106).

Ao considerar a reforma Couto Ferraz como um divisor de águas em relação à organização da instrução pública primária, tanto na Corte como nas províncias, Castanha (2013) revela que as ideias introduzidas nesta reforma foram, a partir de então, incorporadas nas reformas provinciais de instrução pública, sobretudo naquelas ligadas ao controle do trabalho dos professores, tanto públicos como particulares. Portanto, nesse inspirador contexto, tanto teórico quanto metodológico, pareceu oportuno publicar novos decretos, como ocorreu com o Decreto n. 6479, de 18 de janeiro de 1877. Assinado pelo então senador do Império e Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, o senhor José Bento da Cunha e Figueiredo,

³³ Devemos ressaltar aqui que o termo reviravolta não se traduz como sinônimo de desaparecimento destes modos de ensino. Veremos mais adiante, por exemplo, que com a criação dos grupos escolares paulistas o método simultâneo era ainda utilizado como meio de organizar a turma em que muitos alunos aprendiam simultaneamente o que o professor lhes ensinava.

³⁴ Pestalozzi (1746-1827), pedagogo suíço, foi um pensador e sobretudo um homem apaixonado pela reforma da educação. Leitor de Rousseau, foi considerado o pai da psicologia moderna e inspirador diretamente de Fröbel e Herbart. Suas ideias sobre a denominada Pedagogia Intuitiva, cuja base são os sentidos pelo meio dos quais se estrutura a vida mental, fizeram eco em vários países, inclusive no Brasil. Em suma, “considerava a educação como um processo que devia seguir a natureza, a liberdade, a bondade inata do ser humano, unindo mente, coração e mãos” (SOËTARD, 2010, p. 35).

mandou executar o Regulamento para as escolas públicas de Instrução primária do Município da Corte. Ao que tudo indica, o convite estendido a Cunha Figueiredo para participar da pasta do Ministério do Império e iniciar esta reforma se deu por ele ter demonstrado preocupação com a questão da instrução pública ao fundar uma escola normal em 1876 (CASTANHA, 2013).

Nesse Decreto, tanto nas escolas de 1º grau com duração de três anos, como nas escolas de 2º grau com duração de dois anos, não há menção ao ensino obrigatório do Desenho como uma das matérias do curso primário.

Art. 23. O *ensino do desenho linear*, da musica e da gymnastica, nas escolas do 1º gráo actualmente, [...] existentes e providas, não é obrigatório sinão tres annos depois de promulgação do presente Regulamento, devendo os actuaes professores habilitarem-se para esse ensino no referido prazo (DECRETO, 1877, p. 07).

Pelo deprender dos documentos e estudos, é possível afirmar que a questão da não habilitação de professores para o ensino do Desenho veio se arrastando desde 1854. Quais eram, então, os supostos empecilhos? Tanuri (2000, p. 65) nos dá uma pista de que um dos problemas pudesse ser a pouca condição de progresso dessas escolas. Conforme a autora, “pode-se pois dizer que nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos”. Pensando nas finalidades do ensino do Desenho, naquele momento, tudo leva a crer que elas não estavam ainda bem “desenhadas”, bem definidas e ajustadas às finalidades pensadas para a escola. Escola essa destinada a instruir e civilizar a população inspirada em processos de modernização da época, para a formação de um homem moderno.

De fato, é somente com a Reforma de 19 de abril de 1879, encabeçada por Leôncio de Carvalho, que o Desenho Linear assume o posto de matéria obrigatória nas escolas primárias pelo Decreto de n. 7.247. Dono de uma *expertise* construída no exercício de suas atividades docentes e administrativas em instituições de ensino, como a que exerceu enquanto “professor e diretor da Faculdade de Direito de São Paulo, em São Paulo, e lente e diretor na Faculdade Livre de Direito, no Rio de Janeiro” (MELO; MACHADO, 2009, p. 296), bem como da participação ativa que teve na vida pública nacional, chegando a assumir “atividade na pasta dos Negócios do Império” (MELO; MACHADO, 2009, p. 269), Leôncio de Carvalho teve um papel importante na organização dos saberes da escola primária e na entrada do Desenho como matéria obrigatória nos primeiros anos escolares.

Em contato com as ideias pedagógicas do mundo moderno que chegavam por meio das Exposições Universais, de congressos especializados em diversas áreas etc., Leôncio de Carvalho inspirou-se no modelo americano para propor mudanças na organização e estrutura escolar brasileira. Tal modelo ganhou força a partir da década de 1860 e visibilidade através dos relatórios dos franceses Ferdinand Buisson e Célestin Hippeau, esse último, com a publicação do relatório “*L’instruction publique aux États-Unis: écoles publiques, collèges, universités, écoles spéciales*”, cuja segunda edição passou a circular a partir de 1872. Essa mesma postura é reafirmada quando Leôncio de Carvalho escreveu a introdução para a *Primeira exposição pedagógica do Rio de Janeiro em 1883*. Nela, foi claro ao dizer que “Si atravessar-se o Atlantico, encontrar-se-hão as associações pedagogicas como um elemento essencial do progresso escolar na grande republica dos Estados-Unidos [...]” (PRIMEIRA EXPOSIÇÃO PEDAGÓGICA DO RIO DE JANEIRO, 1884, p. 11).

No tocante à instrução elementar e, com amparo das ideias positivistas e cientificistas (CASTANHA, 2013), recomendava-se, para as escolas do 1º grau do município da Corte, o ensino de *Elementos de Desenho Linear*; para as escolas de 2º grau *Princípios elementares de Álgebra e Geometria*, e para o ensino das escolas normais do Estado a matéria *Caligrafia e Desenho Linear*. Aqui identificamos algo semelhante ao que foi encontrado por Leme da Silva (2011). Em referência ao ensino dos dois primeiros anos, o saber Desenho Linear precede o saber Geometria. A escrita dessa reforma por Leôncio de Carvalho foi, sem dúvida, um importante momento de inflexão para esta pesquisa, pois foi a partir da análise dessa reforma que Rui Barbosa produziu um Parecer para o ensino primário em 1883, dando notória visibilidade ao ensino do Desenho. A discussão sobre as finalidades do Desenho em Rui Barbosa é tema para o capítulo seguinte.

Passados três anos após a aprovação do Decreto de Leôncio de Carvalho, em 1882 foi expedida pelo Ministério dos Negócios do Império do Rio de Janeiro a Decisão n. 4 de 9 de janeiro, que aprovou o programa de ensino e horário para serem provisoriamente observados nas escolas públicas de instrução primária do primeiro grau do município da Corte, a qual colocou *Elementos de Desenho Linear* novamente no rol das matérias facultativas. Assinado pelo senhor Manoel Pinto de Souza Dantas, que à época exercia a função de Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, esse documento dividia a instrução em dois cursos: elementar (seis primeiras classes) e complementar (7ª e 8ª classes). Era, portanto, no curso complementar que estava inserido o ensino do Desenho. Caberia, na 7ª classe, o estudo dos seguintes conteúdos: Desenho, espaço, corpo, superfície, linhas retas, ângulos, polígonos em geral, triângulos, quadriláteros; já na 8ª classe: linhas curvas, circunferências, círculo, linhas

tiradas no círculo, elipse, oval, espiral e hélice, cujo ensino ocupava apenas uma aula durante a semana. Tudo leva a crer que este curso complementar se constituía como uma espécie de instrução primária superior, como veio sendo enfatizado noutros decretos analisados aqui.

Elementos de Desenho Linear volta a ser obrigatória, a partir da Decisão n. 77 de 1883, a qual aprovou o Regimento Interno para as escolas públicas primárias do 1º grau do Município da Corte. Nessa decisão, essa rubrica aparece como uma das matérias a ser ensinada nessas escolas e não mais no curso complementar, como vimos anteriormente. Ao analisarmos essa Decisão, agora assinada pelo Inspetor Geral de Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, o senhor Francisco Antunes Maciel, notamos um detalhamento mais específico em termos estruturais, organizacionais e metodológicos. Em alusão a isso e às possíveis indicações de finalidades, no Plano de Ensino constava que as matérias seriam dadas integralmente em cada uma das classes³⁵, proporcionalmente ao aproveitamento das mesmas. Verificamos que o estudo do Desenho estava alocado na 1ª classe, ou elementar, e seu ensino deveria se desenvolver em meio ao ensino de escrita e leitura, como podemos observar logo a seguir.

§ 3º Os exercícios da escrita acompanharão progressivamente os de leitura. O Professor escreverá ou fará escrever sempre no quadro preto as palavras ou sílabas que quiser fazer conhecidas. Todos os dias os alunos serão obrigados a escrever no quadro preto, segundo as turmas a que pertencerem, a fim de adestrarem-se em escrever com elegância e limpeza. Esses exercícios gráficos começarão pelo mais fácil. O Professor indicará pontos e os fará ligar por linhas retas, ensinando sucessivamente os seus nomes conforme as posições: perpendiculares e oblíquas, horizontais e verticais. Depois os alunos escreverão linhas quebradas, curvas e, conforme o grau de adiantamento a que chegarem, serão exercitados no desenho de triângulos, quadrados e outros polígonos e figuras geométricas mais simples, cumprindo que o Professor indique o nome das figuras e faça toda a turma repetir a definição em voz alta. Ao mesmo tempo o professor indicará quais as letras que se formam com retas, com curvas e com a combinação de ambas, e os exercitará em escrevê-las (DECISÃO 77, 1883, p. 301).

Constatamos, portanto, pela observação da citação anterior, que essa é a primeira vez que as finalidades do ensino do Desenho foram identificadas no conjunto de documentos aqui investigados. O ensino do Desenho servia de auxílio ao ensino da escrita e da leitura. Como? A partir da associação dos conceitos de Desenho linear usados para representar as letras que se formariam com as retas, com as curvas e com a combinação delas. Tinha-se nisso um desejo de adestrar o aluno a escrever com elegância e clareza. Já com relação ao trato propriamente do desenho, notamos que era recomendado iniciar o seu estudo pelas posições de retas, linhas quebradas e curvas e, conforme o grau de adiantamento dos alunos, iniciá-los no desenho de

³⁵ À 1ª classe, ou elementar, pertenciam os que não sabiam ler; à 2ª, ou de transição, os que principiavam a ler com desembaraço e à 3ª classe, ou superior, os que eram capazes de ler fluentemente.

triângulos, quadrados e outros polígonos e figuras geométricas mais simples. Nesse caso, caberia ao professor indicar os nomes das figuras e fazer a turma repetir em voz alta a definição de cada uma delas.

Portanto, é possível afirmar, pela análise desses documentos, que o ensino do Desenho foi notoriamente marcado por um quadro de instabilidade muito forte. Ora era visto como matéria facultativa, ora como matéria obrigatória. Neste processo de varredura nos Decretos e Decisões citadas, identificamos que não houve clareza em relação às finalidades do seu ensino. Ou seja, constatamos que no período analisado pouco se sabe sobre as finalidades de se ensinar Desenho no curso primário. Não há, assim, uma representação culturalmente estabelecida que possa ser lida em tais documentos do período. Por conta disso, como mencionado anteriormente, resolvemos dar início a um segundo movimento de pesquisa que consistiu em estabelecer relações com os manuais escolares também da época, tendo em vista que neste tipo de documentação esperou-se encontrar uma descrição mais detalhada de como estava posto o ensino desse saber. É sobre isso que versará o próximo subtópico.

1.2 A presença do Desenho em manuais escolares para uso no curso primário do século XIX

Embora o Desenho não apareça, na primeira Lei do Império, como um dos saberes matemáticos da escola primária, seu ensino era propagado em um manual traduzido por Albuquerque, em 1829. Voltando ao artigo 6º da Lei de 1827, os saberes matemáticos que aparecem estão restritos ao ensino das quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções e as noções mais gerais de geometria prática. Ou seja, à tríade “ler, escrever e contar” agregaram-se outros saberes considerados necessários e suficientes para o ensino daquele período, menos o Desenho, apesar da presença da obra traduzida em 1829. Qual seria então o porquê disso?

De acordo com os estudos realizados por Leme da Silva (2011) e Valente (2012), enquanto que a introdução da geometria prática - após muitos embates entre parlamentares pró e contra a sua entrada no currículo do curso primário - ocorreu logo na primeira Lei do Império, graças à tradução das *Cinco memórias sobre a instrução pública* de Condorcet por Martim Francisco, os primeiros indícios da presença do saber Desenho aparecem praticamente logo em seguida, com a publicação da obra *Princípios do Desenho Linear compreendendo os de Geometria Prática, pelo methodo do ensino mutuo*, livro adaptado de obra francesa de autoria

de Louis-Benjamin Francoeur³⁶ e traduzido por A. F. de P. e Hollanda Cavalcanti d'Albuquerque³⁷, editado no Rio de Janeiro em 1829. Os outros manuais encontrados no primeiro período analisado por esta tese e que tratam do ensino do Desenho estão discriminados no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2: Manuais didáticos do século XIX disponíveis na base de dados do *Repositório de Conteúdo Digital* sediado na UFSC e destinados à escola primária

Manual	Autor	Ano	Editora	Local
<i>Princípios do Desenho Linear Compreendendo os de Geometria Pratica pelo Methodo do Ensino Mutuo</i> ; Extrahidos de L. B. Francoeur: dedicados aos amigos da Instrução Elementar no Brasil	A. F. de P. e Hollanda Cavalcanti d'Albuquerque	1829	Imperial Typographia de P. Plancher-Seignot	Rio de Janeiro
<i>Curso Elementar de Desenho Linear</i> organizado sobre os trabalhos dos melhores autores	Paulino Martins Pacheco	1881	Imprensa Industrial – de João Paulo Ferreira Dias	Rio de Janeiro
<i>Desenho Linear ou Elementos de Geometria Pratica Popular</i> seguidos de alguma noção de Agrimensura, Stereometria e Architectura para uso das Escolas primarias e normaes, dos Lyceus e Collegios, dos Cursos de adultos, e em geral dos artistas e operarios em qualquer ramo de Indústria	Abílio Cesar Borges	Primeira Parte 8ª ed. 1882	Typ. Aillaud, Alves & Cia.	Rio de Janeiro

Fonte: elaborado a partir da consulta ao *Repositório de Conteúdo Digital*.

Para o tratamento desse tipo de fonte nos alicerçamos nas ideias defendidas por Choppin (2002). De acordo com esse autor, além dos manuais constituírem objeto de pesquisa que se presta particularmente aos estudos comparados, tem-se a defesa de que neles também se inscrevem discursos oficiais e polêmicos acerca de determinado assunto ou saber. Especificamente, na fala do autor,

[...], a literatura escolar não é imune a influências exteriores: copia sistemas de controle da produção ou difusão, traduções ou adaptações de obras, da instalação de empresas ou de filiais. Assim, os manuais transcendem, paradoxalmente, as fronteiras nacionais: mesmo a afirmação de uma identidade nacional, à primeira vista singular, irredutível, apoia-se em procedimentos comuns, na verdade, copiados, cabe ao historiador estudar a emergência ou dar prosseguimento. Acontece o mesmo com os métodos, textos, ilustrações, paginações, estratégias editoriais, métodos de fabricação. Os manuais constituem, desse modo, referências que permitem ao historiador reconstituir os canais de propagação das idéias e as vias de circulação dos capitais (CHOPPIN, 2002, p. 16).

³⁶ Para Trinchão (2008), esta obra dividia o saber Desenho em Desenho Linear e Geométrico, medido pela instrumentalização da mão.

³⁷ Vale destacar que a tradução feita por Albuquerque é referente à 1ª edição, de 1819.

Desta forma, na condução da análise via manuais escolares, um modo de analisá-los foi observar, a longo prazo, como foram transformados os saberes, bem como observar de que modo “as inflexões de um método pedagógico ou as representações de um comportamento social” (CHOPPIN, 2002, p. 15) foram pensadas. No nosso caso, o exame destes manuais nos ajudou a compreender melhor as finalidades destinadas ao ensino do Desenho. Fizemos uso deles não apenas como instrumentos de leitura, mas como documento histórico, instrumento de circulação de ideias.

Além desse esclarecimento, no que diz respeito a esta pesquisa, partiremos deste questionamento inicial: quais concepções do saber Desenho estiveram presentes nas propostas de ensino do século XIX, lidas nos manuais escolares? A resposta à questão nos ajudou a entender melhor como os saberes matemáticos foram pensados para serem ensinados no curso primário. Refletir sobre o modo de organização – concepção – do saber escolar Desenho poderá indicar finalidades postas para o seu ensino. É, portanto, por esse caminho que seguiremos em nossas análises.

1.2.1 Os manuais de Albuquerque (1829) e de Pacheco (1881): o Desenho como meio de desenvolver a habilidade manual e visual

Impresso no Rio de Janeiro, o manual traduzido por Albuquerque teve como objetivo facilitar aos professores públicos (considerados pelo próprio autor como os amigos da instrução elementar do Brasil) a execução da Lei de 15 de outubro de 1827. Essa Lei, como vimos anteriormente, pôs em evidência os saberes que deveriam regular a instrução pública brasileira daquele período. Em relação aos saberes matemáticos, fazia menção às quatro operações de aritmética, à prática de quebrados, decimais e proporções, às noções mais gerais de geometria prática.

Os fundamentos que constavam no manual *Princípios do Desenho Linear compreendendo os de Geometria Prática pelo método do ensino mútuo* foram extraídos do original *Le dessin linéaire d'après la méthode de l'enseignement mutuel*, publicado em 1819³⁸. Elaborado pelo matemático e politécnico Louis-Benjamin Francoeur, o método de desenho linear alcançou as escolas mútuas francesas graças à iniciativa tomada pelo ministro do Interior

³⁸ Uma segunda edição revisada foi publicada em 1827 com o título *L'enseignement du dessin linéaire d'après une méthode applicable à toutes les écoles primaires quel que soit le mode d'instruction qu'on y suit*. Versão disponível em: <https://archive.org/details/bub_gb_8Spq7IKK0IEC>. Acesso em: 29 abr. 2017.

Decazes, que solicitou da *Société pour l’instruction Élémentaire* – SIE, criada em 1815, a elaboração de um método de desenho que habilitasse os alunos a traçar figuras e ornamentos usados nas artes mecânicas, na arquitetura e nas construções (D’ENFERT, 2007). Além disso, Decazes deu apoio às políticas da Restauração favorecendo “a implantação de escolas mútuas na província mediante subvenções e envio de circulares aos prefeitos de departamento” (D’ENFERT, 2007, p. 34).

Ainda de acordo com D’Enfert (2007), considerado como uma inovação tipicamente francesa, o Desenho Linear participou da expansão internacional do ensino mútuo chegando a ser adotado em alguns países, inclusive no Brasil. Ainda de acordo com este autor, o manual era endereçado aos países que já haviam se tornado independentes ou que estavam em via de garantir sua independência. Aqui no nosso país, um exemplar do livro de Francoeur foi enviado para a escola mútua recentemente aberta no Rio de Janeiro em 1824. No entanto, a tradução para o português demorou mais cinco anos, vindo a acontecer apenas em 1829.

Na pesquisa desenvolvida por Trinchão (2008)³⁹, a autora afirma que a tradução do livro por Holanda d’Albuquerque permitiu que os alunos tivessem acesso à didática original de Desenho Linear de Francoeur. Foi assim, considerado por ela, como o primeiro livro brasileiro de Desenho, conforme reafirmamos aqui pela nossa pesquisa.

No manual é ressaltado que a maior parte dos preceitos foram reservados exclusivamente para os professores. Esses passariam a ter a ajuda dos decuriões responsáveis por colocar em prática os preceitos destinados a ensinar seus discípulos/alunos. Assim, mesmo com a ressalva anterior, tanto professores quanto alunos eram capacitados neste método. Vejamos o que disse Albuquerque (1829):

[...] o Professor, Decuriões, e discípulos são considerados no mesmo gráo d’instrucção nesta arte, ou com pouca differença, e todavia ensinão-se huns aos outros, sem dar preceito algum, e só á força d’imitaçãõ. O progresso do ensino he antes devido á boa ordem, e zêllo, do que ao saber do mestre. O Decurião le sobre a taboleta o mandamento; os discípulos executão-no, e o Decurião corrige sem dizer palavra. Em

³⁹ Em sua tese de doutorado, intitulada *O Desenho como objeto de ensino: história de uma disciplina a partir dos livros didáticos luso-brasileiros Oitocentistas*, Trinchão (2008) buscou diminuir a lacuna existente nos estudos sobre a disciplina de Desenho e identificar as raízes históricas do processo de transformação do conhecimento em Desenho em objeto de ensino para as escolas públicas luso-brasileiras, além de investigar as obras de professores/autores portugueses e dos brasileiros, Abílio César Borges, Olavo Freire e Manuel Raymuno Querino. Uma das conclusões a que a autora chegou é que os ideais iluministas franceses de socialização do Desenho Linear, a partir das escolas primárias, desfizeram a ideia de que nas escolas públicas de primeiras letras só se ensinava a tríade: ler, escrever e contar. Isso porque, como ela mesma aponta, fazendo alusão ao manual de Francoeur, essa proposta didática de ensino do Desenho serviu de referência para outras recriações didáticas “que, por conta das novas questões acadêmicas e pedagógicas que surgiram ao longo do século XIX, sofreram modificações e reformulações com vistas ao seu enquadramento nos níveis escolares aos quais se propuseram a atender” (TRINCHÃO, 2008, p. 25).

frente da taboa preta o discípulo vendo a figura, que lhe serve de modello, imita-a, e o outro menino corrige-a immediatamente.
Não he somente a mão, que convem exercitar, a vista deve adquirir a exactidão, e precisão na estima das distancias das linhas e dos contornos: há tanto merecimento em corrigir hum traço ou em perceber aonde, e de que maneira elle he defeituoso, como em traçar correctamente. O Decurião aprende por consequencia tanto como os outros (ALBUQUERQUE, 1829, p. 04-05, grifos nossos).

Pelo exposto, verificamos que nesse manual, traduzido por Albuquerque, além de tarefas diferenciadas atribuídas ao professor, ao decurião e ao discípulo há claramente indicações metodológicas de como o ensino do Desenho deveria ser realizado em sala de aula. É possível afirmar que havia à vista dos alunos um modelo para ser imitado. Sua execução garantia o exercício repetitivo da mão levando o aluno à exatidão e precisão da vista no traçado de linhas e contornos. Para esse traçado, os instrumentos necessários ficavam nas mãos dos decuriões para que eles fizessem as verificações dos desenhos elaborados pelos alunos em ardósias ou papel. Já os discípulos não se serviam de régua, esquadro nem compasso já que “convem que o habito baste a formar as figuras com maior regularidade” (ALBUQUERQUE, 1829, p. 05).

Ainda nessa mesma linha de pensamento, constatamos que tal regularidade era obtida através da familiarização desse aluno com as medidas métricas e de capacidade, o que tornava a sua vista um bom regulador e guia quase infalível no ato de desenhar. Essa era uma das finalidades do Desenho Linear nesse manual. Seriam, portanto, os instrumentos graduados em decímetros, centímetros e milímetros que conduziriam à esta regulação precisa da vista. Mais ainda, esperava-se que o discípulo desenhasse “traços em todas as suas posições, sem mudar de lugar a ardósia, ou papel” (ALBUQUERQUE, 1829, p. 05). Para isso, eram dadas instruções particulares distribuídas em quatro classes como, por exemplo, a instrução de número 18, apresentada na íntegra aqui.

18. Traçai huma linha obliqua. fig. 6. As obliquas tração-se facilmente; pois não sendo as rectas verticaes, nem horizontaes são sempre obliquas. O Decurião applicará a regoa sobre a taboa, desviando-se da vertical, ou horizontal, e obrigará os discípulos á preferir a direcção, em que então ella se achar. Quanto á maneira de as cortar em partes iguaes, veja-se o que se disse sobre a questão 16 (ALBUQUERQUE, 1829, p. 23).

Pelo teor dessa citação, além das regras apresentadas, é possível notar a existência de uma hierarquia de conteúdos. Como se vê, precedia o ensino das retas oblíquas o ensino das retas verticais e horizontais. Disso, concluímos que há claramente uma relação de dependência entre esses conteúdos, significando que os conteúdos finais são resultados de um processo mais

elaborado, a partir do estudo daqueles conteúdos que são iniciais, primeiros. Verificamos que a intenção do autor era partir do traçado mais simples para o mais elaborado: do desenho de retas, para os triângulos e perpendiculares; polígonos (pirâmides, prismas, paralelepípedo, cubo); círculos e suas propriedades (esferas, cones e cilindros) etc. Tal constatação advém da análise do quantitativo de instruções particulares aos professores distribuídas ao longo das quatro classes. Cabe, neste ponto, ressaltar que essa lógica de organizar os conteúdos do simples para o mais complexo segue, de acordo com Valente (2015), uma ordem lógica dos conteúdos, de estruturação dos conteúdos de ensino.

Essa estruturação segue a ordem do mais simples ao mais complexo. Entendendo-se por *simples* o que é dado inicial, elemento independente; e, por *complexo*, aquilo que abarca vários elementos (simples) em relação de interdependência. [...] supõe-se que primeiro devam ser ensinados conteúdos simples e, aos poucos, a articulação desses elementos simples levarão a temas complexos. Há um encadeamento lógico-matemático (VALENTE, 2015, p. 364).

A partir dessas observações é possível inferir que, além de haver uma lógica rigorosa referente à progressão por graus estreitamente encadeados uns com os outros, existia uma abstração no momento de executar os movimentos. Tais constatações indicam tratar-se de uma concepção racionalista de ensino, em que o simples reside na abstração e o saber elementar em disciplinas abstratas, como a Geometria. Neste caso, a Geometria considerada no livro servia-se de “huma multidão de palavras, taes como diametro, parallela, rectangulo, que tem significações precisas” (ALBUQUERQUE, 1829, p. 06), cabendo ao professor conhecê-las e explicá-las assim que fosse necessário. No restante da análise, verificamos um caráter dedutivo, de natureza intelectual e lógica racional.

Notamos, pois, que nesse manual adaptado o ensino partia de elementos da Geometria plana para a espacial. Mais ainda, de acordo com Leme da Silva (2011), tudo indica que se buscou nesse manual de Desenho um modelo para o ensino da geometria prática, termo que aparece na Lei de 1827, e que a proposta para o ensino do Desenho apoiou-se nas construções de figuras geométricas à mão livre pelos alunos. Vale frisar que uma lista com todas as instruções e seus respectivos desenhos é apresentada somente na parte final do manual. Nessa lista podemos observar a precisão dos desenhos resultantes da construção geométrica à mão livre. Era a noção de precisão que dava aos alunos o sentimento de exatidão.

Em concordância com o que já foi verificado em outra pesquisa, apontada a seguir, a complementaridade entre desenho à mão livre e desenho de figuras geométricas resultou na identificação das primeiras finalidades nesse manual do ensino do Desenho Linear em que

predominava “a *aquisição de uma certa habilidade manual e visual* através do desenho à mão livre” (D’ENFERT, 2007, p. 56, grifos nossos).

Ademais,

O desenho linear é “inventado” para a escola, e é na escola que as práticas se definem e se normalizam, com suas regras e suas convenções, seus exercícios específicos por vezes desconectados das realidades profissionais. O sucesso dessa ação reside no fato que o ensino do desenho linear repousa quase que exclusivamente sobre uma aplicação rigorosa de um conjunto de procedimentos definidos previamente: a geometria oferece princípios seguros e modelos uniformes [...]. Favorecendo a supressão da personalidade do professor em proveito do método que ele emprega, permitindo a passagem de um ensino fortemente individualizado para um ensino mais coletivo, a geometria assim participou de maneira substancial para a “disciplinarização” do desenho no século XIX (D’ENFERT, 2007, p. 59).

Tal excerto é também revelador daquilo que Chervel (1990, p. 182) defende acerca das disciplinas escolares, no que tange à ideia de que a pedagogia não é apenas um lubrificante espalhado sobre os mecanismos e que faz girar a “máquina” escolar. Ela é muito mais que isso. É ela “que transforma os ensinamentos em aprendizagens”. A escola, nesse sentido, é vista como um espaço de criação, lugar onde “as práticas se definem e se normalizam, com suas regras e suas convenções, seus exercícios específicos por vezes desconectados das realidades profissionais” (D’ENFERT, 2007, p. 59).

Outro dado interessante apresentado por D’Enfert (2007), na citação anterior, refere-se ao entendimento de que a Geometria contribuiu para a “disciplinarização” do Desenho no século XIX, na França. Em outras palavras, entendemos que o Desenho ganhou *status* de matéria escolar, ganhou reconhecimento na escola primária francesa graças ao auxílio da Geometria. Como dizem os autores suíços Hofstetter e Schneuwly (2014, p. 29), “as disciplinas [e porque não as matérias escolares?] se constituem frequentemente umas em relação às outras, ou mesmo, umas contra as outras, em um movimento de incessante reconfiguração que inclui, por essência e desde o início, a interdisciplinaridade⁴⁰”. E no Brasil, de que forma isso se deu? Grosso modo, “enquanto a matéria de Desenho é incorporada na legislação para o ensino primário em momento posterior à Geometria, tudo indica que a geometria se sustenta e ganha reconhecimento com o desenho” (LEME DA SILVA, 2016, p. 87).

Sobre o ensino mútuo referenciado logo nas primeiras linhas de análise desse manual, de acordo com D’Enfert (2007, p. 34), esse foi criado na França no ano de 1815, com o objetivo de instruir as camadas mais pobres da sociedade. Nesse sentido, era visto como “um verdadeiro

⁴⁰ “les disciplines se constituent souvent les unes par rapport, voire contre les autres dans un mouvement d’incessante reconfiguration qui inclut, par essence et d’emblée, l’interdisciplinarité” (Tradução livre).

instrumento de educação política e moral fundado sobre a razão, visando a aprendizagem dos deveres futuros de homem e de cidadão” no período da chamada Restauração Francesa (1815-1830). Tal método, segundo seus sistematizadores A. Bell (1753-1832) e J. Lancaster (1778-1838), baseava-se num ensino em que os próprios alunos exerciam o papel de monitores do professor regente da classe de forma a garantir “a instrução de um contingente considerável de alunos, sem grandes investimentos em mão-de obra, e a inserção e socialização do Desenho no âmbito da instrução elementar pública” (TRINCHÃO, 2008, p. 216).

No caso do Brasil, para Tanuri (2000), antes mesmo que fossem fundadas escolas específicas destinadas à formação de pessoal docente,

[...], encontram-se nas primeiras escolas de ensino mútuo – instaladas a partir de 1820 [...] – a preocupação não somente de ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método. Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica [...] (TANURI, 2000, p. 63).

Considerado como o quarto ramo dos conhecimentos primários franceses, o Desenho Linear tornou-se um ensino para o povo, isto é, o símbolo da regeneração e moralização das classes pobres e ao mesmo tempo um meio de favorecer o progresso industrial e a prosperidade da nação francesa (D’ENFERT, 2007).

Além desse manual de Albuquerque (1829), no decorrer do levantamento realizado, identificamos mais uma obra. Foi quase nas décadas finais do século XIX que Paulino Martins Pacheco⁴¹ teve publicada, em 1881, a sua obra *Curso Elementar de Desenho Linear*. Aprovada pelo Conselho Diretor da Instrução Pública e adotada pelo Governo nas escolas públicas primárias, secundárias e normais, tudo leva a crer que sua adoção e aprovação pela Sessão da Congregação e do Aviso do Ministério dos Negócios do Império em 1880, tomou como base o Decreto de 1877, no qual o ensino de Desenho ainda não era considerado obrigatório, como vimos anteriormente. No entanto, acreditamos que a aprovação, em 1879, do Decreto de Leôncio de Carvalho, em que *Elementos de Desenho linear* figurava como matéria do curso elementar, também contribuiu para isso. Assim,

[...] para uso não só dos alumnos que frequentam a aula de Desenho linear que temos a cargo no Internato do Imperial Collegio de Pedro II, como também para os das Escolas publicas primarias, sujeitos a essa disciplina pelo Decreto de 18 de Janeiro de 1877 e cujo estudo, não tendo ainda sido declarado obrigatorio, já em algumas dellas se acha estabelecido por iniciativa muito louvável dos respectivos Srs. Professores,

⁴¹ Foi Engenheiro Agrimensor pela Escola Politécnica; Professor extinto do Instituto Comercial e, em exercício na Escola Normal e no Internato do Imperial Colégio de Pedro II (Dados extraídos do próprio manual).

resultou-nos o desejo de organizar o presente trabalho, que, apresentado á necessaria censura do Conselho Director da Instrucção Publica, em Abril de 1878, mereceu a subida honrosa de ser approved e adoptado pelo Governo Imperial, para o fim que tivemos em vista; sendo-o também por ultimo na Escola Normal da Côrte (PACHECO, 1881, p. 05).

Percebemos, por essa citação, que Paulino Pacheco era professor de Desenho Linear do Internato Imperial Colégio de Pedro II, referência na instrução secundária do Brasil. Além de seu compêndio ter sido produzido para servir de auxílio didático aos alunos que frequentavam suas aulas, foi, especialmente, pensado para atender algumas escolas primárias que passaram a difundir o ensino de Desenho.

Também impressa no Rio de Janeiro, a obra achava-se dividida em três partes. Na primeira parte⁴², destinada às escolas primárias e ao primeiro ano de Desenho nos estabelecimentos anteriormente citados, tratava-se do Desenho

[...] *Linear á vista, isto é, das definições da Geometria plana e no espaço com as respectivas figuras;* em cujo traçado convem que os alumnos empreguem o maior cuidado possível, afim de que se vão desde logo habituando á precisão dos trabalhos da parte seguinte (PACHECO, 1881, p. 06, grifos nossos).

Verificamos que enquanto Albuquerque usava a nomenclatura *Desenho Linear*, Pacheco usava a nomenclatura *Desenho Linear à vista*. A sua defesa desse tipo de desenho é explicitada em relação a outro: o linear gráfico. Partindo do entendimento de que figura era qualquer objeto representado somente por linhas, sejam elas aproximadas ou rigorosas, a divisão do Desenho linear em “linear à vista” e “linear gráfico” estava na utilização ou não de instrumentos, como podemos constatar a seguir.

[...] Ainda que executado sem o auxilio de instrumentos, tem o primeiro [fazendo menção ao Desenho Linear à vista] a vantagem de educar a vista e tornar a mão destra e firme para os trabalhos do segundo. Baseado na Geometria, sobre cujos principios assenta o desenho em geral, não póde o Linear á vista deixar de ser estudado como preparatorio a qualquer dos ramos daquelle. O *graphico*, rigoroso e exacto em suas linhas, não póde deixar de ser executado a instrumentos apropriados nem á *escala*. Seu estudo regular deve sempre ser precedido do anterior: e sua utilidade firma-se principalmente nos trabalhos industriaes e nos de Engenharia (PACHECO, 1881, p.11-12, grifos do autor).

⁴² De acordo com o próprio autor, na segunda parte, destinada ao Desenho Linear gráfico, figuravam, “além dos instrumentos e utensis indispensaveis ao desenho linear graphico, algumas questões de Geometria plana ao alcance de alumnos cuja intelligencia não está ainda esclarecida por estudos maiores, [...] A 3.^a e ultima parte reservamos especialmente para as applicações. Dirigimol-as á industria e á architectura por entendermos seres estas as de que, na maior parte dos casos, póde precisar o homem qualquer que seja a profissão adoptada” (PACHECO, 1881, p. 06-07).

A partir da análise dessa citação, é possível afirmar que Desenho Linear à vista era o tipo de desenho executado sem o auxílio de instrumentos, cuja finalidade assemelhava-se em parte à que foi pontuada em Albuquerque (1829): educar a vista e tornar a mão destra e firme para os trabalhos posteriores. Dessa forma, outra característica importante que deve ser ressaltada é a perspectiva propedêutica deste ensino, visto como aquele que preparava para os ramos do desenho seguinte, isto é, do Desenho gráfico executado com auxílio de instrumentos e voltado para as demandas das indústrias e da Engenharia. Tendo em vista essa pretensão de servir para estudos mais avançados, sem um caráter terminal, constatamos, portanto, a concepção de um ensino de Desenho Linear à vista baseado nos *elementos*.

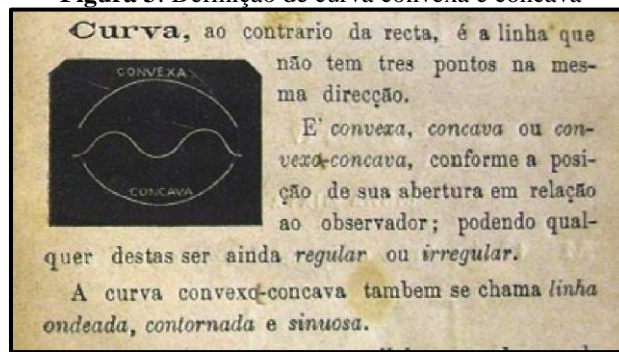
Ademais, essa afirmação é reforçada pela análise interna dos conteúdos do livro. Com bastante teoria e conceitos definidos, o referido manual partia de elementos da Geometria plana para a espacial, conforme podemos observar a seguir.

Figura 2: Definição de ponto/Conteúdos do Desenho Linear à vista

<p style="text-align: center;">PRIMEIRA PARTE</p> <p style="text-align: center;">DESENHO LINEAR À VISTA</p> <p style="text-align: center;">Capítulo I</p> <p style="text-align: center;">PONTO E LINHAS</p> <p>O ponto é o elemento gerador de todas as figuras.</p> <p>Pode aparecer no desenho comprehendido na propria figura ou isolado. Neste caso, representa-se por pequenas marcas feitas com a ponta do lapis, penna, giz, etc.</p> <p>Os pontos indicam-se, em geral, por meio de letras. Assim A, B etc. ponto A, ponto B; A — B, linha que vai do ponto A ao ponto B, ou simplesmente linha AB.</p> <p>Tambem se chamam — pontos — os lugares em que duas linhas se encontram ou se cortam; aquella de <i>contacto</i> e este de <i>intersecção</i>.</p>	<p style="text-align: center;">PRIMEIRA PARTE</p> <p style="text-align: center;">DESENHO LINEAR À VISTA</p> <p>Capítulo I — Ponto e Linhas..... 13</p> <p>Artigo I — Linha recta..... 13</p> <p>» II — « curva..... 17</p> <p>» III — « quebrada..... 18</p> <p>» IV — « mixta..... 19</p> <p>» V — Circunferencia..... 19</p> <p>» VI — Ellipse..... 21</p> <p>» VII — Hélice..... 22</p> <p>» VIII — Parábola..... 23</p> <p>» IX — Hyperbole..... 24</p> <p>» X — Ligação de linhas..... 24</p> <p>» XI — Angulos..... 27</p> <p>Capítulo II — Superficies..... 30</p> <p>Artigo I — Circulo..... 32</p> <p>» II — Polygonos:..... 34</p> <p style="padding-left: 20px;">Triangulo..... 35</p> <p style="padding-left: 20px;">Quadrilatero..... 37</p> <p style="padding-left: 20px;">Polygonos propriamente ditos..... 40</p> <p>Capítulo III — Corpos..... 41</p> <p>Artigo I — Polyédros..... 45</p> <p>» II — Corpos redondos..... 49</p>
---	--

Fonte: Pacheco (1881)

Pelo que vimos até aqui, a presença de elementos da Geometria plana e espacial se caracteriza, de fato, como uma forte permanência nesse período. Vale ainda registrar que, enquanto Albuquerque (1829) isolava as instruções das figuras construídas, colocando-as [referindo-se às figuras] no final do manual, Pacheco (1881) graficamente representava os conceitos. Um exemplo disso está posto a seguir.

Figura 3: Definição de curva convexa e côncava

Fonte: Pacheco (1881)

Em suma, considerado pelo autor como necessário a todas as profissões, o Desenho Linear era tido como “a representação por linhas e pontos de todos os objetos, especialmente dos industriaes” (PACHECO, 1881, p. 11). Para as escolas primárias, recomendava-se o ensino do Linear à vista de caráter abstrato e baseado na ciência Geometria, servindo, também, de aplicação ao desenho industrial, de arquitetura, de máquinas e topográfico.

1.2.2 O manual de Borges (1882): uma ampliação das finalidades

Em sua oitava edição, destinada especialmente às escolas primárias, o manual do professor Abílio Cesar Borges⁴³, o barão de Macaúbas, publicado em 1882, traz à baila uma discussão a respeito do Desenho Linear ou Geométrico. No prólogo da segunda edição da primeira parte, o autor explica o porquê da edição especial. De acordo com ele, a pretensão foi atender as sensatas observações de muitos professores e de alguns colegas educadores e inspetores de instrução quando esses observaram que havia no compêndio de Geometria Popular certo exagero na quantidade de assunto apresentado. Nas palavras do autor, “extenso demais para ter a conveniente aplicação no geral das escolas, e ser nellas profusamente distribuido” (BORGES, 1882, p. V). Detendo-se somente na primeira metade, o referido autor resolveu “dar sob o titulo de Primeira Parte um extracto da obra exclusivamente apropriado às escolas primarias de todos os grãos, [...], promovendo no espirito do povo a mais salutar e proveitosa disciplina” (BORGES, 1882, p. V).

Seu interesse pelo ensino do Desenho começou desde quando ele passou a “estudar as questões relativas do ensino da mocidade” (BORGES, 1882, p. VII). Paixão essa que foi cada

⁴³ De acordo com Trinchão (2007, p.140), a primeira edição completa desse manual foi publicada em 1878 e “teve como uma das forças motrizes a ‘convicção’ da importância ‘da geometria para o desenvolvimento e para a tempera da inteligência’”. De acordo com a Rede São Paulo de Formação Docente, o livro de Abílio teve, no mínimo, 41 edições, e foi usado em escolas pelo menos até 1959.

vez mais se consolidando quando, em 1856, assumiu a direção geral dos estudos da Província da Bahia, em que escreveu um projeto de lei de reorganização do ensino provincial; depois, em 1857, quando apresentou um relatório discorrendo longamente sobre a conveniência de se propagar pelo povo o ensino do Desenho, bem como depois das funções que exerceu no Ginásio Baiano e no colégio que levava o seu nome, Colégio Abílio (BORGES, 1882).

Sendo assim, tendo em vista que “é hoje o desenho linear um ramo particular do ensino elementar, desde as salas de asylo e os jardins da infância, até ás escolas de adultos [...]” (BORGES, 1882, p. IX), seria inegável não tratar desse saber matemático e dos progressos que poderiam ser alcançados com a sua difusão no país, pois “n’elle se instruirão facilmente meninos e adultos em muitas cousas que ninguém deve hoje ignorar, sobretudo os artistas e operários em todos os gêneros de indústria” (BORGES, 1882, p. VIII).

Entendendo Desenho Linear, também chamado Geométrico, como “a arte de representar por meio de linhas os contornos das superfícies e dos corpos” (BORGES, 1882, p. 01), Borges (1882, p. IX) salienta que, além de o Desenho Geométrico ser uma disciplina fácil de ensinar e de aprender, “é de incontestável necessidade para os progressos geraes de um povo”. Logo, recomendava que o

[...] ensino do desenho geométrico pôde e deve começar ao mesmo tempo que o da escripta; pois as figuras geométricas não são mais difíceis de traçar do que as letras do alfabeto. E todos os corpos que rodêam os meninos não apresentam linhas e superfícies que elles podem desenhar sobre a ardósia ou sobre o papel? (BORGES, 1882, p. IX).

Verificamos que esta pretensão de um ensino do Desenho Geométrico atrelado ao ensino da escrita foi também algo que apareceu, de modo breve, no manual de 1829. Vendo a escrita como uma espécie de desenho, para os defensores desse ponto de vista, saber escrever uma ideia ou um objeto por meio de linhas e figuras não tinha, nas escolas primárias, um caráter de formar artistas nem industriais,

[...] assim como não se trata de formar nas mesmas calligraphos, litteratos e sabios; porém do mesmo modo que se ensinam os elementos do calculo, [...], de par com a leitura e com a escripta, quizeramos que tambem aos meninos se ensinasse *a ler um desenho*, isto é, a compreender o sentido dos caracteres figurativos de que o mesmo se compõe, e *a escrevel-o*, isto é, a reproduzir por si próprios esses mesmos caracteres reunidos diversamente para exprimir um objecto, como escrevem uma palavra por meio das letras do alfabeto (BORGES, 1882, p. X-XI, grifos do autor).

Desse modo, é possível afirmar que o ensino do Desenho era encarado nesse manual como uma linguagem e escrita das formas, ou seja, dos elementos geométricos figurativos. Baseando-se em discursos internacionais de circulação de ideias sobre o ensino do Desenho (referências francesas, americanas, inglesas e portuguesas), Borges (1882) acumulou muitas defesas para o seu ensino: útil para todas as espécies de trabalho, meio de desenvolver a faculdade de observação, gosto pelo belo na natureza e obras de arte etc.

De modo geral, apontava que esta forma de apresentar o desenho permitia aos alunos exprimir as suas percepções individuais por meio do uso das linhas, curvas, sombras e cores, já que o desenho era considerado “[...], a muitos respeito, uma língua; língua da fôrma, tendo somente duas letras – a linha recta e a linha curva, - que se combinam como se combinam os caracteres alfabéticos nas palavras escriptas” (BORGES, 1882, p. XIV). Contudo, para se chegar a esse resultado, era indispensável “proscreever de uma maneira absoluta a copia machinal de modelos, como se pratica actualmente, e substituil-a por uma copia intelligente, que leva pouco a pouco o discípulo a exprimir suas próprias idéas” (BORGES, 1882, p. XI). Há, nesse trecho, claramente uma crítica ao desenho executado em si mesmo, ou seja, àquele tipo de desenho que priorizava a cópia de modelos de forma meramente reprodutiva e que não possibilitava o discernimento e julgamento das ideias pelos discípulos. Logo,

O melhor processo que se póde empregar para interessar promptamente, não um sómente, porém todos os discipulos de uma classe, consiste em se executar em grande no quadro preto os traços das figuras, de sorte que aquelles devem fazel-as depois, vejam n’as traçar previamente pelos mestres. *O modelo se desenvolve assim diante dos olhos dos discipulos*; o professor chama a attenção dos seus ouvintes para os pontos mais interessantes; excita-lhes a curiosidade, e provoca entre elles a emulação *pelas explicações e pelas interrogações a um e a outro*. Chegam assim os discipulos com pouca fadiga, e quasi sem perceberem o caminho percorrido, *a receber pelos olhos e pelos ouvidos as lições que lhes foram dadas pela imagem e pela palavra* (BORGES, 1882, p. XI-XII, grifos nossos).

Nessa citação, constatamos que além de o autor ter enfatizado como deveria ser o processo de ensino do Desenho, são percebidas algumas características do método intuitivo, já em voga naquela época. A prioridade dada à observação no momento da reprodução de modelos, as interrogações em forma de diálogos “que provocam e dirigem a atividade das faculdades intellectuais” (VALDEMARIN, 2004, p. 107) e o apelo aos olhos e ouvidos sobre aquilo que foi recebido pela imagem e pela palavra denotam isto. Reforço presente também nas 15 páginas destinadas aos exercícios gráficos. Nessas páginas, encontramos modelos e exercícios a serem copiados pelos alunos que lembram elementos de decoração e do cotidiano e elementos arquitetônicos (TRINCHÃO, 2007).

Ao observar atentamente os conteúdos e o modo como eles foram apresentados, de fato, percebemos uma gradação de nível, ou seja, as ideias mais simples são trabalhadas inicialmente, sendo aos poucos complementadas pelas mais complicadas. Tomemos como exemplo o capítulo I, dedicado ao estudo *Do ponto e das linhas em geral*, e o capítulo V, dedicado ao estudo *Dos polígonos*. Em outras palavras, para se chegar ao capítulo V foi preciso inicialmente definir muitos conceitos, tais como reta, ponto, ângulo etc. E após cada capítulo tem-se um questionário (com questionamentos óbvios) e um quadro sinóptico acerca do que foi estudado anteriormente. Conforme Trinchão (2007, p. 138), “todos os exercícios são em forma de questões e as respostas verbais e não gráficas”. Exemplo: “O que é recta perpendicular?” (BORGES, 1882, p. 18).

Portanto, em concordância com Leme da Silva (2011), ao longo do século XIX,

[...] a relação entre as matérias de Desenho e Geometria é muito próxima, tanto nas legislações que regem o ensino primário no Império, como nos primeiros livros didáticos que apresentam as propostas para o desenvolvimento desses novos saberes no ensino de primeiras letras, para além do tradicional “ler, escrever e contar”. O desenho é introduzido pelas figuras geométricas e a geometria representada pelos desenhos, ou seja, trata-se de saberes que seguem trajetórias similares e relacionadas na chegada à cultura escolar do ensino primário (LEME DA SILVA, 2011, p. 05).

Se estamos concordando que “o desenho é introduzido pelas figuras geométricas e a geometria representada pelos desenhos”, é porque, nesse caso, o ensino do Desenho assumia uma função importante. Nesta estreita ligação mantida entre os dois saberes, o desenho era a principal estratégia usada para representar matematicamente os objetos por meio ora da construção de figuras geométricas à mão livre, como foi visto no manual de Albuquerque, ora pensado para dar sentido às figuras que exemplificavam os conceitos, como foi possível observar no manual de Pacheco (1881). Esse último tipo de figura, diferentemente das primeiras, que partiam de construções dos alunos sem o auxílio de instrumentos, somente a olho e mão livre, estava ali para tornar o abstrato menos abstrato e mais, digamos, fácil de ser entendido.

Assim, constatamos que nessas discussões o ensino do Desenho foi aos poucos ganhando reconhecimento, embora tardiamente, se comparado com o ensino da leitura e escrita, ora sozinho, ora articulado a um outro saber. Além disso, a análise acerca desses manuais e decretos endereçados somente às escolas primárias revela que, do ponto de vista pedagógico, os primeiros passos no ensino dos saberes matemáticos, particularmente, do ensino do Desenho, levaram em consideração uma progressão por graus, conceitos teóricos e abstratos atrelados à

geometria euclidiana⁴⁴, fazendo apelo à uma atividade intelectual, visual e também, por assim dizer, a uma atividade manual. Tendo em vista a pretensão de progredir em estudos posteriores muito mais sistematizados por meio do estudo de conceitos formalizados, é possível, portanto, afirmar que a concepção sobre o saber matemático Desenho mostrou-se, nesta primeira fase, muito mais voltada para os *elementos*.

E levando em conta o que disseram Trouvé (2008, 2010) e Valente (2016b) sobre o *elementar* e o *rudimentar*, em que o primeiro termo indica uma herança devedora do Século das Luzes, do Iluminismo, e o segundo caracteriza correntes continuadoras das pedagogias de cunho empiricista, *elementos* são entendidos como “as primeiras partes simples de um saber avançado, de um saber científico” (VALENTE, 2016b, p. 42). Nesse caso, o saber avançado era claramente a geometria, a geometria euclidiana.

