

FINALIDADES DO DESENHO NO CURSO PRIMÁRIO BRASILEIRO: pretexto para pensar a noção de *expertise*

Marcos Denilson Guimarães¹

Resumo

Neste artigo apresento resultados parciais de uma pesquisa de doutorado em andamento que visa identificar que transformações sofreram as finalidades do Desenho como matéria do curso primário brasileiro a partir do exame a documentos oficiais do período. No entanto, para dar conta de entender se e como foi construída uma *expertise* sobre o ensino do Desenho por meio da análise de decretos e da produção de manuais didáticos da segunda metade do século XIX, recorri, além do estudo de Chervel (1990) sobre as finalidades de objetivo, ao trabalho de Hofstetter *et al* (2013) que problematiza as transformações dos modos de *expertise* na longa duração. Poder-se-ia dizer que no movimento oscilatório de entrada e saída do Desenho no curso primário do Rio de Janeiro houve o reconhecimento de finalidades marcantes. De um Desenho Linear à vista (PACHECO, 1881) para um Desenho Linear ou Geométrico (BORGES, 1882) as finalidades passaram do aprendizado de uma habilidade manual e visual que educasse a vista e tornasse a mão destra e firme para futuros trabalhos para servirem como auxílio à escrita, utilidade prático-profissional, meio de desenvolver a faculdade de observação das crianças e o gosto pelo belo na natureza e obras de arte etc. Neste sentido, entra em cena o discurso de uma *expertise* ligada, notadamente, ao campo pedagógico de sujeitos que com suas experiências profissionais, em importantes postos assumidos, se tornaram referência no assunto.

Palavras-chave: Desenho; finalidades; ensino primário; documentos oficiais; *expertise*.

Abstract

In this article I present partial results of a doctoral research in progress that aims to identify which transformations have suffered the purposes of the Drawing as a subject of the Brazilian primary course from the examination to official documents of the period. However, to understand if and how an *expertise* was built about the teaching of Drawing through the analysis of decrees and the production of handbooks of the second half of the 19th century, I used Chervel (1990) to talking about the purposes of objective, and Hofstetter *et al* (2013) that problematizes the transformations of modes of *expertise* in the long term. It could be said that in the oscillatory movement of entry and exit of the Drawing in the primary course of Rio de Janeiro there was recognition of striking purposes. From a Linear Drawing (PACHECO, 1881) to a Linear or Geometric Drawing (BORGES, 1882), the purpose were to learn a manual and visual skill that would educate the eye and make the right hand and ready for the future work to serve as Writing, practical and professional usefulness, a means of developing the faculty of observation of children and the taste for the beautiful in nature and works of art, etc. In this sense, the discourse of an *expertise* linked, notably, to the pedagogical field of subjects that with their professional experiences, in important positions taken, have become a reference in the subject.

Keywords: Drawing; purposes; primary school; official documents; *expertise*.

¹ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência – UNIFESP. E-mail: markito_mat@hotmail.com.

Introdução e problemática da pesquisa

Neste texto apresento resultados parciais de minha pesquisa de doutoramento que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, sob a orientação do professor Dr. Wagner Rodrigues Valente. Enveredando-se pela análise das finalidades do Desenho como matéria do curso primário brasileiro tal pesquisa orienta-se pela seguinte questão: tomando como pretexto os discursos oficiais da época quais transformações sofreram as finalidades deste saber no curso primário brasileiro, 1829-1970²?

Antes de responder em parte essa indagação por meio da escrita deste artigo, devo ressaltar que a escolha do Desenho como objeto de pesquisa de um estudo de maior fôlego como este não foi por acaso. Esta minha motivação é oriunda da vinculação a um projeto maior denominado *A constituição dos saberes elementares matemáticos: a Aritmética, a Geometria e o Desenho no curso primário brasileiro em perspectiva histórico-comparativa, 1890-1970*³. Ademais, vale também elucidar, conforme está posto na questão de pesquisa, que este trabalho mobiliza o texto *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa* do historiador francês André Chervel para a discussão acerca das finalidades do ensino de modo a pensar, notadamente, nas finalidades da matéria Desenho do curso primário. Mas, de que maneira este referencial contribui com minha atual pesquisa?