No que diz respeito às finalidades, o aperfeiçoamento da mão e do olho, isto é, o desenvolvimento das habilidades manual e visual foi a principal finalidade constatada na época. A partir de instruções dadas ou de um modelo copiado, os alunos partiam para a construção de figuras geométricas à mão livre. O que estava em jogo era a execução de traçados perfeitos, cuja regularidade e exatidão eram possíveis por meio de procedimentos repetitivos sem o auxílio de instrumentos. A ideia era promover nos alunos a aquisição de habilidade perfeita.

É possível também afirmar que a ampliação destas finalidades se deu a partir das propostas apresentadas em Borges (1882). Embora esse autor tenha delegado ao Desenho finalidades parecidas com as elencadas pelos dois primeiros autores (ALBUQUERQUE, 1829; PACHECO, 1881), provavelmente o contato que teve com referências estrangeiras lhe possibilitou travar discussões um pouco mais avançadas sobre o Desenho, pelo fato de ter demonstrado uma preocupação inicial com outros aspectos, tais como sua utilidade para as profissões, meio de desenvolver a faculdade de observação, gosto pelo belo na natureza e obras de arte etc.

Estas questões também instigaram outros personagens a sistematizarem um estudo de Desenho para o curso primário. E um deles foi Rui Barbosa que, preocupado com a insuficiência dos resultados advindos do Império, elaborou, em 1883, um Parecer advogando outras finalidades para o ensino deste saber. Que finalidades então foram estas? É sobre isso que versará o próximo capítulo.

⁴⁴ A geometria euclidiana reporta-se a um ramo da matemática que tem por referência a obra monumental de Euclides – Os Elementos - organizada três séculos antes de Cristo. Mostra-se como um saber axiomático, presente até hoje nas escolas.

CAPÍTULO 2

OS VÁRIOS DESENHOS DE RUI BARBOSA NA ORGANIZAÇÃO RUDIMENTAR DESSE SABER ESCOLAR

O principal mérito do decreto de Leôncio de Carvalho para a educação foi o debate que ele provocou, não só no meio político [...], mas, também, na sociedade, na imprensa e no parlamento com os pareceres da comissão de instrução pública da Câmara, liderada por Rui Barbosa (CASTANHA, 2013, p. 312).

Abrimos este capítulo com esse pequeno trecho em que Castanha (2013), ao anunciar a importância do decreto de Leôncio de Carvalho, cita, como uma de suas implicações, a produção de pareceres liderada por Rui Barbosa. Como já apontado em capítulo anterior, apesar da reforma Leôncio de Carvalho ter sido positiva em alguns aspectos, ela não chegou a ser tão impactante, visto que na prática muitas medidas presentes nela não foram executadas a contento, já que “a maioria dos dispositivos dependia de aprovação da Assembleia Geral, e isso não chegou a acontecer” (CASTANHA, 2013, p. 212).

Como consequência, abriram-se brechas para que a Câmara dos Deputados nomeasse uma comissão para emitir parecer sobre o projeto de reforma apresentado por Leôncio de Carvalho. Foram escolhidos os nomes: Rui Barbosa (bacharel em Direito eleito pela Bahia), Thomaz do Bomfim Espínola (médico eleito por Alagoas) e Ulysses Machado Pereira Vianna (bacharel em Direito eleito por Pernambuco), cabendo ao primeiro a relatoria dos trabalhos da comissão (CASTANHA, 2013). Os famosos pareceres de Rui Barbosa sobre os ensinos primário, secundário e superior foram produzidos entre 1882 e 1883. E um deles, obtido a partir do levantamento de fontes, revelou-se importantíssimo para os nossos interesses de pesquisa: o Parecer da *Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública*, publicado em 1883 e que trazia em seu bojo uma longa discussão sobre o ensino do Desenho.

De uma importância considerável e lugar de destaque entre as matérias componentes do curso primário, como podemos ver a seguir, das 309⁴⁵ páginas do seu relatório⁴⁶ dedicadas aos

⁴⁵ Além das matérias, este Parecer aborda também outros temas. São eles: Liberdade de ensino (pp. 01-31); Métodos e programa escolar (pp. 32-65); Lições de coisas. Método intuitivo (pp. 197-216); Aspecto geral do programa. Sua exequibilidade (pp. 385-400), Índice (p.401) e algumas páginas finais.

⁴⁶ Versão eletrônica das *Obras Completas de Rui Barbosa*, Tomo II, Vol. X e publicada pelo Ministério da Educação e Saúde do Rio de Janeiro, de 1946. Também disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/168784>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

saberes primários, 92 páginas (o que em porcentagem equivale a 29,77% do total) foram destinadas ao ensino do Desenho.

Tabela 1 - Quantidade de páginas e porcentagem das matérias presentes na *Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública* (tomo II)

Matéria	Páginas	Porcentagem	Páginas
Educação Física	35	11,33%	65-99
Música e Canto	7	2,26%	99-105
Desenho	92	29,77%	105-196
Língua Materna. Gramática	38	12,30%	216-253
Rudimentos das Ciências Físicas e Naturais	36	11,65%	253-288
Matemáticas elementares. Taquimetria	5	1,62%	288-292
Geografia e Cosmografia	46	14,89%	292-337
História	22	7,12%	338-359
Rudimentos de economia política	7	2,26%	359-365
Cultura moral – cultura cívica	21	6,80%	365-385
Total	309	100%	

Fonte: elaborada a partir de dados coletados do *Parecer da Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública* (tomo II).

Por esse demonstrativo, verificamos que o ensino do Desenho, mais do que qualquer outra matéria do curso primário, ganhou um espaço privilegiado nas análises efetuadas por Rui Barbosa. Portanto, é prioritariamente isto que justifica a escrita deste capítulo.

Assim, objetivamos aqui compreender as ações de Rui Barbosa em um contexto de estranhamentos, incertezas e, como ele mesmo diz, de “indolência do nosso *progresso* escolar” (BARBOSA, 1947, p. 09, grifo do autor). Os esforços concentram-se no sentido de abordarmos um pouco da sua trajetória de formação e atuação no campo político, com destaque para o seu projeto de reforma educacional primária, bem como enxergarmos neste trajeto não somente o intelectual multifacetado (advogado, jornalista, político, pedagogo etc.) que foi, mas, sobretudo, o intelectual Rui Barbosa que tratou e deu bastante notoriedade ao ensino do Desenho. Portanto, neste capítulo buscamos responder as seguintes questões: o que teria impulsionado Rui Barbosa a dedicar 92 páginas de seu Parecer ao ensino do Desenho? Reapresentando de outro modo essa questão, perguntamos: quais foram as finalidades que Rui Barbosa advogou em prol do ensino deste saber no curso primário?

2.1 Por que o Parecer da Reforma do Ensino Primário?

Antes mesmo de falarmos da referida Reforma, teceremos aqui comentários sobre o seu autor. Tais palavras buscam apresentar um pouco da trajetória de formação e atuação de Rui Barbosa, por assim entendermos que a compreensão dessa trajetória nos permitirá identificar os caminhos percorridos por ele e que lhe possibilitaram uma participação mais efetiva na formulação e definição de políticas educacionais para o país, aí compreendido o papel do ensino do Desenho.

Formado primeiramente no campo da advocacia, na Faculdade de Direito de São Paulo, cidade em que, segundo Magalhães (2016, p. 02), “operou-se uma transformação completa no comportamento e na personalidade de Rui”, tornando-o “acadêmico militante, sociável, integrante de grêmios e sociedades abertas ou secretas frequentadas por seus colegas”, aflorando aí “sua paixão pela liberdade, a coragem e atração pela luta e pelo perigo”, Rui Barbosa envereda-se, posteriormente, pela formação literária, jornalística e também política.

Após realizar seus estudos primários (aos cinco anos) e secundários (aos doze anos) na cidade natal de Salvador - Bahia, Rui Barbosa, nascido em 5 de novembro de 1849, matricula-se na Faculdade de Direito de Recife em 1866 e, em seguida, muda-se para a Academia de São Paulo, em 1868, para dar continuidade aos seus estudos. Lá foi recebido por Joaquim Saldanha Marinho, então presidente da província de São Paulo. Segundo Magalhães (2016, p. 02), Saldanha, por ser amigo de seu pai, João José Barbosa de Oliveira, “o hospedou em palácio até encaminhá-lo a uma república de estudantes. Este seu apoio e consideração marcaram o jovem Rui pelo resto da vida”.

Rui Barbosa, já diplomado Bacharel em Direito pela Faculdade de São Paulo, regressa para a Bahia e em 1873 viaja para a Europa para buscar tratamento de saúde (pois sofria de um incômodo cerebral (expressão da época)). Lá morou por durante quatro meses em Paris.

Muito eloquente em seus discursos, Rui Barbosa inicia sua carreira política com a ajuda de alguns parentes, como seu primo Albino Barbosa de Oliveira. Esse o hospedou em sua casa na época em que exercia o cargo de Ministro do Supremo Tribunal de Justiça do Império. Além dos amigos de seu pai, a exemplo do Conselheiro Manuel Pinto de Souza Dantas. Esse, com suas cartas de recomendação, possibilitou que Rui Barbosa pudesse trabalhar no escritório do Visconde de Souza Carvalho, na Corte, atual estado do Rio de Janeiro. Esta importante rede de sociabilidade⁴⁷ construída pelo seu pai como político bem-sucedido ajudou Rui Barbosa a entrar

⁴⁷De acordo com Sirinelli (2003), o termo redes de sociabilidades serve para designar as relações sociais estabelecidas pelos intelectuais em seus diferentes campos de atuação, seja ele, acadêmico, social, político etc. O

no cenário político e a exercer algumas funções importantes (CHACCHIO, 1949; GOMES, 1949; FUNDAÇÃO CASA DE RUI BARBOSA, 1973; VIANA FILHO, 1977; MAGALHÃES, 2016).

Atuando como advogado e correspondente de alguns jornais, como o Jornal Diário da Bahia e o jornal liberal “A Reforma”, Rui Barbosa, amante das reformas liberais, passou a usar essas profissões para defender questões como a abolição da escravatura até aquelas que diziam respeito à política, à liberdade e à modernização do país. Atuou também como deputado da Assembleia Legislativa Provincial da Bahia (em 1877) e da Assembleia Geral da Corte (em 1878), bem como exerceu a função de relator das reformas dos ensinos primário, secundário e superior, a partir da década de 80 do século XIX. Para Magalhães (2016, p. 09), como relator da Comissão de Instrução Pública na Câmara de Deputados, Rui Barbosa “defendeu as idéias sobre educação herdadas de seu pai, que muito combinavam com seus ideais políticos”.

Notamos, assim, que foram muitos os focos de atuação de Rui Barbosa – advocacia, política, literatura, educação etc. Sem dúvida, esses vários cargos assumidos fizeram dele uma personalidade simbólica e importante para o Brasil. Além disso, sua atuação, tanto no campo político quanto nas reformas educacionais, é tanto reveladora do seu prestígio nacional quanto de uma *expertise*, neste momento, advinda do campo profissional. Por isso, embora alguns o considerem apenas um sonhador radical, com visões impraticáveis e inadaptáveis para o caso brasileiro⁴⁸, a quantidade de trabalhos ligados ao seu nome provoca outro sentimento. Tomando como ponto de partida uma revisão bibliográfica realizada, disseram Faria Filho e Inácio (2015, p. 179): “[...] a produção de Rui Barbosa continua mobilizando um grupo significativo de profissionais e de pesquisadores em várias áreas”. Nesse sentido, seria este texto desnecessário, se as possibilidades de exploração do trabalho deste intelectual já tivessem sido esgotadas.

A formação de Rui Barbosa como advogado e logo depois como político pode ser melhor explicada por um contexto social revelador. Filho de pai médico, reformador e político, Rui Barbosa cresceu num ambiente específico, totalmente diferente de muitos outros brasileiros daquela época e favorável aos seus anseios. Convivendo com seu pai e os amigos dele, liberais e monarquistas, Rui Barbosa desde cedo fora encaminhado a seguir os caminhos do pai e a

resultado é o estreitamento ou não dos laços de amizade, de atração, de hostilidade, rivalidade, ruptura, briga e rancor devido às imbricações de tensões nos debates de ideias. Isso faz com que seja possível compreender os intelectuais em seus modos de produção e atuação.

⁴⁸ A exemplo do estudo realizado por R. Magalhães Júnior intitulado “Rui, o homem e o mito” pela editora Civilização Brasileira, em 1979. Neste livro, mesmo sendo duro nas críticas acerca das aspirações políticas e sociais de Rui Barbosa, o autor considerava-o um grande homem e singular ser humano, novo autêntico em suas qualidades e defeitos.

perpetuar o seu capital cultural⁴⁹ advindo de redes de sociabilidades construídas anteriormente, as quais fizeram com que Rui Barbosa ocupasse, posteriormente, com a qualificação recebida, os quadros superiores do Império. De acordo com Romanelli (1986), a independência política do Brasil em 1822 não modificou muito o quadro da situação do ensino, pelo menos de imediato, já que ela devolveria e daria plenos poderes aos mais ricos, aos mais poderosos economicamente. Em outras palavras:

O papel, portanto, que os letrados passaram a desempenhar na nova ordem política foi de indiscutível relevância, uma vez que foram eles que, em sua maioria, ocuparam os cargos administrativos e políticos. A importância assumida pela educação de letrados durante toda a monarquia estava diretamente ligada à necessidade de o país ter de preencher o quadro geral da administração e da política. A escola, representada sobretudo pelas novas Faculdades de Direito, criadas na década de 1820 – uma em S. Paulo e outra em Recife, ambas em 1827 – passou a desempenhar o papel de fornecedora do pessoal qualificado para essas funções. Apesar da existência de cursos de Medicina, Engenharia e Artes, que as antecederam, as Faculdades de Direito lograram uma supremacia na formação dos quadros superiores do Império (ROMANELLI, 1986, p. 39).

De acordo com o exposto, é possível afirmar que a prática de formação dos filhos dos mais ricos nas melhores faculdades era comum naquela época, pois seriam eles, depois de formados, que voltariam para assumir os cargos de mais importância e rendimento na sociedade, sobretudo, para este tipo de formação, as questões pedagógicas não poderiam ser esquecidas. Elas eram constantemente debatidas na casa de Rui Barbosa. De fato, para Gomes (1949, p. 111), “[...] João Barbosa deixava ao filho a recordação da questão do ensino. A questão do ensino que pôde Rui explicar, quando, no parlamento, escreveu famoso relatório, que chamou a atenção do Imperador para dêle ter querido valer-se, é o que trazia Rui de casa”. Logo, para o mesmo autor, João Barbosa “fez do filho um homem em toda extensão da palavra, um grande homem” (GOMES, 1949, p. 112). Esse passou a ser também um entendimento defendido e adotado por outras pessoas.

Por exemplo, para Smith (1945), Rui Barbosa representava uma das figuras mais importantes do Brasil. Comparado ao grande estadista norte-americano Thomas Jefferson, o autor sinaliza que, além de reformadores entusiastas, foram partidários de ideias a respeito da abolição dos escravos e do apoio irrestrito à forma de governo democrático de ambos os países. No entanto, o reconhecimento do baiano Rui Barbosa como um exímio reformador social e político não estaria também restrito somente às cordiais manifestações de Smith.

⁴⁹ Termo utilizado por Bourdieu (1998) para explicar como a cultura, em uma sociedade dividida em classes, se torna instrumento de hierarquização por meio da posse de determinadas informações, hábitos e atividades culturais.

No prefácio do livro *A pedagogia de Rui Barbosa*, Lourenço Filho (1956) caracteriza Rui Barbosa como sendo um reformador social, um homem de partido, parlamentar, advogado e jornalista. A sua presença num mundo de ideias diferentes – as de filosofia e as de ciências, as de arte e as técnicas sociais –, de certo modo, encaminhou-o ao estudo dos fundamentos e as aplicações da pedagogia, ainda iniciada em 1882.

Ainda neste período, décadas finais do período imperial, a educação foi posta em debate por ser considerada um fator importante para o desenvolvimento e modernização da sociedade brasileira. Se por um lado, tal procedimento de modernização exigia investimento no âmbito da industrialização e urbanização dos estados, por outro, também levava em consideração a proposição de leis e reformas que garantissem princípios liberais, tais como a liberdade e gratuidade do ensino.

A propósito das informações levantadas anteriormente, segundo Faria Filho (2000, p. 139), é a partir dos anos 60 do século XIX que “vai adquirindo consistência a ideia da necessidade de uma ‘instrução’ ou ‘educação primária’ que estivesse ordenada de acordo com preceitos estabelecidos por leis gerais”. Tendo em vista que essas leis deveriam estar de acordo com as ditas modernas formas de se pensar o fenômeno educativo, o que se observou em várias províncias foi um vertiginoso crescimento dos conhecimentos escolarizados, ou seja, daqueles conhecimentos que eram esperados que a escola devesse ensinar aos alunos (FARIA FILHO, 2000). Em outras palavras, não bastava dotar o país de “escolas ou instituições isoladas, seria preciso, inclusive de acordo com as nações mais desenvolvidas, reformar o ensino dando-lhe um caráter moderno e nacional (FARIA FILHO, 2000, p. 139).

Desse modo, num país em que “uma intensa discussão acerca da necessidade de escolarização da população, sobretudo das chamadas ‘camadas inferiores da sociedade’” (FARIA FILHO, 2000, p. 135) fazia eco em muitas províncias, era de se esperar que a educação pública fosse aos poucos sendo concebida como um instrumento eficiente para a formação e disciplinarização do cidadão. Assim, em concordância com Faria Filho (2000) é

[...] nessa direção que devemos entender, por exemplo, as preocupações daqueles que, como Rui Barbosa, propunham reformar, no final do século XIX, todo o *sistema* de instrução no Brasil e não mais apenas um ou outro nível, uma ou outra instituição de ensino, dando-lhe uma coerência e organicidade, a partir de variadas visões políticas, que tinham em comum a crença no progresso da nação por meio do progresso das letras (FARIA FILHO, 2000, p.139, grifo do autor).

De fato, tem-se aí que Rui Barbosa foi um homem interessado e preocupado com a realidade brasileira e, sobretudo, com a instrução popular do país nas décadas finais do século

XIX. Esse seu interesse advém das causas que ele defendia, como por exemplo, a oferta de uma educação para os escravos.

A partir desse cenário, fica notório que devido aos problemas do meio educacional, tais como a inexistência de escolas para todos, independentemente de classe social ou cor, uma das saídas foi elaborar relatórios e projetos de reforma sobre a instrução pública que pudessem trazer à tona discussões com vistas a mudanças na estrutura e organização do ensino (MELO; MACHADO, 2009). Assim, de acordo com essas autoras, entre 1870 e 1886, sete projetos foram apresentados ao público, inclusive os pareceres/projetos do relator Rui Barbosa, de 1882/1883. Todos eles buscaram expressar a importância que os políticos atribuíam à educação, “concebendo-a como fundamental para a sociedade brasileira, em época de definição e de intensas mudanças que ocorreriam nas instâncias sociais” (MELO; MACHADO, 2009, p. 295).

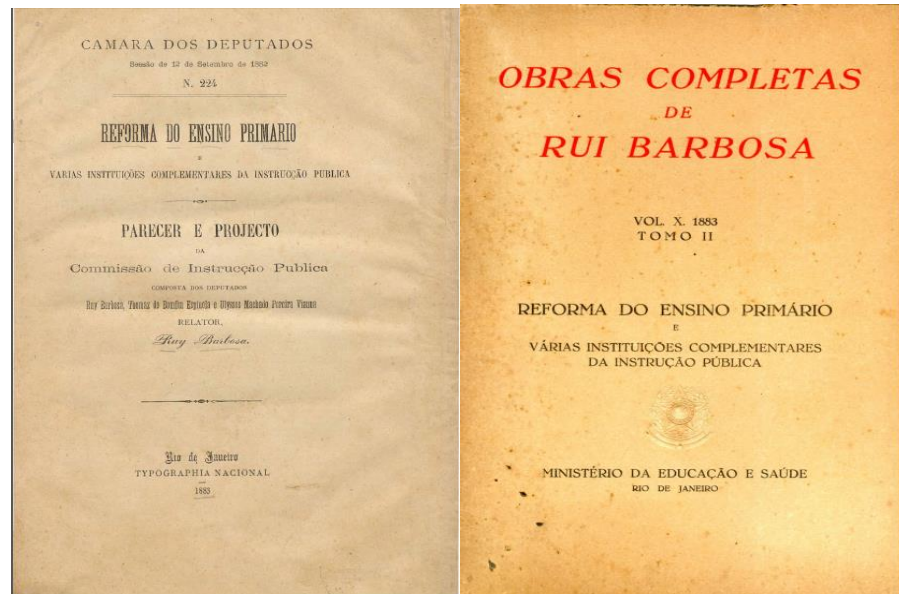
Várias tentativas de universalização do ensino se concretizaram e o Estado passou a intervir de modo mais eficaz para a constituição de uma escola laica, gratuita e obrigatória (MORMUL; MACHADO, 2013). As palavras de Bastos (2000) reforçam essas considerações. Afirmou essa historiadora que as defesas de Rui Barbosa

[...] seriam ideias fora de lugar, mas que estavam no lugar, isto é, foram traduzidas para fortalecer um ideário de valorização da educação e da instrução pública, numa sociedade em processo de abolição da escravatura e da instauração da República, que precisava revalorizar as condições de formação e de trabalho, nas novas perspectivas que assumia e que deveria assumir. A divulgação das premissas sobre a situação da educação no mundo naturalizava a sua necessidade, a partir do que se mostrava como um senso comum universal, preparando os espíritos da elite ilustrada brasileira (BASTOS, 2000, p. 106).

Portanto, preocupado com a organização dos sistemas educativos brasileiros (primário, médio e superior), o intelectual baiano Rui Barbosa deu “voz” a essas ideias. Tomado pelo sentimento de que a educação e a modernização do país exigiam a formação de um novo cidadão e, conseqüentemente, de um estudo mais aprofundado das técnicas de ensino até então utilizadas didática e pedagogicamente nas escolas existentes, deu a essas ideias notoriedade. E o lugar onde elas puderam ser lidas e interpretadas foi no Parecer⁵⁰ intitulado *Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública*, conforme registro a seguir.

⁵⁰ Vale ressaltar que o Parecer do ensino primário foi escrito depois do secundário e superior “já que essa modalidade estava sendo proposta efetivamente, já que ainda não existia” (MORMUL; MACHADO, 2013, p.286).

Figura 4: Capas do Parecer original (1883) e da reedição de 1946 como parte das *Obras Completas de Rui Barbosa*



Fonte: coletadas em sítios da internet.

Como pode ser visto na Figura 4, na capa do Parecer original estão presentes os nomes de Rui Barbosa, Thomaz do Bomfim Espinola e Ulysses Machado Pereira Vianna. Eleitos pelo Partido Liberal, esses deputados compuseram a Comissão de Instrução Pública responsável pela apresentação à Câmara dos Deputados do Parecer/Projeto substitutivo sobre a reforma do ensino primário. Castanha (2013) dá indícios de que a escolha destas pessoas ocorreu por elas terem apresentado

[...] um estudo profundo sobre os sistemas de instrução que estavam em uso nas nações mais avançadas, com o objetivo de comparar com a realidade brasileira. O parecer elaborado sobre o ensino primário era denso e detalhista e abordava algumas questões ligadas à estatística escolar no Brasil e em outros países (CASTANHA, 2013, p. 215).

Entretanto, no que diz respeito especificamente à escolha de Rui Barbosa como relator principal do Parecer – conforme revela sua assinatura no próprio documento –, talvez seja justificada pela trajetória de formação e atuação ligada à sua *expertise* profissional, conforme está posto em Johnson (1977). Segundo esse autor, no ano de 1879, Rui Barbosa abandona a Assembleia Provincial da Bahia e vai atuar na política e vida pública imperial do Distrito Federal (atual estado do Rio de Janeiro).

Com o apoio de Manuel Pinto de Souza Dantas e do Partido Liberal baiano, [Rui Barbosa] foi eleito para a Assembleia Geral pelo 2º Distrito da Bahia, em Salvador. Uma das suas primeiras iniciativas como deputado, ainda praticamente desconhecido, foi participar da elaboração da Lei Saraiva e obter sua promulgação. Rui compreendeu

logo que a reforma educacional podia servir-lhe de pretexto para exhibir seu extraordinário talento, e aumentar o seu prestígio político. Aceitou sua nomeação para Presidente da Comissão de Instrução Pública, uma comissão de pouca importância e valor. Mas os seus esforços em prol da reforma educacional vieram aumentar sua reputação de jovem ambicioso e hábil legislador. A Reforma do Ensino, em particular, chamou a atenção de influentes personalidades, tanto fora como dentro do Partido Liberal, e comprovou sua capacidade de reformador social sério e inteligente (JOHNSON, 1977, p. 17-18).

Como já foi dito, a redação desse Parecer originou-se da análise do Decreto nº. 7.247, de 19 de abril de 1879 elaborado pelo então ministro do Império, Carlos Leôncio de Carvalho, o qual reformava o ensino primário e secundário do município da Corte e o ensino superior em todo o Império. Para as pesquisadoras Mormul e Machado (2013) “quando apresentou seus pareceres, estava [Rui Barbosa] convicto de que tinha desempenhado seu papel com muita precisão, já que observou que o decreto de Leôncio de Carvalho deixara muitas lacunas” (MORMUL; MACHADO, 2013, p. 283). Ainda de acordo com elas, eram explícitas as diferenças, em termos metodológicos e estruturais, entre as duas propostas.

Dando ênfase à proposta de Rui Barbosa, destacamos a insistência pela responsabilidade do Estado no direcionamento da instrução pública como o órgão capaz de garantir a qualidade do ensino; a educação como o caminho mais viável para a construção de uma nação mais consciente; a defesa pelo ensino científico de música, ginástica e desenho; e a adoção do método de ensino intuitivo ou lições de coisas, estas últimas introduzidas pela primeira vez por meio do Decreto de Leôncio de Carvalho⁵¹, todavia, diferentemente entendidas e apropriadas por Rui Barbosa. Em suma, em concordância com os estudos de Mormul e Machado, “notamos que ele [Rui Barbosa] defendia um sistema de acordo com as ideias científicas mais modernas, oferecendo ensino técnico a todas as classes, atendendo às necessidades de uma sociedade industrial” (MORMUL; MACHADO, 2013, p. 285).

Já na opinião de Lourenço Filho, este Parecer não esteve somente restrito ao exame das questões de organização e de administração desse grau de educação comum. Além de ter mostrado a situação geral do ensino no país por meio de volumosos dados estatísticos, revelando aí também uma *expertise* estatística (HOFSTETTER et al, 2013) muito forte, Rui Barbosa sensibilizou o país também pela criação de um ministério de Instrução Pública, pelo problema da obrigatoriedade do ensino elementar, da liberdade e laicidade do ensino.

⁵¹ Embora na leitura do artigo 4º do referido Decreto tenha-se a indicação das “*noções de cousas*” como uma disciplina para o ensino das escolas primárias do 1º grau do município da Corte e no artigo 9º seja indicada a “*prática do ensino intuitivo ou lições de cousas*” como disciplina componente do ensino das Escolas Normais do Estado não foi possível inferir de que modo essas tidas “disciplinas” eram introduzidas na formação e práticas dos alunos.

Portanto, o Parecer elaborado por Rui Barbosa emerge num período em que a sociedade brasileira da segunda metade do século XX reclamava por mudanças de ordem política, econômica e social. Em todo esse aspecto há de se considerar o importante papel da escola “na formação de um povo ordeiro e civilizado” (FARIA FILHO, 2000, p. 148). No fundo buscava-se preparar os cidadãos para uma educação progressista, modernizadora e produtora de mudança social. Para Souza (2009, p. 74), o Parecer de Rui Barbosa constituiu texto emblemático, seja pela profundidade do tema tratado, seja pela influência exercida por este documento, “servindo de referência para os republicanos nos debates e proposições sobre a educação popular no final do Império”.

Planejando uma transformação radical mediante a educação do povo, Rui Barbosa defendia a ideia de privilegiar novos conteúdos que atraíssem a curiosidade, a observação e o prazer de conhecer dos alunos, pois um dos primeiros atentados cometidos contra as crianças, disse ele, era o esquecimento da existência de um corpo com as mais imperiosas de todas as necessidades (BARBOSA, 1946). De todo modo, para ele, era importante que fosse posta em prática uma reforma dos métodos e dos mestres, como veremos adiante.

Portanto, “ciente da profundidade da inovação sugerida, Rui não poupou esforços em justificar de forma meticulosa a presença de cada um dos assuntos componentes do programa escolar” (SOUZA, 2009, p. 77). Ademais, como vimos anteriormente, para este legislador, o programa do ensino primário deveria compreender além das matérias de educação física, música e canto, taquimetria, história, língua materna etc., o ensino do Desenho. De acordo com Lourenço Filho (1956), a preferência que concedeu a esse saber elementar, “no qual, por muitos aspectos, vem a encontrar-se o plano de interseção de todas as ideias pedagógicas que defendeu” (LOURENÇO FILHO, 1956, p. 12), foi de grande valia na apreensão do pensamento de Rui Barbosa. Em outras palavras, o que foi pensado não foi por acaso. Logo, questionamos: o que teria impulsionado Rui Barbosa a dedicar 92 páginas de seu Parecer ao ensino desse saber?

2.2 Por que o ensino do Desenho?

De acordo com historiadores da educação, nas décadas finais do século XIX, diferentes questões relativas ao ensino primário, sobretudo, à sua organização político-pedagógica, constituíram um dos focos mais importantes de discussão da época. Tal expediente esteve

associado ao pensamento de que a escola renovada fosse a cura para os males causados à educação das crianças do período Imperial (1882-1889).

Atento a esta escola, Rui Barbosa adotou como estratégia buscar a “afirmação do novo pela contundente desqualificação das escolas e das práticas vigentes” (SOUZA, 2000, p. 12). Em outras palavras,

[...] Rui advogava uma escola primária obrigatória e laica com oito anos de duração dividida em três graus: o elementar e o médio, cada um com dois anos de duração, e o superior, com quatro anos. Na visionária concepção do legislador, a reforma do ensino primário deveria fundar uma nova realidade educacional do país substituindo a inócua escola de primeiras letras, voltada para o passado, pela escola primária moderna, com um ensino renovado e um programa enciclopédico, direcionada para o progresso do país (SOUZA, 2000, p. 12).

Para advogar a favor desse tão almejado progresso do país, Rui Barbosa baseou-se num discurso mais amplo em torno das trocas intelectuais e construção de saberes escolares modernos que circularam internacionalmente – em países da Europa e da América - através dos congressos de ensino e exposições universais, das missões científicas de inspetores e professores de diferentes níveis de ensino, das revistas pedagógicas, da criação de museus pedagógicos (SCHELBAUER, 2006; MATASCI, 2015). Ao mesmo tempo que o raio de abrangência deste movimento pautou-se pela difusão de práticas pedagógicas renovadas, de seleção de materiais e suas aplicações, buscou discutir as práticas das escolas da época que ainda investiam num caráter abstrato e pouco utilitário da instrução (VALDEMARIN, 2004).

Em termos específicos, os saberes matemáticos do curso primário, da segunda metade do século XIX, não eram mais suficientes para a formação das crianças. A “nova” escola necessitava de outras finalidades. Era necessário formar um cidadão moderno que tivesse condições de contribuir para a construção da nação e integrar a nova ordem social que apontava, caracterizada pelas tão apeladas urbanização e industrialização.

Questões como essas, de fato, levaram Rui Barbosa a pôr em prática uma reforma dos métodos e dos mestres que desse conta de renovar o método até então vigente de forma orgânica, substancial nas escolas da época que faziam a população vítima e escrava de um ensino meramente abstrato, baseado quase que exclusivamente em palavras (BARBOSA, 1946). Tomado por uma ideia de liberdade e visando minimizar a ignorância do povo, Rui Barbosa acreditava no poder incontestável do espírito e no ensino popular como saídas para disciplinar intelectual e moralmente as crianças.

Foi possível, ao examinarmos o seu Parecer, notar o esforço empregado por ele para apresentá-lo como um produto de ideias estrangeiras, notadamente viabilizadas pela produção

de relatórios científicos que, à época, eram redigidos por uma comissão de *experts* logo após participação nas missões científicas, nas exposições universais e nos congressos nacionais e internacionais de ensino. Em particular, Rui Barbosa tomou esses eventos para refletir sobre a educação brasileira em face da “ignorância, em que jazem as nossas notabilidades econômicas e financeiras, assim como as autoridades diretoras do ensino entre nós” (BARBOSA, 1946, p.106) e também sobre o ensino do Desenho visto “como fonte de riqueza, como elemento essencial à prosperidade do trabalho” (BARBOSA, 1946, p. 106).

Nesse contexto, nos trabalhos de Barbuy (1996) e Santos (2013), observamos evidências de que o Brasil também participou desta rede internacional de reformas educacionais e circulação de modelos e ideias, a partir da segunda metade do século XIX. Analisando as exposições universais de um ponto de vista mais técnico e industrial, estes dois autores realizaram um apanhado geral sobre elas, levando em conta a participação brasileira.

Realizadas a partir de 1851 (a primeira em Londres), as exposições nos dão um panorama das inovações nos domínios econômico, industrial e também pedagógico. Para Matasci (2015), as exposições universais representaram uma vitrine industrial e tecnológica dos países participantes cujo ideal de progresso, visão positivista e linear de evolução das sociedades ocuparam lugar central.

Em relação ao nosso país, Santos (2013) afirma que o Brasil fez parte das exposições de 1851/1862 (Londres), de 1867 (Paris), de 1873 (Viena), de 1876 (Filadélfia) e de 1889 (Paris) e que, ao buscar seu lugar entre os países civilizados, se apresentava como uma nação rica e vasta territorialmente. Porém, “para ser universal o Brasil teria primeiro de resolver sua diversidade interna. Unificação e universalização só poderiam ser efetuadas por um terceiro termo diferente e superior a ambos: o Estado Nacional. Foi através do patrocínio do Imperador Dom Pedro II que o Brasil participou das exposições” (SANTOS, 2013, p. 10-11).

De fato, embora na exposição de Londres de 1851 o Brasil tenha conseguido levar apenas quatro participantes, nas exposições de 1862 e de 1867 o número subiu para 230 e 1339, respectivamente (BARBUY, 1996). Todavia, segundo a autora, uma das exposições de maior destaque para o Brasil foi a Exposição Universal de Paris de 1889, da qual participaram 838 expositores brasileiros. Além da comemoração do centenário da Revolução Francesa e também da nossa República, o Brasil foi um dos poucos países de regime monárquico a comparecer à festa republicana. “Não o fez oficialmente, isto é, não como representação de estado mas por uma delegação de empresários e jornalistas, que formaram um Comitê Franco-Brasileiro” (BARBUY, 1996, p. 213). O nome, sem dúvida, mais expressivo nesta exposição foi o do paranaense Frederico José de Santa-Anna Nery (1848-1901), membro encarregado de divulgar

a imagem do Brasil na França, mostrando suas riquezas e seus progressos. Para Bastos (2000), “a cada exposição, o Brasil anuncia evidências de um compromisso crescente com a educação, acompanhando a tendência geral da época” (BASTOS, 2000, p. 104).

No tocante ao ensino do Desenho, segundo Ferdinand Buisson, a Exposição de Paris, de 1855, foi a primeira a abrir uma subdivisão especial para o material de ensino elementar. Figurando muito mais como produtos da indústria e menos para representar o ensino, foi possível encontrar nela instrumentos e aparelhos para a geografia, o desenho, as ciências físicas e naturais. Porém, é na exposição de Londres de 1862 que, “pela primeira vez, uma classe distinta foi totalmente consagrada ao ensino⁵²” (BUISSON, 1875, p. 02).

Embora não se tenha encontrado indícios da participação de Rui Barbosa nessas exposições, é sabido que ele, além de ter reconhecido o papel dessas como reveladoras dos principais discursos de renovação da escola primária, foi um leitor assíduo de autores franceses, alemães e também de importantes pensadores da educação norte-americana⁵³, como está apresentado nas informações da Tabela 2 a seguir.

⁵² “pour la première fois, une classe distincte fut consacrée entière à l’enseignement” (Tradução livre).

⁵³ Cabe destacar que, ao que tudo indica, algumas passagens de sua vida revelam uma aproximação, de fato, com o aprendizado dessas línguas. Por exemplo: sem poder se matricular nos cursos superiores de Recife, aos 15 anos, seu pai o colocou para estudar alemão até completar a idade que permitisse acesso ao ensino superior. Outro item forte e já explorado neste texto refere-se ao fato dele ter se ausentado do país por conta de um forte incômodo cerebral e passado quatro meses em Paris, em 1873, o que implica ter, pelo menos, algum conhecimento do idioma da cidade. Outra suspeita é de que nessa viagem tenha aproveitado para adquirir livros etc. E, por último, por conta de perseguições sofridas de governos brasileiros e de ameaças políticas acabou sendo exilado em países como Inglaterra e Argentina. Portanto, para viver nesses países partimos da hipótese de que fosse, pelo menos, preciso saber o idioma local. Daí toda a sua possível fluência em cada um deles.

Tabela 2 - Parecer da *Reforma do Ensino Primário* – quantidade de trabalhos por ano e por país.

Ano	Quantidade de trabalhos por ano	Quantidade de trabalhos por língua adotada	
1882	42	Francesa	179
1881	33	Inglesa	129
1880	67	Portuguesa	26
Sem data	66	Alemã	5
Data anterior	157	Italiana	4
Total	365	Espanhola	5

Fonte: construída a partir de dados extraídos do livro *A pedagogia de Rui Barbosa*, 1956. Esse quantitativo de material supostamente lido por Rui Barbosa refere-se aos textos encontrados nos quatro tomos que compõem o Parecer do Ensino Primário e não unicamente ao Tomo II, referência principal deste texto.

Pelo exposto nesta Tabela 2, nos chamam a atenção duas coisas: primeira, a quantidade excepcional de trabalhos supostamente lidos por Rui, um total de 365, distribuídos entre as décadas finais do século XIX. A segunda refere-se à superioridade de textos em língua francesa comparativamente aos de língua inglesa. Sobre esse último dado, ao traçar um quadro comparativo entre as versões do Parecer publicado em abril e, em seguida, a segunda versão publicada em setembro de 1883, Lourenço Filho concluiu que o quantitativo de trabalhos em francês

[...] explica-se pela utilização de memórias apresentadas no Congresso Internacional de Ensino, reunido em Bruxelas, dois anos antes, e assim também pelos relatórios de *Hippeau e Buisson*, dos primeiros estudos de educação comparada que o mundo conheceu, e pela citação dos trabalhos parlamentares da reforma do ensino em 82, na França (LOURENÇO FILHO, 1956, p. 48, grifos do autor).

Esse conjunto de obras apresentado anteriormente dá uma ideia do quanto Rui Barbosa utilizou-se de referências de diferentes nacionalidades para justificar as suas escolhas. Supostamente lidos, toda esta gama de trabalhos citados possibilitou ao legislador baiano traçar um estudo mais aprofundado do caso brasileiro através da aproximação com as produções referentes à construção do saber escolar moderno estrangeiro.

Segundo Smith (1945, p. 16), embora Rui Barbosa conhecesse “os perigos do governo americano e a necessidade de certas reformas nos Estados Unidos”, a educação americana como problema social e os benefícios que ela conquistava, naturalmente atraíam o interesse dele. “Esta preocupação era tão sincera, que chegou a ponto de traduzir em 1886 o trabalho de N. A.

Calkins, *Lições de Coisas*⁵⁴” (SMITH, 1945, p.17, grifo do autor). Mesmo que muitas circunstâncias tenham levado Rui Barbosa a publicar este guia de orientação didática para os professores da escola primária (JOHNSON, 1977), de acordo com Lourenço Filho (1956), é possível que o legislador baiano tenha visto o livro nas mãos da professora norte-americana Eleanor Leslie, do Colégio Progresso, a qual o informava sobre o movimento de ideias pedagógicas dos EUA. Outra pista é a de que Rui Barbosa tivera sua atenção despertada para a obra a partir da elogiosa referência feita pelo intelectual francês Ferdinand Buisson durante a Exposição Universal da Filadélfia de 1876 (BUISSON, 1878), lugar onde este manual alcançara enorme êxito.

Também é sabido que o interesse maior pelos estudos franceses e ingleses justifica-se por algumas variáveis não reveladas somente pela própria pedagogia em si. Segundo Matasci (2015), a seleção dos países de referência está atrelada a pelo menos duas variáveis: uma macroeconômica e outra política. Em outras palavras, estas variáveis dizem muito sobre os progressos alcançados por consequência do poderio econômico e industrial destes países e pela implantação de uma política encarregada de dar conta de um ensino democrático e de qualidade.

Por exemplo, a pretensão de constituir uma escola laica, obrigatória e gratuita, supostamente, levou Rui Barbosa a aprofundar seus estudos sobre o sistema político e educacional francês, tendo em vista as leis Jules Ferry de 1881-1882. Além disso, o modelo republicano de escola elementar francesa foi gradativamente se impondo no Brasil, de modo a considerar o século XIX como um século de francofonia por excelência, “onde a nossa cultura absorveu tudo ou quase tudo o que se produzia na França” (BASTOS, 2000, p. 80).

Neste contexto, para Matasci (2015), a dimensão internacional

[...] é conscientemente utilizada para reforçar e estabilizar um modelo nacional. De fato, o interesse pelos sistemas escolares estrangeiros não se justifica totalmente em vista de uma colaboração ou de uma cooperação com os reformadores estrangeiros mais de preferência em função das questões nacionais, [...] Assim, a dimensão internacional não é somente uma esfera de pensamento e de ação que deve ser levada em conta para compreender as práticas e os pensamentos reformadores, ela confere igualmente um tipo de valor ajuntado aos atores da época. O saber sobre o estrangeiro não é um saber estéril sendo ele constantemente mobilizado nos debates do final do século XIX (MATASCI, 2015, p. 89-90, tradução nossa⁵⁵).

⁵⁴ De acordo com Johnson (1977), o manual de Calkins, publicado em 1886, teve uma influência importante na educação brasileira sendo, portanto, considerado como o manual para professores mais difundido e usado no Brasil durante os últimos anos do Império e grande parte da Velha República.

⁵⁵ “[...] est consciemment utilisée pour renforcer et stabiliser un modèle national. En effet, l’intérêt pour les systèmes scolaires étrangers ne se justifie pas tellement en vue d’une collaboration ou d’une coopération avec les réformateurs étrangers mais plutôt en fonction d’enjeux nationaux, [...]. Ainsi, la dimension internationale est non seulement une sphère de pensée et d’action qui doit être prise en compte pour comprendre les pratiques et les pensées réformatrices, mais elle confère également une sorte de valeur ajoutée aux acteurs de l’époque. Le savoir

Por meio dessa compreensão de Matasci (2015), é possível pensarmos na produção de Rui Barbosa nacionalmente. Assim, a emergência destes modelos de ensino e as apropriações realizadas pelo jurista Rui Barbosa mostram claramente a força e as proporções alcançadas pelo ensino do Desenho em âmbito nacional e internacional. A necessidade de torná-lo um saber escolar, um verdadeiro instrumento educativo, ganhou cada vez mais espaço nos discursos que o tomavam como essencial ao desenvolvimento econômico dos Estados, sobretudo, dos considerados mais desenvolvidos.

Resumindo,

O ensino do desenho deve bastante às exposições universais. Esta de Londres, em 1851, foi o ponto de partida de um movimento geral de reforma: revelando com clamor a superioridade da arte industrial francesa, ela convence os países, à margem do nosso, a entrar numa nova via, para ressaltar ou criar com eles o ensino do desenho, condição primeira de todos os progressos nos diversos ramos da indústria artística. Dez anos após, na Exposição de 1862, o Júri já havia observado o alcance de resultados atingidos (BUISSON, 1875, p. 245, tradução nossa⁵⁶).

No Quadro 3 a seguir, estão apresentados os vários autores que dedicaram especial atenção ao ensino do Desenho como ramo essencial da educação geral de todos os graus e base de toda educação técnica e industrial. Foi a eles que Rui Barbosa se ateve para elaborar um encaminhamento para o nosso país. Assim, o tema do Desenho tornou-se explicitamente internacional.

Quadro 3 - Autores e obras mais referenciadas no Parecer da *Reforma do Ensino Primário*

Autor	Obra	Ano
Charles B Stetson	Modern Art Education	1875
Thomas Braun	L'enseignement primaire à l'exposition internationale de Paris de 1878	1880
Félix Regamey	L'enseignement du dessin aux États-Unis	1881
Ferdinand Buisson	1. Rapport sur l'instruction primaire à l'exposition universelle de Philadelphie en 1876 2. Rapport sur l'instruction primaire à l'exposition universelle de Vienne en 1873	1878 1875
Walter Smith	Art Education – Scholastic and Industrial	1873
George Ward Nichols	Art Education applied to industry	1877
Célestin Hippeau	L'instruction publique en Allemagne	1873
Joaquim de Vasconcelos	Reforma do Ensino do Desenho	1879

sur l'étranger n'est pas un savoir stérile et il est constamment mobilisée dans les débats de la fin du XIXe siècle” (Tradução livre).

⁵⁶ “L'enseignement du dessin doit déjà beaucoup aux expositions universelles. Celle de Londres, en 1851, fut le point de départ d'un mouvement general de reforme: en révélant avec éclat la supériorité de l'art industriel français, elle décida les pays rivaux du nôtre à entrer dans une voie nouvelle, à relever ou à créer chez eux l'enseignement du dessin, condition première de tous les progrès dans les diverses branches de l'industrie artistique. Dix ans après, à l'Exposition de 1862, le Jury constatait déjà la portée des résultats atteints” (Tradução livre).

Continuação do Quadro 3

Autor	Obra	Ano
Joseph Langl	Austrian Official report on the Vienna World's Fair of 1873	1873
Jules Simon	Introduction aux rapports du Jury Internationale (Exposition Universelle de 1878)	1880

Fonte: elaborada a partir de dados coletados em Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946 (*Obras Completas*, v. X, Tomo II).

Observando atentamente o conteúdo desses dados, verificamos que Rui Barbosa traça seu estudo a partir das ideias que circularam nos principais países de referência. Como foi visto, a dimensão internacional ganhou um peso importante. Esta passa a ser vista como um observatório privilegiado para as trocas e debates de obras, autores e políticas educacionais que definem e alimentam a instalação e a organização de sistemas escolares reformistas e modernos.

Todavia, em prefácio escrito para o Tomo I das *Obras Completas de Rui Barbosa* (Vol. X, 1883) o então Diretor da Casa de Rui Barbosa, Americo Jacobina Lacombe, disse que para a elaboração deste projeto/Parecer Rui Barbosa não se limitou somente aos estudos europeus e americanos nem se fechou em um gabinete de trabalho isolando-se do restante do mundo. “Pelo contrário, dispôs-se a um longo e acurado trabalho de pesquisas, entendendo-se com técnicos e ouvindo autoridades, pessoalmente ou por escrito. Frequentou colégios então reputados de primeira ordem” (BARBOSA, 1947, p. XVIII), a exemplo do Colégio Progresso, no Rio de Janeiro, no qual teve longos entendimentos com a professora americana Eleanor Leslie Hentz. Através dela entrou em contato com o diretor do *Bureau of Education* dos Estados Unidos.

Desse modo, o recurso ao contato internacional e a comparação, em matéria de instrução pública primária, entre diferentes países, inclusive o Brasil, em décadas finais do século XIX, sinalizou uma busca pela estabilização da escola como berço da cidadania e pela diversidade dos métodos de ensino e teorias pedagógicas desenvolvidas para assegurar a qualidade e eficiência de cada nível de ensino.

Como foi visto nas linhas precedentes, a importância atribuída ao ensino do Desenho como um dos saberes essenciais para a escola fez eco em diferentes países do mundo. Rui Barbosa, como já sabemos, muito a par das coisas que estavam acontecendo no mundo, testemunhado pelas leituras de obras estrangeiras realizadas, atuou como “intérprete das ideias pedagógicas em circulação e como intermediário da circulação destas no Brasil” (SOUZA, 2010, p. 94).

É neste sentido que este reformador social, na mesma época da publicação do Parecer do Ensino Secundário e Superior, em discurso proferido em 1882 no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro e intitulado *O desenho e a arte industrial*, sinaliza, dentre outras coisas, que

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. Já se pôde escrever que esse *desideratum* fixa em si *a grande preocupação dos nossos dias*” (BARBOSA, 1882, p. 05, grifos do autor).

Essa preocupação sinalizada por Rui Barbosa estava alicerçada na prosperidade mercantil que tiveram, como vimos, países ditos civilizados os quais investiram pesadamente no ensino do Desenho para formação, por exemplo, dos operários. A arte era também pré-requisito para essa formação industrial já que este setor “[...] utiliza, nas suas mais finas criações, o gênio e a habilidade artística no mais elevado grau. Entre esses dois domínios, [...], há uma dependência indissolúvel” (BARBOSA, 1882, p. 09). De acordo com Rui Barbosa, no caso do Brasil, o investimento na educação industrial prepararia a inteligência, o sentimento e a mão do operário para competir com a produção similar de outros Estados. Conforme bem explicita Souza (2011),

[...] nessa disputa econômico-industrial, todos os países eram potenciais adversários, bem como todos os países eram potências vencedoras da disputa. Uma das principais armas nessa batalha, e das mais acessíveis, seria o desenho, propagandeado e compartilhado em um denso processo de circulação de ideias (SOUZA, 2011, p. 111).

Assim, se perguntava Rui Barbosa:

Que agente é esse, 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? *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 do século* bastou-lhe para revolucionar assim as ideias, e produzir, na face das maiores nações, essas estupendas mudanças (BARBOSA, 1882, p. 07, grifos do autor).

Dessa forma, se esta era a argumentação de Rui Barbosa, quais foram então as finalidades que ele advogou em defesa do ensino do Desenho para a escola primária? A resposta dessa questão pode ser lida nos próximos subtópicos.

2.3 Os vários desenhos em Rui Barbosa: adoção do método inglês

No mesmo ano de publicação do Parecer de Rui Barbosa, um importante acontecimento retoma o debate a respeito do ensino do Desenho em âmbito nacional. Tratou-se da primeira

exposição pedagógica realizada no Rio de Janeiro, em 1883. Na introdução do documento que apresenta essa exposição escrita por Leôncio de Carvalho é apontado que a riquíssima exposição pedagógica que ora acontecia na capital do Império teria como fim “promover o ensino primário pelo exemplo dos povos cultos e pelo conselho dos autorizados mestres” (PRIMEIRA EXPOSIÇÃO PEDAGÓGICA, 1884, p. 03). Segundo o autor, essa exposição foi a primeira “destinada exclusivamente ao magno assumpto do ensino primario, conforme se vê dos seguintes dados que colligi a respeito das exposições em que figuraram objectos escolares” (PRIMEIRA EXPOSIÇÃO PEDAGOGICA, 1884, p. 30). Ainda nesta longa introdução, além das referências a estudos franceses, os mesmos citados também no Parecer de Rui Barbosa, há um extenso levantamento sobre o ensino do Desenho nas escolas primárias dos chamados países cultos. Nesse levantamento, são elencadas as leis e as matérias de ensino de cada um dos níveis: elementar, complementar e superior.

Assinado pelos membros da comissão I. C. Galvão, professor José João de Povoas Pinheiro e W. Ricketts, é enfatizado no parecer⁵⁷ sobre o ensino do Desenho que as revelações feitas pelas grandes exposições industriais já não viam a importância do desenho apenas como uma arte recreativa, mas, como um instrumento essencial ao cultivo das faculdades mentais da criança, e mais especialmente, como um poderoso agente de fecundação do trabalho e consequente fonte de riqueza para os Estados. Discurso esse semelhante ao efetuado por Rui Barbosa em seu Parecer. No que diz respeito a este Parecer foi considerado pelos autores como “verdadeiro monumento encyclopedico erigido á instrucção primaria” (PRIMEIRA

⁵⁷ Os pareceres foram separados em grupos. Foram eles: Grupo 1 – Livros, objetos e programas de ensino relativos aos jardins de infância; Grupo 2 – Planos e arquitetura dos edifícios escolares; Grupo 3 – Móvel escolar; Grupo 4 – Alfabetos, silabários, livros e quadros de leitura; Grupo 5 – Cadernos e modelos de escrita; Grupo 6 – Desenho; Grupo 7 – Objetos e livros elementares para o ensino do cálculo, da metrologia e da geometria; Grupo 8 – Livros e objetos para o ensino de geografia em escolas primárias; Grupo n. 8A – Exposição de mapas, globos, etc., para o ensino primário e secundário; Grupo 9 – Livros elementares e objetos de história para uso das escolas primárias; Grupo 10 – Instrumentos e aparelhos para as aplicações elementares de física, química e mecânica, e livros de ensino destas matérias; Grupo 11 – Produtos naturais e publicações referentes à história natural; Grupo 12 – Atlas, modelos, mapas, e livros elementares para o estudo de anatomia e fisiologia; Grupo 13 – Coleções de objetos para o ensino intuitivo; Grupo 14 – Aparelhos de ginástica; Grupo 15 – Programa de ensino, manuscritos e impressos; livros para uso dos alunos, excluindo os já compreendidos nos grupos anteriores; obras relativas aos métodos de ensino para as escolas primárias; Grupo 16 – Instrumentos próprios para ofícios; Grupo 17 – Planos de bibliotecas e museus escolares; Grupo 18 – Caixas econômicas escolares; Grupo 19 – Trabalhos dos alunos; Grupo 20 – Programas de ensino manuscritos e impressos; livros e tratados relativos às matérias e aos métodos de ensino para as escolas normais; Grupo 21 – Trabalhos estatísticos sobre o número das escolas, sua frequência e estado da instrução popular; Grupo 22 – Atos e publicações oficiais concernentes à instrução primária; Grupo 23 – Obras, revistas e mais publicações relativas à instrução; Grupo 25 – Ensino dos cegos; Grupo 26 – Trabalhos de agulha; Grupo 27 – Livros elementares relativos ao ensino da gramática; Grupo 28 – Música; Grupo 29 – Livros e objetos relativos ao ensino secundário.

EXPOSIÇÃO PEDAGÓGICA, 1884, p. 55). Essa é, sem dúvida, uma pista de que as orientações pensadas por Rui Barbosa já estavam circulando.

Todas estas circunstancias deviam fazer esperar que, na Exposição Pedagógica ultimamente realisada nesta corte, merecesse o desenho logar proeminente, diremos mesmo, o logar de honra, por ser esta disciplina a que, no ardor de diffusão da instrucção popular e de aperfeiçoamento dos methodos de ensino, tem feito progressos mais notáveis e apresentado resultados mais fecundos. Assim, porém, não aconteceu (PRIMEIRA EXPOSIÇÃO PEDAGÓGICA, 1884, p. 55).

E justifica que os

[...] expositores em geral foram parcos nas suas exhibições relativas ao desenho, e as três grandes nações [referindo-se à Inglaterra, à Áustria e à aos Estados Unidos] que tomaram a dianteira no grande movimento recente da arte applicada, foram de uma parcimônia tal que, quem se fosse guiar pelos objectos expostos nem suspeitaria dos grandes esforços que ellas empregaram e continuam a empregar para desenvolver o cultivo do desenho, nem dos prodigiosos resultados economicos que já colheram dos esforços empregados (PRIMEIRA EXPOSIÇÃO PEDAGÓGICA, 1884, p. 55).

Ao atentar para os objetos expostos naquela ocasião, embora, os examinadores do ensino do Desenho não tenham encontrado fortes indícios do movimento operado nestes países de referência, para Rui Barbosa, a justificativa para tomá-los como modelos foi a de que esses países teriam recebido até o momento a solução mais cabal, mais notável e mais sistemática pela excelência de seus resultados outrora alcançados. Desse modo, questionava: “Qual o objeto, os limites e os métodos do desenho nas escolas desta classe?” (BARBOSA, 1946, p. 145). Para responder a tais questionamentos, tomou como parâmetros os três países já citados: Inglaterra, Estados Unidos e Áustria.

No caso inglês, Rui Barbosa apresenta inicialmente algumas menções importantes. Foram elas: nivelamento de classes (uma atenção é dada à quantidade de alunos por sala); papel dos mestres em identificar a aptidão de seus alunos; duração das aulas e construção de um horário de ensino; olhar atento para a compostura em sala e na execução de atividades pelos seus discípulos; duração do ensino etc. No tocante ao ensino do Desenho, recomendava-se o desenho de objetos e de estampas. Esse era realizado de três modos: desenho de memória (cópias e objetos); desenho de invenção e desenho a tempo fixo.

O primeiro far-se-á tanto sobre os objetos como sobre as estampas; o segundo versará sobre a composição com os elementos já apreendidos; o terceiro constará de exercícios tirados da escala do ensino imediatamente inferior à capacidade do discípulo. O

desenho a tempo fixo tem por fim educar no discípulo um golpe de vista rápido e seguro; desenvolver nele o sentimento das qualidades características dos objetos, e combater a indolência em geral (BARBOSA, 1946, p. 147, grifos do autor).

Mais ainda, o ensino da perspectiva deveria ser abordado no fim do curso e o ensino de modelação ficaria excluído.

De forma geral, constatamos que a recomendação para a execução do desenho de objetos e estampas baseava-se na escolha livre dos alunos pela série de modelos ou estampas que melhor correspondessem às suas aptidões e aos seus interesses, e que nessa construção a exatidão do desenho era algo obtido progressivamente, pois “forçar o discípulo logo a grande rigor seria pedir o impossível, e cansá-lo” (BARBOSA, 1946, p. 148). Dessa forma, é possível afirmar que para esse ensino o aluno não precisava ser um exímio desenhista, um exímio artista. Sobre isso e baseando-se no relatório de Thomas Braun afirmou Rui Barbosa: “quase todos nascem de uma confusão, em que de ordinário caímos, entre desenho, que é a *ortografia das formas* percebidas pela vista, e a arte, que é a *tradução das formas concebidas pelo nosso espírito*” (BRAUN, 1880 *apud* BARBOSA, 1946, p. 118). Em seguida disse o seguinte: “quando ensinamos ortografia a uma criança, de certo não pensamos em fazer dela *um homem de letras*; quando ensinamos um menino a reproduzir os objetos que vê, também não temos a ambição de convertê-lo *em artista*” (BRAUN, 1880 *apud* BARBOSA, 1946, p. 118).

A ideia era, portanto, que esse ensino do Desenho aperfeiçoasse os sentidos da criança, desenvolvesse o gosto por aquilo que lhe despertasse interesse e educasse a vista. Em sua pesquisa de doutorado, Trinchão (2008, p. 312) verificou que a “[...] proposta didática do Desenho aparentemente, libertaria o indivíduo da instrumentalização da mão, porém não o libertou da cópia de estampas, que entrou no jogo da recriação como complemento do processo de observação”. E para a execução desse ensino ao mestre de primeiras letras seria dada esta função. Essa conclusão, por parte de Rui Barbosa, esteve baseada nos argumentos de Walter Smith e de C. Stetson. Para esses educadores, não havia necessidade de instruir, de designar professores especiais para o ensino do Desenho, tendo em vista que habilitá-los para isso dispensaria a agravação do trabalho e o sacrifício de tempos necessários.

Já no caso austríaco, a adoção do compêndio do Sr. J. Grandauer, intitulado *Elementos de desenho escolar*, com cerca de 300 exemplos em 120 estampas, elencava como objetivo

[...] *formar o olho e a mão* dos alunos, levá-los a perceberem nitidamente, e discernirem com segurança as formas e os volumes, exercitá-los na representação linear das relações entre as coisas no espaço, na figuração dos objetos terminados por superfícies planas, na das linhas retas e curvas; enfim habilitá-los a desenharem do natural os objetos de formas simples (BARBOSA, 1946, p. 157, grifos no original).

Desta citação é possível observar a presença de elementos da geometria, tais como as formas e os volumes, auxiliando o ensino do Desenho. Ou seja, todo o ensino desse saber tinha por base elementos geométricos. Outra ideia é a observação, a percepção e o discernimento de tais objetos antes mesmo de sua execução. Em outras palavras, as formas naturais desenhadas reduziam-se às formas geométricas, além do que se prezava muito mais a execução raciocinada do que a tarefa em si.

Nesse país, o método empregado foi o estigmográfico⁵⁸, o qual sem suprimir a espontaneidade do golpe de vista e do traço, tornava possível, para os iniciantes, a confecção de figuras que não chegariam a ser reproduzidas nem mesmo analisadas sem a rede de pontos de referência. À medida que se ia avançado nos estudos, estas telas tornariam menos necessárias (BUISSON, 1875).

Por último, nos Estados Unidos, Walter Smith foi o criador prático do ensino do Desenho na União Americana. Após elencar uma lista de axiomas sobre o desenho, dentre eles o de que seu ensino não carecia de especialistas, mas sim de professores ordinários (expressão da época), esclarece que na escola primária o ensino desse saber deveria iniciar com o “desenho *a mão livre*, desenho *por modelos*, desenho *de memória*. Os objetos seriam geometricamente desenhados pelo trabalho do mestre na pedra, ou por estampas. Nenhuma noção, por enquanto, de perspectiva” (BARBOSA, 1946, p.161, grifos do autor).

Em se tratando do desenho à mão livre, havia destaque para o *desenho de contornos a mão livre*, cujo principal objetivo era “ensinar o uso conveniente do material, os nomes das linhas e figuras, *educar o olho* na avaliação das proporções, e inculcar a percepção do belo nas curvas e conformação dos objetos” (BARBOSA, 1946, p. 162, grifos nossos). Em suma, os conteúdos listados, para esta primeira etapa, foram as “linhas, ângulos, triângulos, quadrados, divisões da reta em partes iguais, ou proporcionais, curvas, combinações singelamente simétricas de curvas e retas” (BARBOSA, 1946, p. 162).

Nesse mesmo estudo, são ressaltados ainda os tipos de modelos a serem imitados pelos alunos de diferentes idades. Para as crianças mais novas tem-se a sugestão de desenhar as formas com o menor número de linhas possível, reduzindo-se, desse modo, às figuras dos objetos mais familiares, tais como frutos comuns, folhas de árvores etc. Já no caso das crianças

⁵⁸O método estigmográfico para o ensino do Desenho tinha como objetivo a construção de figuras geométricas a partir do uso do papel quadriculado. Neste caso, a figura proposta pelo mestre era formada pelos alunos por meio do auxílio de linhas, pontos e malhas que delineavam o caminho a ser traçado. A frequência na repetição garantiria, posteriormente, a execução de desenhos a olho livre, notadamente isento de uma rede de pontos de orientação.

de uma idade mais avançada, é preferível a execução de modelos planos, reproduzindo-os ora com as mesmas dimensões, ora em escala aumentada ou reduzida (BARBOSA, 1946).

É feita também uma menção ao *desenho de contornos por modelo sólido*, envolvendo, mais ou menos, a prática da perspectiva. Destinado aos alunos de mais idade e circunscrito aos objetos que apresentavam por todos os lados a mesma configuração, tal tipo de desenho permitia aos espectadores a visão do mesmo aspecto do modelo. E o *desenho de memória* é visto como aquele em que “partindo de formas geométricas de um tamanho dado, as crianças, por este meio, chegarão até à reprodução inteira dos originais que tiverem imitado, por complicados e miúdos que sejam” (BARBOSA, 1946, p. 164). O mesmo debate é estendido para as escolas médias, superiores e normais.

Percebemos novamente a presença de elementos da geometria, lado a lado, na execução dos vários tipos de desenho. Para Stetson, em declaração feita num relatório de 1874, a geometria “é o único verdadeiro fundamento do desenho, artístico e industrial” (STETSON, 1874 *apud* BARBOSA, 1946, p. 166). Sem ela, não é possível dar atenção especial ao desenho das formas naturais, pois “não basta que o aluno aprenda a desenhar as formas geométricas; cumpre, outrossim, que, ao encetar o desenho de objetos naturais e artificiais, saiba estudá-los, e reconhecer a forma geométrica, a que se prende a sua forma particular” (STETSON, 1874 *apud* BARBOSA, 1946, p. 166).

Diante do esboço apresentado, Rui Barbosa fez sua defesa pelo ensino do Desenho, que deveria fazer parte do curso primário brasileiro.

O ensino do desenho, pois, segundo o concebemos deve começar na *escola elementar*, entre as crianças de 7 anos, pelo método inglês, que se estenderá até à escola do segundo grau, a *escola média*, onde se principiará a ensinar, pelo sistema austríaco, o desenho elementar graduado (BARBOSA, 1946, p. 169-170, grifos do autor).

Já que o método inglês e o austríaco

[...] tem passado por provas decisivas. Os seus frutos revelam-se, em ambas as nações, por verdadeiras maravilhas, por bênçãos inestimáveis, quer quanto à educação geral do espírito popular, quer quanto à formação das especialidades técnicas, atuando assim, por dois meios de influência incalculavelmente poderosos, sobre o desenvolvimento da inteligência, dos sentimentos civilizadores e da prosperidade pública, que, tanto na Áustria como na Inglaterra, é hoje, em grande parte, obra do ensino do desenho geométrico e industrial (BARBOSA, 1946, p. 168-169).

Tudo isso tendo em vista que

[...], longe de se oporem, e excluírem, são, pelo contrário, complementos um do outro, constituindo o programa inglês o curso do desenho elementar *preparatório*, o tirocínio *preliminar* ao desenho elementar propriamente dito, ao desenho elementar *graduado*, cujo plano tem o seu diretório judiciosamente compendiado no livro de Grandauer (BARBOSA, 1946, p. 169, grifos do autor).

Por outro lado, uma explicação para a não escolha do método americano como o mais apropriado para o ensino primário brasileiro esteve explicitamente revelada pela seguinte citação:

Como se vê, apesar da magnitude das suas proporções e da sabedoria que lhe caracteriza os princípios fundamentais, a organização americana ainda não constitue [sic], entre o sistema austríaco e o sistema britânico, uma individualidade original, distinta e completa. Inspirado profundamente nas ideias inglesas, sob cuja influência recebeu a sua primeira educação artística, no South Kensington, o fundador do ensino de desenho em Massachussetts, - o plano de estudos na América é ainda, bem que em vastos limites, uma experiência cujos resultados peculiares estão por apurar definitivamente, um esboço cujas feições discriminativas não se acham delineadas com a nitidez e segurança precisas para autorizar uma imitação eficaz (BARBOSA, 1946, p. 168).

Portanto, além do que já foi citado, a defesa de Rui Barbosa era por um ensino do desenho de memória, de invenção e a tempo fixo que, de modo resumido, privilegiava a educação da vista desenvolvendo nas crianças o sentido estético dos objetos, e não por um desenho geométrico como aparece no caso americano. Essa defesa ganhou mais um reforço: dessa vez, ao referenciar o trabalho de Vasconcelos (1879), estudioso do ensino elementar do desenho nas escolas portuguesas. Nesta sua apropriação, Rui Barbosa condena o uso de instrumentos, como régua e compasso, para o estudo do Desenho linear geométrico, pois “entregar logo à criança a régua e o compasso é tirar-lhe toda a vontade de aprender, toda a iniciativa: é paralisar-lhe o órgão mais precioso – a vista: é fomentar a preguiça, a inércia, a incapacidade” (VASCONCELOS, 1879 *apud* BARBOSA, 1946, p. 141). Combater a indolência e tornar o ensino do Desenho atraente para a criança eram preocupações recorrentes em Rui Barbosa.

2.4 As finalidades pedagógicas e sociais do Desenho em Rui Barbosa

Como mostrado ao longo deste capítulo, a preocupação de Rui Barbosa com o Desenho teve suas origens no movimento internacional de instrução pública, em torno do ensino desse saber. Com o olhar voltado para o importante papel que tiveram as exposições universais nas revelações sobre os fatos da vida intelectual e econômica dos países, como, por exemplo, a de

Paris de 1867, que teve por fim estimular e uniformizar na França a educação artístico-industrial (BARBOSA, 1946), Rui Barbosa apresenta, em forma de relatório, um panorama mundial, político e educacional acerca desses países, fazendo um comparativo com a situação brasileira.

Neste sentido, do conjunto de argumentos e autoridades angariados por meio dos relatórios e de leituras, Rui Barbosa lista seis defesas para o ensino do Desenho:

- 1º. Que o desenho é um dote acessível *a todos os homens*, e não um privilégio dos artistas por vocação e profissão;
- 2º. Que, na ordem pedagógica, bem como na ordem histórica, o desenho *precede a escrita*;
- 3º. Que o seu ensino deve principiar desde os primeiros passos da criança na cultura do espírito, isto é, *desde a entrada no Kindergarten*;
- 4º. Que, longe de sobrecarregar o programa, ele o ameniza; longe de retardá-lo, *só lhe faz ganhar tempo*; longe de dificultar os outros estudos, *facilita-os, e auxilia-os enormemente*;
- 5º. Que é um elemento *essencial* ao cultivo das faculdades de observação de invenção, de assimilação e retenção mental;
- 6º. Que a sua generalização como *disciplina inseparável da escola popular* é uma das forças mais poderosas para a fecundação do trabalho e o engrandecimento da riqueza dos Estados (BARBOSA, 1946, p. 124, grifos do autor).

A explanação dada por Rui Barbosa em citação anterior reforça o entendimento de que estas defesas também foram dirigidas aos professores do ensino primário para convencimento de que a prática do ensino do Desenho já estava sendo propagada, como ele mesmo disse, por “toda a face do mundo civilizado, como parte natural, comum, *necessária do plano escolar*” (BARBOSA, 1946, p. 124, grifos nossos). Tais defesas serão detalhadamente examinadas a seguir.

2.4.1 O ensino do Desenho como facilitador e auxílio às outras matérias da escola primária

Sobre o primeiro item da lista anterior, conforme Rui Barbosa: “[...], as aptidões, de que depende o seu estudo [referindo-se ao desenho], *são comuns a todos os entendimentos*, e de uma vivacidade particularmente ativa nos primeiros anos da existência humana” (BARBOSA, 1946, p. 109, grifos nossos). Isto é, independente de aptidão, todo mundo poderia, de fato, acessá-lo. Portanto, essa defesa de que o Desenho poderia ser ensinado a todos, sem exceção, desfazia, assim, a ideia de que somente os espíritos mais esclarecidos teriam condições de aprendê-lo. A isso alia-se o que foi declarado no item 3, já que com o auxílio dele, bastariam os materiais mais simples e o menor emprego de força física, para discernir fácil e rapidamente o que o menino por si só seria capaz de fazer.

Já em relação ao segundo item, é válido destacar a crítica sobre o lugar que ocupava o ensino do Desenho na escola primária brasileira nos anos oitocentistas. Para o intelectual baiano, nos programas em voga (ao que tudo indica remetendo-se à Lei de 1827 e ao Decreto instituído por Leôncio de Carvalho em 1879), a leitura e a escrita formavam o primeiro estágio do ensino.

Com base em Walter Smith, grande organizador do ensino do Desenho em Massachusetts, Rui Barbosa insiste nesta ideia.

No desenho e na escrita o bom êxito depende da mesma faculdade, - a faculdade de imitação, sendo porem, o desenho, como mais simples, nos seus elementos, do que a escrita, *mais facil de adquirir do que ela*. Está hoje amplamente demonstrado que *quem pode aprender a escrever, pode aprender a desenhar*, e onde estas disciplinas se ensinam simultaneamente, uma à outra se ajudam [...] (SMITH *apud* BARBOSA, 1946, p. 113, grifos do autor).

Isto é, “o homem escreveu, está claro, antes de ler. A leitura pressupõe necessariamente a escrita” (BARBOSA, 1946, p. 64). No entanto, para Rui Barbosa, o homem das cavernas ainda não possuía “a arte de fixar, e transmitir os pensamentos pela escrita” (BARBOSA, 1946, p. 64). Até se chegar à escrita alfabética como temos hoje, na ordem do desenvolvimento humano, na progressão natural das coisas, o desenho teve o importante papel de preceder a escrita, uma vez que dominada pelo instinto da curiosidade

[...] a criança não o é menos pelo gênio da imitação. Todos os meninos desenhavam, por um natural pendor dos mais enérgicos instintos dessa idade. Modelar formas, e debuxar imagens: eis a primeira e a mais geral expressão da capacidade criadora nas gerações nascentes. Cabe, pois, ao desenho, no programa escolar, precedência à escrita, cujo ensino facilita, e prepara. Racionalmente, naturalmente, à leitura antecede a escrita, e à escrita o *desenho e a modelação* (BARBOSA, 1946, p. 64 grifos nossos).

Fazendo alusão aos vigentes programas de ensino, considerando-os demasiadamente sobrecarregados, Rui Barbosa esclarece que, da forma como lecionados, tanto a leitura, a escrita, a gramática quanto o cálculo elementar, tinham uma função de um alimento indigesto. Por quê? “Porque nem na organização do programa, nem no método que o executa, se respeita, se acompanha, se encaminha a natureza. Haveis de educar o menino, como a natureza educou o gênero humano” (BARBOSA, 1946, p. 51).

Ao considerar o desenho como algo acessível a todos os homens e não somente um privilégio dos artistas por vocação ou profissão, Rui Barbosa defendia, como é possível constatar na citação anterior, uma relação mais próxima entre o desenho/modelação e a escrita. É possível inferir que caberia ao ensino do Desenho precedência à escrita de modo a facilitar e

preparar o aluno para o ensino deste outro saber. Em tese, modelar formas já daria ao aluno mais precisão na execução dos movimentos considerados mais simples. No entanto, não era somente a escrita que ganhava o auxílio do desenho. Da mesma maneira, esse mesmo ensino do Desenho deveria participar do estudo dos saberes aritméticos, geométricos, geográficos etc. Desse modo, constatamos que o saber desenhar não era simplesmente um saber artístico ou industrial, ele também se tornou escolar, uma estratégia de ensino, porque era visto como “pré-requisito” para outros saberes já escolarizáveis. Entendemos o ensino do Desenho como “pré-requisito” para outros saberes já escolarizáveis, como a leitura e a escrita, um elemento de introdução, parte integrante das primeiras matérias do curso primário.

Assim como o desenho, a modelação também deveria anteceder a escrita. Neste caso, Rui Barbosa complementa essa ideia a partir da escrita de outro texto. De acordo com ele,

[...] o dia em que o desenho e a modelação começarem a fazer parte obrigatória do plano de estudos na vida do ensino nacional datará o começo da história da indústria e da arte no Brasil. [...] Semear o desenho imperativamente nas escolas primárias, abrir-lhe escolas especiais, fundar para os operários aulas noturnas desse gênero, assegurar-lhe vasto espaço no programa das escolas normais, reconhecer o 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 em 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 (BARBOSA, 1882, p. 16, grifos do autor).

Em suma, de acordo com o item 4, das defesas de Rui Barbosa sobre o ensino do Desenho, além de facilitador do ensino da escrita, acelerando-o com singular rapidez e influenciando-o no caráter da letra, como já dizia Pestalozzi (1889), o Desenho poderia fazer parte também do estudo da aritmética, da geometria e da geografia, tendo em vista sua indispensável contribuição à perícia especial do futuro operário e a prosperidade mercantil do país. Outra vantagem a ser considerada é a facilidade da criança de formar regularmente as letras, além de adquirir consciência da força de sua perfeição, despertando a vontade de não agregar nada incompleto nem imperfeito aos primeiros exercícios desta arte (PESTALOZZI, 1889). Em consonância, Trinchão (2008, p. 378) argumenta que “Rui Barbosa se baseou nos princípios já socializados por Pestalozzi, principalmente, por primar pelo Desenho precedendo a escrita, por este educar a mão e o olho e assim a observação e imitação da forma”.

Assim, a existência de uma rotina que forçava a memorização e a prática de evidenciar uma inconsciência automática do aluno, impregnada de noções elementares meramente

“teóricas” e sem sentido para as crianças, foram notoriamente combatidas por Rui Barbosa que, influenciado pelos fundamentos de Pestalozzi, por meio da leitura de *Comment Gertrude instruit ses enfants*, e de Fröebel⁵⁹, defendia uma educação pelos sentidos.

Educar a vista, o ouvido, o olfato; habituar os sentidos a se exercerem naturalmente, sem esforço e com eficácia; ensiná-los a apreenderem os fenômenos que se passam de redor de nós, a fixarem na mente a imagem exata das coisas, a noção precisa dos fatos, *eis a primeira missão da escola*, e, entretanto, a mais completamente desprezada na economia dos processos rudimentares que vigoram em nosso país (BARBOSA, 1946, p. 52, grifos nossos).

Em analogia ao trecho anterior, assim como a inteligência carece do cérebro e as funções respiratórias do pulmão (BARBOSA, 1946), era intenção “fazer da intuição a base de todo o método, de todo o ensino, de toda a educação humana” (BARBOSA, 1946, p. 53). Levar em consideração as indicações dadas pela natureza e os instintos normais da infância eram tidos como itens primordiais nesse processo.

Em linhas gerais, o método intuitivo, de acordo com Pestalozzi e Fröebel, tinha como características marcantes, além de uma valorização da abordagem indutiva, a crença de que o uso dos sentidos seria determinante para a obtenção do conhecimento. Seria por meio desses sentidos que as crianças desenvolveriam suas faculdades de observação e percepção através da observação dos fatos e pela apresentação de objetos. No caso de Rui Barbosa, esses objetos seriam os modelos e estampas.

Observamos, portanto, que a criança deveria ser atraída pela curiosidade interior e pela observação dos fatos que a rodeiam, na busca pelo prazer e curiosidade de conhecer. Ou seja, “a aplicação da memória aos compêndios e a introdução mecânica, no entendimento infantil, de palavras correspondentes a realidades estranhas a observação dos alunos asfixiam, na primeira infância, ou debilitam para sempre, as faculdades criadoras da inteligência humana” (BARBOSA, 1946, p. 209). Segundo a interpretação de Rui Barbosa, “o primeiro passo, portanto, no cultivo do entendimento, é o cultivo dos sentidos, que constitui propriamente a *lição de coisas*” (BARBOSA, 1946, p. 63, grifos do autor).

Em suma, vale aqui destacar o entendimento de Rui Barbosa sobre a lição de coisas.

⁵⁹ Fröebel (1782-1852) foi apaixonado pelas ciências naturais e pela matemática. Em 1805, ao ser contratado por uma “escola modelo” de Frankfurt, descobre os princípios pedagógicos de Pestalozzi. Aprofundou seu conhecimento sobre as teorias de Pestalozzi em Yverdon entre 1808 e 1810, época em que o Instituto Pestalozzi esteve no auge de sua reputação internacional. Assim, esboçou sua teoria da “esfera”, que ao mesmo tempo tratava-se de uma teoria científica e uma doutrina da educação fundada na relação entre o conhecimento subjetivo e o objeto científico (HEILAND, 2010).

A lição de coisas não é um assunto especial no plano de estudos: é um método de estudo; não se circunscreve a uma seção do programa: abrange o programa inteiro; não ocupa na classe, um lugar separado, como a leitura, a geografia, o cálculo, ou as ciências naturais: é o processo geral, a que se devem subordinar todas as disciplinas professadas na instrução elementar, [...], pois a lição de coisas não se inscreve no programa; porque constitui o espírito dele; não tem lugar exclusivo no horário; preceitua-se para o ensino de todas as matérias, como o método comum, adaptável e necessário a todas (BARBOSA, 1946, p. 214-215, grifos do autor).

Pelo exposto, Rui Barbosa via nas lições de coisas um verdadeiro e único método de ensino. Mais ainda, “a lição de coisas, portanto, segundo a reforma, não acrescenta ao plano escolar *um estudo adicional*; impõe-lhe a aplicação ampla, completa, radical de *um novo método: o método por intuição, o método intuitivo* (BARBOSA, 1946, p. 215, grifos do autor). Ou seja, para Rui Barbosa, lição de coisas e método intuitivo significavam a mesma coisa. Tratava-se de um princípio comum que abrangia todo o ensino (SLUYS, 1880 *apud* BARBOSA, 1946, p. 215).

Contrapondo-se a essa ideia, no documento referente à Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro, Leôncio de Carvalho assume que “A comissão da câmara confunde *lição de cousas* com *methodo intuitivo*, quando é certo que entre este e aquella dá-se grande diferença” (PRIMEIRA EXPOSIÇÃO PEDAGÓGICA, 1884, p. 218, grifos do autor). Para Leôncio, a lição de coisas era considerada como

[...] um processo especial, um exercício á parte, que deve realizar-se quotidianamente, si possível fôr, sobretudo no fim das classes da tarde, quando muitas vezes, durante o inverno os alumnos já não vêm bastante para poderem ler ou escrever, e se acham fatigados com os exercícios feitos de dia. Então uma conversa interessante poderá despertar sua atenção enfraquecida. O que deve caracterisar a lição é o modo de dala por meio de cousas sensíveis, de objectos colocados sob a vista dos alumnos, que dest’arte serão obrigados a reflectir – Ha pois necessidade de um *museu escolar* (PRIMEIRA EXPOSIÇÃO PEDAGÓGICA, 1884, p. 218-219).

Apesar de leitor assíduo dos estudos produzidos por Ferdinand Buisson, Leôncio de Carvalho dirigia tal crítica ao seu contemporâneo Rui Barbosa, o qual entendia lições de coisas como sendo o próprio método intuitivo, o qual deveria perpassar por todas as matérias ensinadas. Cabe ressaltar que Rui Barbosa também foi leitor de Ferdinand Buisson, porém, sua apropriação ocorreu de maneira diferenciada.

Assim, citando importantes precursores do método em destaque, como Buisson, e os já mencionados Pestalozzi e Fröbel, o empirista Rui Barbosa argumenta que “as lições de coisas”, previstas por esses espíritos e levadas a um alto grau de desenvolvimento no método froebeliano, “são hoje abraçadas e exigidas, como ponto de partida de todo o ensino, em todos os países adiantados e por todos os pedagogos eminentes” (BARBOSA, 1946, p. 206). Em

particular, para o político Rui Barbosa, a grande contribuição de Pestalozzi e Fröebel esteve pautada “na teoria pedagógica da cultura do gênero humano pela familiarização do espírito com a natureza” (BARBOSA, 1946, p.204).

Estendidas rapidamente em muitos países e em todo o domínio da escola popular, as lições de coisas tinham por fim “cultivar no menino as faculdades perceptivas, assimilar-lhe ao espírito a arte de observar, adestrá-lo em encontrar, diante de cada objeto, a palavra apropriada, em achar diante de cada palavra, na inteligência, a concepção da realidade correspondente” (BARBOSA, 1946, p. 210). Dessa maneira, “os limites das lições de coisas coincidem com os limites do ensino escolar em toda a sua extensão” (BARBOSA, 1946, p. 208).

2.4.2 O Desenho como base educacional, técnica e industrial: o caráter prático e profissional do seu ensino

Ao perceberem potencialidades em todas essas recomendações anteriores, muitos países abriram espaço para o ensino do Desenho na educação popular, após metade do século XIX, por meio de reformas de instrução elementar. Seu poder foi tão imprescindível que alcançou até os institutos técnicos, as escolas de ofícios, os ginásios etc. Era o desenho a base do sistema de instrução escolar. Como demonstração da veracidade de todo esse poderio, Rui Barbosa cita vários países que avançaram nessa “corrida” instrucional, a partir da implementação do Desenho nas escolas primárias. Exemplos disso foram a Alemanha, a França, a Áustria, a Inglaterra, a Hungria, a Prússia, os Estados Unidos, entre outros. Apresentando resultados significativos na produção industrial por causa da inserção do desenho e da arte, esses países reconheceram o desenho como um instrumento educativo, princípio fecundante do trabalho e umas das bases primordiais da cultura escolar e propulsoras do desenvolvimento econômico dos Estados (BARBOSA, 1946).

Todavia, Rui Barbosa percebe que, no Brasil, o movimento de difusão do ensino do Desenho ocorreu de forma atrasada e lenta. E uma das primeiras críticas feita por ele, a partir da leitura do relatório da exposição de 1876 na Filadélfia, baseou-se na ingenuidade de achar que dispor de excelentes professores especiais de desenho, ter bons cursos e boas escolas fossem elementos suficientes para resolver o problema. A gravidade era ainda maior.

[...] vivemos ainda, no Brasil, sob o domínio do erro crasso que vê no desenho uma prenda de luxo, um passatempo de ociosos, um requinte de distinção, reservado ao cultivo das classes sociais mais ricas, ou à vocação excepcional de certas naturezas privilegiadas para as grandes tentativas de arte. Não percebem que, pela simplicidade das suas aplicações elementares, ele tem precedência à própria escrita; que representa

um meio de fixação, reprodução e transmissão de ideias indispensável a todos os homens, e especialmente indispensável às classes laboriosas [...] (BARBOSA, 1946, p. 108-109).

Por essa citação, percebemos que o Desenho, além do que fora explicitado anteriormente, estava a serviço da formação de “classes laboriosas”, ou seja, a serviço das classes trabalhadoras. Era, portanto, elemento imprescindível da cultura geral em todos os graus e base de toda educação técnica e industrial. Nessa “nova sociedade”, além do saber ler, escrever e contar, era necessário saber desenhar. Por exemplo: para o operário, a aprendizagem do desenho era tão necessária quanto a leitura e a escrita. Entendimento este reforçado por Wanderhagen (1880), em relatório apresentado em 1880 no congresso internacional de ensino em Bruxelas: “[...] a eles [os operários] o desenho *é mais necessário* do que uma e outra [leitura e escrita]; visto como pode-se saber o ofício, e ser hábil artífice, sem ler, nem escrever; mas não, sem compreender o desenho” (WANDERHAEGEN *apud* BARBOSA, 1946, p. 122, grifos do autor). Em consonância com o que já foi verificado pelas pesquisadoras Mormul e Machado (2013), Rui Barbosa acreditava que o ensino do Desenho “teria papel fundamental no desenvolvimento da indústria e, conseqüentemente, o Brasil deixaria de ser fundamentalmente agrícola, ou seja, a introdução do ensino de Desenho iria promover a expansão da indústria nacional” (MORMUL; MACHADO, 2013, p. 285).

Em concordância também com Souza (2000), o entusiasmo de Rui Barbosa pelo ensino do Desenho fazia eco à opinião dos industriais, dos pedagogos e de autoridades do ensino dos países mais avançados, que viam a potencialidade de escolarização desse saber profissional para o crescimento econômico do próprio país. Em outras palavras, “a esse conteúdo foi atribuída uma *finalidade essencialmente prática* que se ajustava às necessidades da indústria e da arte [...] Tratava-se, sobretudo, do domínio de uma aprendizagem técnica, profissional” (SOUZA, 2000, p. 18, grifos nossos). Neste caso, notamos que houve, por parte de Rui Barbosa, um enorme interesse em transformar culturas profissionais, atreladas notadamente às profissões dos industriais, operários e artistas, em cultura escolar para o alcance da população menos instruída. Neste contexto de natureza formativa, o desenho era visto como um lugar da precisão, uma necessidade intrinsecamente social para a preparação e formação deste homem moderno. Essa é, sem dúvidas, uma finalidade marcante na apropriação revelada pelo reformador baiano cujo ensino do Desenho se ligava à vida prática, entendendo-o como um saber que deveria dar suporte à economia nacional, à prosperidade do país.

Como disse Trinchão (2008), o papel

[...] fundamental do saber em Desenho seria embasar um ensino técnico, servindo assim de suporte à industrialização do país e, como conhecimento disciplinarizado, reunia as possibilidades para promover as mudanças necessárias ao país. O Desenho ensinaria o indivíduo a ver, a pensar, a comunicar, a produzir, e ensinaria a encarar a vida, a inventar e a libertar a mente. Requisitos próprios para o bom desenvolvimento do produto final que auxiliaria a economia nacional (TRINCHÃO, 2008, p. 381).

Parece-nos que esse despertar para o papel que poderia exercer o ensino de algumas matérias do curso primário, como o Desenho, numa sociedade que necessitava escolarizar, instruir e civilizar sua população (FARIA FILHO, 2000), trouxe consigo impactos importantes para a educação pública. Em meados do século XIX, segundo Valdemarin (2004), a escola sofreu críticas que foram além do seu aspecto metodológico. Na opinião dessa autora, a ineficiência dessa escola provocou também

[...] uma defasagem em relação ao desenvolvimento econômico, que explicaria, até mesmo, o alto nível de desemprego e os baixos salários então existentes, uma vez que o trabalho industrial demanda indivíduos letrados e capazes de raciocinar rápido e criativamente. Afirma-se ainda que a escola tem uma função essencial para a política e estabilização do regime republicano dado que, com o sufrágio universal, o Estado necessita de cidadãos que saibam ler, escrever, compreender e pensar, sendo ainda capazes de perceber as virtudes da organização social alcançada até aquele momento, aspectos dos quais a instituição escolar tem descurado. Essas críticas, embora apontem suas falhas, consideram a escola primária como a peça fundamental para a difusão do sistema de valores burgueses, devendo a eles adequar-se cultural e economicamente (VALDEMARIN, 2004, p. 103-104).

Portanto, é no contexto desse processo crescente de desenvolvimento econômico, já bem-sucedido em alguns países europeus, que a escola brasileira se vê confrontada a repensar os seus valores. Como afirmou a supracitada autora, a demanda social reclamava cidadãos letrados, capazes de raciocinar rápido e criativamente; que lessem, escrevessem, compreendessem e pensassem. Ou seja, que a escola tivesse a função de contribuir socialmente para a formação integral desses cidadãos.

Souza (2000) nos dá uma pista de que nas disputas e debates que marcaram a configuração do currículo do ensino primário e secundário no Ocidente, no decorrer do século XIX, “estiveram em jogo a substituição de uma cultura literária pela cultura científica no ensino secundário e a *difusão de conhecimentos úteis de natureza social, moral e cívica no ensino primário*” (SOUZA, 2000, p. 14, grifos nossos). O ensino secundário, de cultura geral, servia de formação das elites enquanto que o segundo, o ensino primário, esteve voltado para a formação de trabalhadores (SOUZA, 2000).

Mais adiante, tomando como suporte teórico o estudo de Hébrard (1990), Souza (2000) explica que em relação ao ensino primário, assim como ler, escrever e contar foram resultados da escolarização de saberes profissionais,

[...] pode-se dizer que, no século XIX, assistimos à escolarização de vários outros saberes sociais, além do conhecimento científico, como, por exemplo, a ginástica, a música e o canto, os valores morais e cívicos, *desenho*, a escrituração mercantil, os sistemas de pesos e medidas, as noções de horticultura e arboricultura, os trabalhos manuais, a higiene, a puericultura, a economia doméstica, entre outros (SOUZA, 2000, p. 15, grifo nosso).

A citação acima só reafirma aquilo que vem sendo dito neste capítulo: o ensino do Desenho em Rui Barbosa, além de ser visto como um saber escolarizável, leva consigo características de um ensino prático, de formação para a vida. Essa era, portanto, uma forte representação de que uma das finalidades do ensino do Desenho consistia em atender as demandas de ordem mais prática, mais profissional, sem caráter de um saber avançado. Marca indelével da concepção do *rudimentar*.

Deste modo, Rui Barbosa entendia o ensino do Desenho como uma base para a instrução técnica, artística, industrial e educacional, visto que a faculdade de desenhar é também um resultado da educação. Para ele, o elo estabelecido entre a escola primária e a Escola Normal Nacional deveria ter como objetivo “[...] fornecer aos adultos, o curso completo do desenho elementar, desde as primeiras bases geométricas até o desenho ornamental e o de figura; tudo subordinado ao caráter de aplicação industrial que domina todo este sistema” (BARBOSA, 1946, p. 195). Baseando-se no movimento que se generalizou pelos Estados Unidos, Rui Barbosa chegou à seguinte conclusão: “negar, portanto, um lugar inauferível e de primeira plaina ao desenho na escola popular desde os graus mais elementares, é dar cópia de uma ignorância absoluta, ou de uma incompetência incurável no exame dos elementos da questão” (BARBOSA, 1946, p. 140).

Constatamos, portanto, que a importância do que é ensinado para a vida prática se constituiu como um veio fértil para a defesa do ensino do Desenho em Rui Barbosa. Advogando que o ensino deste saber era essencial para o crescimento econômico do país, Rui Barbosa rompe definitivamente com a ideia de que o Desenho deveria servir de base para conceitos mais avançados, isto é, mais de ordem científica, com caráter de ciência. Para ele, o ensino do Desenho deveria proporcionar conhecimentos úteis para a vida dos alunos na busca por uma formação pessoal e integral do sujeito com possibilidades de aplicação desse conhecimento nos afazeres do dia a dia. Sendo assim, Rui Barbosa esteve muito mais ligado à corrente empirista

da qual fizeram também parte Basedow e Pestalozzi, grandes ícones do movimento da pedagogia moderna baseada no método intuitivo ou lições de coisas. Rui Barbosa inaugura uma novidade que é pensar no saber Desenho a partir dos *rudimentos*, ou seja, com vínculo na vida prática e não mais como *elementos*, como aquele que é dependente do avançado, de caráter propedêutico.

Neste caráter terminal do ensino do Desenho em Rui Barbosa, as finalidades de ordem pedagógica e social apontadas dizem muito sobre a *expertise* em assuntos educacionais desse autor. Assim, ao incorporar um discurso internacional baseado em leituras estrangeiras e tendo em vista a defesa por uma educação para as massas populares e de uma consequente modernização do Brasil, em face do seu atraso na comparação a outros países, Rui Barbosa assinala o ensino do Desenho como essencial para pensar o nosso progresso e desenvolvimento social, econômico e, sobretudo, educacional.

Esse ambicioso projeto de modernização do país encabeçado por Rui Barbosa “colocava a escola como central na formação da realidade educacional entendida como inserção na sociedade capitalista” (SOUZA, 2009, p. 82). No entanto, o que se esperar desta escola e do ensino do Desenho no período da chamada Primeira República (1889-1930) no qual governantes e representantes do setor oligárquico de São Paulo investem na organização de um sistema de ensino modelar (CARVALHO, 2000) constituído pelos grupos escolares? Portanto, como nesse contexto de reordenação dos tempos e espaços escolares, de ampliação do currículo e de redefinição do lugar ocupado pela escola (VIDAL, 2006), o ensino do Desenho continua aparecendo nas normativas oficiais do período? Com as mesmas finalidades anteriores? A resposta a tais questões será dada por meio da documentação levantada do Estado de São Paulo.

CAPÍTULO 3

AJUSTE DO OLHO E DA MÃO *VERSUS* DESENHO DO NATURAL: OS PROGRAMAS DE ENSINO DE SÃO PAULO (1894, 1905, 1918, 1921)

Abro aqui um parentese para esclarecer uma dúvida que me parece muito arraigada entre muitos dos meus colegas do ensino primário: é a confusão entre o ensino do desenho e o da geometria, havendo quem entenda o termo *desenho* como synonymo perfeito de geometria prática (AGUIAR, 1927, p. 52, grifo do autor).

Esse pequeno trecho, extraído de um curso de férias apresentado pela Revista de Ensino da Bahia, mostra-se bastante emblemático do ponto de vista da discussão do “lugar” a ser ocupado pela Geometria e pelo Desenho no curso primário brasileiro. Embora esta afirmação tenha sido publicada na Bahia e no ano de 1927, vimos anteriormente que, tanto na legislação (referimo-nos aos Decretos de 1851, 1854, 1877, 1879 e às Decisões de 1882 e 1883) que regeu o ensino primário no Município da Corte ou Província do Rio de Janeiro como nos primeiros livros didáticos (ALBUQUERQUE, 1829; PACHECO, 1881; BORGES, 1882) que adotavam recomendações para os seus ensinos, a relação entre estes dois saberes matemáticos deu-se de modo muito próximo sob a forma de *Desenho linear ou geométrico*.

Ademais, especificamente em relação a esse ensino, todo esse debate encontrou respaldo e contribuição importante na figura de Rui Barbosa. Suas ideias foram difundidas através de discursos, como aquele que proferiu no Liceu de Artes e Ofícios em 1882, bem como das ideias veiculadas por meio do Parecer assinado por ele e publicado em 1883. Nesses registros (BARBOSA, 1882; BARBOSA, 1946), Rui Barbosa deu bastante ênfase ao saber Desenho e com base nos princípios empiristas baseou-se nos *rudimentos* para a defesa deste saber.

Tendo em vista essas finalidades do Desenho analisadas até aqui, este capítulo intenta investigar a permanência ou mudança nos rumos dessa rubrica do curso primário. Para tal, remetemo-nos à documentação que registrou o vanguardismo de São Paulo no tratamento do ensino primário, modelo que teve circulação no Brasil, como anteriormente se destacou, com a criação dos grupos escolares. Considerar-se-á, para isso, o período que tem início com a publicação do primeiro programa paulista de 1894. Na leitura e análise dos programas do ensino em São Paulo, que destino foi dado ao Desenho? Tal questão orienta a escrita deste capítulo.

3.1 - Por uma compreensão da escola e dos programas de ensino: notas introdutórias

Considerados norteadores do trabalho docente e eixo em torno do qual girava todo o processo educativo, os programas de ensino apresentaram, ao longo dos anos, propostas culturais elaboradas pelo Estado para o público escolar (SHIEH, 2010). De acordo com Duarte (2015), quando se estabelece pelo governo determinado programa de ensino, esse

[...], encontra-se amparado por normas públicas que, em geral, são impositivas, mesmo que, eventualmente, seja facultado aos aplicadores da lei, no caso, predominantemente, profissionais do ensino, certa margem de liberdade quanto à sua interpretação. Tal é permitido conforme se defronte com situações concretas do cotidiano nem sempre previsível na norma em abstrato, considerando as inúmeras possibilidades ditadas pela vida cotidiana. Contudo deve imperar a lei, pois do contrário, na ausência de uma normatização, não poderia o Estado cobrar a execução dos programas de ensino em conformidade com políticas públicas de seu interesse (DUARTE, 2015, p. 17).

Grosso modo, é possível dizer que após a definição de critérios e princípios pedagógicos determinados pelos interesses forjados de pessoas que os elaboraram, o passo seguinte consiste na escolha daquilo que é mais relevante para ser transmitido às crianças em cada idade escolar. Este processo, longe de ser neutro, é visto como fruto de percepções sociais que buscam “legitimar um projeto reformador ou justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas” (CHARTIER, 2002, p. 17). A escolha do que ensinar e de como ensinar, como é revelada em alguns programas, tende a ser em cada situação um processo de construção social conflituoso (SHIEH, 2010).

No processo de identificar e analisar os programas de ensino para as escolas primárias paulistas produzidos entre 1887 e 1929, Shieh (2010) mostra, baseada inicialmente nos estudos de Primitivo Moacyr (1939), que após a Lei de 15 de outubro de 1827, São Paulo teve sua instrução primária dividida em três graus. Referenciado na Lei n. 81, de 06 de abril de 1887⁶⁰, para o ensino do primeiro grau, destinado às crianças de ambos os sexos entre 7 e 14 anos, era recomendado o ensino de *Desenho linear de mão livre e Caligrafia*. Na visão desta mesma autora, a prescrição da tríade *Ensino prático do sistema legal de pesos e medidas*, do *Desenho linear de mão livre e Caligrafia* e do *Exercício de redação de cartas, contas e faturas comerciais* “deixa entrever a intenção de se transmitir às crianças saberes utilitários, que possibilitassem o desempenho de atividades urbanas, como aquelas ligadas à indústria e ao comércio, em crescente expansão naquele momento, [...]” (SHIEH, 2010, p. 82). Sobre este

⁶⁰ Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1887/lei-81-06.04.1887.html>>. Acesso em: 25 mai. 2017.

tipo de desenho, tudo leva a crer que sua finalidade tinha um caráter prático-profissional, de modo a preparar os alunos para serem bem-sucedidos na vida adulta e cotidiana, assim como no exercício de suas atividades futuras, valendo-se da ressalva de que nos graus de ensino fossem elaboradas atividades apropriadas à idade e ao desenvolvimento intelectual dos alunos.

Após cinco anos, é decretada mais uma lei. Trata-se agora da Lei n. 88, de 08 de setembro de 1892⁶¹, assinada por Bernardino de Campos, então presidente do Estado de São Paulo. No âmbito da reforma da instrução pública do Estado, o ensino passou a ser dividido em três níveis: ensino primário, secundário e superior. Ao que nos interessa aqui, o ensino primário compreendia dois cursos: um preliminar, destinado a ambos os sexos dos 7 aos 12 anos, e o ensino complementar destinado aos alunos habilitados nas matérias do curso anterior. A aprovação do regulamento que acompanhava essa Lei ocorreu em 30 de dezembro do mesmo ano por meio do Decreto n. 144-B⁶². No que diz respeito aos saberes matemáticos, além do ensino do *Desenho à mão livre*, faziam parte do ensino das escolas preliminares o cálculo aritmético sobre os números inteiros e frações, o sistema métrico decimal, as noções de geometria, especialmente nas suas aplicações à medição de superfícies e volumes etc. Em observância às duas leis, notamos uma sutil diferenciação na nomenclatura da matéria. A menção linear desaparece no Decreto n. 144-B, porém, permanece o desenho executado à mão livre.

De acordo com Souza (2000), é nas décadas finais do século XIX e nas primeiras décadas do século seguinte que a organização escolar, de fato, tornou-se motivo de eloquentes discussões, fazendo surgir a crença no poder da escola como fator de progresso, de modernização e de mudança social. Crença essa atrelada à concepção de uma escola com ares novos para a formação de um novo cidadão moderno. Tudo leva a crer, pelo que foi visto anteriormente, que o ensino do Desenho se encaminhava para esta direção.

A repercussão causada por essa temática ganhou destaque também no cenário político, visto que questões sobre a organização administrativa e didático-pedagógica do ensino primário, seus meios de universalização e finalidades do ensino implicaram o processo de democratização da cultura e da função política da escola nas sociedades modernas (SOUZA, 2000).

⁶¹ Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html>>. Acesso em: 25 mai. 2017.

⁶² Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1892/decreto-144B-30.12.1892.html>>. Acesso em: 25 mai. 2017.

Considerado o ícone da escola moderna no final do século XIX, o método de ensino intuitivo, também chamado de lições de coisas e ensino pelos aspectos, tornou-se uma importante matriz discursiva de internacionalização da educação nesse período. Tido como uma das mais importantes inovações de cunho pedagógico da escola na segunda metade do século XIX, o método intuitivo ganhou expressão, em termos de debates, a partir do movimento de difusão da escolarização em massa, num momento em que “encontrar os meios para uma escolarização inicial eficaz se constituía numa das maiores preocupações daqueles que estavam envolvidos na organização dos sistemas nacionais de ensino” (SCHELBAUER, 2006, p.02). Sendo introduzido aos poucos nas diferentes modalidades de ensino, era considerado pelos seus defensores como um poderoso instrumento pedagógico capaz de modernizar o ensino e, principalmente, formar estudantes mais qualificados às transformações políticas e econômicas em curso naquela época (VALDEMARIN, 2004). Acreditava-se, então, que essa nova abordagem pudesse romper com o modelo até então vigente, baseado numa educação verbalista, memorística, centrada na palavra do mestre e nos livros.

Para essa mesma autora, essa forma de pensar impulsionou também a produção de inúmeros manuais, especialmente aqueles destinados a alunos e professores, com a apresentação de procedimentos e conteúdos capazes de concretizar inovações pretendidas. Tal reflexão é corroborada a partir da opinião de outra historiadora. De acordo com Souza (2000), esse fenômeno de âmbito mundial, de circulação de ideias e modelos, dos mais variados possíveis, desembocou na reflexão sobre os métodos e na ampliação dos programas de ensino, na classificação dos alunos, na distribuição dos conteúdos e no emprego do tempo, no mobiliário, nos materiais escolares, na arquitetura, na formação de professores etc. Nesse contexto, peças fundamentais de divulgação foram as Exposições Universais, os congressos de instrução, os relatórios oficiais elaborados por ministros e inspetores de ensino, livros, artigos, jornais e revistas publicados. Do ponto de vista deste texto, como tais pressupostos pedagógicos modernos foram incorporados à legislação escolar (no nosso caso, incorporados às normativas oficiais) de modo a reorganizar os conteúdos das matérias escolares, em particular do Desenho? Em se tratando do que, como e para que ensinar, que finalidades desse saber podemos extrair deste contexto, dessa documentação?

3.2 – O programa paulista de 1894: uma assinatura de *experts*

Se até o momento anterior, as normativas que introduziam o ensino do Desenho tinham sido incorporadas através de leis e artigos de decretos, o primeiro programa de ensino dos grupos escolares paulistas, datado de 26 de julho de 1894, inovou ao apresentar um novo modo de organização dos saberes escolares pautado na divisão em séries e conteúdos das matérias.

Oficializado pelo Decreto n. 248 e elaborado por Oscar Thompson, Benedito Maria Tolosa e Antonio Rodrigues Alves Pereira, o programa foi dividido em quatro anos com duas séries em cada um deles.

A essa altura, estes três personagens integravam a geração dos normalistas paulistas formada no contexto da primeira reforma republicana na Escola Normal de São Paulo, logo após a Proclamação da República em 1889. À frente de diferentes atividades, esse corpo de professores atuou “efetivamente na administração e na produção intelectual, pedagógica e didática referente à instrução pública paulista” (MENESES, 2012, p. 43), como poderemos ver a seguir.

O primeiro ator social e talvez o que tenha tido papel mais importante entre eles, Oscar Thompson (1872-1935), foi diplomado na turma da Escola Normal de São Paulo de 1891 e já em 1893 assumiu a direção da Escola-Modelo Masculina, a qual tinha a americana Márcia Browne como diretora. Em 1899, recebeu, pela Faculdade de Direito, o título de bacharel em Ciências Sociais e Jurídicas. Iniciou sua carreira docente como professor e adjunto da direção da Escola Normal de São Paulo, onde permaneceu até 1920. Assumiu por duas vezes a direção da Inspeção-Geral da Instrução Pública, nos períodos de 1909 a 1911 (quando conseguiu maior autonomia para a Inspeção, ao obter a aprovação da transformação do órgão em Diretoria-Geral, em 1910; ainda nesse período, oficializou o método analítico para o ensino de leitura) e de 1917 a 1920. Em 1917, foi empossado membro do Conselho Deliberativo da Liga Nacionalista e em 1920 deixou a carreira na educação pública para dedicar-se à cafeicultura e à política. Ao viajar para países como Estados Unidos, por ocasião da Exposição internacional de Saint Louis em 1904, e para países vizinhos como a Argentina, em 1911, Thompson buscou acompanhar de perto os avanços na instrução pública desses países (MENESES, 2012; TIZZOT FILHO, 2013). Thompson também se destacou no pioneirismo da elaboração de periódicos voltados à orientação do trabalho pedagógico no Estado. Juntamente com Joaquim de Sant’Anna, Antonio Rodrigues Alves Pereira e Benedito Maria Tolosa (todos três, professores da Escola do Carmo) compuseram a equipe responsável pela elaboração do primeiro número da revista *A Eschola Pública*, divulgado em julho de 1893 por iniciativa dos interessados e a

custos próprios. A atuação de Thompson em diferentes setores educacionais revela uma *expertise* pedagógica construída a partir de seu reconhecimento profissional.

Outro que teve um destaque importante foi Benedito Maria Tolosa. Também da turma de 1891, exerceu a função de professor da Escola Modelo do Carmo (1891), foi professor adjunto da Escola Modelo Caetano de Campos (1894), diretor da seção masculina do Grupo Escolar de Botucatu (1896) e diretor do Grupo Escolar Dr. Augusto Reis (1900). Além de tantas outras atribuições, acrescenta-se a essa lista a participação na *Revista da Instrução* (1891) e o cargo de editor da revista *A escola*, publicação semanal para as crianças da Escola São Manuel do Paraíso (1904) (MENESES, 2012).

Já Antonio Rodrigues Alves Pereira, diplomado na mesma turma dos anteriores, foi professor da cadeira do sexo masculino no bairro dos Campos Elíseos em 1892, professor adjunto interino da Escola Modelo Caetano de Campos e diretor em alguns grupos escolares. Teve também trabalhos seus publicados na Revista de Ensino, de 1902. Assumiu a função de integrante do Conselho Fiscal da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, em 1904 (MENESES, 2012).

Por estas linhas apresentadas, é possível afirmar que foram vários os focos de atuação dessa geração de educadores para a instrução pública primária paulista. Assim, neste ambiente muito “familiar” constituiu-se um corpo de *experts*⁶³ especializados na administração escolar e na construção de saberes sobre e para o sistema escolar daquele Estado. Consideramos o acúmulo de experiências profissionais ao longo do tempo no exercício de suas funções fator determinante para isso. Portanto, tudo leva a crer que nada é mais compreensível da parte do presidente do Estado, o senhor Bernardino de Campos e de seu Secretário dos Negócios do Interior, o senhor Dr. Cesario Motta Junior, do que a indicação desses nomes para a elaboração do primeiro programa de ensino paulista.

Como já foi dito anteriormente, ao dividir a responsabilidade da revista *A Eschola Publica*, esses três autores tinham como propósito proporcionar aos professores primários sugestões relativas ao ensino mediante a exposição de pequenos trabalhos práticos de pedagogia provenientes das escolas públicas, tanto da capital quanto do interior. Dessa maneira, a revista *A Eschola Publica* com publicação nos anos de 1893, 1894, 1896 e 1897 buscava apresentar modelos de lições, isto é, orientações didáticas sobre o ensino das diferentes matérias do curso

⁶³ Embora esses atores sociais fossem recém-formados, o que poderia implicar na aparente ausência de contribuição para o meio escolar, o *status* de *experts* advém do lugar onde eles foram formados, isto é, a Escola Normal de São Paulo. Instituição de ensino que havia se estabelecido como ícone de formação e produção de saberes no âmbito das ciências da educação que estava em fase de configuração (CARVALHO, 2000).

preliminar de acordo com os programas de ensino paulista, bem como se interessava pela adaptação de obras estrangeiras para o caso das escolas primárias brasileiras. Para Pinto (2000, p. 03), a publicação desta revista esteve inserida numa atmosfera intelectual “empenhada na inovação educacional, mediante abordagem das questões do ensino referentes às matérias do currículo escolar e na difusão do ideário republicano”. Em casos como esse, de acordo com Hofstetter et al (2013, p. 86, grifo nosso, tradução nossa), “[...] o trabalho de *expertise* se aperfeiçoa e desenvolve fortemente os saberes que lhe dizem respeito⁶⁴” tornando-se um produto coletivo.

Ainda sobre a referida revista e no contexto de desenvolvimento dos saberes matemáticos, outro forte indício para a nomeação desses três personagens advém do reconhecimento e da importância da discussão, travada nas diferentes edições da revista, acerca de algumas matérias do curso primário. Benedito Maria Tolosa⁶⁵ tem destaque no trato do ensino do Desenho, enquanto que Oscar Thompson dedicou-se ao estudo da Aritmética Escolar e ao estudo de Forma e Desenho.

Portanto, interrogamos: que sistematizações foram elaboradas por esses atores sociais para a construção de um ensino que buscou “impor uma ordem comum à escolarização” (SHIEH, 2010, p.77)?

3.2.1 O Desenho à mão livre como meio de ajustar a mão e o olho

Iniciamos este subtópico com a apresentação, na íntegra, dos conteúdos da matéria Desenho presentes no programa de 1894, conforme é visto logo a seguir.

⁶⁴ “[...], le travail d’expertise affine et développe puissamment les savoirs qui s’y rapportent [...]” (Tradução livre).

⁶⁵ Responsável também pela seção de Linguagem.

Quadro 4: Recorte do programa de São Paulo de 1894

	1ª Série	2ª Série
1º Ano	Desenho: Pontos em cima, em baixo, lado esquerdo, lado direito.	Desenho: A divisão das linhas em meios, quartos, em terços. Ângulos: reto, agudo e obtuso. Princípios: Repartição horizontal: unidade de desenho. Desenho de objetos que ilustrem as noções aprendidas.
2º Ano	Desenho: Triângulos: construção do triângulo retângulo, do triângulo isósceles, do triângulo equilátero - Quadrados: diagonais e diâmetros: sua construção. Diferentes métodos de construção - pelos lados, pelos diâmetros, pelas diagonais - Desenhos simples de objetos em que entram as noções acima.	Desenho: Retângulo (oblongo); diagonais e diâmetros. Relação de grandezas entre os lados do oblongo. Losango (rombo). Eixo de simetria. Revisão. Centro de simetria. Estrelas de quatro bicos em um quadrado. Combinação de formas geométricas ao redor de um centro. Estrelas de oito bicos. Triângulos equiláteros formando uma estrela de seis bicos. Julgamento, medida e divisão das distâncias. Figuras e objetos ilustrando as noções acima. Simetria, repetição, alternância.
3º Ano	Desenho: Círculo. Curvas circulares. Base e altura de uma curva. Partes do círculo - diâmetro, raio, semicírculo, quadrante. Curvas circulares de diferentes bases. Arcos de círculo. Corda. Curvas paralelas. Curvas circulares no quadrado. Revisão: figuras e objetos ilustrando as noções acima.	Desenho: Elipse. Focos. Comparação do círculo com a elipse. União tangencial. União secante. Desenho bissimétrico. Oval. Curvas balançadas. Curvas circulares, elípticas e ovais. Curvas reversas. Desenho de vasos. Figuras e objetos ilustrando as noções acima
4º Ano	Desenho: Hexágono regular. Desenho no hexágono. Entrelaçamento. Triângulos equiláteros entrelaçados. Contorno de vasos. Pentágono regular, formas pentagonais. Octógono. Estrelas de oito bicos.	Desenho: Repetição horizontal, vertical. Alternância - Espiral regular - Ensaios de perspectivas de observação.

Fonte: adaptado a partir do programa de 1894 do Estado de São Paulo.

Ao entrar em vigor, a partir do dia 26 de julho de 1894 por meio do Decreto n. 248, o primeiro programa paulista inova em seu formato, diferenciando-se daquilo que até então vigorava: um rol de matérias a serem ensinadas que não levava em conta descrições detalhadas e possibilidades de uso. Prescrito num período de efervescência das ideias intuitivas, influentes representantes paulistas pretendiam criar um tipo de ensino que se diferenciasse daquele existente no Império. Para Bencostta (2011),

[...] para a recém instalada república brasileira, a experiência inovadora das escolas primárias graduadas – ou grupos escolares, como vieram a ser denominados – foi entendida como um investimento que contribuiria para a consolidação de uma intencionalidade que procurava, por sua vez, esquecer a experiência do Império e apresentar um novo tipo de educação que pretendia ser popular e universal (BENCOSTTA, 2011, p. 69).

Tal contexto de implantação de uma escola popular, moderna e diferenciada orientou “não somente as determinações que levaram à criação dos grupos escolares daquele Estado [referindo-se à São Paulo]” (BENCOSTTA, 2011, p. 69), mas, também, serviu de retórica para quem elaborava os programas de ensino.

A tentativa de adequar o programa à realidade local e aos anseios pedagógicos da época ocorreu em consonância com o debate internacional, configurando-se num projeto político e social civilizador, nitidamente direcionado para a construção da nação, modernização do país, moralização e disciplinarização do povo (SOUZA, 2000). Exemplo disso está posto no próprio Decreto que aprovou o regimento interno das escolas públicas de São Paulo. Esse documento determinava que as lições sobre as matérias tanto do curso preliminar (com duração de quatro anos) quanto do complementar deveriam ser mais empíricas e concretas do que teóricas e abstratas. Assim, tais lições deveriam ser encaminhadas de modo que as faculdades infantis fossem provocadas a um desenvolvimento gradual e harmônico (SÃO PAULO, 1894). Ademais, no Art. 10 estava posto que o professor deveria “ter em vista, principalmente, desenvolver a faculdade de observação, empregando para isso os processos intuitivos” (SÃO PAULO, 1894). Esses princípios norteadores do método intuitivo foram constantemente utilizados como forma de convencimento para a chamada pedagogia moderna que se tornava uma realidade no país (BENCOSTTA, 2011).

No que diz respeito ao ensino do Desenho, além de fazer parte dos quatro anos⁶⁶ que dividiam o ensino das escolas preliminares⁶⁷, tinha em sua essência um conteúdo extenso, o que fez com que professores alegassem falta de preparo e tempo para o ensino desta matéria (SOUZA, 2009). O *Desenho à mão livre*, como assim era denominado, participava do elenco das matérias que compunham o programa das escolas preliminares de São Paulo desde 1892, como vimos anteriormente, por meio da Lei n. 88. No entanto, questionamos: que discurso sustentava a entrada deste saber no programa de 1894? Com quais finalidades o ensino do Desenho fora agora apresentado?

As pesquisas que já foram feitas até o momento acerca do programa paulista de 1894 e relativamente ao ensino do Desenho nesse programa evidenciam uma estreita ligação entre Desenho e saberes geométricos (FRIZZARINI, 2014; FRIZZARINI et al, 2014; LEME DA SILVA, 2016).

⁶⁶ Ver o quadro de matérias completas no *Apêndice 3*.

⁶⁷ Embora já estivéssemos na fase de implantação dos grupos escolares paulistas, seguia-se o programa de ensino das escolas preliminares pelo fato de esses grupos serem recentemente criados e, por conseguinte não existir até então nenhum regimento dedicado especificamente a eles (SOUZA, 1997 *apud* SHIEH, 2010).

Em sua dissertação de Mestrado, Frizzarini (2014) ressalta a importância do Desenho como suporte aos saberes geométricos. Esse mesmo entendimento é rerepresentado com mais ênfase em Frizzarini et al (2014), estudo no qual os autores compreendem que as matérias de *Trabalhos Manuais, Modelagem e Desenho* tiveram no programa de 1894 papel fundamental no entendimento dos saberes geométricos propostos em *Formas e Geometria*. Mais do que isso, tais matérias “funcionavam como um laboratório ao ensino desses saberes, oferecendo caráter visual e tátil aos conceitos geométricos” (FRIZZARINI et al, 2014, p. 214).

Avançando na discussão do artigo, os autores comentam que no trato específico do ensino do Desenho, a afirmação de que Desenho funcionava como laboratório para o ensino de *Formas e Geometria* é justificada pelo fato de esse saber assessorar “os conceitos referentes às figuras bidimensionais e unidimensionais, tipos de linhas e ângulos discutidos em *Geometria*” (FRIZZARINI et al, 2014, p. 214). De fato, esta característica do Desenho revela a sua proximidade com os conteúdos de *Geometria*, com um enfoque que priorizava a construção das figuras geométricas (LEME DA SILVA, 2014; LEME DA SILVA, 2016). Uma ligação, diga-se de passagem, já evidenciada no período do Império (VALENTE, 2012), como vimos nos capítulos anteriores.

Como conclusão final, os autores Frizzarini et al (2014) reforçam ainda mais a ideia de que *Trabalhos Manuais, Modelagem e Desenho* serviam como laboratório ao ensino dos saberes geométricos. Além disso, constatam que essas matérias constituíam “a praticidade e atividade do aluno no aprendizado de tais conteúdos” (FRIZZARINI et al, 2014, p. 225).

Esses achados, portanto, configuraram-se como resultados baseados quase que unicamente a partir da interpretação dos programas. Todavia, de algum modo foi preciso avançar nesse sentido e questionar, por exemplo: o que explicava a estreita ligação entre as matérias de Desenho e de *Geometria* no programa de 1894?

Uma das justificativas vem de informações coletadas em fontes complementares para esta pesquisa: as revistas de ensino. No nosso caso, a revista *A Eschola Publica*, divulgada pelos mesmos autores que elaboraram o programa de 1894 de São Paulo: Oscar Thompson, Benedito Maria Tolosa e Antonio Rodrigues Alves. Além da importância já registrada anteriormente, suas contribuições, relativas aos saberes matemáticos, vieram dos escritos publicados nessa revista.

Em suas “*Primeiras lições de Desenho*”, Benedito Maria Tolosa, tomando como parâmetro o caráter do ensino moderno baseado no uso dos sentidos, afirmava que “o desenho é uma disciplina exigida por lei nas escolas primárias, e para esse ensino, que não é fácil, chamamos a atenção dos professores” (TOLOSA, 1893a, p. 02), de modo que esses

encontrassem no desenho “muitos motivos para bem exercer a sua missão, pela influência moral que a disciplina exerce no espírito de seus discípulos” (TOLOSA, 1893a, p. 02).

Em formato de orientações metodológicas para os professores, as *Primeiras lições de Desenho* deveriam auxiliar as escolas primárias dando aos referidos docentes algumas sugestões sobre o seu ensino (TOLOSA, 1894a, p. 02). De modo particular, dar a eles meios para facilitar o estudo daquilo que estava posto no programa de 1894. Tais sugestões estavam representadas pelo nome de *exercícios*. A partir desses exercícios pudemos identificar objetivos e conteúdos, conforme podemos observar no Quadro 5 apresentado a seguir.

Quadro 5: Conteúdos e objetivos das *Primeiras Lições de Desenho* na revista *A Eschola Publica* (1893)

Edição	N. dos Exercícios	Objetivos/Conteúdos	Objetivo geral
Julho/1893	1º	Ilustrar e nomear as linhas retas e curvas Traçar linhas retas horizontais, verticais e oblíquas	Fazer com que a criança aprenda a nomear e distinguir a linha reta da linha curva
Agosto/1893	2º	Ilustrar, nomear e desenhar a linha reta horizontal	Fazer com que a criança faça pontos na pedra e ligue-os mediante retas
	3º	Ilustrar, nomear e desenhar a linha reta vertical	
	4º	Ilustrar, nomear e desenhar a linha reta oblíqua	
Setembro/1893	4º	Ilustrar e nomear as linhas perpendiculares	Solicitar às crianças que mostrem na sala coisas que apresentem linhas perpendiculares
	5º	Desenhar as linhas perpendiculares Definir linhas perpendiculares Ilustrar a noção de linhas paralelas	Ilustrar a diferença entre a linha reta vertical e a reta perpendicular Fazer com que a criança compreenda que a linha perpendicular é uma linha reta que não pende nem de um lado e nem de outro da linha com que encontra – uso do esquadro ou papel dobrado para verificação.
Outubro/1893	6º	Definir ângulos e evidenciar seus elementos (lados e vértices)	Definir, medir, nomear e classificar ângulos
	7º	Conceituar ângulos retos	
	8º	Revisar o que foi estudado desde o 1º exercício	
	9º	Medir ângulos por meio de dobraduras com papel Dar combinações em que entrem os exercícios estudados: as letras L, T, F, E	
	10º	Combinar com exercícios anteriores (Novas combinações: a letra H, os sinais de soma e multiplicação)	
	11º	Definir ângulos agudos e obtusos Exercitar essas ideias através de exercícios sobre ângulos nas lousas	
	12º	Exercitar as combinações A, M, N	
	13º	Exercitar as combinações V, X e Y	

Fonte: adaptado a partir de informações disponíveis em *A Eschola Publica* (1893).

Utilizando-se de uma mesa e lápis de pedra bem macio, os alunos deveriam executar passo a passo os exercícios sugeridos pelo professor. Observamos que, além de classificar, nomear e definir as figuras, recomendava-se que os alunos ilustrassem o que era estudado a

partir de elementos disponíveis em seu entorno, como, por exemplo, na própria sala de aula. É possível também verificara existência de uma estreita ligação do desenho com os elementos geométricos, sobretudo, os elementos da Geometria plana. Esses elementos geométricos são chamados para a construção de desenhos em que são solicitadas noções de ponto, linha, reta, ângulos etc. Desse modo, para Benedito Tolosa, os elementos geométricos deveriam estar intrinsecamente ligados ao ensino de Desenho, o que atendia a proposta do programa paulista de 1894, como vimos anteriormente. Todavia, apesar do imbricamento destes dois saberes, Tolosa ressaltava que:

[...] não se preocupe o professor em dar definições rigorosamente matemáticas a seus alunos: isso é do domínio da Geometria. *Basta que em desenho eles conheçam os principais elementos de cada figura, que saibam nomeá-las com certa clareza relativa, sem invadir o domínio da ciência geométrica*, que deve ser ensinada por processos mais precisos. Nem se deem às crianças todos os triângulos em uma só lição: cada um por sua vez e devagarinho (TOLOSA, 1894e, p. 76, grifos nossos).

Constatamos, desta forma, que para o ensino deste tipo de desenho o professor não precisava dominar a ciência Geometria. Bastava que ilustrassem, nomeassem e, de modo simples, definissem alguns conceitos. Assim, os professores deveriam dar conta de ensinar os nomes das linhas e das figuras e educar o olho para a avaliação das proporções de acordo com as figuras desenhadas na lousa pelo mestre.

Verificamos também que a representação de elementos da natureza constitui-se como ferramenta importante e participante neste processo. Neste caso, o autor dirige a atenção dos alunos para situações concretas que aparecem na vida diária das crianças. Dá-se ao professor a função de chamar a atenção de seus alunos para pontos interessantes da própria sala de aula, tais como as arestas das mesas, dos portões, de modo que essas informações servissem de pretexto para que seus discípulos, por exemplo, distinguíssem os diferentes tipos de linhas no momento em que estavam sendo desenvolvidos os conteúdos. Exercitava-lhes a curiosidade e provocava entre eles o hábito de bem observarem a natureza que os rodeava.

Além disso, é possível afirmar que a discussão do conteúdo acontecia via interrogações aos alunos e explicações após cada representação de figuras no quadro negro pelo mestre. Neste sentido, as noções de linhas, de retas, bem como a noção de ângulos eram apontadas pelo autor como os primeiros rudimentos de Geometria e de Desenho a serem fornecidos às crianças. Mais precisamente em relação ao alcance destes rudimentos, disse Tolosa (1894a): “nestes rudimentos buscamos concretizar o mais possível o nosso trabalho, afim de que as ideias dadas não fossem inteiramente divorciadas da natureza” (TOLOSA, 1894a, p. 41). Todavia,

questionamos: o entendimento de rudimentar posto em Tolosa é o mesmo aqui adotado por esta tese? Vejamos.

Na citação a seguir, o autor mostra que o trabalho com os alunos deveria ser puramente concreto, partindo do uso de materiais próximos ao ambiente familiar, escolar e, de modo geral, à realidade local da criança.

Fizemos a linha reta na lousa, nomeamo-la, traçamo-la. Fomos mais longe: ilustramo-la nos móveis, nas paredes, nos quadros, fizemo-la vista na natureza. E a criança associando essa ideia ao mundo exterior, vendo-a representada por toda a parte por onde andava a brincar, achou satisfação no que aprendeu, teve o primeiro vislumbre de observação consciente (TOLOSA, 1894a, p. 41).

Tudo leva a crer que tal visão naturalista esteve ligada a um dos pressupostos do método intuitivo, o qual sugeria que o ensino partisse do concreto para o abstrato. Esse concreto em Tolosa (1894a) estaria disponível na natureza por meio de coisas comuns e próximas à realidade das crianças. Notamos a importância da experiência sensível como mais uma aliada do processo. Porém, no programa de 1894 isso não fica tão evidente. Talvez pelo fato de que, na revista, Tolosa falava diretamente para o professorado paulista e por conta disso havia uma necessidade maior de mostrar como fazer na prática.

Sendo assim, essa ligação com a vida prática do aluno permite-nos afirmar que se buscou nos *rudimentos* possibilidades de aproximação com a realidade da criança a partir da identificação de elementos geométricos no seu contexto local, exercitando-lhe, assim, a curiosidade e provocando-lhe o hábito de observarem a natureza que a rodeava. Logo, a proposta tolosiana se aproximava dessa concepção de rudimentar, visto tratar-se de uma finalidade prático-utilitária associada a um contexto exterior à criança. Como disse Valente (2016b), os rudimentos “não podem ser considerados como ciência”, eles “indicam as partes úteis para a vida prática, a vida de todos os dias [...] (VALENTE, 2016b, p. 42). Pois “somente os rudimentos poderão articularem-se com os problemas da vida cotidiana. Com eles, forma-se o aluno que aproveita a parte útil e transferível do saber para a vida comum” (VALENTE, 2016b, p. 43).

Já nas publicações de 1894 são rerepresentadas partes do programa de 1894 e reservado um espaço maior para orientar os professores sobre o modo como construir triângulos e quadrados, conforme podemos observar a partir do exame do Quadro 6 a seguir.

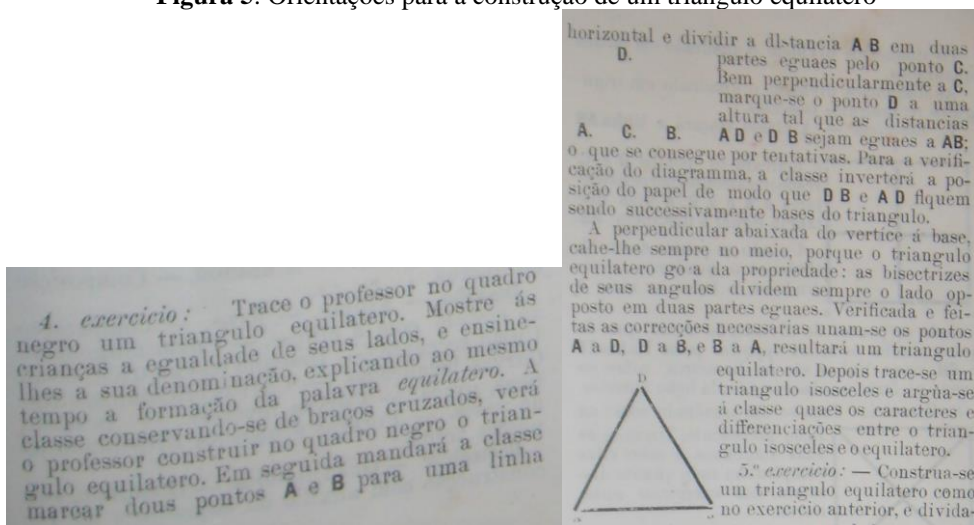
Quadro 6: Conteúdos e objetivos das *Primeiras Lições de Desenho* na revista *A Eschola Publica* (1894)

Edição	N. dos Exercícios	Objetivos/Conteúdos	Objetivo geral
Janeiro/1894	-----	-----	Resumo do que foi abordado nos exercícios anteriores. Publicação parcial do programa apresentado para o Curso Preliminar – 1ª e 2ª séries do 1º ano
Fevereiro/1894	-----	-----	Publicação parcial do programa apresentado para o Curso Preliminar – 1ª série do 2º ano
Março/1894	-----	-----	Publicação parcial do programa apresentado para o Curso Preliminar – 1ª série do 3º ano Orientações de como ensinar os conteúdos relativos às 1ª e 2ª séries do 1º ano
Abril/1894	-----	-----	Estudo do princípio da repetição horizontal e unidade de desenho
Maio/1894	1º	Estudo do triângulo isósceles	Estudo do triângulo isósceles
	2º	Construção e definição de triângulos isósceles	
	3º	Repetição de triângulos isósceles	
Junho/1894	4º	Definição e construção do triângulo equilátero Diferenciação entre triângulo isósceles e equilátero	Estudo do triângulo equilátero
	5º	Divisão do triângulo equilátero em quatro triângulos equiláteros por meio de divisões sucessivas dos seus lados e meio	
	6º	Construção de quadrados: diâmetros e diagonais Definir diâmetros e diagonais e mostrar sua importância	Estudo do quadrado
	7º	Construção de quadrados	
8º	Construção de quadrados como na lição precedente	Apresentação do programa parcial para o Curso Preliminar – 2ª série do 3º ano e 2ª série do 4º ano	

Fonte: adaptado a partir de informações disponíveis em *A Eschola Publica* (1894).

Diferentemente do modo como estão postos os conteúdos no programa de 1894, em que são solicitadas construções de triângulos e quadrados (1ª série do 2º ano – ver Quadro 4) sem indicação de como isso deveria ser feito, as revistas trazem orientações claras sobre este tipo de trabalho, conforme evidenciado na proposta para a construção do triângulo equilátero a seguir.

Figura 5: Orientações para a construção de um triângulo equilátero



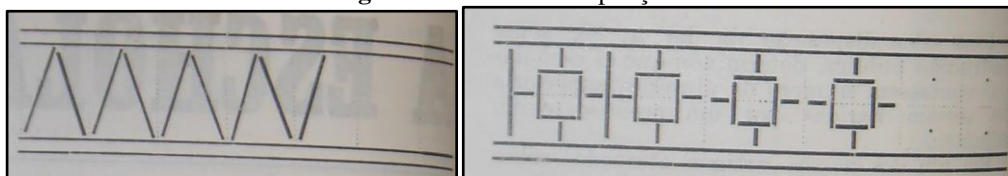
Fonte: recortes a partir de Tolosa (1894f, p.85).

Um outro tipo de desenho destacado na revista é o *desenho decorativo, desenho de bordado ou ornamento* evidenciado a partir do estudo acerca do princípio de *repetição horizontal* – conteúdo da 2ª série do 1º ano referenciado no programa de 1894.

A repetição horizontal é um dos mais simples motivos do desenho decorativo, e por isso mesmo o primeiro que deve ser ensinado à criança. Pelo termo *repetição* entenda-se a regular concorrência duma fôrma ou dum grupo de fôrmas. É a ella a que o ornamento deve muito a sua beleza e energia (TOLOSA, 1894d, p.66, grifo do autor).

Exemplos disso são apresentados nas figuras a seguir, as quais tratam de modelos de repetição de triângulos isósceles e quadrados para a construção de um bordado ou ornamento em ziguezague. A figura repetida em desenho é chamada de *unidade de desenho* e o desenho todo é uma *repetição horizontal*.

Figura 6: Modelos de repetição horizontal



Fonte: recortes a partir de Tolosa (1894d, p. 66).

Ao final dessas figuras, o autor salienta que fica a cargo do professor produzir outras formas semelhantes às exploradas de modo a capacitar suas crianças, quando bem orientadas, a produzirem “bons trabalhos em *Desenho à mão livre*” (TOLOSA, 1894d, p. 66, grifos nossos).

Na mesma revista temos também os estudos realizados por Oscar Thompson no ano de 1896. Nesse caso, o referido autor fez uma tradução e adaptação do Manual de Mary D. Hicks e John S. Clark⁶⁸. Compilados na seção “*O uso dos modelos - Guia do professor para o Estudo de Forma e Desenho nas escolas primárias*”, os artigos de Thompson também eram direcionados ao estudo de elementos geométricos, todavia, desta vez, o foco estava nos elementos da Geometria espacial. Segundo os autores da obra traduzida, “considerado, portanto, como um curso de exercícios – o Estudo de Forma e Desenho – tem em vista o desenvolvimento mental, mediante o uso combinado da mão e da vista” (THOMPSON, 1896a, p. 35). Em outras palavras, isso significava dizer que os alunos fariam o reconhecimento dos sólidos geométricos a partir do tato e da vista, sendo que a forma era melhor concebida se houvesse possibilidade de comparação. Era, portanto, o exercício dos dois sentidos a base para o desenvolvimento mental das crianças.

Quadro 7: Conteúdos da seção *O uso dos modelos Guia do professor para o estudo de Forma e Desenho nas escolas primárias* na revista *A Eschola Publica* (1896)

Edição	Capítulos	Conteúdos
Março/1896	I	Da esfera, cubo e cilindro, considerados em seu todo
Junho/1896	II	Da esfera, cubo e cilindro, considerados em relação à superfície (plana, esférica e curva)
	III	Da esfera, cubo e cilindro em relação às faces
Setembro/1896	Continuação do capítulo anterior	II Formas das faces Sólidos: esfera, cubo e cilindro. Pranchetas: 2 círculos, 2 quadrados e 2 retângulos III Faces do cubo Sólidos: cubo, cilindro
	IV	Esfera, cubo e cilindro, considerados quanto às quinas (curvas, retas)
Dezembro/1896	V	A esfera, cubo e cilindro considerados quanto aos cantos
	VI	Esfera, cubo e cilindro em recordação (pelo tato, pelo tato e vista e pelo desenho)

Fonte: adaptado a partir de informações disponíveis em *A Eschola Publica* (1896).

Pelo exposto é possível afirmar que esfera, cubo e cilindro foram os sólidos priorizados nesse estudo. O ato de comparar juntamente com o ato de mensurar via uso de objetos concretos foi bastante enfatizado na apropriação realizada por Oscar Thompson. O papel do professor era conduzir a aula de maneira a colocar os alunos em atividades de manuseio, de tato, “de modo a fixara percepção das formas recebidas pela palma da mão e pela sensibilidade muscular” (THOMPSON, 1896a, p. 36, grifo do autor). As ações se repetem inúmeras vezes até que se conheça e se pronuncie corretamente o nome do sólido estudado.

⁶⁸ Ainda não obtivemos informações adicionais sobre este manual.

Nesse encaminhamento, fica também explícito o processo de modelação sofrido por alguns sólidos. No caso da esfera, por exemplo, “depois dela pronta, pode ser apresentada à vista de todos; e então o mestre, depois de distribuídos os modelos e a argila, tomará um outro pedaço e, enrolando-o, dirá que os alunos podem experimentar fazer belas, macias e redondas esferas da argila que tem, em mão” (THOMPSON, 1896a, p. 37). Portanto, era função do professor distribuir os modelos e a argila, bem como questionar os alunos em relação ao que tinham feito e, em seguida, fazê-los comparar seus resultados com a esfera tomada como modelo.

Se observarmos o *Apêndice 3*, relativo ao programa das escolas preliminares de São Paulo, veremos que o desenvolvimento destas ideias é majoritariamente trabalhado na matéria de *Formas* e não em *Desenho*. No entanto, permanece a intenção de ajustar a mão e o olho para o reconhecimento e diferenciação das formas.

Como pudemos observar nos quadros anteriores, o ensino de Desenho no programa de 1894 está inteiramente atrelado ao ensino de Geometria. Notamos também que esse ensino obedece a uma ordem progressiva de organização dos conteúdos, indo de elementos mais simples (pontos, retas, ângulos etc.) para elementos mais complexos (como círculos, elipses, polígonos etc.) dependentes dos anteriores.

Ao buscar entender o porquê do ensino do Desenho manter relação de proximidade com o ensino de Geometria e, desse modo, melhor entender as finalidades do seu ensino, interessou-nos também investigar como Benedito Tolosa e Oscar Thompson justificaram as suas escolhas.

Ao longo desta análise, pistas ficaram pelo caminho sem nos conduzir a conclusões mais definitivas. Na edição de abril de 1894, por exemplo, Benedito Tolosa expõe uma informação importante. Conforme o autor, as sugestões apresentadas foram “bebidas” na pedagogia norte-americana. Em outras palavras, explica ele: “nós apenas procuramos fazer uma adaptação ao nosso meio educativo rudimentar, onde os grandes processos não podem encontrar plena aplicação, pois estamos em um país em que apenas se encontram muitos professores sem escolas” (TOLOSA, 1894d, p. 01). Para Valente (2011), a educação paulista nutria-se dos Estados Unidos para organizar os seus discursos e práticas nas reformas do ensino. O motivo, segundo ele, era que “essa apropriação vinda dos Estados Unidos assenta-se na existência, já de longo tempo, das escolas que formam as elites paulistas: instituições protestantes que fazem circular métodos, materiais e livros vindos daquele país” (VALENTE, 2011, p. 119).

As ideias apresentadas pelos dois autores revelam forte apoio em pressupostos empiristas para a obtenção do conhecimento. Contudo, tomando a natureza como aliada, de modo a ilustrar os conceitos aprendidos, Tolosa se aproxima muito daquilo que é proposto pelo

norte-americano Calkins para o ensino do Desenho. Ou seja, as Lições de Coisas de Calkins foram tomadas como base para a escrita do programa paulista de 1894, como podemos ver a seguir. No caso de Thompson, a escolha pelo ensino de Forma e Desenho vem da proposta dos autores Hicks e Clarck. E relativamente ao conteúdo de Formas, de acordo com Frizzarini e Leme da Silva (2016), “o programa [referindo-se ao de 1894] apresenta as formas geométricas, porém estas estão dispersas e sem o encadeamento de passos que caracteriza a proposta das ‘lições de formas’ de Calkins” (FRIZZARIN; LEME DA SILVA, 2016, p. 28).

Sobre as finalidades do ensino do Desenho em Calkins, uma primeira refere-se à sua importante contribuição para o ensino da leitura e da escrita. De acordo com esse autor, “persuadem-se, porém, hoje os mais abalizados educadores de que o menino aprenderá a ler e escrever em menos tempo, se lhe ensinarem simultaneamente a escrever e desenhar, do que se o aplicarem unicamente aos exercícios de escrita” (CALKINS, 1950, p. 359).

Antes de comentar sobre os dez passos para o ensino de Desenho, Calkins revela que não é seu intuito “desenvolver [...] uma série de lições de desenho, mas simplesmente sugerir aos mestres a maneira de darem os primeiros passos introdutórios, dispondo os alunos para um curso sistemático de ensino nesse importante assunto” (CALKINS, 1950, p. 360). Apesar de não explicitar sobre o que trata tal curso sistemático, revela que outro caminho possível para seu ensino é por meio do uso de um conjunto de *Cartas e Mapas de desenho*.

A seguir encontram-se os dez passos orientadores para o ensino deste saber em Calkins.

Quadro 8: Os dez passos de Calkins para o ensino do Desenho

Passos	Conteúdos	Objetivos	Citação
1º	Traçado de linhas – curtas, longas, compridas, horizontais Traçado das direções (para cima, para baixo, para a direita e para a esquerda, em sentido oblíquo) Traçado do ângulo reto com a direção da linha que se traça	Adestrar os discípulos no manuseio e uso da pedra e do lápis no desenho Ensinar os alunos a desenharem linhas usando a pedra em direções diferentes	“Convém consagrar repetidos exercícios a adestrar os meninos em cada uma das partes deste passo” (CALKINS, 1950, p. 361).
2º	Classificação das retas em horizontal, vertical, oblíqua Divisão das linhas ao meio e em quatro partes	Ensinar os alunos a fazerem pontos na pedra e ligá-los mediante retas Ensinar os alunos a darem nomes correspondentes às várias posições das retas Ensinar os alunos a desenharem linhas de comprimento igual e depois dividi-las ao meio	“Jogue-se com esses exercícios, até que as crianças se achem habilitadas a discernir e traçar retas iguais em comprimento, dividindo-as com satisfatória exatidão em metades, ou quartos” (CALKINS, 1950, p. 362).

Continuação do Quadro 8

Passos	Conteúdos	Objetivos	Citação
3º	Estudo dos ângulos retos, agudos, obtusos e linhas paralelas	Habituar os alunos a medirem extensões sem o uso de instrumentos Ensinar os alunos a desenharem diferentes ângulos e linhas paralelas	“Educai as crianças em traçar, verificando-lhes depois o comprimento, linhas de extensão determinada: de uma, duas, três, quatro polegadas, até que os discípulos se habituem a avaliar a olho, aproximativamente, essas dimensões. Descrevei retas, de extensão calculada a olho, e depois medi-as. Não comeceis por medir, nem vos guieis pela régua, no tirá-las. Ensinai a desenhar ângulos retos, agudos, obtusos e linhas paralelas; adestrando os meninos em cada um desses exercícios” (CALKINS, 1950, p. 362).
4º	Quadrados de uma, duas e três polegadas; quadrilongos ⁶⁹ de duas, três e quatro polegadas.	Ensinar os alunos a desenharem quadrados de uma, duas e três polegadas; quadrilongos de duas, três e quatro polegadas	“No traçar destes desenhos, primeiro se firmarão pontos, que localizem os ângulos, e limitem o tamanho, comunicando-se depois esses pontos por meio de retas, que componham a figura desejada” (CALKINS, 1950, p. 362).
5º	Dividir quadrados e quadrilongos mediante horizontais e verticais Dividir quadrados em quatro partes iguais	-----	“Traçar diagonais a quadrados. Traçar quadrados, e sobre as suas diagonais outros quadrados. Ensine o professor o uso correto das denominações, empregando-as a miúdo nos exemplos que se praticarem” (CALKINS, 1950, p. 363).
6º	Desenhos de rombos ⁷⁰ , romboides ⁷¹ e quadrados concêntricos	Orientar passo a passo os alunos a desenharem rombos, romboides e quadrados concêntricos	-----
7º	Problema que mostra como um quadrado interior é precisamente metade do exterior	Orientar passo a passo os alunos a resolverem o problema citado	-----
8º	Construção do pentágono e do hexágono	Ensinar os alunos a desenharem o pentágono e o hexágono	-----
9º	Desenho da cruz grega e da cruz de Malta	Orientar passo a passo os alunos a desenharem as cruzes grega e de Malta	-----
10º	Desenho de quadrantes, semicírculos, círculos e diâmetros	Ensinar os alunos a desenharem quadrantes, semicírculos, círculos e diâmetros	-----

Fonte: adaptado a partir das *Lições de Desenho* de Calkins (CALKINS, 1950).

⁶⁹ É o mesmo que retângulos.

⁷⁰ É o mesmo que losangos.

⁷¹ É o mesmo que paralelogramo.

Ao examinar este Quadro 8, é possível dizer que palavras como adestrar, habilitar e habituar ganham um significado muito importante, pois são usadas para dar sentido às práticas do desenhar. Constatamos ainda que, além das semelhanças com o que está posto nos Quadros 5 e 6, afirmamos que houve, por parte de Tolosa, apropriações dos princípios defendidos por Calkins. Vale frisar a insistência, nas duas propostas, da não utilização de instrumentos para o traçado das figuras, de modo a levar os alunos a exercitarem a mão e o olho constantemente. A divisão de linhas em meios, quartos e terços – conteúdo da 2ª série do 1º ano do programa de 1894 – é mencionada em Calkins do seguinte modo: “jogue-se com esses exercícios, até que as crianças se achem habilitadas a discernir e traçar retas iguais em comprimento, dividindo-as com satisfatória exatidão em metades, ou quartos” (CALKINS, 1950, p. 362). E para isso, num âmbito geral, esperava-se que após a execução dos passos, os alunos tivessem

[...] adquirido assaz habilidade manual no uso do lápis e segurança de olho no discernir as figuras e posições das linhas e objetos, bem como no medir as extensões, para encetar com proveito um extenso curso de lições de desenho, com o auxílio de cartas e livros expressamente destinados a desenvolver o conhecimento deste assunto (CALKINS, 1950, p. 365, grifo do autor).

Portanto, constatamos que observar, medir, comparar, classificar e representar as figuras, as posições das linhas e dos objetos eram princípios defendidos por Calkins que serviam de referências para o trato com o ensino do Desenho, reforçando assim a necessidade de ensinar as crianças a “habituar a vista à exatidão no comparar, e adestrar a mão em representar os objetos” (CALKINS, 1950, p. 359-360). Finalidades essas presentes no exame do programa de 1894.

3.3 Os programas de 1905, 1918 e 1921: a emergência do Desenho do natural como meio de desenvolver a observação, a imaginação e o senso estético da criança

O próximo programa a regulamentar o ensino do Desenho nas escolas modelo e grupos escolares é o programa de 1905. Como bem disse Souza (2009), o programa de 1894 tinha caráter ambicioso e, por isso, logo se tornou, na visão de inspetores e diretores de grupos escolares do estado de São Paulo, impraticável. Especificamente, no caso do Desenho, havia pouco tempo para o seu ensino. Juntamos a isso as queixas constantes dos professores de falta de preparo adequado para o ensino desta e de outras matérias do curso. Sem dúvidas, tais dificuldades serviram de pretexto para a revisão e, conseqüentemente, elaboração de um novo programa de ensino.

Uma primeira tentativa foi a de alteração temporal na duração do curso destas escolas e grupos escolares, a partir de 1895.

A revisão do programa da escola primária a partir de 1905 foi uma tentativa de adequação da seleção cultural aos diferentes tipos de escolas existentes no estado. Desde 1895, quando o curso complementar (segunda etapa do curso primário) passou a ser utilizado para a formação de professores, a duração do curso primário nos grupos escolares e escolas modelo passou a compreender cinco anos, enquanto nas escolas isoladas continuou com duração de quatro anos. Em 1904, as escolas-modelos foram equiparadas aos grupos escolares, e essas escolas passaram a oferecer o curso primário com quatro anos de duração (SOUZA, 2009, p. 85).

Portanto, após equiparação destas escolas, o governo do estado aprovou, em 1905, o Decreto n.1281⁷² oficializando, assim, em quatro anos, a duração dos cursos das escolas-modelos e grupos escolares. Assinado por Jorge Tibiriçá e J. Cardoso de Almeida, o programa de 1905 apresentava nova distribuição de conteúdos, apostando, assim, numa organização menos detalhada, como podemos visualizar no Quadro 9, a seguir, para os casos dos ensinamentos do Desenho e da Geometria. Essa racionalização dos programas era, conforme Souza (2004), um modo de buscar uma formalização de conteúdos adequados à sua transmissão.

Contudo, embora sua organização fosse menos detalhada, mais racional, estava aí estabelecido um programa mais abrangente que o anterior, como meio de atender às amplas finalidades atribuídas ao ensino primário da época (SOUZA, 2004). Por abrangente entenda-se um programa que apresentou matérias destinadas a educar mais que a instruir, já que educar, mais que instruir, era a finalidade fundamental do ensino primário propugnado pelos reformadores da instrução pública no estado de São Paulo no início da República (SOUZA, 2004). Tratava-se, na verdade, de garantir uma

[...] formação integral da criança que ia muito além da simples transmissão de conhecimentos úteis dados pela instrução e implicava essencialmente a formação de caráter mediante a aprendizagem da disciplina social [...] – virtudes morais e valores cívico-patrióticos necessários à formação do espírito de nacionalidade (SOUZA, 2004, p. 02).

Revelou-se, portanto, um programa enciclopédico e com ambições diferentes daquele que vinha sendo desenvolvido até o momento. Sobre isso, Frizzarini (2014, p. 44) relata que “muitas indicações de como os conteúdos deveriam ser apresentados não foram abordadas. Além disso, algumas matérias que ganharam destaque em 1894 foram esquecidas ou incorporadas a outras”.

⁷²Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99554>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

Nesse novo cenário, com quais finalidades se apresentou então o ensino do Desenho?

O quadro a seguir permite verificar as orientações dadas para o ensino do Desenho e da Geometria.

Quadro 9: Recorte do programa de São Paulo de 1905 – matérias de Desenho e Geometria

1º Ano	Desenho: Desenhar objetos fáceis no quadro-negro e nas ardósias. Desenho de objetos simples, plantas e animais, sobre papel, a lápis de diversas cores. Desenho ditado e original.	Geometria: Esfera, cubo, cilindro, hemisfério, prisma quadrangular e triangular; estudos quanto à superfície, às faces, quinas ou linhas, aos cantos ou ângulos.
2º Ano	Desenho: Desenhar, a lápis, grupos de objetos. Desenho de animais e plantas, copiado do natural. Desenhos decorativos, ditados e originais.	Geometria: Pirâmide e cone, quanto à superfície, às faces, às linhas e a os ângulos. Elipsoide e ovoide. Formas das faces dos sólidos; nome dos ângulos e das linhas que limitam a sua superfície.
3º Ano	Desenho: Desenho a lápis: Paisagens simples. Reprodução de modelos geométricos em diversas posições. Desenhos ditado e original.	Geometria: Posição das linhas. Construção de perpendiculares e paralelas, de ângulos e triângulos e do quadrado. Medida da superfície do quadrado e do retângulo. Problemas.
4º Ano	Desenho: Os mesmos exercícios de anos procedentes. Desenho de animais, plantas, folhas, flores, paisagens etc. Reprodução dos grupos de sólidos geométricos.	Geometria - Avaliação da área dos triângulos, quadriláteros e polígonos. Circunferência e suas linhas. Circulo. Construção de polígonos regulares. Problemas.

Fonte: adaptado a partir do Decreto n. 1281, de 1905.

Optamos também por mostrar os conteúdos de Geometria por conta do claro rompimento que é possível observar entre as duas matérias (LEME DA SILVA, 2014). Chega-se ao fim, portanto, uma longa história de parceria entre elas. Isso porque, as figuras a serem desenhadas nesse século XX

[...] são de objetos da vida cotidiana e a menção às figuras geométricas é feita somente no terceiro ano e de forma muito distinta da abordagem proposta em 1894. A ruptura no programa de desenho são *sinais de outros tempos, de mudanças nas concepções de ensino* (LEME DA SILVA, 2016, p. 86, grifos nossos).

Mas, afinal, que outros tempos eram estes e que mudanças nas concepções de ensino eram estas?

Como vimos anteriormente, a racionalização dos programas, atingindo também a matéria de Desenho, buscou garantir à criança uma formação integral que fosse além de uma simples transmissão de conteúdos. Ao que parece, o ponto de partida em direção a essa formação pretendida, de certa forma, se deu com o rompimento entre as matérias de Desenho e Geometria, bem sinalizado na pesquisa desenvolvida por Leme da Silva (2016).

Constatamos, a partir do exame do Quadro 4 apresentado anteriormente, que após um ensino de Desenho mais atrelado à Geometria com vistas a desenvolver habilidade manual e visual, o Desenho no programa de 1905 ressaltava algumas características diferenciadas. Primeiramente, a despretensão de rigor geométrico na execução dos desenhos. Em segundo lugar, a formação das crianças deveria se diferenciar da anterior e visar à representação de objetos fáceis, simples, a partir do desenho de objetos presentes na natureza. Em terceiro, o traçado executado pelos alunos deveria ser copiado do natural, isto é, livre de regras e definições, prevalecendo assim o exercício do gosto próprio da criança e do desenvolvimento do sentido estético. Sem dúvidas, todas essas características não estavam ali presentes ao acaso. Afinal, elas se constituíram num contexto internacional de discussão de ideias pedagógicas e que chegam ao Brasil dando conta das principais marchas do ensino, passando a ideia de que os professores precisavam, de fato, acompanhar os progressos alcançados pela ciência mundo afora.

Nesse sentido, vem de D'Enfert (2016) uma contribuição importante a respeito do método para o ensino do Desenho do natural. De acordo com esse pesquisador francês, no início do século XX, o método geométrico ou método de M. Guillaume sofreu duras críticas por parte tanto de professores de desenho quanto dos artistas, de críticos ou de historiadores da arte. Acusado de ser um método abstrato e morto, a primeira crítica referia-se à “dominação exclusiva da geometria, a preeminência da linha e do contorno, mas também dos modelos antigos” (D'ENFERT, 2016, p. 24). O autor justifica que esse procedimento levava os alunos a só observarem as formas através das linhas geométricas e esculturas antigas, bem como a reproduzirem fiel e servilmente as figuras, podendo toda a criatividade da criança e oferecendo riscos às indústrias da arte do país (D'ENFERT, 2016). Outro motivo é que este método “negligenciava a observação direta das coisas reais e da ‘natureza viva’ [...]” além de não “levar em conta a idade das crianças, suas ‘aptidões nativas’, e seu ‘desenvolvimento natural’ (D'ENFERT, 2016, p. 24).

Essas afirmações, pontuadas por este pesquisador, mostram claramente algumas das razões que causam mudanças no interior da cultura escolar (CHERVEL, 1990; JULIA, 2001) da época, reafirmando, assim, a ideia postulada por Chervel (1990) de que a escola não se define apenas por uma transmissão de saberes escolares ou de iniciação às ciências de referência, mas de criação pela própria escola, na escola e para a escola.

Ainda sobre a discussão dos métodos, escultor, Eugène Guillaume acreditava que toda forma era decomposta em figuras geométricas simples (por exemplo, partindo do estudo das linhas para chegar no traçado de triângulos, quadrados etc.) caracterizando, desse modo, o

ensino do desenho linear baseado na geometria elementar. Apontadas [referimo-nos às figuras geométricas] como a base principal para o ensino do Desenho, conforme Beguery (2003, p. 233, tradução nossa), “Eugène Guillaume proporá um verdadeiro ensino elementar pensado a partir da progressividade de seus elementos, indo do simples para o complexo, educativo porque responde às exigências éticas de uma escola pragmática⁷³”.

Acusado de não se aproveitar das potencialidades infantis e de continuar atrelado ao método de ensino sintético, caracterizado por partir das partes para o todo, o método geométrico de Guillaume ganhou um forte opositor: o filósofo Félix Ravaisson. Orientado pela exigência dos sentidos, Ravaisson, por sua vez, pretendia, em nome da arte, o desenvolvimento de um desenho artístico e acadêmico, a partir de modelos em gesso, de estampas e de reprodução. A defesa por uma educação artística levou Ravaisson a recusar toda a subserviência da arte à racionalidade científica, isto é, à ciência (BEGUERY, 2003).

Se bem observarmos o Quadro 9 anteriormente construído, embora ainda não se saiba onde e como começou, tudo leva a crer que houve, por parte dos legisladores que elaboraram o programa de 1905, um conhecimento prévio destas ideias, culminado na organização didática de um modo diferenciado de pensar o ensino do Desenho para o curso primário paulista. Há pistas em Shieh (2010) de que foram Oscar Thompson, mais uma vez, e Horácio Lane, diretor da Escola Americana, os profissionais que redigiram o referido programa. Oscar Thompson, por não lhe faltar “conhecimento e experiência na área da educação pública” (SHIEH, 2010, p. 106) e Horácio Lanne, por ser “participante ativo, embora de modo indireto, nos rumos da instrução pública paulista desde a Reforma ‘Caetano de Campos’ (Souza, 1997)” (SHIEH, 2010, p. 92).

Em suma, este conjunto de afirmações nos dá uma ideia do quanto social e culturalmente as representações coletivas ganham forma e sentido. Verificamos, portanto, que os discursos sobre o ensino do *Desenho ao natural* foram sendo percebidos internacionalmente e nacionalmente passaram a ser incorporados no curso primário como um meio de favorecer a criatividade e espontaneidade das crianças na execução de desenhos da natureza que lhes solicitavam atenção, observação e boa memória.

Ora, se é pontuado que a criança desenhe ao natural, é igualmente necessário que ela tenha liberdade para isso. Liberdade para desenhar um objeto simples, uma planta, um animal, uma folha, uma flor etc., enfim, tudo aquilo que seu entorno lhe oferecer e sua imaginação lhe

⁷³ “Eugène Guillaume proposera un véritable enseignement élémentaire pensé à partir de la progressivité de ses éléments, procédant du simple au complexe, éducatif parce que répondant aux exigences éthiques d’une école pragmatique” (Tradução livre).

capacitar, afastando, desse modo, a criança do trabalho mecânico de reprodução de figuras geométricas. Tem-se, portanto, a natureza como uma importante fornecedora de modelos permitindo que a criança exprima suas vontades próprias e exerça seu pensamento em harmonia com ela, colocando-a numa situação de prazer e observação da realidade através de coisas concretas. Notamos, de certa forma, que a manutenção da matriz pedagógica do ensino intuitivo se faz presente nessas orientações.

Assim,

[...] a escola deve aproveitar-se das potencialidades infantis em lugar de abafá-las, e tirar partido de sua curiosidade natural e de sua espontaneidade a fim de favorecer a expressão da sua personalidade. [...]. Em lugar de privilegiar as técnicas gráficas, o ensino de desenho deve tornar-se o ‘auxiliar’ da educação artística cultivando a sensibilidade, e mais largamente, contribuir à educação geral e a formação do espírito (D’ENFERT, 2016, p. 25).

Contribuir para a educação geral da criança e para a formação do seu espírito parecem estar alinhados com as finalidades da escola primária brasileira, como pontuamos por meio da fala de Souza (2004).

D’Enfert (2016, p. 25) também reconhece que desenhar ao natural é um método, denominado, inclusive, *método natural*, pois “cultiva as capacidades naturais – intuitivas – das crianças de representar pelo desenho o que elas imaginam ou o que elas veem”. Repousam, portanto, sobre este novo método, três grandes princípios.

O primeiro princípio é o da liberdade. Ele destina-se aos professores, a quem são concedidas doravante alguma liberdade na escolha dos modelos e na distribuição das lições, mas também aos alunos [...] Também, o professor deve evitar impor aos alunos a sua própria visão e aceitar que estes últimos, sobretudo os mais jovens, não reproduzam com exatidão os modelos propostos. Se a dimensão coletiva do ensino não é excluída *a priori*, os novos programas visam a classe de desenho como uma reunião de indivíduos singulares, dotados de personalidades próprias a quem convém respeitar, antes que como um grupo homogêneo de alunos com características semelhantes (D’ENFERT, 2016, p. 25-26, grifos nossos).

Relacionando este primeiro princípio ao programa paulista de 1905, nota-se haver, de fato, certa autonomia dos professores e dos alunos no momento de execução dos itens do programa. No que diz respeito aos professores, esses não se sentiam mais “prisioneiros dos programas e dos modelos oficiais” (D’ENFERT, 2016, p. 25). Diferentemente do que ocorria com a execução do programa de 1894, onde os professores deveriam seguir uma sequência de conteúdos tornando-os assim “reféns” daquela situação, no programa de 1905, a apresentação de desenhos dos objetos naturais no quadro-negro ficava a critério dos professores. Já em

relação aos alunos, sua autonomia estava alicerçada na escolha do desenho a ser executado, entre eles, o desenho original, ditado (ao que tudo indica a partir de orientações prévias e orais dadas pelos professores) e decorativo. A ideia era que desenhassem livremente aquilo que agradava aos olhos, às mãos e, sobretudo, à mente.

Já o segundo princípio é pautado no *fim puramente educativo do desenho*, tendo em vista que “segundo as novas instruções, ‘o desenho é menos estudado por ele mesmo que para as finalidades gerais da educação’” (D’ENFERT, 2016, p. 26, grifos nossos). Em outras palavras, esse tipo de desenho aparece não mais como um ensino menor, “uma disciplina de segunda importância, mas como um componente essencial da escolarização primária ou secundária” (D’ENFERT, 2016, p. 26). E, por fim, “o terceiro princípio coloca o *caráter concreto do ensino do desenho*. Este deve ser baseado sobre a ‘observação direta da natureza, isto é, dos objetos reais e das formas vivas’” (D’ENFERT, 2016, p. 27, grifos nossos).

Como podemos ver, embora estes princípios tenham sido achados de uma pesquisa inserida num contexto diferente do nosso, é possível afirmar que esses mesmos preceitos alicerçavam as recomendações presentes no programa de 1905.

Algo curioso encontra-se relatado no Anuário de São Paulo do ano de 1908, a respeito de um parecer elaborado por uma comissão e apresentado ao Secretário do Interior, Dr. Gustavo de Oliveira Godoy, acerca da adoção de livros didáticos para o curso preliminar. Os trabalhos levados a exame foram discriminados em dois grupos: a) livros didáticos e b) mapas, cadernos e materiais de ensino.

Relativamente ao segundo grupo, aparece uma informação importante: “a comissão deliberou pôr á margem os *cadernos de desenho*, que, destoando de todo o criterio pedagógico, representariam um entrave á *pratica do methodo vencedor*, unico eficaz e verdadeiramente intuitivo para o ensino daquela disciplina” (ANUÁRIO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1907-1908, p. 388, grifos nossos). O que de fato seriam e para que serviam estes cadernos de desenho?

Embora não possamos responder de pronto essas questões, já que, durante o exame dos programas, não encontramos menção a este tipo de material, o que se sabe é que eles representavam um empecilho à prática do método vencedor, ou seja, do método do Desenho ao natural, tido como eficaz e verdadeiramente intuitivo pelos reformadores.

Somos informados de que este método, sistematizado por Liberty Tadd (1854-1917)⁷⁴, produziu ao longo de vinte e cinco anos os mais surpreendentes resultados nas escolas americanas e que, por conta disso, o estudo do desenho ao natural não se constituía “como um

⁷⁴Foi diretor da Escola Pública de Arte Industrial da Filadélfia.

methodo espontaneo e autodidactico uma novidade” (ANUÁRIO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1907-1908, p. 388).

Não importando o quão distante tenha sido a sua origem, foi no Congresso Internacional de Desenho, em Berne, 1904, que este método se consagrou definitivamente, “ao formular um voto para que, na escola primária o desenho elementar e fundamental se torne no ensino: a) evolutivo como adaptação; b) realista como inspiração; c) geral como aplicação; d) espontaneo como execução; e) esthetico como educação” (ANUÁRIO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1907-1908, p. 388).

Assim, baseando-se em Jorge Moreau, apologista e entusiasta do sistema Tadd, conteúdos abstratos e fastidiosos como os traçados retilíneos, as circunferências, os sólidos geométricos não deveriam ser mais apresentados inicialmente às crianças. Ao invés disso, a ideia era colocá-las em contato como o mundo exterior, com seu ambiente familiar, com a vida, de modo a proceder não do abstrato para o concreto, mas sim, das coisas dos seres simples, inertes ou animados, levando a criança a descobrir e traçar em seguida, com alegria, entusiasmo, as linhas vivas e flexíveis que elas exprimiam (ANUÁRIO DE SÃO PAULO, 1907-1908).

Essas ideias, diz a comissão, justificavam “cabalmente o haver suprimido da lista de cadernos escolares os que offereciam modelos para o ensino de desenho” (ANUÁRIO DE SÃO PAULO, 1907-1908, p. 389). Constatamos, portanto, que a principal crítica à existência destes cadernos estava alicerçada, ao que tudo indica, na oferta de modelos prontos para o ensino do Desenho, cuja execução desses suprimia a capacidade imaginativa da criança e prejudicava o desenvolvimento de suas faculdades de observação. Faculdades essas tão significativas para o ensino do Desenho.

Vale destacar que essas duras críticas ao método geométrico e a defesa por um desenho ao natural também foram veiculadas em revistas pedagógicas brasileiras. A *Revista de Ensino*, por exemplo, constituiu-se num exemplo emblemático por tornar possível a divulgação de métodos e processos de ensino que circulavam em diferentes lugares. Com artigos publicados nos anos de 1906, 1907, 1911 e 1912, essa revista buscou constituir “material extremamente útil para dar a conhecer representações, práticas e produções que informam a pedagogia das disciplinas escolares em diversos momentos, e como tal devem ser trabalhados e utilizados” (CATANI, 1996, p. 126). Neste sentido, seus redatores deixavam claro que a escola era uma parcela da sociedade e que por isso,

[...] o professor tem obrigação, sob o ponto de vista da honestidade, de contribuir com a sua observação ou com os seus estudos, para que esse ambiente seja o mais adequado

e o mais perfeito para a formação do espírito e do caráter daqueles que vão dirigir ou constituir a sociedade de amanhã (REVISTA DE ENSINO, 1902, p. 05).

Portanto, um dos primeiros e principais artigos a serem publicados nesta revista referente ao ensino do Desenho foi o de Persio da Cunha Canto. Com a nota *Plano de uma lição de desenho apresentado ao lente da cadeira de Pedagogia, da E. Normal, Dr. Cyridião Buarque, de acordo com as disposições regulamentares* (CANTO, 1906, p. 767), o artigo intitulado *Desenho* indica claramente a opção do autor pelo tipo de desenho a ensinar: o ensino do *desenho copiado ao natural*. A sua defesa se deu pela crítica ao chamado método geométrico que, segundo Canto (1906), não educava a mão nem a vista dos alunos.

A que se deve então esta mudança de postura? Segundo o autor - e tomando como respaldo a Exposição de Chicago, em que os americanos constataram que até os mestres não sabiam ensinar o desenho e nem desenhavam, estando, portanto, nas mesmas condições dos alunos de serem instruídos -, havia a necessidade de um método em que se pudesse desenhar qualquer objeto que fosse apresentado. E esse método seria o desenho ao natural, já que ele seria capaz de “obedecer á mão e vivamente ao pensamento” (CANTO, 1906, p. 768). Dito de outro modo, “[...] o que caracteriza o methodo natural é pôr em jogo quotidianamente as faculdades do menino e dirigir sua atividade para os objectos e seres que o cercam e fazer-se-lhe notar mais especialmente aquelles que convem observar” (CANTO, 1906, p. 768). Desse modo, para a execução deste tipo de desenho, a ideia era apresentar aos alunos objetos volumosos, de cores agradáveis e que lhes causassem satisfação, tais como uma casa, uma vaca, um carro etc., isto é, objetos de seu interesse, tendo em vista que a experiência e o aprendizado seriam adquiridos gradativamente aproximando os desenhos da imitação verdadeira da realidade.

Ainda no mesmo ano mais dois artigos são publicados. Com o título *A natureza, mestre de desenho. Bancarrota do ensino official*⁷⁵, Jorge Moreau faz também apelo ao ensino do Desenho ao natural ao constatar a ineficiência do método chamado geométrico, nulo em seu propósito de fazer os alunos franceses e também americanos, ao final dos estudos, saberem desenhar, tendo em vista tratar-se de um trabalho mecânico, contraído, incapaz de ser traduzido numa ideia gráfica pessoal e de esboço do natural (MOREAU, 1906). Assim, disse ele que no meio deste desastre todo,

⁷⁵ Vale destacar a seguinte ressalva: “Especialmente traduzido do ‘Monde Illustré’ para a ‘Revista’ pelo dr. Ruy de Paula Souza, prof. de francez na Escola Normal” (MOREAU, 1906, p.16).

[...] uma única escola – a escola pública de arte industrial de Philadelphia – tinha repudiado os processos tradicionais e os métodos em voga; os esboços, os estudos, as modelagens, expostos pelos seus alunos (desde a idade de 8 anos) tinham maravilhado aos entendidos: estes trabalhos gráficos foram uma revelação e tornaram-se o ponto de partida de uma renovação do ensino do *desenho pelo método natural* (MOREAU, 1906, p. 17-18, grifos nossos).

Neste caso, é possível dizer que o tipo de desenho requerido por este autor não levava em consideração a prática de um desenho que fosse executado rigorosamente a partir da ênfase nos elementos da geometria. A sua defesa era por um desenho dos elementos da natureza. Essa era, portanto, a principal preocupação e um dos mais enfáticos argumentos do método natural que deveria “pôr em acção quotidianamente as faculdades da criança; em dirigir a sua atividade sobre os objectos e os seres que a rodeiam e em chamar especialmente a sua atenção sobre aquilo que convem observar” (MOREAU, 1906, p. 20). E como meio respeitável de difusão dessas ideias, sobretudo de “se fazer sentir a necessidade de libertar a criança da sujeição enfadonha e repelente do método geométrico, por meio do regresso á observação da natureza” (MOREAU, 1906, p. 19), é citado o Congresso Internacional de Desenho de Berne, em 1904, lugar de eloquentes manifestações em favor deste modo de pensar. E, desse modo, quase nenhum rigor matemático era exigido. Bastava representar coisas simples traçando as linhas vivas e flexíveis que as exprimem, pois, “do mesmo modo que a criança aprendeu a falar falando, ella aprende o desenho desenhando (MOREAU, 1906, p. 21).

Novamente intitulado *A natureza, mestre de Desenho. Segundo Congresso Internacional (Berne, 26 de agosto de 1904)*, agora assinado por Renée Pingrenon, o artigo tratou de apresentar as contribuições deste referido congresso para os avanços no ensino do Desenho. Reuniram-se nesse congresso países como Alemanha, Inglaterra, Áustria, Estados Unidos etc. e os encarregados de missão com vários anos de experiência pedagógica e artística. Dividido em seções – 1ª seção Ensino geral (escola materna, preliminar, secundária e superior) e 2ª seção Ensino especial (ensino profissional técnico e artístico) - para o autor, tudo que ocorreu no Congresso “ocorreu para marcar uma época não sómente da história pedagógica, profissional e industrial do Desenho, mas ainda da philosophia da educação” (PINGRENON, 1906, p. 58). De modo geral, um dos anseios dos congressistas era tornar obrigatório, em todos os programas, o ensino do Desenho que fosse mais racional e mais estético, a partir de uma instrução ao mesmo tempo intelectual e manual, perfeitamente equilibrada para as necessidades normais da existência humana (PINGRENON⁷⁶, 1906).

⁷⁶ Vale ressaltar que uma análise desses discursos nessas revistas aqui examinadas é apresentada nos textos de Leme da Silva et al (2016) e em Frizzarini, Trindade e Leme da Silva (2016).

Essa circulação internacional de ideias sobre questões escolares e o ensino do Desenho no Brasil por meio de revistas e de autores brasileiros reforça a ideia de Matasci (2015) de que a circulação de saberes e reformas de instrução pública estrangeiras refletem bem o processo de internacionalização de reformas escolares e a representação de modelos. Para Leme da Silva et al. (2016, p. 80), “demandas externas à escola, como a profissionalização e a organização dos Congressos internacionais de Desenho interferem e modificam uma cultura escolar estabelecida ao longo do tempo”. Também, neste contexto, as revistas pedagógicas assumem o papel estratégico de circulação e convencimento de métodos e teorias para a adoção do desenho ao natural como ícone da Pedagogia Moderna (LEME DA SILVA et al, 2016).

Com uma discussão mais abrangente, o artigo *Desenho do natural*, de Cymbelino Freitas, vem novamente reforçar o importante papel do desenho do natural na cultura geral da inteligência infantil. Além disso retoma também, como nos textos anteriores, as críticas ao desenho geométrico.

Até bem pouco tempo, porém, o methodo adoptado para o seu ensino não era o mais racional, não estava de acordo com os preceitos da pedagogia moderna: os exercícios de desenho consistiam não sómente em copias de modelos impressos. Tal gênero de trabalho dava aos alunos, inegavelmente, alguma habilidade no manejo do lapis, si os exercicios eram variados e methodicos. Mas, empregados exclusivamente, tiravam toda a originalidade da criança; eram trabalhos em que se não reflectia um pouco de sua alma, de sua individualidade (FREITAS, 1911, p. 127).

A defesa pela cópia direta dos objetos seguindo uma marcha que passa pela cópia de desenhos fáceis, de memória e inventivos ou de imaginação nos faz recordar da defesa de Rui Barbosa, o qual contemplava esses tipos de desenhos. Tais desenhos, de acordo com o intelectual baiano, lançavam mão de cópias e objetos, de elementos já aprendidos em etapa anterior e daqueles “tirados da escala do ensino imediatamente inferior à capacidade do discípulo” (BARBOSA, 1946, p. 147). Cymbelino ainda acrescenta ao Desenho ao natural dos dois primeiros anos os desenhos feitos com o auxílio de chapas, “muito semelhantes a esses moldes recortados em abertos sobre papel resistente, por meio dos quaes os pintores fazem rapidamente a decoração das paredes de nossas habitações” (FREITAS, 1911, p.129-130).

Em artigo publicado na *Revista de Ensino* de 1912, intitulado *Em classe e para a classe. O ensino de desenho.- Observações geraes. – Methodo e processos*, Ramon Roca menciona que a habilidade de desenhar precisava ser adquirida pelo aluno, como preparo indispensável para qualquer ofício, arte ou ramo de conhecimentos que viesse realizar e dedicar-se posteriormente. Neste sentido, a recorrência era novamente ao ensino do desenho natural, cuja finalidade era a representação da coisa ou objeto visto, isto é, do concreto. Nesse caso, dava-se

um modelo (exemplo, uma fruta) e a cópia do natural ocorria quando o aluno conseguia representá-lo em seu tamanho aproximado ou equivalente a isso.

De acordo com D'Enfert (2016, p. 28), após quase uma década de debates o método geométrico foi oficialmente abandonado em 1909 como resultado de “uma consequência lógica do recurso dos modelos naturais”.

Continuando com o exame das normativas que regulamentavam os programas paulistas, vimos que a adoção do método natural esteve explicitamente presente no programa para as escolas isoladas do estado de São Paulo, em 1911. Ao pontuar algumas observações para cada matéria, o Decreto n. 2005, de 13 de fevereiro de 1911 referia-se assim ao ensino de Desenho:

No ensino do desenho, deve ser adoptado o *methodo natural*, consagrado pelos seus esplendidos resultados. Desde o 1.º anno escolar deve ser iniciado o desenho por esse methodo. A este respeito o programma é vasto: todos os objectos e seres que pódem ser observados, todas as fórmas que a creança vê continuamente e cuja reprodução a sua mão possa tentar, serão assumpto para desenho. Folhas, flôres, animaes, mesas, cadeiras, tudo, emfim, que as creanças vêem ou imaginam, servirá de assumpto para o curso de desenho. E' natural que garatugem antes de desenhar. Não importa, porque o desenho, na escola preliminar, não póde ser ensinado como arte, mas como uma linguagem viva que sirva para desenvolver nas creanças a imaginação, a observação e o gosto esthetic (PROGRAMA, 1911, p. 08 grifos nossos).

Conforme vem sendo relatado, observamos que para a construção deste tipo de desenho não se fazia necessário o uso de instrumentos. Isso se deduz pelo fato que tanto nesse programa quanto no programa de 1905 nenhuma referência é feita ao uso de instrumentos. A reprodução é feita à mão livre com fins de desenvolver nas crianças a imaginação, a criatividade e o gosto próprio pelo belo.

Mesmo apresentando pouquíssimas alterações em relação ao programa de 1905, treze anos depois, por meio do Decreto n. 2944, de 8 de agosto de 1918, assinado por Altino Arantes e Oscar Rodrigues Alves, foi colocado à disposição do público um novo programa de ensino para os grupos escolares.

Assim como ocorreu com a transição do programa de 1894 para o programa de 1905, segundo Shieh (2010), um dos motivos que contribuíram para a publicação do novo programa foram as posições contrárias de alguns redatores da Revista de Ensino. Por muitas vezes, insistiam na inadequação do programa.

No entanto, Souza (2009) nos alerta que fazer cumprir os programas

[...] esteve no centro da orientação do ensino primário, fosse na atuação dos inspetores de ensino, fosse nas estratégias de modelação das práticas empreendidas pelos órgãos da administração do ensino. A questão era fundamental, pois estava em jogo a realização das finalidades da escola primária (SOUZA, 2009, p. 86).

Em termos de finalidades das escolas, Shieh (2010), num recorte dos Anuários de 1918, mostra que, embora fosse relativo e apresentasse uma gradação e variedade de lugar para lugar, o fim principal da educação era a formação do espírito da criança, tornando-a apta para a vida completa.

O Decreto n. 2944, que aprovou o Regulamento para a execução da Lei n. 1579, de 19 de dezembro de 1917, estabeleceu como conteúdos para o ensino do Desenho os que estão apresentados no Quadro 10 a seguir.

Quadro 10 – Recorte do programa de São Paulo de 1918

1º Ano	Desenho: Desenho de objetos simples no quadro-negro, no papel, a lápis ou a giz de cores. Desenho original ou de invenção.
2º Ano	Desenho: Desenhar a lápis: animais, plantas e grupos de objetos do natural. Desenhos decorativos, ditados e originais.
3º Ano	Desenho: Desenho a lápis; paisagens simples: reprodução de modelos em diversas posições. Desenhos de invenção e ditado.
4º Ano	Desenho: Desenho de animais, plantas, folhas, flores, paisagens etc. Reprodução dos grupos de sólidos geométricos. Desenho ditado e original.

Fonte: adaptado a partir de informações coletadas no Decreto n. 2944.

Como vimos anteriormente, embora o programa de 1905 tivesse sofrido duras críticas, pelo que é visto no Quadro 10 anterior, nada disso foi acompanhado pela matéria de Desenho, que se manteve praticamente a mesma do programa anterior. A única ressalva é a presença de mais um tipo de desenho: o de invenção. De modo geral, continuamos com uma concepção naturalista respaldada na observação do objeto real. No entanto, vale ressaltar que reprodução dos grupos de sólidos geométricos permanece como conteúdo a ser ensinado.

Em suma, este Decreto é o último a apresentar o programa de ensino específico para os grupos escolares antes da Reforma decretada por Sampaio Dória⁷⁷, em 1920, a qual

⁷⁷ Nasceu em Belo Monte, Alagoas, em 1883. Em 1889, mudou-se com a família para São Paulo. Em 1904 ingressa na Faculdade de Direito. Durante o curso, foi professor da disciplina Psicologia e Lógica no antigo Ginásio Macedo Soares. Depois, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde exerceu a advocacia e depois o jornalismo. Em 1914, volta para São Paulo, onde passa a ser professor catedrático de Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica na Escola Normal Secundária de São Paulo. Exerceu a atividade de professor substituto na Faculdade de Direito de São Paulo. Durante certo tempo, foi jurista. Signatário do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Lourenço Filho foi seu aluno. Integrou a Comissão de Educação Cívica (1918-1920) e mais tarde a Comissão de Instrução (1922-1924).

[...] inverteu a lógica que vinha orientando a institucionalização e a expansão da escola no estado, ao pôr em cena um programa de inclusão escolar das populações então marginalizadas, fundamentalmente comprometido com duas metas principais: a erradicação do analfabetismo e a difusão de um modelo escolar de educação básica capaz de promover a formação do cidadão republicano (CARVALHO, 2011, p. 05).

Embora tenha sido o arquiteto e idealizador de tal reforma, não foi quem a executou, já que deixou o cargo⁷⁸ de diretor da Instrução Pública antes mesmo de sua regulamentação. Mesmo assim, sua reforma constituiu um marco fundamental no debate sobre a democratização da escola brasileira.

Em estudo sobre Sampaio Dória, a historiadora Marta Carvalho mostra como as classes desfavorecidas foram aos poucos rompendo com “um modelo restrito de generalização da escola popular” (CARVALHO, 2010, p. 92) republicana. Segundo a autora, tal modelo começou a entrar em crise no final dos anos 1910 com o colapso do pacto oligárquico. Nisso, teve-se o desejo de expandir a escola, incorporando ao modelo escolar paulista classes desvalorizadas e marginalizadas, o que configurou, assim, um importante momento de regenerar tais pessoas e torná-las saudáveis, disciplinadas e produtivas. Saúde e educação, logo, passam a ser entendidas como fatores de operar a regeneração das populações brasileiras.

É assim que a escola começa a se impor como recurso consistente de incorporação generalizada das populações à ordem social e econômica. A primeira e mais controvertida das iniciativas nessa direção foi sem dúvida a reforma promovida em São Paulo, em 1920, a partir de projeto de lei elaborado por Sampaio Dória. Nela, o analfabetismo passa a ser a marca da inaptidão dos povos para o progresso [...] Erradicá-lo é a nova prioridade na hierarquia das providências de política educacional (CARVALHO, 2010, p. 96).

A nomeação de Sampaio Dória para reformador da Instrução Pública em 1920 foi resultado de sua resposta à Carta Circular da diretoria geral da Instrução Pública formulada em 1918 por Thompson, na qual reitera a urgência de medidas capazes de extinguir o analfabetismo. Conforme a supracitada autora, “em consonância com a pregação da Liga, o reformador entendia a educação popular como condição do exercício da democracia. Por isso, tratou de encontrar uma estratégia de generalização da escola, propondo a redução da obrigatoriedade escolar para dois anos” (CARVALHO, 2010, p. 98-99). Avaliava o sucesso da reforma baseada na crença e eficácia de um programa de formação do cidadão desde que baseado no método de intuição analítica eficaz para “desenvolver a capacidade de conhecer,

⁷⁸ Foi exonerado do cargo em abril de 1921.

pelo fecundo contato da inteligência com a natureza e pelo exercício das faculdades perceptivas” (DÓRIA, 1923 *apud* CARVALHO, 2010, p. 100).

Dois anos, se bem aproveitados e metodologicamente bem conduzidos, eram suficientes para que o aluno pudesse exercer suas faculdades perceptivas, intelectivas e volitivas, além de desenvolver a sua capacidade de conhecer e de agir moral e civicamente. Sampaio Dória defendia que seu método, além de ser capaz de “fazer conhecer” sempre e quando o aluno estivesse em situação escolar de aprendizagem, também tinha o mérito de capacitá-lo para futuras aprendizagens, em lugares diferentes dos bancos escolares.

Neste sentido, a fim de combater os altos índices de analfabetismo no Estado de São Paulo, Sampaio Dória, sucessor de Oscar Thompson na Diretoria Geral da Instrução Pública, organizou uma Reforma na Instrução Pública do Estado. Regulamentado pela Lei n. 1750, de 8 de dezembro de 1920, e instituído pelo Decreto n. 3356, de 31 de maio de 1921, o programa a ser ministrado nos grupos escolares tinha carga horária reduzida para somente dois anos de duração. A justificativa para essa estranha redução, como já veio sendo explicado, foi a tentativa de erradicação do analfabetismo. Assim, em Desenho foram mencionadas as seguintes orientações:

Quadro 11 – Recorte do programa de São Paulo de 1921

1º Ano	<p>Desenho: Os assuntos escolhidos para desenho serão tirados da vila local, exprimindo sempre um fato cotidiano: a sucessão das estações a vida agrícola, pastoral, ou industrial, os diferentes aspectos de vida doméstica da localidade serão no manancial inesgotável de motivos que as crianças gestarão de reproduzir pelo desenho.</p> <p>a) indagar o que as crianças têm feito; b) o que seus companheiros têm feito; c) o que tem visto; d) o que sabe sobre qualquer coisa; e) o que as crianças imaginam; f) lembrada as noções que têm sobre os sólidos geométricos já estudados, desenhar alguma coisa (casa, igreja ou monumento) que recorde tais formas etc.</p> <p>Os desenhos serão feitos sem modelo. As crianças desenharão como souberem, evocando apenas as imagens que possuem sobre tais assuntos.</p>
2º ano	<p>Desenho: Continuação dos exercícios do 1.º ano</p>

Fonte: adaptado do Decreto n. 3356 de 1921.

Observando as informações apresentadas no quadro, percebemos que novamente a natureza exerce o papel principal de fonte de inspiração para a execução dos desenhos. É praticamente ela que dita o ritmo da aprendizagem em Desenho, pois torna-se um manancial inesgotável de motivos que as crianças utilizam para reproduzir o que veem, sabem e imaginam. Essa reprodução pelo desenho buscava preparar o aluno para o meio em que ele estava inserido.

Lugar este onde teria de agir e exercer alguma atividade futura. Dizia Sampaio Dória que “[...] formar o cidadão não era dotá-lo de um conhecimento enciclopédico [...], mas formá-lo desenvolvendo sua capacidade de conhecer, sentir, querer e agir como tal” (CARVALHO, 2010, p. 101). Dessa maneira, deslocava a ênfase pedagógica dos conteúdos do ensino – sua extensão não era mais essencial – para as práticas de aprendizagem, revelando, assim, um afastamento dos elementos da ciência, ou seja, da concepção do *elementar*. A ligação com a vida prática, a vida de todos os dias era algo mais importante.

A este ensino de Desenho se atribuía a finalidade de desenvolver a observação e a imaginação das crianças. Para os defensores deste programa, era mais significativo que os desenhos fossem executados sem o auxílio de modelos, isto é, que as crianças desenhassem como soubessem, ilustrando apenas as imagens que tivessem sobre tais assuntos. Aqui a referência explícita ao método natural não é mais invocada, todavia, sua essência é mantida. Ao que tudo indica, por conta de uma certa naturalização deste método já estabelecida em programas anteriores.

Mesmo mantendo distância da Geometria, essa é salientada quando envolve as noções sobre os sólidos geométricos apresentados como anteriormente estudados. Nesse caso, pede-se dos alunos que desenhem coisas, a exemplo de casas, igrejas ou monumentos, já que nesses desenhos era possível o traçado de diferentes formas geométricas, entendidas como “importantes e necessárias ao ato de desenhar” (FRIZZARINI, 2014, p. 51).

Em suma, embora tenhamos visto que no programa paulista de 1894 o ensino do Desenho atrelava a sua caracterização à Geometria, diferentemente do que vimos nas análises empreendidas nos manuais escolares do século XIX, não se baseava na forma de *elementos*. O Desenho à mão livre recomendado e observado nos artigos assinados pelos redatores deste programa na Revista *A Eschola Publica*, embora tivesse a finalidade principal de educar a mão e o olho sem o uso de instrumentos, não apresentava um caráter totalmente abstrato. Queremos, com isso, dizer que o seu ensino não partia de regras e definições como visto na análise dos manuais escolares, pois como bem ressaltou Tolosa (1894e), dar definições rigorosamente matemáticas a seus alunos era do domínio da Geometria. Bastava que em Desenho eles conhecessem e nomeassem os principais elementos de cada figura, sem invadir o domínio da ciência geométrica (TOLOSA, 1894e). Nisso, partindo do concreto para o abstrato, buscou-se possibilidades de aproximação com a realidade da criança a partir da identificação de elementos geométricos no seu contexto local, exercitando-lhe, assim, a curiosidade e provocando-lhe o hábito de observarem a natureza que a rodeava. Além de contar com a participação de outros tipos de desenhos com fins utilitários (como o desenho decorativo), fazia-se menção ao desenho

de objetos simples que exemplificavam as noções dos elementos geométricos aprendidas anteriormente em cada série.

Já nos programas seguintes, esta aproximação, agora muito mais explícita com a natureza e a despretensão de rigor geométrico na execução de desenhos, ganhou força e se constituiu na principal marcha de ensino. Tendo em vista a necessidade da observação das coisas reais presentes na natureza, buscou-se então redirecionar o ensino para o desenvolvimento natural da criança. A defesa por uma educação da arte teve papel importante nessa nova caracterização.

Todavia, as informações resumidas do programa de 1921 - o último que foi discutido neste capítulo - não obtiveram êxito por muito tempo e logo deixaram de ser adotadas pelas escolas.

A Reforma foi alvo de inúmeras críticas e controvérsias dentro e fora do estado de São Paulo, e sua referência fomentou o debate efervescente na década de 1920 em torno dos rumos da educação brasileira, isto é, a direção a ser dada a um projeto de modernização educacional que tivesse como meta a reforma da sociedade. A uma escola de alfabetização intensiva contrapunha-se propostas de uma escola integral e renovada (SOUZA, 2009, p. 120).

O novo programa de ensino aprovado e mandado observar nos estabelecimentos de ensino do Estado (grupos escolares e escolas isoladas) para os cursos primário e médio em 1925 (ato de 19/02/1925) e publicado pela Secretaria do Estado dos Negócios do Interior foi “elaborado visando à unificação do ensino primário de quatro anos de duração numa clara oposição ao estabelecido durante a reforma Sampaio Dória” (SOUZA, 2009, p. 116). Ademais,

[...], este programa norteou o ensino primário paulista nos 25 anos posteriores, permanecendo em vigor até 1949, conciliando-se com as novas concepções educacionais articuladas em torno do *movimento da Escola Nova* que ganhava cada vez mais espaço e adeptos no campo educacional paulista e brasileiro (SOUZA, 2009, p. 116, grifos nossos).

É, portanto, sob a égide deste movimento escolanovista, de forte abrangência entre as décadas de 1920 e 1960, que este novo programa de ensino estava inserido, podendo, assim, ter alterado os rumos da matéria Desenho. É sobre a continuidade destas discussões que versará o próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

A ESCOLA NOVA, A PSICOLOGIA E OS PROGRAMAS DE ENSINO DE SÃO PAULO (1925, 1934, 1949/50): o Desenho como meio de aperfeiçoamento completo da criança

Sem dúvidas, o programa paulista de 1925 é inovador. A passagem pelos quatro anos de curso revela mudanças e rupturas que possivelmente se configuraram a partir da apropriação de ideias pedagógicas oriundas do novo movimento pedagógico chamado Escola Nova. A esse respeito, as reformas de ensino, inspiradas nas ideias escolanovistas, além de terem abalado a supremacia do método intuitivo, marco na renovação e modernização do ensino, também tenderam a ressignificar tempos e espaços escolares (FARIA FILHO E VIDAL, 2000; SOUZA, 2009).

Uma dessas ressignificações era a busca pela homogeneização das turmas, pela centralidade do aluno no processo de ensino e aprendizagem dos saberes, do ajuste às matérias por centros de interesse, e da criatividade e da autonomia como imprescindíveis para o integral desenvolvimento dos alunos.

Por assim presumir, colocamos o seguinte questionamento: como essas intenções de mudanças acarretaram modificações no trato do ensino do Desenho? Dizendo de outro modo, como estas ideias impactaram o ensino de Desenho de modo a modificar ou não as suas finalidades até então existentes? Pois de acordo com Chervel (1990), cada época produziu, sobre a escola e sobre seus problemas pedagógicos, uma literatura vasta e diferenciada que pode ser lida em relatórios, programas oficiais, projetos de reforma, artigos, manuais de didática etc., visando, por exemplo, tornar mais claras e precisas as finalidades de objetivo de cada matéria escolar.

4.1 A contribuição da psicologia para os novos rumos do Desenho: a preocupação com o desenho espontâneo

Voltando à questão das inovações presentes no programa de 1925, a mais evidente, sem dúvidas, é a prescrição de orientações metodológicas para o ensino dos saberes. Tudo indica que essas orientações tiveram tanto o papel de orientar os professores quanto de dar-lhes meios

de garantir sua autonomia em sala de aula durante a abordagem dos conteúdos. Sobre isso, passagens contidas no próprio documento, curso do 1º ano, são bastantes esclarecedoras: “*competete ao professor escolher* assuntos oportunos, isto é, que se relacionem com as lições das demais disciplinas” e “por uma questão de método, o *professor deverá escolher*, para assunto do desenho do natural, modelos de contornos simples, [...]” (PROGRAMA DE 1925, p. 14, grifos nossos). Por essas citações, é possível afirmar a existência não de um programa “rígido, no qual sua extensa gama de conteúdos *encruaram as possibilidades de o professor intervir no ensino* e estimular os interesses das crianças” (FRIZZARINI, 2014, p. 65, grifos nossos) mas, tudo leva a crer, de um programa em que os professores não aplicavam cega e mecanicamente os métodos que lhes eram apresentados, tornando-se, desse modo, livres para a escolha, inclusive, optando por aquilo que o aluno quisesse aprender.

Nas indicações propostas para o 1º ano está claro que o ensino do Desenho teria fim puramente educativo. Como forma de expressão do pensamento infantil por meio do uso de linguagem natural, não deveria “ser ensinado como arte, mas como uma linguagem viva” auxiliando no desenvolvimento da imaginação, da observação e do sentimento estético das crianças (PROGRAMA DE 1925, p. 14). Constatamos, desse modo, que nesta escola a pretensão não era a de formar alunos artistas, mas de possibilitar o aperfeiçoamento da observação, do julgamento, da imaginação, do sentido da vista e da mão, no desenvolvimento de faculdades que agradassem o seu espírito.

Se é notório que a criança, desde a mais tenra idade, manifesta um pronunciado gosto pelo desenho, impelindo-a a representar as coisas que mais impressionam os seus sentidos, os objetos volumosos e de cores agradáveis, os animais domésticos, as pessoas que ama, as cenas familiares, enfim, tudo que é vivo, tudo que é real está naturalmente indicada a marcha que devemos seguir (PROGRAMA DE 1925, p. 14).

Por esta citação, estaria este programa preocupado com a proposta dos centros de interesse⁷⁹ defendida pelos escolanovistas?

Considerando que as crianças possuem certa facilidade em executar graficamente desenhos que expressam suas vontades, seus desejos e seus pensamentos, tomava-se o *desenho espontâneo* como ponto de partida para o seu ensino. Nesse tipo de desenho, verificamos que a motivação ocorria de dentro para fora, na qual as crianças, motivadas pelos seus interesses pessoais, tinham toda a liberdade para expressarem o que imaginavam, o que sentiam e observavam ao redor do seu entorno. De acordo com Lourenço Filho, o termo

⁷⁹ Esses serão focalizados mais adiante neste trabalho.

[...] *interesse* exprime uma relação adequada, uma relação de conveniência recíproca entre o sujeito e o objecto. *Por si mesmo, um objecto qualquer não é nunca interessante*; da disposição psycho-physiologica do individuo é que nasce o interesse. Elle é, pois, o symptoma de uma necessidade de crescimento do corpo e do espirito. A psychologia desloca, assim, o interesse do terreno puramente intelectual, [...], para o seio profundo da emotividade e dos impulsos instinctivos (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 56, grifos do autor).

Em outras palavras, Lourenço Filho quis nos dizer que o interesse pode também gerar aprendizagem. Aquilo pelo qual a criança se interessa é o que ela pode aprender, haja vista que “o interesse não é sinão a necessidade da reacção, cujas bases são physiologicas” (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 59). Partindo de uma atividade livre e imaginativa, estas crianças desenhariam casas, paisagens, brinquedos etc. Desse modo, o professor não precisava se preocupar em obter logo bons desenhos, dada a naturalidade da criança de rabiscar antes de desenhar. O que mais importava era “conseguir o desenvolvimento das faculdades das crianças” (PROGRAMA DE 1925, p.15). Outra finalidade do ensino deste saber para o 1º ano apresentado no documento era a de caminhar paralelamente ao ensino da leitura e da escrita, reafirmando, portanto, uma permanência de longa data.

Certamente, os estudos que privilegiavam o comportamento humano imprimiram novos rumos ao ensino do Desenho. A pedagogia em voga visava, com a incorporação dos conhecimentos originários da psicologia de base biológica e fisiológica e também da estatística, uma “melhor caracterização da infância (e consequentemente do adulto)” (MONARCHA, 2009, p. 145). Por outro lado, “ao se estabelecerem as constantes do desenvolvimento, os estágios de maturação e a identificação das diferenças individuais, almejava-se renovar as técnicas de ensino [...]” (MONARCHA, 2009, p. 45). Nesse processo, desde que se respeitasse os interesses individuais em cada idade, toda criança possuía tendência espontânea para desenhar o que viesse a sua cabeça.

Neste primeiro ano, além do desenho espontâneo, gravitavam em torno dos interesses infantis os desenhos inteiramente livres ou sugeridos pelos professores. No primeiro caso, observamos que os *desenhos livres* serviam para ilustrar os trabalhos escritos, permitindo às crianças o emprego à vontade do lápis de cor. No outro caso, apresentava-se às crianças um modelo a ser copiado. Esse modelo deveria “ficar diante dos olhos das crianças, que precisam, guiadas pelo mestre, observá-lo atentamente antes de executá-lo” (PROGRAMA DE 1925, p. 15). O papel do professor era ligeiramente demonstrar no quadro negro, em poucos traços, partes do modelo ou esboço a ser copiado. Após esta etapa, apagavam-se os traços do quadro

para que as crianças não fizessem a cópia desses. O objetivo era, portanto, que elas executassem um desenho natural, próprio de sua observação e aguçada imaginação.

Constatamos, portanto, que a prática do desenho estava intrinsecamente ligada ao exercício do olho. Era mais uma de suas finalidades educar a vista das crianças de modo que elas conseguissem alcançar gradativamente uma representação mais aproximada do natural, do objeto real. Oportunamente escolhidos pelo professor, os “modelos de contornos simples, de forma fácil de apanhar, com ou sem linhas retas, de colorido bem definido e de tamanho tal, que as crianças possam esboçá-los na mesma proporção” (PROGRAMA DE 1925, p. 15), eram exemplificados por meio de frutas da estação, de folhas, de flores, de raízes etc. Para Vidal (2000), a escola deveria oferecer situações em que o aluno, a partir da visão (observação) e da ação (experimentação) pudesse elaborar seu próprio saber. “Deslocado do ‘ouvir’ para o ‘ver’, agora o ensino associava ‘ver’ a ‘fazer’” (VIDAL, 2000, p. 498). Tais pretensões davam a entender que os princípios da Escola Nova estavam fundados na “interpenetração da psicopedagogia com as questões da vida social” (MONARCHA, 2009, p. 145).

À medida que os anos vão avançando, novos modelos são apresentados às crianças e novas sugestões são dadas pelos professores. Estes, além de apontarem as imperfeições do desenho estimulando-as com críticas animadoras, também deveriam procurar habilitá-las a executarem desenhos inteligíveis que representassem o aspecto geral, a forma característica dos objetos copiados. Há nisso uma ressalva importante: “convém, para que o *ensino possa ser coletivo*, e não individual, que se apresente um só modelo para toda a classe” (PROGRAMA DE 1925, p. 28, grifos nossos). O trabalho coletivo era, segundo Lourenço Filho (1930, p. 93), uma das características gerais das escolas novas de muitos países. Sua função era a de permitir uma “troca, ordenação ou elaboração lógica comum, dos documentos particulares”. Nesse processo, com mais ênfase no desenho do natural, notamos que as crianças novamente recorriam à observação para examinar o modelo com cuidado a fim de identificar sua forma geral e suas particularidades. Exercitar a criança na cópia direta da natureza, cultivar sua imaginação e desenvolver seu gosto artístico eram as principais finalidades para o segundo ano deste ensino. A título de exemplo, era apresentada uma lista de assuntos com possibilidades para o ensino do *desenho do natural*, *desenhos de memória ou de imaginação* e *desenhos de ornatos*. Já os *desenhos livres*, desta vez eram executados em casa e destinados “a cultivar a imaginação e desenvolver o gosto artístico da criança, que deve ter inteira liberdade na representação do assunto dado – historieta, fábula, paisagem etc” (PROGRAMA DE 1925, p. 29). Constatamos que o desenho tinha também como finalidade ocupar as crianças por meio do trabalho executado fora do ambiente escolar.

Nas terceira e quarta fases da aprendizagem verificamos um nível de dificuldade mais elevado. Neste sentido, tomando como modelo objetos redondos como o cone, o cilindro e a esfera, era exigido das crianças um pouco mais de perfeição nos desenhos, atentando para a garantia tanto de uma melhor proporção entre suas partes quanto de uma simetria mais exata. Ao invés de apresentar para modelo apenas um objeto, como se procedeu nas classes anteriores, formavam-se agora grupos de dois ou três (por exemplo, uma garrafa e uma pera ou uma jarra, um copo e um cálice). Os modelos apresentados às crianças resultariam no estudo da perspectiva, o qual consistia na observação de modificações aparentes de linhas e faces quando vistas à distância, acima ou abaixo dos olhos (PROGRAMA DE 1925).

Um outro tipo de desenho aparece no quarto ano de curso. Trata-se do *desenho geométrico*, “executado com instrumentos (régua, compasso e esquadro), servindo de aplicação às noções de geometria prática e, constituindo no desenho de frisos, de ladrilhos e no desenho geométral” (PROGRAMA DE 1925, p. 57). Por desenho geométral entenda-se “o esboço proporcional de uma face de um objecto sem se attender á perspectiva: o desenho da frente de um movel, da fachada de uma casa, etc.” (PROGRAMA DE 1925, p. 57). Como meio de aplicação à geometria prática, este tipo de desenho tinha como finalidade “construir com instrumentos objetos do dia a dia do aluno e não figuras geométricas em si” (FRIZZARINI, 2014, p. 53). É possível afirmar que o uso de instrumentos de precisão como régua, esquadro e compasso ao final do curso indica que possivelmente as crianças já tinham adestrado a mão e o olho no traçado de linhas gerais em processos realizados anteriormente. Ademais, tudo leva a crer que tais acessórios se constituíam como meios auxiliares da observação visual e manual de modo que a régua servisse para a avaliação das grandezas, o esquadro para o desenho de diferentes tipos de linhas e o compasso para avaliar diferentes ângulos. Os desenhos de memória e de ornato (composições decorativas) não foram abandonados. Pelo contrário, eram praticados com frequência em todos os anos de curso. Nota-se, portanto, que há nisso uma ordem crescente de dificuldade. Para Valente (2015), essa ordem nada mais é do que um alinhamento à ordem psicológica da aprendizagem, em que o par fácil/difícil afasta-se da lógica própria do conteúdo matemático e fundamenta-se nos alunos e nas suas possibilidades.

Como vimos, a prática do desenho no programa de 1925 não o considerava como um elemento de deleite usado para os momentos de ócio. Longe de iniciar as crianças ao adestramento gráfico por meio de uma série cansativa de exercícios repetitivos de reconhecimento e construção de figuras geométricas, o ensino do Desenho neste programa, conduzido inicialmente através da manifestação espontânea da criança, era baseado na experimentação e na atividade do aluno. Agora, finalidades como desenvolver a imaginação, a

observação, a sensibilidade moral, o gosto artístico, a habilidade manual e visual se constituíam num ambiente de investigações definidas tanto por propostas escolanovistas de renovação didática quanto por preceitos oriundos dos estudos de caráter psicológico pelos quais as crianças deveriam “*aprender*, de acordo com as suas condições de desenvolvimento” (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 44, grifo do autor).

Muito embora Lourenço Filho (1930, p. 183-184) tenha lançado, como veio sendo apresentado neste capítulo, “as bases da reforma dando ênfase à moralização da administração pública, [...]pautando-se por uma ampla propaganda da escola nova”, a importância que tiveram outras iniciativas e outros personagens preocupados com a organização do ensino paulista merece aqui um destaque especial. Pois como dizia o próprio Lourenço Filho (1930), quando

[...] se tinha por assentado que havia idéas innatas, ou que a palavra transmittise a idéa, era natural que o ensino fosse puramente verbal; quando, depois se acreditou que o espirito se organisasse de fóra para dentro, como por juxtaposição das impressões exteriores, era natural que o ensino se tornasse intuitivo, isto é, *de coisas*. Com estas concepções não se satisfaz a sciencia de hoje. Todas as conductas, inclusive as do pensamento, são hoje concebidas como formas de acção. Ao envez do *homo sapiens*, o *homo faber*. A technica escolar tem, pois, que adaptar-se a essa nova philosophia do espirito (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 15-16).

E para que esta escola se adaptasse à nova filosofia do espírito, compartilhamos da ideia de que fosse preciso haver mudança ou permanecer com continuidades.

Sobre essa passagem da pedagogia moderna para a pedagogia nova, ressalta Souza (2009, p. 171) que “nada foi mais sintomático dessa mudança de orientação do que o inquérito sobre a instrução pública [...]” paulista, dirigido por Fernando de Azevedo em 1926. Ciente da difícil e complexa tarefa a qual lhe foi designada pelo então Diretor do jornal “O Estado de São Paulo”, Júlio de Mesquita Filho, Fernando de Azevedo buscou fora de suas duas especialidades, educação física e literatura e língua latina, elaborar um estudo detalhado sobre a educação paulista, inserindo o Estado num movimento educacional pautado em tendências consideradas por seus reformadores como modernas e renovadoras. Uma de suas atribuições foi a de emitir um juízo “mais seguro sobre o estado de espírito e as idéas dominantes nesse período pre-revolucionario no Brasil” (AZEVEDO, 1937, p. XXX). Como forma de conferir legitimidade ao Inquérito afirmava que a nossa educação primária

[...] asphyxiada pelo dogmatismo official, ainda se modela segundo um padrão unico e rijido, que, além de não consultar as realidades regionaes, não tem organização adequada para corrigir, pelo manualismo, o nosso desamor aos trabalhos corporaes e para desenvolver, em escolas-officinas e escolas de trabalho, o espírito de cooperação social. [...] De resto, as nossas escolas não educam; instruem apenas, quando instruem.

Só a educação cria forças vivas; a instrução não pode servir senão para dirigi-las (AZEVEDO, 1937, p. 05).

Dividido em três partes (Ensino primário e normal, Ensino técnico e profissional e Ensino secundário e superior), cada parte deste Inquérito era introduzida por artigos de Fernando de Azevedo nos quais registrava suas preocupações e explicitava críticas à organização do ensino paulista. De acordo com ele, era “muito mais fácil e confortável acompanhar e repetir do que abrir caminho e criar” (AZEVEDO, 1937, p. XXXIV). Para outra pesquisadora da história da educação, Diana Vidal, o Inquérito de 1926 “inseria-se no movimento que pretendia perquirir o presente e investir no futuro” (VIDAL, 2011, p. 100).

Ao que nos interessa aqui, foram chamados para discutir os problemas da educação primária e normal os seguintes especialistas e professores: Francisco Azzi, Almeida Júnior, Renato Jardim, José Escobar, Sud Mennucci e Lourenço Filho. Esses, em suas investigações sobre as instituições escolares, responderam a 16 questões. Ao respondê-las, os colaboradores de Fernando de Azevedo apontaram os principais erros e falhas mais graves da então organização do ensino primário e normal. Nesse contexto, deram conta de registrar soluções provisórias para os problemas encontrados. Uma das questões era: “1º. – Temos nós um aparelhamento pedagógico, primário e normal, conforme as nossas necessidades e à altura do progresso material do Estado de São Paulo?” (AZEVEDO, 1937, p. 19). Para Souza (2009), “o inventário dos problemas e soluções apontadas descortinavam temas candentes para os renovadores da educação em relação ao ensino primário” (SOUZA, 2009, p. 174), denunciando de vez “a incongruência entre a organização escolar existente e as necessidades pela transformação social e econômica do país” (SOUZA, 2009, p. 171).

Para Vidal (2011), era importante destacar que não era

[...] por acaso que a condução da enquete se constituía em um diálogo direto com a reforma da Instrução Pública implantada em São Paulo, em 1925, por Pedro Voss⁸⁰, tecendo-lhe duras críticas tanto no que tangia aos objetivos quanto aos métodos empregados. Instituída por mecanismos muito pouco ortodoxos, como a fiança de Heládio Antunha (1976, p.198), a reforma de 1925 havia sido promulgada a partir de um ato do executivo, sem ter sido discutida anteriormente no Conselho Estadual, como previa a Constituição. Destacava, ainda, o autor que Pedro Voss revogara “melancolicamente” grande número das inovações de 1920, propugnadas por Antônio Sampaio Dória, quando este procurara “sacudir o marasmo então existente em São Paulo” (idem, p.209) (VIDAL, 2011, p. 104-105).

⁸⁰ Exerceu o cargo de Diretor Geral de Instrução Pública paulista de 1924 a 1927.

Esta conclusão de Vidal (2011) esteve obviamente alicerçada no estudo do Inquérito, pois nele Fernando de Azevedo declarou abertamente que as leis de organização e de reforma dos aparelhos pedagógicos pecavam tanto pela pressa em suas elaborações, geralmente de modo clandestino e autorizadas por nomes sigilosos, quanto pelas “facilidades abertas pela complacência ilimitada das duas Camaras” (AZEVEDO, 1937, p. 02). Referiu-se assim à Reforma de Ensino de 1925.

Desse processo de verdadeira irresponsabilidade, com que se atacam em segredo questões de tal natureza, se tem o exemplo frisante no projecto apresentado em 1925 ao governo de S. Paulo a que o Congresso pela primeira vez delegará, contra um principio constitucional, suas proprias funcções legislativas. Até hoje, não foram officialmente publicados os nomes dos seus autores, e somente pela analyse da obra se poderá concluir quaes os homens que nella collaboraram... (AZEVEDO, 1937, p. 03).

Cabe aqui ressaltar que o Programa de Ensino para as Escolas Primárias foi instituído por meio do Ato de 19 de fevereiro de 1925. Já a Reforma de 1925⁸¹, criticada por Fernando de Azevedo e especialistas da educação, foi instituída por meio do Decreto n. 3.858, de 11 de junho de 1925. Embora o Programa e a Reforma tenham sido assinados pela mesma pessoa, o secretário de Estado dos Negócios do Interior, o Sr. José Manuel Lobo, pelas datas de publicação apresentadas, 19 de fevereiro e 11 de junho, constatamos que o Programa não fez parte da Reforma de 1925. Além do Sr. José Manuel Lobo, assinou a Reforma o então governador de São Paulo, Carlos de Campos.

Antes de chegar a assumir, no final de outubro de 1930, a Diretoria Geral da Instituição Pública do Estado de São Paulo, “dando início à reforma do ensino que institucionalizaria os princípios da escola nova na educação paulista” (SOUZA, 2009, p. 182), Lourenço Filho, no Inquérito de 1926, já apontava que uma das falhas do sistema primário paulista era a ausência de um claro espírito de finalidade social que resultava num divórcio entre o que a escola pensava e o que deveria ser feito na vida da criança que se preparava para enfrentar a sociedade do amanhã.

O verdadeiro papel da escola primária é o de adaptar os futuros cidadãos, material e moralmente, ás necessidades sociaes presentes e, tanto quanto seja possível, ás necessidades vindouras, desde que possam ser previstas com segurança. Essa integração da criança na sociedade resume toda a funcção da escola gratuita e obrigatoria, e explica, por si só, a necessidade da educação como funcção publica. [...] *A escola deve preparar para a vida real, pela propria vida.* A méra repetição convencional de palavras tende a desaparecer, [...]. Tudo quanto for aceito no

⁸¹ Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1925/decreto-3858-11.06.1925.html>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

programa escolar precisa ser realmente pratico, capaz de influir sobre a existencia social no sentido do aperfeiçoamento do homem. Lêr, escrever e contar são simples meios; as bases da formação do character, a sua finalidade permanente e inflexivel (AZEVEDO, 1937, p. 141, grifos nossos).

Nesse processo de educar pela própria vida, como então se ajustariam as matérias de ensino? No nosso caso, como deveria se comportar o ensino do Desenho? Lourenço Filho nos responde:

O que a sciencia ensina, hoje, é que não ha educação analytica, educação de elementos, que depois se possam combinar e recombinar á vontade, segundo novas necessidades. Um exemplo claro, temol-o no ensino antigo do desenho. O desenho é uma combinação de elementos simples, traços, linhas. Para ensinar o desenho, como começar, pois? Ensinando a fazer esses traços, essas linhas. Era o desenho geometrico, sobre cujos resultados não é preciso insistir. Riscando rectas e curvas, a creança aprende a fazer essas rectas e curvas, não a desenhar. O desenho offerece uma situação total que, *só como situação total*, pode ser ensinada como proveito. [...] Não se admitte mais a idéa de um ensino de elementos abstractos. E, neste sentido, *a educação não prepara para a vida, mas deve ser a propria vida* (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 64-65, grifos nossos).

Constatamos, pela citação, que Lourenço Filho era veementemente contra o ensino do desenho geométrico, o qual fez escola no estado de São Paulo até o ano de 1905, pelo fato de que o estudo de seus elementos por si só não levava as crianças a desenharem de verdade. Essas crianças apenas aprendiam a combinar linhas e retas de modo muito abstrato. Faltava-lhes um ensino que as colocasse numa situação total onde pudessem incorporar formas modificadas para utilização do saber em questões reais, em situações práticas. Modos de garantir um ensino globalizado. Assim, questionava: “como conciliar, então, os principios da escola renovada, com as necessidades do ensino graduado, atravez dos programmas?” (LOURENÇO FILHO, 1930, p.198). Resposta: “Pela adopção do programma minimo organizado para o professor, não para os alumnos” (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 198). Sobre isso, ressaltou bem Souza (2009).

Se o mais importante era o conjunto das experiências oferecidas às crianças pela escola, não fazia sentido discutir a extensão dos conteúdos, mas fundamentalmente tratava-se de considerar o processo de desenvolvimento da criança que a escola deveria estimular oferecendo variadas experiências de aprendizagem (SOUZA, 2009, p. 219).

Foi sob tais condições que entrou em vigor o programa Mínimo de 1934.

4.2 O ensino do Desenho como *expressão* no programa Mínimo de 1934

Tudo leva a crer que este programa Mínimo destacado e recomendado por Lourenço Filho foi instituído pela Diretoria de Ensino em 12 de dezembro de 1934. A necessidade de se instaurar um programa Mínimo para as escolas primárias paulistas deu-se por conta da “diminuição forçada dos períodos escolares” (SECRETARIA DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA, 1941). Este mínimo considerado indispensável fazia referência ao “mínimo de conhecimentos exigíveis dos estudantes no fim do ano escolar” (SECRETARIA DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA, 1941). Conforme explicou Lourenço Filho (1930, p.198), esse mínimo daria “ao mestre larga margem para exercícios livres, para a actividade criadora e especialização dos alumnos, para o ensino de oportunidade”. Deveria ser “desenvolvido de forma elementar, intuitiva, prática e interessante” (SECRETARIA DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA, 1941). Isso porque quando se pensou em elaborar este programa

[...], não houve o propósito de subordiná-lo a determinada orientação individual ou adaptá-lo a qualquer dos tipos escolares, abrangidos pela genérica denominação de “escola nova”. Não é um programa de “centros de interesse”, que, a basear-se de fato na didática decroliana, não pode ser delineado com antecipação. Mas, há estreita correlação entre as diferentes matérias, prestando-se, pois, para o desenvolvimento de um plano de estudos “globalizado”, cuja adoção, evidentemente, não deve sacrificar o ensino das técnicas fundamentais. Constitue exceção àquele intento apenas a indicação sumária da processologia do ensino inicial de leitura, estando, porém, ressalvado o salutar princípio da autonomia didática, nos termos da “observação” anexa (SECRETARIA DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA, 1941).

Observando esta citação, causa-nos estranhamento o fato de que nela há claramente uma despreensão de caracterizar o programa Mínimo de 1934 pelos centros de interesse, esses expressamente defendidos por Lourenço Filho (1930) a partir de apropriações dos estudos do médico e psicólogo belga Ovidio Decroly. Decroly acreditava que a modificação dos processos de ensino se daria pela aplicação, nas escolas, dos centros de interesse, pois permitia “o desenvolvimento da individualidade e da actividade pessoal” (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 138). Ademais, o belga propunha que a criança, nos assuntos estudados, percorresse “successivamente as tres grandes fases do pensamento: *observação, associação, expressão*. Um principio de *globalisação*, e um principio de *passos formaes*, em cada centro” (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 142-144, grifos do autor).

O estranho, anteriormente citado, logo é suavizado pelas palavras do próprio Lourenço Filho quando diz que “*embora o ensino deva ser globalizado*” (LOURENÇO FILHO, 1930,

p.198, grifos do autor), não havia obrigatoriedade de o programa Mínimo estar relacionado com um plano de centros de interesse ou de projetos. Isso era apenas sugestão. Assim, verificamos que o discurso dos redatores do programa Mínimo de 1934 estava alinhado com as defesas apresentadas em Lourenço Filho (1930).

E por falar nesses redatores, o programa Mínimo de 1934 foi elaborado por uma comissão designada pelo ex-diretor de ensino, Dr. Francisco Azzi, pelos professores Máximo de Moura Santos, Cimbélino de Freitas e Andronico de Melo.

Como foi visto anteriormente, Francisco Azzi foi um dos professores chamados por Fernando de Azevedo para compor o Inquérito de 1926. Na opinião desse professor, lente da Escola Normal de Casa Branca, São Paulo, apesar dos notáveis esforços feitos, ainda não possuía uma organização pedagógica que correspondesse às suas necessidades, tampouco estava no nível do seu desenvolvimento econômico e demográfico se comparado a outros estados brasileiros (AZEVEDO, 1937). Quando afirmou: “Nem só de pão vive o homem!” (AZEVEDO, 1937, p.38), Francisco Azzi ressaltava que a escola primária deveria estar preocupada tanto com a formação escolar propriamente dita, quanto com a formação de ofício, de preparação para o trabalho.

Outro importante ator social, neste momento, é, sem dúvidas, Cimbélino de Freitas. Ao que tudo indica, a sua participação como um dos colaboradores do Programa Mínimo de 1934 esteve atrelada à sua variada *expertise* profissional. De acordo com dados apanhados da Enciclopédia Itaú Cultural, Cimbélino de Freitas foi pintor, desenhista, professor. Formou-se pela Escola Normal de São Paulo em 1903 e como professor na Escola de Belas Artes, em 1925, exerceu o cargo de Inspetor Especial de Desenho. Em 1943, fundou a Associação Paulista de Belas Artes (APBA), pela qual foi homenageado, em 1951, com um busto em bronze executado por Laszlo Zinner, como reconhecimento do seu trabalho na presidência da instituição, que se estendeu até 1970⁸². Esse mesmo autor, em artigo escrito para a Revista de Ensino de 1911, salienta as finalidades do ensino do Desenho ao natural para o preparo intelectual e utilitário das crianças. Assim, se questionava: “Ora, si hoje em dia, no ensino das demais materias, procuramos seguir o methodo natural, intuitivo, porque, tratando-se do desenho, não obedeceremos ás indicações da natureza, adoptando o revelado espontaneamente pela criança?” (FREITAS, 1911, p. 127). A cópia direta dos objetos era para ele o único e verdadeiro método

⁸²Resumo disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa22809/cimbellino-de-freitas>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

a ser seguido. E para aqueles leitores desconfiados recomendava “a leitura da interessante publicação, feita sob os auspícios da Escola Normal Secundária ‘A natureza é a verdadeira mestra de desenho’, onde se acha sobeja e brilhantemente demonstrada a importância educativa do desenho do natural” (FREITAS, 1911, p. 128). Artigo também discutido em capítulo anterior.

O posto de Inspetor Especial de Desenho, em 1925, na Escola de Belas Artes, pode ter sido o trampolim de que Cimbélino de Freitas precisava para ser indicado como um dos membros a compor a comissão.

Assim estava descrito o programa de Desenho em 1934.

Quadro 12 – Recorte do programa Mínimo de São Paulo de 1934

1º Ano	Desenho: Desenho espontâneo a lápis preto e de cores. Desenho de memória de objetos usuais, folhas, flores, frutas da estação, brinquedos infantis, etc. Desenhos livres ilustrando historietas e trabalhos escritos. Execução do contorno de objetos sugeridos pelo professor ou de ornatos singelos, imitando frisos, molduras, etc., com tornos coloridos, sementes, etc.
2º Ano	Desenho: Desenho de formas naturais de contorno fácil (frutas, raízes tuberosas, etc.) e de objetos manufaturados de forma simples (vaso de barro, tigela, moringa, etc.), que serão colocados em posição bem visível para toda a classe. Desenho de memória de objetos observados em aulas de outras matérias. Desenhos ilustrativos de trabalhos gráficos. Desenhos coloridos de ornatos simples, formados com folhas e flores singelas, cuja disposição, repetida, alternada ou oposta, será sumariamente indicada no quadro negro pelo professor
3º Ano	Desenho: Cópia do natural; servindo de modelo os objetos usuais de forma interessante, insetos, aves, peixes, elementos vegetais, etc. Noções muito rudimentares de perspectiva de observação. Indicação de intensidade e extensão da sombra a traços de lápis. Composições decorativas, coloridas a lápis ou a aquarela, em forma de barras ou molduras, ou dentro de contornos geométricos, constituídos com elementos copiados diretamente de nossa fauna ou flora. Desenhos de memória para a ilustração de exercícios de linguagem.
4º Ano	Desenho: Cópia do natural, pela perspectiva de observação, de formas naturais e de objetos manufaturados, isolados ou agrupados. Execução da sombra própria e da projetada, para dar o relevo. Desenhos a lápis preto, a carvão, a lápis de cores ou a aquarela. Desenhos explicativos das aulas de geografia, história, ciências, etc. Desenhos ilustrativos de trabalhos gráficos. Composições decorativas com elementos geométricos ou tirados de nossa fauna, formando barras, cercaduras, rosáceas e fundos diversos, aplicadas ao adorno de superfícies quadrangulares, triangulares, circulares, etc., e aproveitadas como ornamentos dos trabalhos de agulha e dos objetos feitos nas aulas de trabalhos manuais.

Fonte: adaptado do programa de Ensino para as Escolas Primárias (Secretaria dos Negócios da Educação e Saúde Pública, 1941).

Comparativamente ao programa de 1925, o programa Mínimo de 1934 é mínimo em orientações metodológicas e mais enfático nos conteúdos de Desenho. Informações

apresentadas no prefácio do documento mostram claramente que, além de se julgar importante manter nos grupos escolares o programa aprovado pelo Ato de 19 de fevereiro de 1925, manda-se observar, por parte dos professores, que “vencida a matéria determinada nos mesmos, vá além”. Em caso de necessidade, a orientação era que os professores recorressem às prescrições do programa anterior. Contavam também com a dedicação e boa vontade do professorado para “manter o ensino primário sempre ativo, atraente, experimental, adaptado ao meio ambiente e em rigorosa obediência aos ideais de uma educação moderna” (SECRETARIA DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA, 1941).

Outro elemento que nos chamou bastante a atenção é o modo como as rubricas são chamadas. Ao invés de matérias, como vinham sendo assim designadas até então, são, agora, chamadas de Disciplinas de Expressão e Iniciação Matemática. Compunham o quadro de Disciplinas de Expressão, Leitura, Linguagem Oral, Linguagem escrita, Desenho, Trabalhos Manuais e Música. Faziam parte da Iniciação Matemática, Cálculo, Formas e Noções Comuns. Tudo leva a crer que a adoção do termo “expressão” refere-se à uma das três fases dos chamados centros de interesse propostos por Decroly e discutidos por Lourenço Filho (1930). As outras duas, na ordem de enumeração, são: observação e associação.

Para Decroly, tanto a palavra quanto o desenho e o trabalho manual são, em geral, formas de expressão quando estão relacionadas a uma ideia. Tomando esta relação como imprescindível, julga que o artefato, a narração oral ou escrita ou o desenho espontâneo tornam-se “formas de expressão quando, *realmente e necessariamente*, dão corpo ao pensamento” (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 149, grifos do autor). Neste sentido, o Desenho entra como expressão quando possibilita a representação das fases anteriores por meio de desenhos ilustrativos, espontâneos, de memória etc.

O ensino do Desenho no programa Mínimo de 1934 repete praticamente os mesmos tipos de desenho do programa de 1925: *desenho espontâneo, desenho de memória, desenho livre, desenho ilustrativo, desenho explicativo* etc. Todos esses desenhos, essência do Desenho do natural, eram baseados na expansão dos interesses naturais das crianças, característica do ensino ativo ou funcional defendido em Lourenço Filho (1930). No entanto, embora os dois programas sinalizassem o desenho espontâneo como ponto de partida, o ponto de chegada não era o mesmo. Recordemo-nos que, no programa de 1925, o desenho geométrico era conteúdo explícito do último ano do ensino médio⁸³. Com ele, as crianças desenhavam frisos, ladrilhos e desenhos geométricos. Uma aplicação que não visava a construção de figuras geométricas em si

⁸³ Cabe ressaltar que no programa de 1925 os dois anos finais do ensino primário eram denominados ensino médio.

(FRIZZARINI et al, 2014). Em seu outro estudo, agora de Mestrado, Frizzarini (2014, p. 68) analisou o programa Mínimo de 1934 e concluiu: “a matéria Desenho quase não apresenta conteúdos que embasem conceitos geométricos, pequenas noções de perspectiva e desenhos gráficos remetem a Geometria”.

Cabe ainda ressaltar a permanência, neste programa, do desenho de formas naturais executado a partir de modelos colocados em posição bem visível para toda a classe. Eram representados pelos seguintes objetos usuais: frutas, raízes, objetos manufaturados de forma simples, como vaso de barro, tigela etc., insetos, elementos vegetais, até a cópia do natural pela perspectiva de observação, de formas naturais e de objetos manufaturados, desta vez, isolados ou agrupados. Percebemos que a escolha dos modelos obedece certa ordem de dificuldade. Primeiro eram executados os objetos de formas simples, fáceis de desenhar por meio de linhas curvas, e depois, usando da noção de perspectiva, eram executados os desenhos em formato isolado ou agrupado. Sem contar o fato destas crianças terem que executar sombras próprias e projetadas, de modo a dar relevo aos seus objetos.

São também perceptíveis, neste programa, as diferentes utilidades do desenho de memória. Constatamos pela observação do Quadro 12 que inicialmente esse tipo de desenho servia para representar apenas objetos usuais. Em seguida, passa a representar objetos observados em aulas de outras matérias. E por fim, é visto como meio ilustrativo de exercícios de linguagem. Tais informações nos levam a entender que o desenho de memória era utilizado como meio de exercitar a observação e a criatividade na reprodução do objeto natural. Vale ressaltar que as composições decorativas não foram abandonadas. Elas aparecem com mais ênfase no terceiro e quarto anos de ensino, sempre atreladas a elementos geométricos e em formato de barras, cercaduras, rosáceas etc.

Um dos lugares em que foi possível observar a presença destes mesmos tipos de desenho foi nos relatórios redigidos pelos delegados regionais de ensino de diferentes regiões de São Paulo, consequência de um trabalho de fiscalização realizado pelos inspetores escolares (RAMOS, 2016). Tendo em vista o procedimento de troca de informações, delegados e inspetores buscavam instruir, verificar e informar às escolas, professores e diretores de ensino sobre o andamento da situação escolar acerca da ação educativa renovadora (SOUZA, 2009).

Relatórios das delegacias regionais de ensino de Santos (1936), Botucatu (1940) e São Carlos (1945) revelam as orientações que eram dadas para o ensino do Desenho nesses municípios. Essas orientações, claramente, estavam em sintonia com o que era apresentado nos programas de 1925 e de 1934. Vejamos.

No relatório apresentado pelo delegado regional de Santos, em 1936, a principal finalidade explicitada foi o serviço prestado pelo desenho para o ensino da escrita. Nele consta que os trabalhos de linguagem escrita deveriam ser ilustrados com desenhos do aluno. Há, na citação a seguir, indicações de como o processo deveria ocorrer.

Não se preocupe o professor com que nos primeiros dias apresente o menino um amontoado de rabiscos mais ou menos uniformes e não queira ensinar ao menino o que os seus olhos, o seu ouvido e o seu dedo lhe ensinarão. Que faça rabiscos até poder tornar os rabiscos em letras. Mas aqui é mister que nos entendamos. Repetir o que está escrito e ouvir outros repetirem, ainda mesmo *vêr* como a professora escreveu e como algum outro menino escreva, não é tudo para aprender a escrever bem e depressa. É preciso que o menino escreva *ele mesmo*. Não basta copiar, desenhando, o que ficou no quadro. É preciso muito mais. Ele acabará, não resta dúvida, coordenando com simples correção visual, os movimentos que sua mão deve fazer para traçar aquilo. Levará nisso muito tempo e correrá o risco de fazer sempre desajeitadamente, si não fôr exercitado em movimentos que facilitem a coordenação. D'áí já se vê a importância das aulas de desenho em cadernos de cálculo, já se vê que é indispensável uma aula direta de caligrafia, e se vê que é necessário que a professora, no fim de cada aula de leitura e antes de mandar fazer a tarefa de ocupação, exercite os meninos em escrever, eles mesmos, sob suas vistas, no quadro negro (RELATÓRIO DE SANTOS, 1936, p. 11, grifos no original).

Percebemos pela citação que não há uma preocupação inicial com aquilo que era desenhado pela criança. A ideia consistia em deixar que ela se guiasse pelos seus instintos naturais. Nesse sentido, o ensino do Desenho não era visto como sinônimo de repetição, mecanização de processos. A livre escolha pelos alunos e a utilização da mão e do olho eram mais importantes. E, por fim, como foi possível observar, registramos a importância das aulas de desenho para outras matérias. Ainda neste relatório verificamos também a menção que foi feita aos tipos de desenho que deveriam compor o 2º e 3º anos. Tratavam-se dos desenhos de imaginação, de memória, cercaduras, ilustração nos exercícios de linguagem e, principalmente, cópia do natural.

No relatório da delegacia regional de Botucatu esses mesmos desenhos aparecem como matérias do primeiro e segundo graus, como apontam trechos do próprio relatório: 1º grau: desenhos livres de imaginação ou de memória; 2º grau: desenhos de imaginação, de memória, cópia do natural sobre assuntos ligados aos exercícios de observação; e 3º grau: desenhos de assuntos estudados durante o exercício de observação, cartografia (RELATÓRIO DE BOTUCATU, 1940).

Ainda a esse respeito, o relatório da delegacia regional de São Carlos é muito mais preciso e detalhista:

Dentre as disciplinas constantes do programa adotado encontra-se o desenho. Servindo-se dele, os alunos ilustram as suas lições, de modo que se pode afirmar, que o material escolar mais abundante e mais frequente nas mãos das crianças é o lápis de côr. No 1º grau, predomina o desenho de imaginação. Nos demais graus, o ensino de desenho obedece à seguinte ordem: 1º - desenho de imaginação; 2º - desenho de memória; 3º - desenho do natural; 4º - composição decorativa; 5º - desenho geométrico; este só para o 4º grau. O desenho de imaginação para o 1º grau, merece a apologia dos entendidos. Haja vista a opinião de Licínio Cardoso. Para ele, a imaginação, o símbolo, a fantasia precedem a observação. Surgem antes da razão, e ocupam o lugar da experiência, pois esta só aparece bem depois das criações do espírito. E parece certo esse pensamento. É bastante ter-se em vista o trabalho dos artistas italianos em séculos remotos. “A representação, diz L. Cardoso, em pintura, de um santo, era encarada e olhada como a própria imagem desse santo. Daí o espírito, a crença, o sentimento, o fervor por uma obra de arte, naqueles tempos, em que se acreditava haver a mão do artista, mui naturalmente, recebido o auxílio da própria divindade”. Para nós, o que nos parece, é que aquelas representações não eram senão criações espontâneas de forte e sadio espírito criador, entregue às seduções das fantasias enganadoras. Ocupam, por conseguinte, as fantasias, as imaginações, um lugar de visível precedência com relação à razão, à objetivação, à cópia do natural” (RELATÓRIO DE SÃO CARLOS, 1945, p. 08).

Tratando o desenho como uma disciplina, pelo visto consequência do entendimento apresentado no programa Mínimo de 1934, o delegado responsável aponta o desenho de imaginação como o primeiro na ordem de aprendizagem. Como meio de desenvolver as faculdades intelectuais das crianças, posterior a esse tipo de desenho é recomendado o desenho de memória (em programas anteriores ambos os desenhos se confundiam e eram tomados como sinônimos), seguido do desenho do natural, das composições decorativas e do desenho geométrico.

Ainda na opinião do delegado, e respaldado pela fala de Licínio Cardoso, o desenho de imaginação predominava nos estudos do primeiro grau por este preceder os desenhos que necessitavam da observação, da razão e da objetivação. De acordo com informações presentes no Dicionário histórico-biográfico da Primeira República (1889-1930) produzido pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC-FGV)⁸⁴, Vicente Licínio Cardoso⁸⁵, carioca e nascido em 1889, exerceu diferentes funções. Foi engenheiro, arquiteto, sócio fundador da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, subdiretor técnico na Diretoria de Instrução do Distrito Federal, em 1928, e diretor, embora por pouquíssimo tempo, da Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Considerada um dos eixos centrais de sua atuação intelectual e política, a educação era a preocupação que perpassava todos os seus escritos.

⁸⁴ Consultado neste link: <<http://cpdoc.fgv.br/dicionario-primeira-republica>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

⁸⁵ Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/CARDOSO,%20Vicente%20Lic%C3%ADnio.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

Tudo leva a crer que a ênfase dada à arte na citação anterior advém das ideias de seu livro publicado em 1918 e intitulado *Filosofia da arte*, o qual “continha também uma tese escrita para um concurso em 1917, de provimento da cadeira de história da arte na Escola Nacional de Belas Artes” (MAIA, 2017, p. 02). A tese geral era a de que “a arte seria função do desenvolvimento dos organismos sociais” (MAIA, 2017, p. 02) permitindo, deste modo, “decifrar a expressão da evolução dos povos por intermédio do estudo estético” (MAIA, 2017, p. 02). Por fim, defendia a ideia de que a República, ao invés de ancorar-se em fórmulas políticas abstratas, deveria ser “resultado da construção orgânica de uma nacionalidade, por intermédio do trabalho livre e da escolarização” (MAIA, 2017, p. 04). Em suma, para ele, era da imaginação que nasciam as criações espontâneas “de forte e sadio espírito criador, entregue às seduções das fantasias enganadoras” (RELATÓRIO DE SÃO CARLOS, 1945, p. 08), tornando-se, ao mesmo tempo, interessante e vivo aquilo que era esboçado incompletamente.

4.3 Os programas de 1949/50: o Desenho como matéria auxiliar

Organizados pela Comissão designada pelo Ato de 26, porém publicado em 27 de janeiro de 1949, os novos programas do ensino primário paulista foram publicados pela Secretaria de Estado dos Negócios da Educação de São Paulo. Em caráter experimental, o programa para o ensino primário fundamental (como passou agora a ser chamado) foi instituído pelo Ato de n. 65, de 29 de agosto de 1950.

Vale ressaltar que as décadas de 40 e 50 do século XX são também consideradas por estudiosos da história da educação como décadas de importantes mudanças econômicas e políticas e que resultaram na criação de novas exigências educativas. Exemplo de como isso impactou a escola está posto em Romanelli (1986). Essa autora afirma que as mudanças ocorridas na escola brasileira, visando atendimento das exigências da demanda da época, foram predominantemente quantitativas, ou seja, os padrões de educação foram determinados pelo fator demanda. Nesse caso, a escola ao lidar com diferentes tipos de demanda e de público social, passou a incorporar outras práticas de ensino, práticas de uma escola dita renovada.

De acordo com Vidal (2000), essa escola renovada, como veio sendo apresentada, ao pretender a incorporação de toda a população infantil, serviria de base para a disseminação

[...] de valores e normas sociais em sintonia com os apelos da nova sociedade moderna, constituída a partir dos preceitos do trabalho produtivo e eficiente, da velocidade das transformações, da interiorização de normas de comportamentos otimizados em termos de tempo e movimentos e da valorização da perspectiva da

psicologia experimental na compreensão “científica” do humano, tomado na dimensão individual (VIDAL, 2000, p. 498).

Reafirmamos novamente que estes apelos a novos valores, notadamente impulsionados pelos estudos de caráter científico e respaldados numa psicologia experimental, implicaram mudanças no currículo da escola primária e no modo de ensinar, especificamente, os saberes matemáticos. Além disso, em poucas linhas, de acordo com Wielewski (2008, p. 01), outro movimento posterior a este, denominado Movimento da Matemática Moderna, quis inserir no currículo das escolas primárias brasileiras “conteúdos matemáticos que até aquela época não faziam parte do programa escolar como, por exemplo, estruturas algébricas, teoria dos conjuntos, topologia, transformações geométricas”.

Para Souza (2009), as décadas de 1930 e 1940 também simbolizaram um momento importante para a educação paulista. Nessas décadas, tendo em vista a promoção do caráter social e a oferta de instrumentos educativos e de motivação dos alunos, os administradores do ensino buscaram disseminar, entre os profissionais do magistério primário, a importância da promoção de meios auxiliares do ensino, tais como bibliotecas infantis, clubes de leitura, laboratórios, excursões, cine educativo etc.

Assim, com duração de cinco anos, os programas de 1949/50, na visão de Souza (2009, p. 219), “buscaram conciliar tradição e modernidade, expressando a forma pela qual o ideário renovador foi apropriado pelos educadores paulistas”. Ainda de acordo com essa autora, uma comissão constituída pelo paulista Sud Mennucci, em 1947, e dirigida pelo professor Luiz G. C. Castro optou por programas analíticos distribuídos em cinco volumes. As matérias de Desenho, Trabalhos Manuais, Economia Doméstica, Canto, Educação Física e Educação Sanitária formavam o quinto volume. Essas foram consideradas na pesquisa de Souza (2009) como matérias auxiliares para todas as séries.

Diferentemente do programa Mínimo de 1934, que fixou tão somente os conteúdos que deveriam ser ensinados em cada etapa escolar, os programas de 1949/50 mais se assemelhavam com o programa de 1925 no que diz respeito à prescrição de encaminhamentos metodológicos para o ensino das matérias. Contaminados pelas novas técnicas de formulação de currículos em voga (SOUZA, 2009), os programas de 1949/50 eram muito mais detalhistas ainda. Nesses programas, as matérias eram apresentadas por um tópico inicial chamado considerações gerais, onde era feito um apanhado geral sobre o modo como anteriormente era pensado o ensino das matérias e por onde deveria caminhar o atual ensino. Já na apresentação dos diferentes anos escolares, eram traçados os objetivos de cada matéria, as considerações acerca das contribuições que cada matéria poderia atingir, o sumário, local onde eram registrados os conteúdos e a

orientação de como cada conteúdo deveria ser ensinado às crianças, inclusive apontando sugestões de atividades.

Em relação ao ensino do Desenho, era notório, já nas considerações gerais, o impasse que era colocado entre psicólogos, pedagogos e artistas quanto ao modo de pensar o ensino e a aprendizagem deste saber na escola primária. Para os redatores deste programa, enquanto que os psicólogos estavam de comum acordo quanto ao ensino livre do desenho, cabendo ao professor o papel de guiar as crianças no que dizia respeito ao traçado das linhas e manejo do lápis, os pedagogos de renome não concordavam totalmente com essa orientação e encaravam o ensino do Desenho a partir de finalidades variadas, como desenvolver o senso estético, a coordenação viso-motora, a aplicação prática etc. Por outro lado, os artistas plásticos, filiados ou não ao campo, se dividiam na reivindicação por um ensino sistematizado do desenho e na defesa pelo desenho espontâneo visto como o único capaz de favorecer o desabrochar da arte (SÃO PAULO, 1951). Pelo encaminhamento que foi dado a este texto, vimos que essas diferentes fases aparecem com mais ênfase nas análises anteriores.

Visando pôr de lado estas posições extremadas e a fim de possibilitar que a escola desse à criança elementos que a formassem cidadã útil a si e ao próximo, recomendava-se que a escola se mantivesse

[...] no campo do aprendizado do desenho, dentro de normas que o bom senso determina, [...]. Assim, à criança do 1º ano, dará oportunidade para desenvolver a coordenação viso-motora, ao mesmo tempo que fixa no papel os seus sentimentos; às do 2º ano, dará uma certa orientação estética; às do 3º, 4º e 5º, já com manifestação de personalidade mais definida, dará a escola oportunidade para que possam demonstrar pendores artísticos bem claros e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento no campo da arte, enquanto que às dotadas de simples habilidade desenhística, a orientação será dirigida para fins práticos e utilitários. Poder-se-á assim formar o grupo dos artistas, o dos desenhistas que executarão os desenhos geométricos tão aplicados na indústria, no corte de roupas, etc., e, mesmo nas crianças mal dotadas para o desenho, ainda a escola conseguirá desenvolver o gosto pela combinação de cores dando-lhes, assim, prazer em ilustrar trabalhos gráficos (SÃO PAULO, 1951, p. 05-06).

Nestes programas, figuram, como se vê, diferentes finalidades para o ensino do Desenho. Ao invés de filar-se a uma das manifestações citadas anteriormente, desejava-se que as crianças pudessem ser formadas de acordo com suas capacidades intelectuais e físicas, dando-lhes estímulos para serem o que quisessem ser. A seguir, é inicialmente apresentado um quadro resumo com os objetivos e os conteúdos do 1º e 2º anos desenvolvidos na matéria de Desenho nos referidos programas.

Quadro 13: Objetivos e conteúdos de Desenho nos programas de 1949/50 (1º e 2º anos)

Série	Objetivos	Sumário da matéria
1º Ano	Orientar a criança no manejo do lápis e do papel; favorecer o desenvolvimento viso-motor. Favorecer o desenvolvimento da personalidade através do desenho espontâneo. Desenvolver o gosto pelas cores e a distribuição do trabalho no papel.	Desenho espontâneo e livre. Desenho de interpretação de aulas. Desenho orientado visando a coordenação viso-motora e o colorido.
2º Ano	Desenvolver na criança o espírito de observação, a compreensão das proporções e o sentimento estético. Aperfeiçoar o traçado das linhas e a combinação de cores.	Desenho espontâneo e livre. Desenho livre com assunto sugerido pelo professor. a) cenas de contos, ouvidos ou lidos; b) assuntos relacionados com as lições do dia; c) cenas escolares, domésticas, públicas, etc. Desenho copiado de modelos. Desenho geométrico. a) de linhas retas, paralelas, perpendiculares, oblíquas, convergentes, de linhas curvas; b) de mosaicos, barras, gregas, etc.; c) de quadrados e retângulos de diversos tamanhos e sua aplicação. Desenho geometral: de objetos em face (frente da mesa de cadeira, de armário, etc.). Desenho esquemático: de bonecos, brinquedos, animais, flores, cenas, utensílios, etc. Desenho do natural (esboços): de objetos muito simples, de frutas, de flores e folhas simples, etc.

Fonte: adaptado do programa para o ensino primário fundamental de 1951.

Somente pela análise inicial destes dois primeiros anos, constatamos que o ensino do Desenho congrega diferentes finalidades em cada um deles. Justificam os objetivos colocados para o 1º ano o fato de a criança entrar na escola trazendo consigo o manejo errado do lápis, consequência lógica de seu estágio ainda imaturo, de seu estágio de subjetividade. É neste período de subjetividade inconsciente da criança que ela busca interpretar oralmente e representar no papel ou outro material seus anseios interiores (SÃO PAULO, 1951). Essas observações advindas do campo da psicologia demonstram que não se deve inicialmente impor regras às crianças, nem que se as faça iniciar o curso primário pela reprodução de formas geométricas. O essencial é que elas “tenham momentos livres de expressão concreta” (SÃO PAULO, 1951, p. 06). Os desenhos livres e espontâneos ajudam, portanto, no desenvolvimento da personalidade infantil, servindo “como meio de fixação de sentimentos interiorizados, de expansão à imaginação criadora e também de reprodução de imagens e assuntos memorizados”

(SÃO PAULO, 1951, p. 09), além de contribuírem para o aprendizado da escrita e, conseqüentemente, do desenvolvimento viso-motor da criança.

Enquanto que nos programas anteriores eram sugeridos, sem muito detalhes, o *desenho explicativo das lições* ou *desenhos livres ilustrando historietas e trabalhos escritos*, nos programas de 1940/50, dos dois anos iniciais, são recomendados os *desenhos de interpretação de aulas*, o *desenho orientado* e o *desenho livre com assunto sugerido pelo professor*. No primeiro caso, os desenhos de interpretação de aulas eram livres na interpretação, mas limitados por um assunto que estava interligado com a aula do dia. Era função do professor indicar apenas os defeitos. Não os corrigir. Com isso, as crianças por meio da repetição e da comparação, observariam seus erros e buscariam prestar bem mais atenção naquilo que estava sendo produzido. Já no *desenho orientado*, visava-se o desenvolvimento da coordenação viso-motora e do colorido. Para o seu ensino, partia-se do auxílio de jogos, cantos, exercícios rítmicos, encontrados no programa de escrita do 1º ano e completadas (referindo-se às aulas de escrita), posteriormente, com o colorido (SÃO PAULO, 1951). A junção destes dois tipos de desenho resultava no *desenho livre com assunto sugerido pelo professor*, o qual agregava mais atividades, servindo, assim, “para fixação e interpretação dos assuntos estudados” (SÃO PAULO, 1951, p. 09). Além desta pretensão de fixação, é apontado no 3º ano que este tipo de desenho poderia servir como expressão concreta ou mesmo ornamental para os cadernos de centros de interesse.

Para Souza (2009, p. 220), embora os reformadores destes programas tivessem mantido uma “orientação intelectualista ancorada fortemente na concepção de escola primária seletiva centrada na transmissão e aquisição de saberes acadêmicos”, houve inovação na metodologia de ensino ao propor orientações que “propiciavam o interesse, a motivação e a atividade da criança”. Exemplo disso está posto nos dois tipos de desenho comentados anteriormente.

Passado este período de subjetividade da criança, no 2º ano ela era colocada para executar desenhos mais técnicos e com um pouco mais de exigência. Passam então a ser ensinados os desenhos copiados de modelos, o desenho geométrico e o geometral, o desenho esquemático e do natural.

Dada a preocupação com a tendência de esquematizar o corpo humano por meio de desenhos era sugerido que as crianças, com seus mínimos traços leves, jamais traços rígidos, elaborassem seus desenhos esquemáticos. Utilizando-se apenas de linhas (horizontal, vertical, oblíqua, combinadas), essas crianças expressariam pessoas em diferentes posições ou atitudes: em pé, sentadas, ajoelhadas, deitadas etc. Percebemos aqui a preocupação com as primeiras noções de elementos geométricos planos.

Outro tipo de desenho recomendado para este 2º ano era o desenho copiado do quadro negro. Nesse caso, os alunos faziam o esboço do desenho copiando no papel o que era feito pelo professor. Caso tivessem dificuldade em executar desenhos perante a classe, o programa orientava para que os professores fizessem uso de cartazes com desenhos já prontos, utilizassem cadernos com coleção de modelos feitos por especialistas ou fizessem com que os alunos copiassem os desenhos e figuras de jornais e revistas ilustradas da época.

Alcançando isto, o passo seguinte era iniciar as crianças no manejo da régua. No que diz respeito aos programas anteriores, isso se constituiu como mais uma novidade destes programas. O uso de instrumentos de medida não era recomendado pelos reformadores anteriores. O motivo? Buscavam a execução de traços perfeitos a partir da segurança do olho e da mão das crianças. Aqui, no entanto, parece-nos que a finalidade era outra. Ao partir de um ensino individual, cada criança era levada a traçar “retas sem outra finalidade que *traçar retas*” (SÃO PAULO, 1951, p. 11 grifos no original). Como parte recreativa, poderia o professor dar exercícios com aplicação de retas para a construção de mosaicos, barras gregas, enfeites, cercaduras de páginas dos cadernos etc. Este estudo do *desenho geométrico* terminava com o estudo dos sólidos geométricos, conforme o programa de Geometria. Só depois disso era que as crianças poderiam “fazer o traçado de quadrados e retângulos de diversas dimensões com auxílio da régua e a mão livre” (SÃO PAULO, 1951, p. 12) sem a exigência de perfeição, uma vez que ainda não era permitido o uso de esquadro e também do transferidor. O uso desses outros instrumentos passa a ser permitido apenas nos 4º e 5º anos.

Em relação ao *desenho do natural*, seu ensino deveria ser feito conforme foi visto no programa de 1925 e no programa Mínimo de 1934. Nesses programas, colocava-se um modelo diante dos olhos dos alunos (geralmente flores, folhas, frutas etc.) e o esboço era feito assim que o professor apagava do quadro negro o modelo a ser copiado. De modo geral, a finalidade principal do desenho do natural era desenvolver nas crianças “a observação e o senso de proporção das linhas” (SÃO PAULO, 1951, p. 12).

Embora os objetivos de desenvolver o sentimento estético e a observação das crianças continuassem sendo recomendados, notamos que, comparativamente aos anos anteriores, há alguns avanços interessantes, conforme podemos observar pelo exame do quadro seguinte.

Quadro 14: Objetivos e conteúdos de Desenho nos programas de 1949/50 (3º, 4º e 5º anos)

Série	Objetivos	Sumário da matéria
3º Ano	Desenvolver na criança o espírito de observação e o sentimento estético. Aperfeiçoar o traçado das linhas, a proporção entre elas e a combinação de cores. Iniciar a compreensão da perspectiva.	Desenho espontâneo e livre. a) de imaginação; b) de memória; Desenho livre com assunto sugerido pelo professor. a) Cenas de histórias maravilhosas e histórias reais; b) Assuntos relacionados com as lições do dia Desenho copiado de modelos. Desenho geométrico a) Traçado de linhas retas e curvas, de ângulos, triângulos e quadriláteros; b) De prismas, quadrangulares e triangulares; c) De esfera, cilindro e cone; d) Traçado de barras ornamentais, gregas, mosaicos, combinando linhas. Desenho geométrico – de uma face de um objeto sem atender à perspectiva. Desenho esquemático – de bonecos, animais, plantas, objetos. Desenho ao natural – de objetos, frutas, folhas e flores com sombra simples e colorido. Desenho ornamental e sua aplicação.
4º e 5º Anos	Desenvolver o sentimento estético, o espírito de observação e crítica, a compreensão da perspectiva, as habilidades e vocações para o desenho e a pintura. Fazer a criança aproveitar-se do desenho para fins utilitários.	Desenho espontâneo e livre. Desenho livre com assunto sugerido. a) de cenas; b) de assuntos relativos aos estudos. Desenho copiado de modelos. Desenho geométrico: a) de sólidos isolados, agrupados e com sombra; b) de superfícies de diversas formas; c) de mosaicos, barras e arabescos; d) de plantas e fachadas de casas, muito simples. Desenho do natural com sombra de modelo e projetada. Desenho ornamental e estilizações e sua aplicação.

Fonte: adaptado do programa para o ensino primário fundamental de 1951.

Nas considerações propostas para estes três anos, é explicitamente apontado que a criança nesta fase já apresenta um desenvolvimento psicobiológico maior, permitindo-lhe “atenção mais concentrada e manifestações de personalidade bem acentuadas” (SÃO PAULO, 1951, p. 12). Aposta-se também numa criança muito mais “motivada para o aprendizado” (SÃO PAULO, 1951, p. 12). Em geral, havia crianças bem-dotadas para o desenho e crianças que, por exemplo, ainda não tinha desenvolvido habilidades que as tornassem “verdadeiros pendores artísticos no campo das artes plásticas” (SÃO PAULO, 1951, p. 12). Inferimos, neste caso, que havia uma classificação das crianças de acordo com seu nível de maturidade, culminando num

ensino diferenciado por meio da adequação de cada público às atividades didáticas propostas. É nos 4º e 5º anos que isso fica muito mais evidente, conforme podemos ver no excerto a seguir.

Os alunos de 4º e 5º anos já podem ser bem grupados em face do desenho: os *bem dotados* com pendores artísticos já definidos; os *habilidosos* que realizam bem muitos tipos de desenhos, mas sem cunho de criações artísticas; e os *poucos dotados*, que ainda poderiam ser subdivididos em os que têm prazer em desenhar e os que não se interessam pelo desenho (SÃO PAULO, 1951, p. 16, grifos nossos).

E, neste sentido, de acordo com as capacidades de cada um, era função da escola:

[...] o dever de desenvolver, quer dando oportunidade para o desabrochar das vocações artísticas quer orientando o espírito crítico, quer desenvolvendo as habilidades para aplicações práticas, ou ainda procurando corrigir as deficiências, melhorando o traçado das linhas, a compreensão da perspectiva, e ensinando a utilização de instrumentos de desenho geométrico (SÃO PAULO, 1951, p. 16).

Tudo leva a crer que isto tenha sido uma consequência da implantação dos testes ABC no Brasil pelo reformador, professor de Pedagogia e de Psicologia da Escola Normal da Praça da República, o paulista Lourenço Filho. Segundo Monarcha (2011, p. 134), “os testes ABC objetivavam a diferenciação e a hierarquização dos alunos”. Neste sentido, caberiam ao ensino do Desenho “cuidados especiais, permitindo desenvolver as habilidades e as aptidões específicas” (SÃO PAULO, 1951, p. 12) de cada criança.

Outro aspecto que pudemos constatar pela análise do Quadro 14 foi que, embora as crianças já tivessem sido iniciadas no estudo do desenho do natural, elas não seriam levadas a abandonar os desenhos espontâneos e livres. Isso porque, de acordo com a orientação do programa, esses tipos de desenhos favoreciam muito a capacidade imaginativa e criativa delas. Era por meio destes desenhos que elas transmitiriam para o papel a sua imagem mental, usando para isto o próprio papel, o lápis de cor ou a tinta.

Constatamos, portanto, que apresentando um espírito um pouco mais crítico, às crianças desta idade escolar caberia executar atividades com um nível maior de dificuldade. A exemplo disso, eram iniciadas no ensino do desenho sombreado e no ensino do desenho ornamental. No primeiro caso, após ter elaborado um bom esboço do modelo do natural, as crianças aprendiam, juntamente com o professor, técnicas de sombreamento do desenho. Já o desenho ornamental consistia numa aplicação imediata daquilo que as crianças haviam aprendido em anos anteriores, como, por exemplo, o emprego de ramos de flores e pencas de frutas como decoração do próprio caderno. E como finalidade prática, o desenho juntamente com trabalhos manuais promoveria a realização de estilizações. Assim, eram dadas condições para que tanto meninos

quanto meninas pudessem ornamentar/estilizar seus próprios objetos, tais como roupas, toalhas, brinquedos, suportes de pratos etc. Fazer a criança aproveitar-se do desenho para fins utilitários era uma recomendação explícita dos 4º e 5º anos.

Por fim, faziam parte dos assuntos dos 4º e 5º anos os desenhos de silhuetas (como também fora observado no programa de 1925) e o desenho de memória, considerado “bastante útil sob os aspectos pedagógico e artístico, etc” (SÃO PAULO, 1951, p. 20) por justamente permitir que a criança reproduzisse aquilo que bem observou.

De um modo geral, constatamos que o desenho a ser ensinado nos programas de 1949/50 revelou, além de um caráter educativo, uma preocupação social com vistas à formação profissional de artistas, desenhistas etc. Com uma linguagem acessível a todas as idades, o ensino do Desenho que partia do todo para as partes resultava num método racional e ativo por parte da criança, o qual, além de exercitar a criatividade e a imaginação, prezava pela coordenação viso-motora, pelo exercício da vista e da mão, pelo sentimento artístico e estético, pela observação e pelo belo. Neste sentido, durante os cinco anos de aprendizado do desenho são lançadas as *bases rudimentares* que, descoladas da ciência, seguem a ordem da aprendizagem, da descoberta por meio da experiência sensível.

Portanto, pelo que vimos ao longo deste capítulo, diferentemente da marcha adotada pelo método geométrico, cujo entendimento era de que as formas geométricas, consideradas *elementares*, eram as partes mais simples e acessíveis às crianças, nestes programas, adotou-se também o método natural, o qual, satisfazendo uma necessidade inata da criança, baseava-se na experimentação e na atividade do aluno. Respeitando as condições de seu desenvolvimento, este método também pregava o ajuste à natureza da mentalidade infantil, interessando-se não pelas abstrações das formas geométricas, mas sim pelo desenho de objetos da natureza. No entanto, cabe ressaltar que o conteúdo Desenho Geométrico esteve presente pelo menos em dois programas de ensino. E mesmo que não se apresentasse caracterizado desta forma, seus elementos apareciam nas composições decorativas, nos desenhos ilustrativos de trabalhos gráficos etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigar que transformações sofreram as finalidades do Desenho no curso primário, 1829-1950, este estudo buscou melhor compreender por que ensinar Desenho no curso primário é relevante. Desde logo, destacamos a permanência da rubrica por longo tempo no curso primário. O Desenho que, à primeira vista, nos pareceu ser um trabalho mecânico atrelado ao desenvolvimento de uma habilidade manual e visual, foi aos poucos, no movimento da pesquisa, revelando características diferenciadas. Ainda sobre a análise desse movimento, constatamos a existência de uma concepção dual de seu ensino.

Ao pretender elaborar uma narrativa histórica sobre a constituição do Desenho como matéria do curso primário e usando como *locus* da documentação para a pesquisa a base de dados fixada no Repositório de Conteúdo Digital, definimos como ponto de partida o exame de documentos normativos e de manuais escolares publicados e impressos na Província do Rio de Janeiro que, por ser a capital do Império, passou a ser considerada polo de vanguarda na elaboração de propostas de reformulação dos ensinos primário e secundário da época.

Pela análise de Leis, Decretos e Decisões deste Estado, constatamos que o ensino do Desenho era notoriamente marcado por um forte quadro de instabilidade. Ora tinha seu lugar garantido como uma matéria da escola primária ou elementar, ora era apontado apenas como uma matéria optativa. Esta instabilidade pode ser pensada por certos motivos. Um deles é o problema na formação de professores, isto é, na inexistência, naquela época, de profissionais qualificados para ensinar Desenho. Problema esse decorrente da trajetória incerta e instável que acometia as primeiras escolas normais de formação de professores. Todavia, podemos aqui lançar outras hipóteses sobre a falta de resultados mais consistentes para o ensino deste saber. Faltou vontade e empenho por parte dos dirigentes políticos para apostar no ensino do Desenho como um instrumento educativo e um dos saberes mais importantes para o desenvolvimento daquela sociedade? Ou, o nosso aparelho educacional, por ainda não se encontrar devidamente organizado, não refletia a concretização de medidas eficazes para a garantia de uma educação popular no país? O que sabemos é que, independente de grandes resultados, *Desenho Linear* e *Elementos de Desenho Linear* só passam a figurar como rubricas representativas do ensino do Desenho a partir do Decreto de 1851.

Sobre a entrada do *Desenho Linear* como componente do currículo desta escola elementar, tudo leva a crer que essa se deu por meio da tradução para o português do manual francês de Francoeur. Traduzido no Rio de Janeiro, em 1829, como *Princípios do Desenho Linear compreendendo os de Geometria Prática, pelo methodo do ensino mutuo*, este manual

permitiu que tanto alunos quanto professores tivessem acesso ao método mútuo e às orientações para o seu ensino. Foi somente a partir do exame deste e de outros dois manuais de finais do século XIX que se pôde inicialmente compreender de fato a importância do Desenho no ensino das crianças, no primeiro período analisado nesta tese.

Não importando a nomenclatura utilizada – *Desenho Linear*, *Desenho Linear à vista ou Desenho Geométrico* – consistia no modo de representar por meio de linhas os contornos das superfícies e dos corpos. Assim, levava-se em consideração uma progressão por graus, conceitos teóricos, abstratos e extremamente atrelados à geometria euclidiana, fazendo apelo a uma atividade intelectual, visual e também, por assim dizer, a uma atividade que era extremamente manual. Esses desenhos, executados por parte dos alunos sem o uso de instrumentos, apelavam para o desenvolvimento de uma memória gráfica cuja finalidade principal educar a vista e tornar a mão firme. Portanto, verificamos que a concepção do Desenho, enquanto organização de um saber escolar, mostrou-se, nesta primeira fase, muito mais voltada para os *elementos*. Ficou revelado nesta fase inicial o caráter propedêutico de seu ensino.

Ainda nas décadas finais do século XIX, uma nova concepção de ensino do Desenho aparece com o intelectual baiano Rui Barbosa. Diferentemente do caso anterior, em que figurava apenas um tipo de desenho, a *expertise* em assuntos educacionais e a efervescência do método intuitivo fizeram com que Rui Barbosa, leitor de obras estrangeiras, se pautasse em diferentes tipos de desenho e, conseqüentemente, em novas finalidades para o seu ensino.

Ao advogar a necessidade de fazer progredir o país, Rui Barbosa via na formação do homem moderno e no ensino popular meios para disciplinar intelectual e moralmente as crianças. Baseando-se no método de ensino inglês, pautou sua defesa pelo desenho de memória (cópias e objetos), desenho de invenção e desenho a tempo fixo. A ideia era, portanto, que este ensino do Desenho aperfeiçoasse os sentidos da criança, desenvolvesse o gosto por aquilo que lhe despertasse interesse e educasse a vista. Além de preceder o ensino da escrita, não era pretensão do ensino do Desenho, para Rui Barbosa, formar crianças artistas ou muito menos profundas conhecedoras das técnicas da arte. Para ele, o desenho era algo acessível a todos e não privilégio somente dos artistas.

Além destas finalidades pedagógicas, Rui Barbosa entendia o ensino do Desenho como uma base para a instrução técnica, artística e industrial. Essas finalidades sociais do Desenho eram consideradas importantes para o crescimento econômico do país e para uma formação pessoal e integral do sujeito com possibilidades de aplicação desse conhecimento nos afazeres do dia a dia. Rui Barbosa inaugura, assim, uma novidade que é pensar no saber Desenho a partir

dos seus *rudimentos*, ou seja, com vínculo na vida prática e não mais como *elementos*, como aquilo que é dependente do avançado – da geometria euclidiana -, de caráter propedêutico.

A passagem do século XIX para o XX foi marcada tanto por uma separação entre as rubricas *Desenho e Geometria* quanto pelo entendimento diferenciado de suas finalidades. Situados agora no Estado de São Paulo que, à época, assumia um polo de vanguarda pela difusão de novas propostas de ensino para o curso primário, constatamos quando possível, por meio das representações oriundas dos discursos oficiais e da leitura da lógica interna de organização dos conteúdos feita em programas, decretos e relatórios das delegacias de ensino, que pressupostos do método intuitivo e do ideário escolanovista ressignificaram os processos de aprendizagem.

Elaborado por um corpo de *experts* lotados na administração pública, o programa de 1894 em muito se assemelhava com a proposta de ensino do Desenho em Calkins. Inteiramente atrelado ao ensino de Geometria, observamos que esse ensino obedecia à uma ordem progressiva de organização dos conteúdos, indo de elementos mais simples (pontos, retas, ângulos etc) para elementos mais complexos (como círculos, elipses, polígonos etc) dependentes dos anteriores. Caracterizado como *Desenho à mão livre*, possuía as mesmas finalidades do desenho encontradas no exame dos manuais escolares: habituar a vista e tornar a mão hábil para a representação e construção das figuras geométricas.

No entanto, dos discursos dos autores deste programa presentes na revista *A Eschola Publica* vimos que, partindo do concreto para o abstrato, buscou-se, nos *rudimentos*, possibilidades de aproximação com a realidade da criança a partir da identificação de elementos geométricos no seu contexto local, exercitando-lhe, assim, a curiosidade e provocando-lhe o hábito de observarem a natureza que a rodeava. Ademais, além de contar com a participação de outros tipos de desenhos com fins utilitários (como o desenho decorativo), fazia-se menção ao desenho de objetos simples que exemplificavam as noções dos elementos geométricos aprendidas anteriormente em cada série.

Após um ensino de Desenho mais atrelado aos elementos geométricos, com vistas a desenvolver habilidade manual e visual, as orientações para o ensino do Desenho que aparecem nos programas de 1905, 1918 e 1921 evidenciaram rupturas importantes. Para os reformadores do ensino do Desenho, não mais se devia investir num desenho puramente geométrico. Além de cansativo, visava somente à reprodução de figuras geométricas. Era preciso alinhar a educação das crianças com aquilo que naturalmente era encontrado na natureza. Nesse sentido, primeiramente deveria ser levada em conta a despreensão de rigor geométrico na execução dos desenhos; segundo, esses desenhos deveriam visar à representação de objetos fáceis, simples, a

partir da observação de objetos presentes na natureza. E, por último, o traçado executado pelos alunos deveria ser copiado do natural, isto é, livre de regras e definições, prevalecendo assim o exercício do gosto próprio da criança e do desenvolvimento do sentido estético. Portanto, é possível afirmar que as bases *rudimentares* do Desenho ao natural primavam pelo favorecimento da criatividade, da espontaneidade da criança na execução de desenhos da natureza que lhe chamavam atenção. E que, a partir dos diferentes tipos de desenho - original, de invenção, ditado etc. - seria desenvolvida sua individualidade, imaginação, observação e boa memória, além de sua expressão pessoal e gosto estético. Essa caracterização do desenho foi consequência da crítica feita ao desenho geométrico e da defesa pelo método natural, que dirigia a atenção das crianças para aquilo que seu entorno lhe oferecia, isto é, para os animais, as plantas, as flores, as folhas etc.

A pressão exercida por algumas reformas, inquéritos e defensores do escolanovismo permitiram, nos anos seguintes, novos encaminhamentos. As inovações que se seguiram a partir do programa de 1925 revelam mudanças e rupturas atreladas aos estudos da psicologia infantil e aos pressupostos da vaga pedagógica Escola Nova.

Com exceção do programa Mínimo de 1934, os programas de 1925 e 1949/50 são bastante detalhistas. Neles, claramente está indicado o fim puramente educativo do desenho como meio de desenvolver as capacidades infantis da criança. Interessando-se não pelas abstrações das formas geométricas, mas sim pelo desenho de objetos da natureza, nesses programas a criança é levada a aprender aquilo que lhe interessa. Respeitada em seu processo natural de aprendizagem, era indicado o desenho espontâneo como ponto de partida. Neste tipo de desenho, pouco interessavam os rabiscos feitos, mas sim a capacidade de desenvolver a observação e imaginação da criança.

Aqui a educação do olho e da mão ocorria através da prática do chamado *modelo copiado do natural*. Neste caso, após ser apresentado, esboçado em partes no quadro-negro e apagado logo em seguida pelo professor, este ficava ao alcance dos olhos das crianças para que elas, a partir da observação, conseguissem alcançar gradativamente uma representação mais aproximada do natural, do objeto real. Outros tipos de desenho, como desenhos livres, de memória, de imaginação, de ornatos etc., eram baseados na experimentação e na atividade do aluno.

Diferentemente do programa de 1925, que via no Desenho uma forma de expressão do pensamento infantil por meio do uso de linguagem natural, sem pretensão de ser ensinado como arte, nos programas de 1949/50, era recomendado o ensino do Desenho com fins práticos e utilitários que, a depender da capacidade do indivíduo, poderia ser encaixado nos grupos de

artistas, dos desenhistas etc. Outra finalidade importante do Desenho consistia em ocupar os alunos através dos desenhos ilustrativos, de ornatos, muitos deles indicados para serem executados em casa. Tendo em vista seu caráter educativo, formativo, de ocupação, prático e utilitário, seriam os vários tipos de desenhos mencionados durante a análise destes programas, os *rudimentos*, os conhecimentos mínimos indispensáveis para a aprendizagem daquelas crianças.

O Desenho geométrico, representação unânime no final do século XIX, aparece também nos programas de 1925 e de 1949/50. Executado agora pelos alunos com o auxílio de instrumentos, o referido desenho era, em 1925, aplicado no desenho de frisos, de ladrilhos e no desenho geometral, enquanto que em 1949/50 era utilizado para o traçado de linhas, retas etc.

Vale ainda destacar que uma permanência importante em todo esse período é a utilização do desenho como auxílio ao ensino da leitura e da escrita. Isso significa dizer que seu ensino tinha como finalidade preparar os alunos para uma educação do olho e da mão, embora de modos diferentes em cada um dos tempos.

Em síntese, a análise dos documentos oficiais do curso primário de 1829 a 1950 revela que houve transformações das finalidades do ensino do Desenho. Essas mudanças de finalidades estiveram atreladas à concepção elementar/rudimentar que caracterizava o ensino desse saber. Assim, esta pesquisa revela que o ensino do Desenho sob a forma de *elementos*, ligado à uma concepção racionalista de valorização das ideias e do saber, ganhou forma e significado na primeira e segunda metade do século XIX, em que o ensino do Desenho servia de acesso a saberes mais elaborados, cuja aprendizagem de conceitos abstratos e teóricos estava atrelada a um tipo especial de saber avançado denominado geometria euclidiana.

Em seguida, ainda no âmbito do movimento pedagógico do ensino intuitivo e do ideário escolanovista, o saber Desenho era tido como uma base de *rudimentos*, como vimos no discurso de Rui Barbosa e na análise dos diferentes programas de ensino de São Paulo. Desta maneira, o Desenho, além de oferecer às crianças possibilidades de articulação com a vida cotidiana, possibilitava-lhes, por meio da percepção sensível, o desenvolvimento de suas faculdades de observação, da imaginação, do gosto estético etc.

Embora não tenha sido nosso foco de investigação a preocupação com o desaparecimento da rubrica ensino do Desenho a partir dos programas paulistas de 1968/69, pistas encontradas em Kopke (2007) revelam que houve, a partir desta década, um empobrecimento gradativo do Desenho como disciplina escolar no ensino brasileiro causado tanto pela negligência na formação de professores, quanto pela oferta de material didático apropriado.

Todavia, neste rol de possibilidades para o ensino do Desenho no curso primário, no período de 1829 a 1950, por certo, indagações em relação à ligação do Desenho com outras matérias do curso primário podem ser exploradas por meio do exame de outras fontes. Documentos tais como os cadernos e as revistas pedagógicas podem ser utilizados para o entendimento das *finalidades reais* do ensino deste saber. A produção de um estudo como esse complementaria o presente estudo o qual ficou restrito à identificação das finalidades de cunho teórico.

Outro interessante movimento é investigar mais a fundo o papel dos estudos da psicologia infantil, mediante o estudo das ideias do movimento Escola Nova no Brasil. Embora nesta pesquisa tenhamos apontado “timidamente” a contribuição desses estudos para a ressignificação do papel do Desenho no curso primário paulista, faz-se necessário um investimento maior nesta temática de modo a aprofundar esta discussão e ver como a pedagogia de base científica interferiu no modo de ensinar Desenho. O ganho disso tudo é a construção de novas representações para a área de história da educação matemática.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. M. O ensino do desenho na escola primária. In: **Revista do Ensino**, Bahia, anno III, n. especial, 1927, pp. 26-61. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/135024>>. Acesso em: 12 out. 2016.

ALBUQUERQUE, A. F. de P. I. C. **Principios do Desenho Linear Compreendendo os de Geometria Pratica pelo Methodo do Ensino Mutuo**; extrahidos de L.B.Francoeur: dedicados aos amigos da instrução elementar no Brasil por A. F. de P. e Iollanda Cavalcanti d'Albuquerque. Rio de Janeiro: Imperial Typ. P. Plancher-Seignot., 1829. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/159257/PRINCI%CC%81PIOS%20DO%20DESENHO%20LINEAR%20-%201829..pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

ANUÁRIO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Publicação organizada pela Inspetoria Geral do Ensino por ordem do Governo do Estado. São Paulo: Typ. Augusto Siqueira & C., 1907-1908.

AZEVEDO, F. **A educação pública em São Paulo: problemas e discussões**. Inquérito para “O Estado de S. Paulo”, em 1926. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1937.

BARBOSA, R. O desenho e a Arte Industrial. In: BARBOSA, R. **Obras Completas de Rui Barbosa**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1882.

_____. Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública. **Obras Completas de Rui Barbosa**. Vol. X. 1883, tomo II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946.

_____. Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública. **Obras Completas de Rui Barbosa**. Vol. X. 1883, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.

BARBUY, H. O Brasil vai a Paris em 1889: um lugar na Exposição Universal. **Anais do Museu Paulista**. São Paulo, 1996, pp.211-261.

BASTOS, M. H. C. Ferdinand Buisson no Brasil – pistas, vestígios e sinais de suas ideias pedagógicas (1870-1900). In: **Revista História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, 2000, pp.79-109.

BEGUERY, J. Le dessin: vers un problématique enseignement artistique. In: DENIS, D.; KAHN, P. (Orgs.). **L'école républicaine et la question des savoirs. Enquête au coeur du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson**. Paris: CNRS Éditions, 2003.

BENCOSTTA, M. L. A. Grupos escolares: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **História e Memórias da educação no Brasil – Século XX**, vol. III. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOOTH, W. C. et al. **A arte da pesquisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BORBA, S.; VALDEMARIN, V. T. A construção teórica do real: uma questão para a produção do conhecimento em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.2, pp.23-37, jul./dez., 2010.

BORGES, A. C. **Desenho Linear ou Elementos de Geometria Prática Popular** seguidos de algumas noções de Agrimensura, Stereometria e Architectura para uso das Escolas primarias e normaes, dos Lyceus e Collegios, dos Cursos de adultos, e em geral dos artistas e operarios em qualquer ramo de industria pelo Dr. Abilio Cesar Borges. Rio de Janeiro: Typ. Aillaud, Alves & Cia., 1882. 8ª. ed. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/159272>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A. M. (Orgs.). **Escritos da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRAUN, T. **L'enseignement primaire à l'exposition internationale de Paris de 1878**. Bruxelles: Librairie Européenne C. Muquardt, 1880.

BUISSON, F. **L'instruction primaire à l'exposition universelle de Vienne en 1873**. Paris: Nationale, 1875.

BUISSON, F. **Rapport sur l'instruction primaire à l'exposition universelle de Philadelphie en 1876**. Paris: Nationale, 1878.

CADERNOS DE TRABALHO. VALENTE, W. R. (Org.). São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

CALKINS, N. A. Lições de Coisas. **Obras Completas**. Vol. XIII, Tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950.

CANTO, P. C. Desenho. In: **Revista de Ensino**, São Paulo, Anno IV, n. 4, janeiro. 1906. pp. 767-770. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/97521>>. Acesso em: 12 set. 2015.

CARVALHO, M. M. C. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. In: **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n.1, p. 111-120, 2000.

_____. **Sampaio Dória**. Coleção Educadores MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

_____. Pedagogia moderna, pedagogia da escola nova e modelo escolar paulista. In: PINTASSILGO, J. (Org.). **Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais**. 1. ed. São Paulo: EDUSP, 2011. v. 1, pp.185-212.

CASTANHA, A. P. **Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil Imperial**: a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889. Paraná: UNIOESTE-FB; Navegando Publicações, 2013.

CATANI, D. B. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. **Revista Educação e Filosofia**, p.115-130, jul./dez., 1996.

CHARTIER, R. **A história cultural – entre práticas e representações**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1990.

_____. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CHERVEL, A. A história das disciplinas escolares – reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n.2. Porto Alegre: Pannonica, 1990.

CHIACCHIO, C. **Cronologia de Rui**. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1949.

CHOPPIN, A. O historiador e o livro escolar. In: **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas (11), pp.5-24, abr./2002.

COLEÇÃO DE LEIS DO IMPÉRIO DO BRASIL - 1827, Página 71 Vol. 1 pt. I (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 19 mar. 2016.

COSTA, D. A. In: VALENTE, W. R. (Org.). **Cadernos de Trabalho** - Repositório. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

COSTA, D. A.; VALENTE, W. R. O Repositório de Conteúdo Digital nas pesquisas de História da Educação Matemática. **RIDPHE** – Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo, v.1, n.1, jul./dez., 2015, pp. 96-110.

D'ENFERT, R. **Uma nova forma de ensino de desenho na França no início do século XIX: o desenho linear**. Tradução de Maria Helena Camara Bastos. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, n.22, pp.31-60, mai./ago., 2007. Disponível em: <<http://fae.ufpel.edu.br/asphe>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. O ensino do Desenho e a cultura gráfica na França nos séculos XIX e XX. Trad. Amanda Freire Rios e Takiko Nascimento. In: TRINCHÃO, G. M. C. **Desenho, ensino & Pesquisa**. Salvador: EDUFBA; UEFS, 2016.

DUARTE, A. R. S. Os programas de ensino de Matemática para o curso primário: fontes de pesquisa para a história da educação. In: VALENTE, W. R. (Org.). **Cadernos de Trabalho** – Programas de ensino, v. 10. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

FARIA FILHO, L. M. A instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. S. T.; VEIGA, C. G.; FARIA FILHO, L. M. (Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, v. 1, pp. 35-53.

FARIA FILHO, L. M.; INÁCIO, M. S. Rui Barbosa no pensamento educacional brasileiro na primeira metade do século XX. **Revista HISTEDBR on-line**. Campinas, n.61, pp. 178-191, mar. 2015.

FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, mai./jun./ago., 2000.

FERREIRA, J. S.; SANTOS, I. B. Saberes Elementares Aritméticos na Escola Primária em Sergipe: uma Investigação Sobre Conteúdos, Métodos e Recursos (1901-1931). In: XI Seminário Temático A Constituição dos Saberes Elementares Matemáticos: A Aritmética, a Geometria e o Desenho no curso primário em perspectiva histórico-comparativa, 1890-1970, 2014, Florianópolis. **ANAIS DO XI** Seminário Temático A Constituição dos Saberes Elementares Matemáticos: A Aritmética, a Geometria e o Desenho no curso primário em perspectiva histórico-comparativa, 1890-1970, 2014. pp. 1-21.

FRANÇA, D. M. A.; VILLELA, L. M. A. Os muitos “Rios” num esboço do ensino de Matemática. In: COSTA, D. A.; VALENTE, W. R. (Orgs.) **Saberes matemáticos no curso primário**: o que, como e por que ensinar? 1ª ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

FREITAS, C. Desenho do natural. In: **Revista de Ensino**, São Paulo, Anno X, n. 3, Dezembro. 1911. pp. 126-138. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/97339>>. Acesso em: 12 set. 2015.

FRIZZARINI, C. R. B. **Do ensino intuitivo para a escola ativa**: os saberes geométricos nos programas do curso primário paulista, 2014. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2014.

FRIZZARINI, C. R. B. et al. Os saberes elementares matemáticos e os programas de ensino, São Paulo (1894-1950). In: COSTA, D. A.; VALENTE, W. R. (Orgs.) **Saberes elementares no curso primário**: o que, como e por que ensinar? Estudos históricos comparativos a partir de documentação oficial escolar. 1ª ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014, v.1, pp. 191-227.

FRIZZARINI, C. R. B.; LEME DA SILVA, M. C. Saberes geométricos de Calkins e sua apropriação nos programas de ensino dos grupos escolares paulistas. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá-PR, v.16, n.3 (42), pp.10-35, jul./set., 2016.

FRIZZARINI, C. R. B.; TRINDADE, D. A.; LEME DA SILVA, M. C. Que desenho ensinar? Análise de discursos das revistas pedagógicas de São Paulo no início do século XX. In: **Boletim GEPEM**, n.67, jul./dez., 2015, pp.46-58.

FUNDAÇÃO CASA DE RUI BARBOSA. **Correspondência**: primeiros tempos. Curso jurídico. Colegas e parentes. Rio de Janeiro, 1973.

GASPAR, J. A. S. **O Desenho Escolar no Rio de Janeiro**: uma história de 1890 a 1964. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Educação Matemática) - Universidade Severino Sombra, Vassouras, 2014.

GASPAR, J. A. S.; VILLELA, L. M. A. O Desenho Geométrico como disciplina escolar no Rio de Janeiro: uma história da primeira metade do século XX. In: 1º Encontro nacional de pesquisa em História da Educação Matemática, 2012, Vitória da Conquista. **Anais do I Encontro Nacional de Pesquisas em História da Educação Matemática**. Vitória da Conquista: Geem/UESB, 2012.

_____. O Desenho Geométrico como disciplina escolar no Rio de Janeiro: uma análise dos livros didáticos e legislações vigentes no período de 1890 a 1925. In: XI ENEM - Encontro

Nacional de Educação Matemática, 2013, Curitiba. **Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática**, 2013.

_____. O ensino de Desenho: uma visita às legislações educacionais brasileiras e ao acervo da Biblioteca Nacional. In: XI Seminário Temático GHEMAT, 2014, Florianópolis. **XI Seminário temático GHEMAT**. Florianópolis: UFSC, 2014. pp. 1-20.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1989.

GLOSSÁRIO. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158952>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

GOMES, O. C. **O pai de Rui Dr. João José Barbosa de Oliveira**. Casa de Rui Barbosa, 1949.

GONDRA, J. G.; TAVARES, P. P. H. A instrução reformada: ações de Couto Ferraz nas províncias do Espírito Santo, Rio de Janeiro e na Corte Imperial (1848-1854). Congresso Brasileiro de História da Educação, 3, 2004, Curitiba. **Anais...Curitiba: SBHE**, 20014. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/211.pdf>>.

HÉBRARD, J. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. **Teoria & Educação**, n. 2, pp. 65-110, 1990.

HEILAND, H. Friedrich Fröbel (1782-1852). In: **Friedrich Fröbel**. Tradução e organização: Ivanise Monfredini. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. Introduction.Savoirs em (trans)formation. Au coeur des professions de l'enseignement et de la formation. In: **De Boeck Supérieur** "Raisons éducatives", 2009, pp.7-40.

_____. Disciplinarisation et discipline consubstantiellement liées. Deux exemples prototypiques sous la loupe: les sciences de l'éducation et des didactiques des disciplines. In: Balz Engler (Hrsg./Éd.) (2014). **Disziplin-Discipline**. Fribourg: Academic Press, 2014, pp. 27-46.

HOFSTETTER, R et al. Pénétrer dans la vérité de l'école pour la juger pièces en main. L'irrésistible institutionnalisation de l'expertise dans le champ pédagogique (XIXe. – XX siècles). BERGEAUD *et al* (Orgs.). **La fabrique des savoirs** – figures et pratiques d'experts. Genève: Éditions Médecine et Hygiène, 2013.

JOHNSON, P. B. **Rui Barbosa e a reforma educacional: "as lições de coisas"**. Rio de Janeiro: MEC/Fundação Casa Rui Barbosa, 1977.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, SP. SBHE/Editora Autores Associados. Jan./jun., n.1, 2001.

KOPKE, R. C. M. O retorno do Desenho nas escolas: revendo o discutido, 13 anos depois! **Graphica**, Curitiba, Paraná, 2007.

KUHN, T. T. Geometria e Desenho nos Grupos Escolares Catarinenses: uma proposta de pesquisa. In: XVII Encontro Brasileiro de pós-Graduação em Educação Matemática, 2013, Vitória. **Anais do XVII Encontro Brasileiro de pós-Graduação em Educação Matemática**, 2013.

LATOURE, B. **Ciência em ação**: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LEME DA SILVA, M. C. As matérias de Geometria e Desenho no primeiro programa dos Grupos Escolares Paulistas. **Anais do 6o Encontro Luso-Brasileiro de História da Matemática**. Natal: Sociedade Brasileira de História da Matemática, 2011. pp. 657-676.

_____. O ensino de geometria nos anos iniciais: história e perspectivas atuais. In: XI ENEM - Encontro Nacional de Educação Matemática, 2013, Curitiba. **Anais do XI ENEM - Encontro Nacional de Educação Matemática**. Guarapuava/PR: Sociedade Brasileira de Educação Matemática - PR, 2013.

_____. Desenho e geometria na escola primária: um casamento duradouro que termina com separação litigiosa. **História da Educação**, v. 18, pp. 61-73, 2014.

_____. Geometria para aprender desenho ou desenho para aprender geometria? In: TRINCHÃO, G. M. C. (Org.). **Desenho, ensino & pesquisa**. Salvador: EDUFBA; UEFS, 2016.

LEME DA SILVA, M. C. L.*et al.* A circulação nacional e internacional de ideias pedagógicas sobre o Desenho no curso primário: São Paulo, Sergipe, Santa Catarina e Paraná, 1890-1930. In: PINTO, N.B.; VALENTE, W. R. (Orgs.). **Saberes elementares matemáticos em circulação no Brasil: dos documentos oficiais às revistas pedagógicas 1890-1970**. 1ª ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016, v.1, pp.61-86.

LOURENÇO FILHO, M. B. **A pedagogia de Rui Barbosa**. São Paulo: Melhoramentos, 1956.

_____. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. São Paulo – Cayeiras – Rio: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1930.

MAGALHÃES, R. M. M. A. **Trajatória política e jurídica de Rui Barbosa**. Fundação Casa Rui Barbosa, 2016. Disponível em: <http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/k-n/FCRB_RejaneMagalhaes_Trajatoria_politica_juridica_RuiBarbosa.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2016.

MAGALHÃES JÚNIOR, R. **Rui, o homem e o mito**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MAIA, J. M. **Vicente Lício Cardoso**. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/CARDOSO,%20Vicente%20Lic%C3%ADnio.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

MARQUES, L. P. S. M. P. Narrativa apanhada em pleno voo: a história do ensino do desenho. In: TRINCHÃO, G. M. C. (Org.). **Desenho, ensino & pesquisa**. (Coleção desenho, cultura e interatividade, v.3). Salvador: EDUFBA; UEFS, 2016.

MATASCI, D. **L'école républicaine et l'étranger**: une histoire internationale des reformes scolaires en France, 1870-1914. Lyon: ENS Éditions, 2015.

MELO, C. S.; MACHADO, M. C. G. **Notas para a história da educação**: considerações acerca do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria de Carlos Leôncio de Carvalho. Revista HISTEDBR *On-line*, Campinas, n.34, pp.294-305, jun., 2009.

MENESES, M. F. **Circulação dos professores diplomados na Escola Normal de São Paulo pela instrução pública (1890-1910)**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

MOACYR, P. **A instrução e o Império** (Subsídios para a História da Educação no Brasil) – 1823-1853. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1º vol., 1936. Disponível em: <<http://www.brasiliana.com.br/obras/a-instrucao-e-o-imperio-1-vol/pagina/1>>. Acesso em: 19 mar. 2016.

MONARCHA, C. **Brasil arcaico, Escola Nova**: ciência, técnica & utopia nos anos 1920-1930. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

MOREAU, J. A Natureza, mestre de desenho: Bancarrota do ensino oficial. In: **Revista de Ensino**, São Paulo, Anno V, n. 1, Julho. 1906. pp. 16-21. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/97515>>. Acesso em: 12 set. 2015

MORMUL, N. M.; MACHADO, M. C. G. **Rui Barbosa e a educação brasileira**: os pareceres de 1882. Cadernos de História da Educação (UFU. Impresso), v. 12, pp. 277-294, 2013.

PACHECO, P. M. **Curso Elementar de Desenho Linear**. Rio de Janeiro: Imprensa Industrial, 1881. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/159295>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

PERES, T. R. **Educação Brasileira no Império**. Disponível em: <<http://pt.static.z-dn.net/files/df7/982ffcc01876b7173e86ab7043ac51ed.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2016.

PESAVENTO, S. J. **História & História Cultural**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PINGRENON, R. A Natureza, mestre de Desenho: Segundo Congresso Internacional. In: **Revista de Ensino**, São Paulo, Anno V, n. 2, Setembro. 1906. pp. 57-59. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/97514>>. Acesso em: 12set. 2015.

PINTO, A. A. **A Eschola Publica** – uma análise da pedagogia paulista no período republicano. 2000. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/002_adriana_aparecida_pinto.pdf>. Acesso em: 18 out. 2016.

PINTO, N. B. Aritmética e Geometria da escola primária paranaense na década de 1940: da legislação aos livros didáticos. In: **VII CBHE Congresso Brasileiro da História da Educação**, 2013, Cuiabá/MT. Circuitos e fronteiras da História da Educação no Brasil. Cuiabá / MT: Editora da UFMT, 2013. v. 1. p. 19-31. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/06->

[%20HISTORIA%20DAS%20CULTURAS%20E%20DISCIPLINAS%20ESCOLARES/ARITMETICA%20E%20GEOMETRIA%20DA%20ESCOLA.pdf](#)>. Acesso: 10 set. 2016.

PINTO, N. B. História das disciplinas escolares: reflexão sobre aspectos teórico-metodológicos de uma prática historiográfica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.14, n.41, pp.125-142, jan./abr., 2014.

PRIMEIRA EXPOSIÇÃO PEDAGÓGICA DO RIO DE JANEIRO – Documentos. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1884. Livro digitalizado e disponível para consulta na FEUSP.

RAMOS, B. L. **A pedagogia científica e ensino dos saberes elementares matemáticos nos primeiros anos escolares**: uma análise dos relatórios das delegacias regionais de ensino do estado de São Paulo (1930-1945). Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, 2016.

RELATÓRIO REGIONAL DE SANTOS DE 1936. Santos: Delegacia Regional do Ensino de Santos, 1937. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116590>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

RELATÓRIO REGIONAL DE SÃO CARLOS DE 1945. São Carlos: Delegacia do ensino de São Carlos, 1945. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116605>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

RELATÓRIO REGIONAL DE BOTUCATU DE 1940. Botucatu: Delegacia Regional de Ensino de Botucatu, 1941. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116449>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

REVISTA DE ENSINO da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo. Tipografia do Diário Oficial. São Paulo: SP, ano I, abr./1902, ed. nº1. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/98842>>. Acesso em: 11 out. 2016.

RIO DE JANEIRO. **Decreto n. 630, de 17 de setembro de 1851**. Autoriza o Governo para reformar o ensino primário e secundário do Município da Corte. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123965>>. Acesso em: 11 out. 2016.

RIO DE JANEIRO. **Decreto n. 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99971>>. Acesso em: 11 out. 2016.

RIO DE JANEIRO. **Decreto n. 6479, d 18 de janeiro de 1877**. Manda executar e regulamento para as escolas públicas de Instrução primária do Município da Corte. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-6479-18-janeiro-1877-548686-publicacaooriginal-63853-pe.html>>. Acesso em: 11 out. 2016.

RIO DE JANEIRO. **Decreto n. 7247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino Primário e Secundário no Município da Corte e o Superior em todo o Império. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104669>>. Acesso em: 11 out. 2016.

RIO DE JANEIRO. **Decisão n. 4, de 9 de janeiro de 1882.** Aprova o programa de ensino e o horário para serem provisoriamente observados nas escolas públicas de Instrução Primária do primeiro grau do Município da Corte. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123969>>. Acesso em: 11 out. 2016.

RIO DE JANEIRO. **Decisão n. 77, de 6 de novembro de 1883.** Aprova o Regimento interno para as escolas públicas primárias do 1º grau do Município da Corte. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123971>>. Acesso em: 11 out. 2016.

ROCA, R. **Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo.** Em classe e para classe: O ensino de desenho – observações gerais – método e processos. Tipografia do Diário Oficial. São Paulo: SP, ano XI, mar./1912, ed. n° 1, pp.63-73. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/97338>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

ROCHA, M. A. S. **A educação pública antes da Independência.** Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/104/3/01d06t02.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2016.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SÃO PAULO. **Decreto n. 248, de 26 de julho de 1894.** Aprova o regimento interno das escolas públicas. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99544>>. Acesso em: 12 out. 2016.

SÃO PAULO. **Decreto n. 1281, de 24 de abril de 1905.** Aprova e manda observar o programa de ensino para as escolas modelo e para os grupos escolares. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99554>>. Acesso em: 12 out. 2016.

SÃO PAULO. **Decreto n. 2005, de 13 de fevereiro de 1911.** Aprova e manda observar o programa de ensino para as escolas isoladas do Estado. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122492>>. Acesso em: 12 out. 2016.

SÃO PAULO. **Decreto n. 2944, de 8 de agosto de 1918.** Aprova o Regulamento para a execução da Lei n. 1579, de 19 de dezembro de 1917, que estabelece diversas disposições sobre a Instrução Pública do Estado. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99555>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

SÃO PAULO. **Decreto n. 3356, de 31 de maio de 1921.** Regulamenta a Lei n. 1750, de 8 de dezembro de 1920, que reforma a Instrução Pública. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/12/123456789/99556>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

SÃO PAULO. **Programa para o Ensino Primário Fundamental.** Ato n. 65 de 29 de agosto de 1950. Secretaria de Estado dos Negócios da Educação, 1951. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104778>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

SANTOS, I. B. Os saberes elementares matemáticos nos grupos escolares: um primeiro balanço (Sergipe, 1911-1930). **Caminhos da educação matemática**, v. 01, pp. 150-169, 2014.

SANTOS, I. B.; FONSECA, S. S. Saberes elementares matemáticos para o curso primário em Sergipe (1911-1924). In: COSTA, D. A.; VALENTE, W. R. (Org.). **Saberes matemáticos no curso primário: o que, como e por que ensinar ?**. 1ed. São Paulo: Editora da Física, 2014, pp. 233-255.

SANTOS, P. C. Um olhar sobre as exposições universais. In: **XXVII Simpósio Nacional de História** – Conhecimento histórico e diálogo social, Natal – RN, 2013.

SCHELBAUER, A. R. Método intuitivo e lições de coisas: saberes em curso nas conferências pedagógicas do século XIX. In: José Claudinei Lombardi; Dermeval Saviani; Maria Isabel Moura Nascimento. (Org.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: Gráfica FE: HISTEDBR, 2006, pp. 1-23.

SCHUELER, A. F. M. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Revista Brasileira de História**, vol. 19, n. 37. São Paulo, set., 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100004>. Acesso em: 23 mai. 2017.

SECRETARIA DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA. Programa de ensino para as escolas primárias (Anexo – Programa Mínimo para o curso primário). São Paulo: Serviço Técnico de Publicidade, 1941. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99652>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

SHIEH, C. L. **O que ensinar nas diferentes escolas públicas primárias**: um estudo sobre os programas de ensino (1877-1929). 2010. 184 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de História da Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SIRINELLI, J. Os intelectuais. In: RÉMOND, R. (org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

SLUYS, A. L'expérience a-t-elle fait Découvrir des Ecueils à éviter dans l'Emploi des Méthodes Intuitives? In: **Congrès Internationale de l'Enseignement de Bruxelles**, 1880.

SMITH, C. S. **Os livros norte-americanos no pensamento de Rui Barbosa**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1945.

SOËTARD, M. Johann Heinrich Pestalozzi. In: SOËTARD, M. **Johann Pestalozzi**. Tradução: Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes e Gino Marzio Ciriello Mazzetto; Organização: GASPARIN, J. L. e MARCONDES, M. A. S. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SOUZA, R. F. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. In: **Cadernos Cedes** (UNICAMP), Campinas, v.51, pp.33-44, 2000.

_____. Lições da Escola Primária: um estudo sobre a cultura escolar paulista ao longo do século XX. In: **III Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2004, Curitiba. Cadernos de Resumos do III Congresso Brasileiro de História da Educação. Curitiba, 2004.

_____. **Alicerces da Pátria**: História da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

_____. Objetos de ensino: a renovação pedagógica e material da escola primária no Brasil, no século XX. In: **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, n. 49, jul./set., 2013, pp. 103-120.

SOUZA, F. F. Um estudo em tradução cultural no século XIX: Rui Barbosa e o ensino de desenho. **Revista Espaço Acadêmico**, n.113, ano X, 2010.

_____. **O desenho é a escrita da indústria**: ensino de Desenho e educação profissional em Rui Barbosa. Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Tecnológica de Minas Gerais (Dissertação), 2011.

PROGRAMA DE 1925. Secretaria dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Programa de ensino para as escolas primárias (Anexo – Programa Mínimo para o curso primário). São Paulo: Serviço Técnico de Publicidade, 1941. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99651>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

TANURI, L. M. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº.14, mai./jun./jul./ago., 2000.

THOMPSON, O. O uso dos modelos. Guia do Professor para O estudo de Forma e Desenho nas Escolas Primárias. In: **Revista A Eschola Publica**. São Paulo, SP: Typ. da Industrial de São Paulo, ano 1, n.1, mar., 1896a. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/126749>>. Acesso em 15 set. 2015.

TIZZOT FILHO, O. G. **A Argentina como referência de instrução pública**: visões da elite normalista de São Paulo (1890-1920). Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

TOLOSA, B. M. Primeiras lições de desenho. In: **Revista A Eschola Publica**. São Paulo, SP: Typ. Hennies e Winiger, vol. 1, n.1, jul., 1893a. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133603>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

_____. **Revista A Eschola Publica**. São Paulo, SP: Typ. Hennies Irmãos, vol.1, n.6, jan., 1894a. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133608>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

_____. **Revista A Eschola Publica**. São Paulo, SP: Typ. Hennies Irmãos, vol.1, n.9, abr., 1894d. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133611>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

_____. **Revista A Eschola Publica**. São Paulo, SP: Typ. Hennies Irmãos, vol. 1, n.10, mai., 1894e. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133612>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

TRINCHÃO, G. M. C. **O conhecimento em Desenho das escolas primárias imperiais brasileiras**: o livro de Desenho de Abílio César Borges. In: **História da Educação [online]**, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, n.23, pp.126-147, set./dez. 2007.

_____. **O desenho como objeto de ensino**: história de uma disciplina a partir dos livros didáticos luso-brasileiros oitocentistas. Tese (Doutorado em Educação), RS: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS, 2008.

_____. O Desenho na educação do homem novo brasileiro: alfabetização gráfica à visibilidade dos fundamentos das Artes e das Ciências. **HISTEMAT** – Revista de História da Educação Matemática, 2016, ano II, v.2, pp. 6-38.

TRINCHÃO, G. M. C.; OLIVEIRA, L. R. Professores de desenho da instrução popular brasileira: o Barão e o afrodescendente na virada do século XIX. In: TRINCHÃO, G. M. C. (Org.). **Desenho, ensino & pesquisa**. (Coleção desenho, cultura e interatividade, v.3). Salvador: EDUFBA; UEFS, 2016.

TROUVÉ, A. **La notion de savoir élémentaire à l'école: doctrines et enjeux**. Paris: L'Harmattan, 2008.

_____. **Penser l'élémentaire: la fin du savoir élémentaire à l'école?** Paris: L'Harmattan, 2010.

VALDEMARIN, V. T. **Estudando as lições de coisas**. 1ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. A construção do objeto de pesquisa. In: SILVA, M.; VALDEMARIN, V. T. (Orgs.). **Pesquisa em Educação: métodos e modos de fazer**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, pp. 47-65.

VALENTE, W. R. A matemática na escola: perspectivas históricas. In: **III Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2004, Curitiba, PR.

_____. História da Educação Matemática: interrogações metodológicas. **REVEMAT: Revista Eletrônica de Educação Matemática**, v. 2, pp. 28-49, 2007.

_____. **A matemática na formação do professor do ensino primário: São Paulo, 1875-1930**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2011.

_____. Tempos de Império: a trajetória da geometria como um saber escolar para o curso primário. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 12, pp. 73-94, 2012.

_____. Oito temas sobre história da educação matemática. **REMAT - Revista de Matemática, Ensino e Cultura**, Natal (UFRN), ano 8, n.12, pp.22-50, 2013.

_____. História da educação matemática nos anos iniciais: a passagem do simples/complexo para o fácil/difícil. **Cadernos de História da Educação**, v. 14, n.1, jun./abr., 2015.

_____. Quando o nacional é internacional. In: **História da Educação [On-line]**. Porto Alegre, v.20, n.48, jan./abr., 2016a, pp. 303-306.

_____. A matemática nos primeiros anos escolares: elementos ou rudimentos? In: **História da Educação**, v. 20, pp. 33-47, 2016b.

VIANA FILHO, L. **A vida de Rui Barbosa**. 8.ed. ver. e atualizada. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

VIDAL, D. G. Escola nova e o processo educativo (1920-1930). In: LOPES, E. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, v. 1, pp. 497-517.

_____. Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os grupos escolares em foco. In: VIDAL, D. G. (Org.). **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. O Inquérito sobre a Instrução Pública (1926) e as disputas em torno da educação em São Paulo. In: MIGUEL, M. E. B.; VIDAL, D. G.; ARAUJO, J. C. S. (Orgs.). **Reforma Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011. (Coleção memória da educação).

WIELEWSKI, G. D. **O Movimento da Matemática Moderna e a formação de grupos de professores de Matemática no Brasil**. Disponível em: <[http://www.apm.pt/files/ Co_Wielewski_4867d3f1d955d.pdf](http://www.apm.pt/files/Co_Wielewski_4867d3f1d955d.pdf)>. Acesso em: 23 mai. 2017.

ZUIN, E. S. L. O ensino de Geometria e Desenho na Reforma do ensino primário de Minas Gerais em 1906. In: I Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais, 2001, Belo Horizonte. **Anais do I Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2001. v. 1. pp. 427-439.

_____. A valorização do ensino do Desenho Geométrico nas escolas de Minas Gerais nas primeiras décadas do século XX (1906-1927). In: II Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais, 2003, Uberlândia, Minas Gerais. **Resumos do II Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais**. Uberlândia: EDUFU, 2003. pp. 61-61.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

OBRA	REFERÊNCIAS	LUGAR ENCONTRADO
DOCUMENTOS SOBRE O INTELLECTUAL BAIANO RUI BARBOSA ENCONTRADOS EM BIBLIOTECAS E ACERVOS PARISIENSES		
Uma voz contra a injustiça: Rui Barbosa e o Caso Dreyfus	Homero Senna Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1987 Texte imprimé	Catálogo BnF http://catalogue.bnf.fr/servlet/biblio?i_dNoeud=1&ID=35292504&SN1=0&SN2=0&host=catalogue . Catálogo Sudoc http://www.sudoc.abes.fr//DB=2.1/S ET=1/TTL=241/SHW?FRST=250 .
Rui Barbosa na intimidade	Antônio Joaquim da Costa Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1949 Texte imprimé	Catálogo BnF http://catalogue.bnf.fr/servlet/biblio?i_dNoeud=1&ID=32969433&SN1=0&SN2=0&host=catalogue . Catálogo Sudoc http://www.sudoc.abes.fr//DB=2.1/S ET=1/TTL=121/SHW?FRST=129 .
Correspondência. Primeiros tempos, curso jurídico, colegas e parentes [prefácio de Antônio Batista Pereira]	Rui Barbosa Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1973 Texte imprimé	Catálogo BnF http://catalogue.bnf.fr/servlet/biblio?i_dNoeud=1&ID=35442336&SN1=0&SN2=0&host=catalogue . Catálogo Sudoc http://www.sudoc.abes.fr//DB=2.1/S ET=1/TTL=71/SHW?FRST=78 .
O Pai de Rui Dr João José Barbosa de Oliveira	Ordival Cassiano Gomes Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1949 Texte imprimé	Catálogo BnF http://catalogue.bnf.fr/servlet/biblio?i_dNoeud=1&ID=33027467&SN1=0&SN2=0&host=catalogue . Catálogo Sudoc http://www.sudoc.abes.fr//DB=2.1/S ET=1/TTL=1/SHW?FRST=9 .
Vocação pedagógica de Rui Barbosa	Isaías Alves Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1959 Texte imprimé	Catálogo Sudoc http://www.sudoc.abes.fr//DB=2.1/S ET=1/TTL=131/SHW?FRST=137 .
Rui Barbosa e a reforma educacional: as lições de coisas	Phil Brian Johnson Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Cultura, Fundação Casa de Rui Barbosa, 1977 Texte imprimé	Catálogo Sudoc http://www.sudoc.abes.fr//DB=2.1/S ET=1/TTL=161/SHW?FRST=167 .
Os livros norte-americanos no pensamento de Rui Barbosa	Carleton Sprague Smith Rio de Janeiro: Imprensa nacional, 1945 Texte imprimé	Catálogo BnF http://catalogue.bnf.fr/servlet/biblio?i_dNoeud=1&ID=42488864&SN1=0&SN2=0&host=catalogue . Catálogo Sudoc http://www.sudoc.abes.fr//DB=2.1/S ET=1/TTL=71/SHW?FRST=80 .
Rui, o homem e o mito	Raimundo Magalhães Junior Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979	http://catalogue.bnf.fr/servlet/biblio?i_dNoeud=1&ID=35649217&SN1=0&SN2=0&host=catalogue .

	Texte imprimé	
À sombra de Rui Barbosa	Américo Jacobina Lacombe São Paulo: Ed. Nacional; Brasília: INL, 1978 Texte imprimé	Catálogo BnF http://catalogue.bnf.fr/servlet/biblio?idNoeud=1&ID=35645845&SN1=0&SN2=0&host=catalogue .
Dicionário de conceitos e pensamentos de Rui Barbosa Com uma introdução sobre a vida e o pensamento de Rui Barbosa por Salomão Jorge	Luiz Resende de AndradeRibeiro São Paulo: Edart, 1967 Texte imprimé	http://catalogue.bnf.fr/servlet/biblio?idNoeud=1&ID=35188368&SN1=0&SN2=0&host=catalogue .
Cronologia de Rui [Barbosa]. Com uma Nota sobre o autor, de Herman Lima	Carlos Chiacchio Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1949 Texte imprimé	Catálogo BnF http://catalogue.bnf.fr/servlet/biblio?idNoeud=1&ID=31941563&SN1=0&SN2=0&host=catalogue .
A Pedagogia de Rui Barbosa	1. Manoel Bergtröm Lourenço Filho, 3ª ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1966 Texte imprimé 2. Texte imprimé, 2ª ed.	1. Catálogo BnF http://catalogue.bnf.fr/servlet/biblio?idNoeud=1&ID=33083289&SN1=0&SN2=0&host=catalogue . 2. Catálogo Sudoc http://www.sudoc.abes.fr//DB=2.1/SET=1/TTL=191/SHW?FRST=196 .
Formação literária de Rui Barbosa	Américo Jacobina Lacombe Coimbra, Oficinas da Atlântida, 1954 Texte imprimé	Catálogo BnF http://catalogue.bnf.fr/servlet/biblio?idNoeud=1&ID=32274934&SN1=0&SN2=0&host=catalogue . Catálogo Sudoc http://www.sudoc.abes.fr//DB=2.1/SET=1/TTL=191/SHW?FRST=197 .
A Vida de Rui Barbosa	Luís Viana Filho, 8ª ed. atualizada Rio de Janeiro: J. Olympio, 1977 Texte imprimé	Catálogo BnF http://catalogue.bnf.fr/servlet/biblio?idNoeud=1&ID=35363176&SN1=0&SN2=0&host=catalogue . Catálogo Sudoc http://www.sudoc.abes.fr//DB=2.1/SET=1/TTL=191/SHW?FRST=199 .

APÊNDICE 2

**LEVANTAMENTO GERAL DE DOCUMENTAÇÃO NO REPOSITÓRIO DE
CONTEÚDO DIGITAL - UFSC**

N.º	ANO	NOME	TIPO DE FONTE	AUTOR/PÚBLICO	LINK NO REPOSITÓRIO
1	s/d	O Discípulo Parisiense, Primeiro Caderno	Caderno	Autor Desconhecido	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/169147 .
2	s/d	O Discípulo Parisiense, Segundo Caderno	Caderno	Autor Desconhecido	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/169150 .
3	s/d	O Discípulo Parisiense, Terceiro Caderno	Caderno	Autor Desconhecido	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/169156 .
4	s/d	O Discípulo Parisiense, Quarto Caderno	Caderno	Autor Desconhecido	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/169157 .
5	s/d	O Discípulo Parisiense, Quinto Caderno	Caderno	Autor Desconhecido	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/169151 .
6	s/d	O Discípulo Parisiense, Sexto Caderno	Caderno	Autor Desconhecido	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/169158 .
7	s/d	O Discípulo Parisiense, Sétimo Caderno	Caderno	Autor Desconhecido	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/169148 .
8	s/d	O Discípulo Parisiense, Oitavo Caderno	Caderno	Autor Desconhecido	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/169152 .
9	s/d	O Discípulo Parisiense, Nono Caderno	Caderno	Autor Desconhecido	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/169153 .
10	s/d	O Discípulo Parisiense, Décimo Caderno	Caderno	Autor Desconhecido	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/169155 .
11	s/d	O Discípulo Parisiense, Décimo Primeiro Caderno	Caderno	Autor Desconhecido	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/169159 .
12	s/d	O Discípulo Parisiense, Décimo Segundo Caderno	Caderno	Autor Desconhecido	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/169154 .
13	s/d	Caderno de Costura, Oliveira, 1ª série, MG	Caderno	Myriam Boardman de Oliveira	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/164115 .
14	s/d	Manual de Desenho Pedagógico	Manual	José Arruda Penteado	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/160286 .

				Para uso nas Escolas Normais e Institutos de Educação	
15	s/d	Didática Especial do Desenho	Manual	Julio Bruno Para uso no Ginásio	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/160289.
16	s/d	O desenho ao alcance de todos	Manual	F. Nerêo de Sampaio Para uso nos ginásios, nas escolas normais, profissionais e Bellas Artes	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105105.
17	1829	Princípios do Desenho Linear, 1829	Manual	F. P. e Hollanda C. d'Albuquerque Aos amigos da instrução elementar no Brasil	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/159257.
18	1851	Decreto n. 630, 17 setembro, RJ	Decreto	Visconde de Mont'alegre	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123965.
19	1854	Decreto n. 1331-A, 17 fevereiro, RJ	Decreto	Luiz Pedreira do Coutto Ferraz	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99971.
20	1867	Noções de geometria elementar	Manual (Compêndio)	Pedro de Alcantara Lisboa Para a Escola Normal da Província de Pernambuco	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/159293.
21	1869	Documentos anexos ao relatório apresentado a Assembleia Legislativa da Bahia	Relatório	Barão de S. Lourenço	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104580.
22	1873	Exercices et travaux pour les enfants selon la méthode et les procédés de Pestalozzi et de Froebel, 1873	Manual	Charles Delon	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/127298.
23	1877	Decreto n. 6479, 18 de janeiro, RJ	Decreto	José Bento da Cunha e Figueiredo	http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-6479-18-janeiro-1877-548686-publicacaooriginal-63853-pe.html.

24	1878	Relatório da Província, 1878, RN	Relatório	Tolentino de Carvalho	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/115977 .
25	1879	Decreto n. 7247, 19 de abril, RJ	Decreto	Carlos Leôncio de Carvalho	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104669 .
26	1880	Elementos de Desenho Linear, 2ª edição melhorada, RJ	Manual	Ayres de Albuquerque Gama Aprovado pela Escola Normal de Pernambuco para uso dos alunos-mestres	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/159275 .
27	1880	Decreto n. 7684, 06 março, RJ	Decreto	Francisco Maria Sodré Pereira	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/125522 .
28	1881	Curso elementar de Desenho Linear, 1881, RJ	Manual	Paulo Martins Pacheco Aprovada pelo Conselho Diretor da Instrução Pública e adotada pelo Governo nas Escolas Públicas primárias, secundárias e normais	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/159295 .
29	1882	Desenho Linear ou elementos de Geometria prática popular, 8ª edição, 1882, RJ	Manual	Abílio Cesar Borges Aprovada para as escolas primárias do Distrito Federal e de vários Estados	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/159272 .
30	1882	Decisão n. 4, janeiro, RJ	Decisão	Manoel Pinto de Souza Dantas	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123969 .
31	1883	Diccionario Bibliographico Brasileiro	Dicionário	Augusto Victorino Alves Sacramento Blake	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/126126 .
32	1883	Obras completas de Rui Barbosa: Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública	Parecer	Ministério da Educação e Saúde	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/168784 .
33	1883	Decisão n. 77, novembro, RJ	Decisão	Francisco Antunes Maciel	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123971 .

34	1886	Primeiras Lições de Coisas - Manual de ensino elementar para uso dos pais e professores	Manual	Tradução de Rui Barbosa	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/169134 .
35	1890	Reforma da Escola Normal, 1890, SP	Decreto	Prudente José de Moraes Barros	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99728 .
36	1890	Programa das Escolas Primárias de 1º e 2º graus, 1890, RJ	Programa	Manoel Deodoro da Fonseca; Benjamin Constant Botelho de Magalhães	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104668 .
		Decreto n. 981, 08 novembro de 1890, RJ	Decreto	Manoel Deodoro da Fonseca; Benjamin Constant Botelho de Magalhães	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/124972 .
		Decreto n. 982, 08 novembro, 1890, RJ	Decreto	Manoel Deodoro da Fonseca; Benjamin Constant Botelho de Magalhães	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116787 .
		Decreto n. 407, 17 maio 1890, RJ	Decreto	Manoel Deodoro da Fonseca; Benjamin Constant Botelho de Magalhães	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116786 .
37	1891	Revista Pedagógica, 1891, n.1. abril/setembro, RJ	Artigo de Revista	Vários autores	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158561 .
38	1893	Revista Pedagógica, 1893, n.25/26/27, setembro, RJ	Artigo de Revista	Vários autores	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158562 .
39	1893	A Eschola Publica, 1893, Vol I, n.º 1, julho, SP	Artigo de Revista	B. M Tolosa Primeiras Lições de Desenho I	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133603 .
		A Eschola Publica, 1893, Vol I, n.º 2, agosto, SP	Artigo de Revista	B. M Tolosa Primeiras Lições de Desenho II	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133604 .
		A Eschola Publica, 1893, Vol I, n.º 3, setembro, SP	Artigo de Revista	B. M Tolosa Primeiras Lições de Desenho III	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133606 .
		A Eschola Publica, 1893, Vol I, n.º 4, outubro, SP	Artigo de Revista	B. M Tolosa Primeiras Lições de Desenho V	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133607 .

			Artigo de Revista	B. M Tolosa Primeiras Lições de Desenho VI	
			Artigo de Revista	Oscar Thompson Trabalho Material	
40	1893	Divisão dos cursos das Escolas Normais, 1893, SP	Decreto	Bernardino de Campos	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/9973 <u>0.</u>
41	1893	Relatório da Província, 1893, RN	Relatório	Pedro Velho de Albuquerque Maranhão	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1337 <u>12.</u>
42	1894	Programa das escolas primárias, SP	Decreto	Cesario Motta Junior	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/9954 <u>4.</u>
43	1894	Regimento interno das Escolas Normais, 1894, SP	Decreto	Bernardino de Campos	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/9973 <u>1.</u>
44	1894	A Eschola Publica, 1894, Vol I, n.º 6, janeiro, SP	Artigo de Revista	B. M Tolosa Primeiras Lições de Desenho VI	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1336 <u>08.</u>
		A Eschola Publica, 1894, Vol I, n.º 8, março, SP	Artigo de Revista	B. M Tolosa Primeiras Lições de Desenho VII	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1336 <u>10.</u>
		A Eschola Publica, 1894, Vol I, n.º 9, abril, SP	Artigo de Revista	B. M Tolosa Primeiras Lições de Desenho VIII	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1336 <u>11.</u>
		A Eschola Publica, 1894, Vol I, n.º 10, maio, SP	Artigo de Revista	B. M Tolosa Primeiras Lições de Desenho IX	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1336 <u>12.</u>
		A Eschola Publica, 1894, Vol I, n.º 11, junho, SP	Artigo de Revista	B. M Tolosa Primeiras Lições de Desenho	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1336 <u>05.</u>
			Artigo de Revista	Oscar Thompson Arithmetica Elementar	
45	1896	Revista do Jardim de Infância, 1896, v. I, SP	Artigo de Revista	Maria Ernestina Varella	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1310 <u>71.</u>
46	1896		Artigo de Revista	Ramon Roca Systema Metrico	

	A Eschola Publica, 1896, Ano I, n.º 1, março, SP	Artigo de Revista	Alfredo Bresser Trabalho Manual	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/126749 .
		Artigo de Revista	Tradução de Oscar Thompson O Uso dos Modelos – Guia do professor para o estudo de Forma e Desenho nas Escolas Primarias	
	A Eschola Publica, 1896, Ano I, n.º 2, junho, SP	Artigo de Revista	C. Gomes Cardim Noções de Geometria	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/126748 .
		Artigo de Revista	Alfredo Bresser Trabalho Manual	
		Artigo de Revista	Ramon Roca Systema Metrico II	
		Artigo de Revista	Tradução de Oscar Thompson O Uso dos Modelos – Guia do professor para o estudo de Forma e Desenho nas Escolas Primarias	
		Artigo de Revista	Ramon Roca Trabalho Manual – Sua Importância no Ensino	
		Artigo de Revista	C. Gomes Cardim Noções de Geometria II	
	A Eschola Publica, 1896, Ano I, n.º 3, setembro, SP	Artigo de Revista	Iraggiup Curiosidades Scientificas – Um Paradoxo Geometrico	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/126751 .
		Artigo de Revista	Ramon Roca Systema Metrico III	
		Artigo de Revista	Alfredo Bresser Trabalho Manual	
		Artigo de Revista	Tradução de Oscar Thompson O Uso dos Modelos – Guia do professor para o estudo de Forma e Desenho	

				nas Escolas Primarias	
			Artigo de Revista	Ramon Roca Trabalho Manual – Sua Importância no Ensino II	
			Artigo de Revista	Gabriel Prestes Noções Intuitivas de Geometria Elementar para o 3º ano de ensino preliminar	
			Artigo de Revista	C. A. Gomes Cardim Geometria	
		A Eschola Publica, 1896, Ano I, n.º 4, dezembro, SP	Artigo de Revista	Ramon Roca Systema Metrico IV	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/126739 .
			Artigo de Revista	Tradução de Oscar Thompson O Uso dos Modelos – Guia do professor para o estudo de Forma e Desenho nas Escolas Primarias	
			Artigo de Revista	Alfredo Bresser Trabalho Manual	
			Artigo de Revista	C. A. Gomes Cardim Geometria IV	
			Artigo de Revista	Gabriel Prestes Noções Intuitivas de Geometria Elementar para o 3º ano de ensino preliminar II	
47	1896	Lei n. 203, 18 setembro, MG	Leis/Decretos	Chrispim Jacques Bias Fortes	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105633 .
48	1896	Regulamento Geral da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso, 20 junho, MT	Decreto	Antônio Corrêa da Costa	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114995 .
49	1897	A Eschola Publica, 1897, Ano II, n.º 5, março, SP	Artigo de Revista	C. A. Gomes Cardim Geometria (Collaboração) V	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/126750 .
			Artigo de Revista	Gabriel Prestes Noções Intuitivas de Geometria	

			Elementar para o 3º ano de ensino preliminar III	
		Artigo de Revista	Alfredo Bresser Trabalho Manual	
		Artigo de Revista	Tradução de Oscar Thompson O Uso dos Modelos – Guia do professor para o estudo de Forma e Desenho nas Escolas Primarias	
			Programas para Escolas Provisorias Preliminares e Grupos Escolares	
	A Eschola Publica, 1897, Ano II, n.º 6, junho, SP	Artigo de Revista	Tradução de Oscar Thompson O Uso dos Modelos – Guia do professor para o estudo de Forma e Desenho nas Escolas Primarias	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1267 52.
		Artigo de Revista	Ramon Roca Systema Metrico V	
		Artigo de Revista	C. A. Gomes Cardim Geometria VI	
	A Eschola Publica, 1897, Ano II, n.º 7, setembro, SP	Artigo de Revista	C. A. Gomes Cardim Geometria (Collaboração) VII	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1267 46.
		Artigo de Revista	Tradução de Oscar Thompson O Uso dos Modelos – Guia do professor para o estudo de Forma e Desenho nas Escolas Primarias	
		Artigo de Revista	Alfredo Bresser Trabalho Manual	
	A Eschola Publica, 1897, Ano II, n.º 8, dezembro, SP	Artigo de Revista	Tradução de Oscar Thompson O Uso dos Modelos – Guia do professor	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1267 47.

				para o estudo de Forma e Desenho nas Escolas Primarias	
			Artigo de Revista	C. A. Gomes Cardim Geometria (Collaboração) VIII	
			Artigo de Revista	Alfredo Bresser Trabalho Manual	
50	1898	Decreto n. 2857, 30 de março, RJ	Decreto	Prudente José de Moraes Barros	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99674 .
51	1899	Decreto n. 3251, 08 de abril, RJ	Decreto	Epitacio da Silva Pessoa; Manuel Ferraz de Campos Salles	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104618 .
52	1900	Decreto n. 1354, 17 de jan., MG	Decreto	Brandão, Francisco Silviano de Almeida; Gomes, Wenceslau Bras Pereira	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/121596 .
53	1901	Decreto n. 1479, out., MG	Decreto	Francisco Silviano de Almeida Brandão	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/115910 .
54	1902	Revista de Ensino, 1902, ano I, n.º 1, SP	Artigos de Revista	R. Puiggari A Questão dos Programas	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/98842 .
		Revista de Ensino, 1902, ano I, n.º 3, SP	Artigos de Revista	Antonio Penna Geometria	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/98844 .
				J. Brito Os Trabalhos de agulha nas classes inferiores	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/98845 .
		Revista de Ensino, 1902, ano I, n.º 4, SP	Artigos de Revista	Benedito Galvão Cartographia	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/98846 .
				Antonio Penna Geometria	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/98847 .
		Revista de Ensino, 1902, ano I, n.º 5, SP	Artigos de Revista	Benedito Galvão Cartographia	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/98848 .
				R. Puiggari Ensino Profissional	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/98849 .
				Antonio Penna Geometria	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/98850 .
				Benedito Galvão Cartographia	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/98851 .
				J. Brito Os Trabalhos de agulha nas classes inferiores	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/98852 .

55	1902	Reforma dos exames de suficiência da Escola Normal, SP	Decreto	Domingos Correia de Moraes	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99734 .
56	1903	Revista de Ensino, 1903, ano I, n.º6, SP	Artigos de Revista	Antonio Penna Geometria Benedito Galvão Cartographia	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/98983 .
		Revista de Ensino, 1903, ano II, n.º1, SP	Artigos de Revista	Antonio Penna Geometria René Barreto Elementos de Trigonometria	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/97617 .
		Revista de Ensino, 1903, ano II, n.º2, SP	Artigos de Revista	Antonio Penna Geometria Alfredo Bresser Trabalho Manual	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/97615 .
		Revista de Ensino, 1903, ano II, n.º3, SP	Artigos de Revista	Antonio Penna Geometria Alfredo Bresser Trabalho Manual D.R Angsburg Um Pouco de Desenho	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/97612 .
		Revista de Ensino, 1903, ano II, n.º4, SP	Artigo de Revista	J. Brito Museu Escolar (Caixa de Lições de Coisas)	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/97611 .
		Revista de Ensino, 1903, ano II, n.º5, SP	Artigos de Revista	J. Brito Museu Escolar (Caixa de Lições de Coisas) Antonio Penna Geometria	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/98889 .
57	1904	Distribuição de aulas da escola normal, SP	Decreto	Jorge Tibiriça	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99735 .
58	1905	Programa de ensino para os grupos escolares e escolas-modelos, SP	Decreto	Jorge Tibiriça J. Cardoso de Almeida	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99554 .
59	1906	Decreto n. 1947, set., MG	Decreto	João Pinheiro da Silva Manuel Thomaz de Carvalho Britto	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/121817 .
60	1906	Decreto n. 1960, dez., MG	Decreto	João Pinheiro da Silva Manuel Thomaz de Carvalho Britto	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/121823 .

61	1906	Revista de Ensino, 1906, ano IV, n.º4	Artigo de Revista	Persio da Cunha Canto Desenho	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/9752 1.
		Revista de Ensino, 1906, ano V, n.º1	Artigo de Revista	Traduzido por Ruy de Paula Souza A Natureza, mestre de desenho	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/9751 5.
		Revista de Ensino, 1906, ano V, n.º2	Artigo de Revista	Traduzido por Ruy de Paula Souza A Natureza, mestre de desenho	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/9751 4.
62	1907	Revista de Ensino, 1907, ano VI, n.º3, SP	Artigos de Revista	L. C. A Instrução Popular A. R. O Desenho na Escola	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/9751 3.
		Revista de Ensino, 1907, ano VI, n.º4, SP	Artigo de Revista	José Feliciano O Ensino	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/9751 2.
63	1907	Decreto n.6465, abr., RJ	Decreto	Hermes Rodrigues da Fonseca	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1050 95.
64	1909	Decreto n. 7649, nov., RJ	Decreto	Nilo Peçanha Cândido Rodrigues	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1167 89.
65	1911	Regulamento para as escolas normais, SP	Decreto	Manuel Joaquim de Albuquerque Lins	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/9973 7.
66	1911	Programa para as escolas isoladas de São Paulo, SP	Decreto	Carlos Guimarães	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1224 92.
67	1911	Revista de Ensino, 1911, ano X, n.º3, SP	Artigos de Revista	Cymbelino Freitas Desenho Natural	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/9733 9.
				S/ Autoria Desenho	
68	1912	Programa para o ensino primário especialmente para os grupos escolares, SE	Programa	Baltazar Goes	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1248 84.
69	1912	Regulamentos da Escola Normal, SP	Decreto	Manuel Joaquim de Albuquerque Lins	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/9973 9.
70	1912	Relatório do diretor geral da instrução pública, PR	Relatório	Claudino Rogoberto Ferreira dos Santos	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/9995 4.
71	1912	Revista de Ensino, 1912, ano XI, n.º1, SP	Artigo de Revista	R. Roca Em classe e para a classe – o ensino de	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/9733 8.

				desenho, observações gerais, metodo e processos	
72	1913	Relatório do secretário de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e instrução pública, PR	Relatório	Claudino Rogoberto Ferreira dos Santos	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99955 .
73	1913	Decreto n. 3823, fev., MG	Decreto	Brandão, Julio Bueno; Ribeiro, Delfim Moreira da Costa	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/121598 .
74	1913	Desenho/Geometria/Aritmética, BA	Provas	Exames de alunos do ensino primários da 4ª Escola da Sé – Município de Salvador - BA	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/135017 .
75	1913	Distribuição de aulas da escola normal, SP	Decreto	Francisco de Paula Rodrigues Alves	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99736 .
76	1914	Relatório do diretor geral da instrução pública, PR	Relatório	Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/100101 .
77	1915	Programa para o curso primário nos grupos escolares e escolas isoladas, SE	Programa	Helvécio de Andrade	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116813 . https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/124882 .
78	1915	Lei n. 657, set., MG	Lei	Delfim Moreira da Costa Ribeiro Raul Soares de Moura	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105943 .
79	1915	Decreto n. 11530, mar. RJ	Decreto	Wenceslau Braz Pereira Gomes Carlos Maximiliano Pereira dos Santos	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104708 .
80	1916	Decreto n.633, 17 jun. 1916, SE	Decreto	Manuel Prisciliano de Oliveira Valadão	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104703 .
81	1916	Decreto n. 4508, jan., MG	Decreto	Americo Ferreira Lopes Delfim Moreira da Costa Ribeiro	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/121599 .
82	1916	Decreto n. 630, abr., SE	Decreto	Manuel Prisciliano de Oliveira Valadão	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104705 .

83	1916	Programa de ensino de Mato Grosso para 1º e 2º graus, MT	Programa	Martins de Mello Idalina Ribeiro de Faria Philogonio de Paula Corrêa	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1149 <u>93.</u>
84	1917	Programa das cadeiras da escola normal e do curso complementar do estado de Sergipe	Programa	Manuel Prisciliano de Oliveira Valadão	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1168 <u>14.</u>
85	1917	Programa para o curso primário nos grupos escolares e escolas isoladas, SE	Programa	Helvecio Andrade	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1035 <u>91.</u>
86	1918	Decreto n.4930, fev., MG	Decreto	Delfim Moreira da Costa Ribeiro José Vieira Marques	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1222 <u>86.</u>
87	1918	Programa de ensino para os grupos escolares, SP	Decreto	Autor desconhecido Oscar Rodrigues Alves	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/9955 <u>5.</u>
88	1921	Revista de Educação, 1921, Vol I, Fase 2, SP	Artigos de Revista	Antonio Veiga Desenho Trabalho Manual	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1272 <u>75.</u>
		Revista de Educação, 1921, Vol I, Fase 1	Artigo de Revista	Elvira de Moraes A Educação Visual e o Desenho	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1272 <u>70.</u>
89	1921	Distribuição de aulas da escola normal, SP	Decreto	Francisco de Paula Rodrigues Alves	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/9974 <u>0.</u>
90	1921	Programa de ensino das escolas primárias, SP	Decreto	Alarico Silveira	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/9955 <u>6.</u>
91	1921	Relatório do grupo escolar Presidente Marques ao diretor geral da instrução pública, MT	Relatório	João Calixto Bernardes	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1155 <u>10.</u>
92	1923	Revista de Educação, 1923, ano I, V. 1, n.º 3, SP	Artigo de Revista	Theodoro Braga – professor de desenho que apresenta orientações para seu ensino	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1264 <u>86.</u>
93	1924	Programa para o curso primário elementar e superior, SE	Decreto	Maurício Graccho Cardoso e Carlos Alberto Rolla	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1248 <u>83.</u>
94	1924	Decreto n. 6655, ago., MG	Decreto	Vianna, Fernando de Mello Vianna	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1216 <u>01.</u>

				Olegario Dias Maciel	
95	1925	Programa de ensino do curso primário para os grupos escolares e escolas isoladas, SP	Programa	José Manuel Lobo	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/9965 1.
96	1925	Revista A Educação, junho, RJ	Artigo de Revista	Adalberto Mattos O desenho nas escolas	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1158 23.
97	1925	Distribuições de matérias da Escola Normal, SP	Decreto	Carlos de Campos	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/9974 1.
98	1925	Revista A Escola ano II, n. 23, fev. RJ	Artigo de Revista	Autor desconhecido As estampas e o desenho no exercício da linguagem	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1609 00.
99	1925	Decreto n. 16782-A, jan., RJ	Decreto	João Luiz Alves	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1047 07.
100	1926	Revista Escolar, 1926, ano II, n.º 13, Janeiro, SP	Artigo de Revista	Theodor Braga O ensino de desenho nas escolas públicas de São Paulo	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1305 90.
101	1927	Conferencia sobre o ensino do Desenho, BA	Conferência	Arthur Mendes Aguiar	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1350 24.
102	1927	Decreto n. 7970-A, out., MG	Decreto	Antonio Carlos Ribeiro de Andrada Francisco Luiz da Silva Campos	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1059 45.
103	1927	Methodos americanos de educação – geral e technica, BA	Manual	Omer Buyse	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1350 19.
104	1928	Revista Escolar Infantil, 1928, ano I, n.º1, maio SP	Artigo de Revista	Autor Desconhecido Desenho	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1305 75.
105	1929	Programa das escolas normais, SP	Programa	Júlio Prestes de Albuquerque	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/9974 2.
106	1929	Revista do Ensino, ano IV, n.35, jul., MG	Artigos de Revista	Aulas modelo de Desenho para o 1º e 4º anos primário	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1282 49.
107	1929	Revista do Ensino, 1929, ano IV, n.38, outubro, MG	Artigo de Revista	4 aulas de Desenho	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1282 56.
108	1930	Regulamento do Primeiro Congresso	Regulamento	Autor desconhecido	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1167 76.

		Brasileiro de Escola Nova, SP			
109	1931	Decreto n. 25, 03 fev. SE	Decreto	Augusto Maynard Gomes	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/124885.
110	1931	Programa para o curso primário, SE	Programa	Helvecio de Andrade	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116817.
111	1933	Caderno de classe (caderno do professor), Sousa, 1 ano de adaptação MG	Caderno	Maria Moreira Souza	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/166685
112	1934	Programa da Escola de Professores do Instituto de Educação, SP	Programa	Autor desconhecido	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/115960.
113	1934	Avaliações de Desenho do curso de adaptação, ES	Avaliação	Autor desconhecido	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158760.
114	1934	Projecto de programa mínimo para o curso primário, SP	Artigo de Revista	Francisco Azzi	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116757.
115	1934	Trabalhos manuais escolares, BH	Manual	Manoel Penna	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/159270.
116	1934	Programas Mínimos do curso primário para os grupos escolares, SP	Programa	Luiz Mota Mercier	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99652.
117	1934	Revista de Educação, vol. 1, n.3/4, jan./fev. e mar./abr., BA	Artigo de Revista	Georgina de Albuquerque Como deve ser compreendido nas escolas o desenho espontâneo	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/161457.
118	1934	Primeiro congresso catholico de Educação, SP	Artigo	Método de Desenho, Pintura e Artes Aplicadas	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116758.
119	1934	Escola: Revista do professorado do Pará, ano I, n.3, ago. PA	Artigo de Revista	José Bandeira O ensino de desenho	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134336.
120	1935	Listagem de pontos para avaliações de Álgebra, Aritmética,	Decreto	Pontos de desenho	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158761.

		Desenho e Geometria da Escola Normal Municipal de Alegre, ES			
121	1935	Psicologia do desenho infantil, SP	Manual	Sylvio Rabello	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116089.
122	1935	Programa para os cursos de formação de professores primários do Instituto de Educação, SP	Programa		https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/115961.
123	1935	Revista de Educação, vol. 9/10, n.º 9,10 (1)	Artigo de Revista	Bruno Vollet Testes de Desenho e ABC	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/131036.
		Revista de Educação, vol. 11/12, n.º 11,12, set./dez.(2)	Artigo de Revista	Antonio de Padua Dutra O desenho Infantil e sua evolução	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/128340.
124	1936	Relatório da delegacia regional do ensino de Santos, parte 8, SP	Relatório	Autor desconhecido	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116592.
125	1936	Boletim da Secretaria da Educação e da Saúde Pública, n.º 2	Artigos de Revista	Pedagogia	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133617.
				Trabalho Manual Desenho	
126	1936	Programa dos cursos regulares e extraordinários do Instituto de Educação, SP	Programas	Autor desconhecido Diretrizes para o ensino de Desenho	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/115962.
127	1936	Decreto n. 88, set., SC	Decreto	Autor desconhecido	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122171.
128	1936	Relatório da delegacia regional do ensino de Santos, parte 4, SP	Relatório	Autor desconhecido	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116588.
129	1936	Relatório da delegacia regional do ensino de Santos, parte 5, SP	Relatório	Autor desconhecido	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116589.
130	1936	Relatório da delegacia regional do ensino de Santos, parte 6, SP	Relatório	Autor desconhecido	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116590.

131	1936	Relatório da delegacia regional do ensino de Santos, parte 1, SP	Relatório	Autor desconhecido	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116585 .
132	1936	Resolução n. 892, 22 ago., ES	Resolução	Arnulpho Mattos	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114992 .
133	1937	Boletim da Secretaria da Educação e da Saúde Pública, nº 10	Artigo de Revista	Vários Autores Informações didáticas acerca da nova metodologia (<i>Desenho e trabalho Manual</i>)	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133621 .
134	1937	Programa dos cursos regulares e extraordinários do Instituto de Educação, SP	Programa	Autor desconhecido	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/115970 . https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122493 .
135	1938	Boletim da Secretaria da Educação e da Saúde Pública, nº 17 SP	Artigo de Revista	Autor Desconhecido Desenho	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133613 .
136	1938	Programa para o ensino das Escolas Primárias Públicas e particulares do Estado de Sergipe	Programa	Aricio de Guimarães Fortes	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116815 .
137	1939	Revista de Educação, vol. 27/28, n.º 27,28 set./dez., SP	Artigo de Revista	José Benedito Madureira O desenho na escola primária	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/128332 .
138	1939	Relatório da delegacia regional do ensino de Santos, parte 3, SP	Relatório	Luiz D. Lima	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116597 .
139	1940	Relatório da delegacia do ensino de Santos, parte 1, SP	Relatório	Autor desconhecido	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116599 .
140	1940	Revista do Ensino do Estado do Rio Grande do Sul, ano I, v.2, n.6, fev., RS	Artigo de Revista	Autor desconhecido Desenho e Artes Aplicadas	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104102 .
141	1940	Relatório da delegacia regional do ensino de Piracicaba, parte 2, SP	Relatório	João Teixeira de Lara	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116488 .

142	1940	Relatório do delegado do ensino de Botucatu, parte 4, SP	Relatório	Autor desconhecido	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116449 .
143	1941	Desenho – 1ª série do curso secundário	Manual	F. Nerêo Sampaio	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/159264 .
144	1941	Relatório da delegacia regional do ensino de Santos, parte 1, SP	Relatório	Luiz D. Lima	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116601 .
145	1941	Relatório da delegacia regional do ensino de Santos, parte 2, SP	Relatório	Luiz D. Lima	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116602 .
146	1943	Revista de Educação, vol.30, n.º 40/41	Artigo de Revista	Urbana ABS O Desenho como forma educativa na Escola Primária	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/128328 .
147	1943	Caderneta de matemática, Naves, 3º ano escola normal	Caderno	Margarida de Oliveira Naves	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/169168 .
148	1943	Relatório da delegacia regional do ensino de Santos, SP	Relatório	Autor desconhecido	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116603 .
149	1944	Decreto lei n.14002, mai., SP	Decreto	Fernando Costa	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/157170 .
150	1944	Plano de aula de Unidade de Trabalho, parte 1, SP	Plano de Aula	Marici Laroca de Pereira	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116659 .
151	1944	Plano de aula de unidade de trabalho, parte 3, SP	Plano de Aula	Maria Oséas Lara	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116661 .
152	1944	Programa para o ensino das escolas primárias públicas e particulares do estado de Sergipe	Programa	José Rollemberg Leite	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116816 .
153	1944	Elementos de geometria e desenho linear, 2ª série, 6ª edição	Manual	Hipérides Zanello	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/159268 .
154	1945	Relatório da delegacia do ensino de São Carlos, SP		Autor desconhecido	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116605 .

155	1947	Plano de aula de unidade de trabalho, parte 11, SP	Plano de Aula	Zitta de Mello Barbosa	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116674 .
156	1947	Plano de aula de unidade de trabalho, parte 13, SP	Plano de Aula	Carmella Civile	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116676 .
157	1948	Revista do Ensino, ano XVI, n.189, abr./jun., MG	Artigo de Revista	Trabalhos Manuais: Modelagem e Desenho Autor desconhecido	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/128409 .
158	1950	Programas para o Ensino Primário Fundamental, ato n.65, desenho e trabalhos manuais, SP	Programa	Ary Albuquerque	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104778 .
159	1950	Decreto n.19525-A, jun., SP	Decreto	Adhemar de Barros	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/157377 .
160	1950	Revista atualidades pedagógicas, ano I, n.º5, set/out, SP	Artigo de Revista	Coronel J. M. Castro Neves O ensino do Desenho na Escola Secundária Brasileira	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133576 .
161	1951	Curso de Desenho Geométrico e Elementar, 4ª edição	Manual	Gregório Mello e Cunha	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/156863 .
162 163	1951	Revista atualidades pedagógicas, ano II, n.º11, Set/Out, SP	Artigo de Revista	Valores Educativos do Desenho	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133588 .
		Boletim da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, ano 1, n.º 4 e 5	Artigo de Revista	Curso de Desenho, Trabalhos Manuais para professor	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133622 .
164	1952	Metodologia do ensino primário, 3 edição, vol.10	Capítulo	Theobaldo Miranda Santos Metodologia do Desenho	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/159304 .
165	1953		Artigos de Revista	Benjamin A. Carvalho	

		Revista atualidades pedagógicas, ano IV, n.º19, Jan/Fev		Os dois mais modernos conceitos de Desenho	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133590 .
				Manifesto dos professores efetivos de Desenho Pedagógico dos estabelecimentos oficiais de São Paulo	
166	1953	Desenho no ginásio	Manual	Lamartine Oberg	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105106 .
167	1953	Programa de desenho – terceira série ginásial, 2ª edição	Programa	Benjamin de A. Carvalho	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105108 .
168	1954	Revista atualidades pedagógicas, ano V, n.º28, Jul/Ago, SP	Desenho Geral e Pedagógico	José Nogueira de Camargo	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133595 .
169	1954/55	Caderno de Desenho, Bertoni, PR	Caderno	Neuza Carmélia Bertoni	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/169047 .
170		Revista de Pedagogia, ano I, v.2, n.2, Jul/Dez, SP	Artigo de Revista	A importância do Desenho no ensino de Ciências Naturais	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/128324 .
	1955		Artigo de Revista	Odette Lourenção Tendências atuais no Estudo do Desenho	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133654 .
		Boletim de Psicologia, n.º 21-24, 1954/55, SP	Artigo de Revista	Dra. Betti Katzenstein Psicologia do Desenho Infantil	
			Artigo de Revista	Fernando de Villemor Amaral Inteligência e Desenho	
			Artigo de Revista	Amy Zausmer Teste de Inteligência na Base do Desenho da Figura Humana	
			Artigo de Revista	Profª. Virgínia Leone Bicudo Linha, cor e espaço no desenho infantil	
			Artigo de Revista	Dra. Gilda de Mello e Souza O desenho primitivo	

			Artigo de Revista	Mathilde Neder Como estudar desenhos de crianças	
		Revista atualidades pedagógicas, ano VI, n.º34, jul/ago, SP	Artigo de Revista	Lúcio Costa Análise e Interpretação da Metodologia de Ensino de Desenho	
		Revista atualidades pedagógicas, ano VI, n.º35, Set/dez, SP	Artigo de Revista	Wilma Scortecchi L. de Barros O Desenho Pedagógico e o Cartaz	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133582.
		Revista Atualidades pedagógicas,, ano VI, n. 34, Jul./Ago., SP	Artigo de Revista	José de Arruda Penteadó Análise e interpretação da metodologia de ensino de Desenho de Lúcio Costa	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133548.
171	1956	Caderno de música, Bertoni, 2º ano, escola normal	Caderno	Neuza Carmélia Bertoni	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/169165.
172	1957	Pedagogia: estudo filosófico-científico da educação	Manual	Bento de Andrade Filho	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/168788.
173	1957	Lições práticas de Aritmética, geometria e Desenho, 27ª edição, RJ	Manual	Gaspar de Freitas	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/159300.
174	1957	Lei n.3739, jan.,SP	Lei	Jânio Quadros	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/157378.
175	1958	Revista atualidades pedagógicas, ano IX, n.45, Set/Dez	Artigo de Revista	Lilia Sampaio de Sousa Pinto A Formação do Professor de Desenho	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133584.
176	1958	Apostilas de Didática Especial de Desenho	Apostila	E. C. B. Cruz M. I. de S. Costa R. M. Nicolini	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/159286.
177	1958	Caderno de Prática, Rocha, SP	Caderno	Tereza P. Rocha	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/163509.
178	1958	Didática especial da 1ª série, vol.6	Manual	Amaral Fontoura	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/159573.

179	1958	Didática especial do desenho para os cursos de grau médio	Manual	Benjamin de A. Carvalho	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105104 .
180	1958	Programa de desenho – terceira e quarta séries ginasiais, 6ª edição	Programa	Benjamin de A. Carvalho	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105109 .
181	1959	Revista atualidades pedagógicas, ano X, n.º47, mar/ago	Artigo de Revista	Moisés Brejon A Formação do Professor de Desenho	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133602 .
182	1959	Desenho pedagógico, 2ª edição, 1959	Manual	Ariovaldo Silva	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/159284 .
183	1959	Escola secundária – CADES, n.10, set., RJ	Revista	Autor desconhecido	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/157255 .
184	1960	Manual do professor primário, 5ª edição, SP	Manual	Theobaldo Miranda Santos	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/163655 .
185	1960	Escola secundária – CADES, n. 13, jun., RJ	Revista	Autor desconhecido	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/157251 .
186	1962	Programas do ensino primário de Mato Grosso, MT	Programa	Hermes Rodrigues de Alcantara	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122346 .
187	1962	Noções de metodologia de ensino, 9ª edição, SP	Manual	Theobaldo Miranda Santos	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/168699 .
188	1963	Ensinando matemática a crianças, 1 ano, 2ª edição, 1 vol, RJ	Manual	INEP	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/159674 .
189	1963	Programa Instituto de Educação e Escolas Normais, GB	Programa	Autor desconhecido	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134099 .
190	1964	Caderno de textos, Lara, Pré-primário, SP	Caderno	Oscar Hunold Lara	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/163512 .
191	1965	Decreto n. 45.159-A, ago., SP	Decreto	Adhemar de Barros	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/157376 .
192	1966	Decreto n. 47.404, dez, SP	Decreto	Laudo Natel	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/157379 .

193	1969	Caderno de artes aplicadas, Dias, 3º ano, v.1, MG	Caderno	Enilda Maria Dias Ronaldo Fernando Bosque	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/164024 .
194	1970	Caderno de desenho, 2º ano, SP	Caderno	Carlota Josefina Cardozo Malta dos Reis Boto	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/163326 .
195	1973	Caderno de Desenho Geométrico, Pinto, 3º termo de Lic.em Matemática, PR, 1973	Caderno	Neuza Bertoni Pinto	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/167075 . https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/167122 .
196	1973	Caderno de Desenho Geométrico II, Pinto, Lic.em Matemática, v. 2, PR, 1973	Caderno	Neuza Bertoni Pinto	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/167121 .
197	2007	Uma nova forma de ensino de desenho na França no início do século XIX: o desenho linear	Artigo	Renaud D'Enfert	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/127280 .
198	2008	O movimento da matemática moderna nas séries iniciais e o primeiro livro didático	Artigo	Denise M. de A. França	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/160940 .
199	2012	Tempos de Império: a trajetória da geometria como um saber escolar para o curso primário	Artigo	Wagner Rodrigues Valente	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/160382 .
200	2013	O desenho geométrico como disciplina de curso de licenciatura em matemática: uma perspectiva histórica	Dissertação	Eder Quintão Lisboa	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/161839 .
201	2014	Do ensino intuitivo para a escola ativa: os saberes geométricos nos programas do curso	Dissertação	Cláudia Regina B. Frizzarini	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/126743 .

		primário paulista (1890-1950)			
202	2014	Régua e compasso no ensino primário: circulação e apropriação de práticas normativas para as matérias de desenho e geometria	Artigo	Maria Célia Leme da Silva	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/160818.
203	2014	Desenho e geometria na escola primária: um casamento duradouro que termina com separação litigiosa	Artigo	Maria Célia Leme da Silva	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/160828.
204	2014	O desenho escolar no Rio de Janeiro: uma história de 1890 a 1964	Dissertação	Jorge Alexandre dos Santos Gaspar	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134650.
205	2015	Geometria e desenho como matérias do Curso Normal no período da Primeira República no Brasil	Artigo	Maria Cristina Araújo de Oliveira	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/160445.
206	2015	Que desenho ensinar? Análise de discursos das revistas pedagógicas de São Paulo no início do século XX	Artigo	Cláudia R. B. Frizzarini Deoclecia de Andrade Trindade Maria Célia Leme da Silva	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/160953.
207	2015	O ensino de desenho e geometria para a escola primária na Bahia (1835-1925)	Dissertação	Márcio Oliveira D'Esquivel	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/135021.

APÊNDICE 3

PROGRAMA DE 1984 DE SÃO PAULO		
	1ª Série	2ª Série
1ºAno	<p>Desenho: Pontos em cima, em baixo, lado esquerdo, lado direito.</p>	<p>Desenho: A divisão das linhas em meios, quartos, em terços. Ângulos: reto, agudo e obtuso. Princípios: Repartição horizontal: unidade de desenho. Desenho de objetos que ilustrem as noções aprendidas. Formas sólidos, faces planas, curvas e esféricas. Quinas retas e curvas. Cantos quadrados, agudos e obtusos. Construir, com sólidos, objetos usuais, como bancos, sofás. Desenvolver em todas as lições termos de localização, de ação e de arranjo. Pranchetas: círculo, quadrado e oblongo. Formar grupos, fileiras e construir objetos usuais com as pranchetas. Estiletes de diversas cores. Representar com estiletes as faces dos sólidos e formar objetos usuais. Ilustrar as noções aprendidas na aula de desenho.</p>
	<p>Formas: Esfera, cubo e cilindro: exercícios que desenvolvam os sentidos da vista e do tato. Superfícies planas, curvas e dos sólidos em geral.</p>	<p>Formas: Sólidos, faces planas, curvas e esféricas. Quinas retas e curvas. Cantos quadrados, agudos e obtusos. Construir, com sólidos, objetos usuais, como bancos, sofás. Desenvolver em todas as lições termos de localização, de ação e de arranjo. Pranchetas: círculo, quadrado e oblongo. Formar grupos, fileiras e construir objetos usuais com as pranchetas. Estiletes de diversas cores. Representar com estiletes as faces dos sólidos e formar objetos usuais. Ilustrar as noções aprendidas na aula de desenho.</p>
	<p>Desenho: Triângulos: construção do triângulo retângulo, do triângulo isósceles, do triângulo equilátero - Quadrados: diagonais e diâmetros: sua construção. Diferentes métodos de construção - pelos lados, pelos diâmetros,</p>	<p>Desenho: (2.º serie) - Retângulo (oblongo) ; diagonais e diâmetros. Relação de grandezas entre os lados do oblongo. Losango (rombo). Eixo de simetria. Revisão. Centro de simetria. Estrelas de quatro bicos em um quadrado. Combinação de formas geométricas ao redor de um centro. Estrelas de oito</p>

2ºAno	<p>pelos diagonais - Desenhos simples de objetos em que entram as noções acima.</p>	<p>bicos. Triângulos equiláteros formando uma estrela de seis bicos. Julgamento, medida e divisão das distancias. Figuras e objetos ilustrando as noções acima. Simetria, repetição, alternância.</p>
	<p>Geometria:</p> <p>Ponto, linha, superfície, sólido, linha recita, linha curva, linha quadrada, linhas continuas (cheias). Linhas de construção. Posição absoluta das linhas: horizontal, vertical e oblíqua. Posição relativa das linhas: paralelas, perpendiculares e oblíquas - Linhas retas combinadas: ângulo reto, agudo e obtuso. Figuras planas e retilíneas. Triângulo: retângulo, acutângulo, obtusângulo; equilátero, isósceles, escaleno. Quadriláteros: quadrados, diagonais e diagonais. Forma Hemisfério - P. quadrangular. P. triangular, rect. Pranchetas; semicírculo, triang. rect. e equil. - Seguem-se as mesmas direções do 1.º ano.</p>	<p>Geometria:</p> <p>Paralelogramo, Trapézio. Polígono, Pentágono, Hexágono, Octógono, Heptágono, Eneágono, Decágono, Decágono, Dodecágono, Pentadecágono, Isógono. Figuras planas curvilíneas: Círculos. Circunferência e diâmetros, raio, semicírculo, arco de círculo, corda, segmento, sector, quadrante, Elipse, Oval, Espiral. União das linhas: tangencial e secante. Forma: Prisma triangular e equilátero. Elipsoide. Ovoide. Pranchetas: elipse, oval, Estiletes. Construir novos objetos com os sólidos. Barras e outras formas feitas com as pranchetas e estiletes. Combinações simétricas, repetidas e alternadas.</p>
3ºAno	<p>Desenho:</p> <p>Círculo. Curvas circulares. Base e altura de uma curva. Partes do círculo - diâmetro, raio, semicírculo, quadrante. Curvas circulares de diferentes bases. Arcos de círculo. Corda. Curvas paralelas. Curvas circulares no quadrado. Revisão: figuras e objetos ilustrando as noções acima.</p>	<p>Desenho:</p> <p>Elipse. Focos. Comparação do círculo com a elipse. União tangencial. União secante. Desenho bissimétrico. Oval. Curvas balançadas. Curvas circulares, elípticas e ovais. Curvas reversas. Desenho de vasos. Figuras e objetos ilustrando as noções acima</p>
	<p>Geometria:</p> <p>Ponto, extensão sem dimensão. Linha, uma dimensão. Comprimento. Superfície - duas dimensões. Sólido - três dimensões. Linha reta horizontal: aplicação em nivelamento. Linha reta vertical: fio de prumo nas construções. Linha oblíqua. Medida da distancia entre dois pontos. Relação perpendicular: medida de um ponto a uma linha, ou da distancia entre duas linhas. Linhas paralelas: aplicações das paralelas. Construção de perpendiculares e paralelas. Usando o transferidor e régua. Figuras planas: Triângulos, seus lados e ângulos. Ilustrar a aplicação do triângulo nas construções que exigem solidez. Construção</p>	<p>Geometria:</p> <p>Quadriláteros. Quadrado, sua construção com o auxílio do esquadro e da régua. Medida da superfície do quadrado. Retângulo: idem. Circunferência, sua medida e aplicação na medida nos ângulos. Diâmetro. Raio. Corda. Arco de círculo. Segmento. Sector. Quadrante.</p>

	do triângulo isósceles, equilátero e retângulo, usando o esquadro e a régua. Forma: Revisão - Sólidos. Cone: pirâmides, forma de vaso. Pranchetas: triângulos. Estiletes. A mesma direção dos anos anteriores.	
4ºAno	<p>Desenho:</p> <p>Hexágono regular. Desenho no hexágono. Entrelaçamento. Triângulos equiláteros entrelaçados. Contorno de vasos. Pentágono regular, formas pentagonais. Octógono. Estrelas de oito bicos.</p>	<p>Desenho:</p> <p>Repetição horizontal, vertical. Alternância - Espiral regular - Ensaios de perspectivas de observação.</p>
	<p>Geometria - Recapitulação do 3.º ano. Medida dos paralelogramos em geral. Mostrar que um paralelogramo vale dois triângulos iguais. Superfície do triângulo. Aplicação prática em superfícies poligonais. Polígonos: construção do hexágono, octógono na circunferência. Medida da superfície dos polígonos. Medida do perímetro dos polígonos regulares.</p>	<p>Geometria - Cálculo da circunferência e da superfície do círculo- Volume do cubo - Volume do prisma reto - Prisma oblíquo: seu volume. Pirâmide: seu volume. Cilindro: seu volume. Esfera: seu volume.</p>