Tendo em vista que não se reduzem simplesmente aos ensinamentos explícitos, dados e programados, buscar finalidades do ensino se revela uma tarefa complexa para qualquer historiador que se debruce a compreender a história do ensino (CHERVEL, 1990). Ora, sabe-se que em qualquer época da história, finalidades religiosas, sociopolíticas, psicológicas, culturais, educacionais etc., estiveram todas elas, de certo modo, atreladas aos interesses forjados pela sociedade. Isso fez com que, ao longo do

² Cheguei a este marco conduzido pela análise dos documentos alocados no Repositório de Conteúdo Digital cujo ano de 1829 refere-se ao primeiro documento datado encontrado (um manual de ensino de Desenho) e 1970, ano que antecede a legislação 5962/71 a qual eleva para oito anos o ensino primário passando a ser denominado de ensino de primeiro e segundo graus.

³ Financiado pelo CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e sob a orientação do professor Dr. Wagner Rodrigues Valente, atualmente o projeto está em sua terceira etapa de produção a qual consiste em mapear e, posteriormente, examinar documentos escolares (cadernos, boletins, atas etc). Participam atualmente deste projeto 20 estados brasileiros: AL, AM, BA, DF, ES, GO, MA, MG, MS, MT, PA, PB, PR, RJ, RN, RR, RS, SC, SE, SP.

tempo, alterações significativas fossem vistas nos modos de ensino e de aprendizagem de disciplinas e matérias escolares.

Sobre isto, cabe aqui uma importante ressalva. De acordo com Valente *et al* (2014),

As matérias, com distinção um tanto tênue, relativamente às disciplinas escolares, referem-se à enorme proximidade que nelas os conteúdos têm das pedagogias. Ao que tudo indica, tanto quanto mais avançado for o nível de ensino, maior autonomia relativa possuem os conteúdos a serem ensinados face às pedagogias. Assim, nos anos iniciais de escolarização, as matérias apresentam conteúdos que, em cada tempo escolar, ligam-se intrinsecamente às concepções sobre o ensino e a aprendizagem [...] Isso posto, é possível considerar que o estudo da matemática presente nos anos iniciais escolares significa investigar a constituição das matérias de ensino (VALENTE *et al*, 2014, p.192).

Com este respaldo de Valente *et al* (2014) e, comparativamente às finalidades do ensino secundário tomadas aqui pela análise efetuada por Chervel (1990) acerca do desenvolvimento da gramática escolar francesa, as finalidades do ensino primário não estão rigidamente estabelecidas. Tome como exemplo a questão dos conteúdos. Neste nível de ensino, os conteúdos não são invariantes diferentemente do que ocorre com os conteúdos do secundário e do superior, como pode-se observar a seguir.

O que caracteriza o ensino de nível superior, é que ele transmite diretamente o saber. Suas práticas coincidem amplamente com suas finalidades. Nenhum hiato entre os objetivos distantes e os conteúdos do ensino. O mestre ignora aqui a necessidade de adaptar a seu público os conteúdos de acesso difícil, e de modificar esses conteúdos em função das variações de seu público: nessa relação pedagógica, o conteúdo é uma invariante (CHERVEL, 1990, p.185).

Ou seja, as finalidades impostas à escola primária sofrem constantes alterações devido seu caráter mais pedagógico. Analisar este movimento significa pensar em como se dá a constituição de matérias no curso primário. Para Chervel (1990), sendo a instituição escolar 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 mais uma das tarefas do historiador das disciplinas escolares. Notadamente, porque “em diferentes épocas, vêm-se aparecer finalidades de todas as ordens, que, ainda que não ocupem o mesmo nível das prioridades das sociedades, são todas igualmente imperativas” (CHERVEL, 1990, p.187).

Portanto, para uma primeira investigação dessas finalidades é sugerido a exploração de um *corpus* documental composto de textos oficiais programáticos, discursos ministeriais, leis, ordens, ou seja, com tudo aquilo que o historiador/pesquisador dispõe para realizar o seu trabalho de pesquisa. Estão, notadamente, nesses documentos postas as *finalidades de objetivo*, entendidas por Chervel (1990) como aquelas pertencentes ao campo teórico. É por meio delas que meu trabalho de doutoramento está sendo encaminhado. Em suma, 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).

Descrição e caracterização da documentação mobilizada como fonte de pesquisa

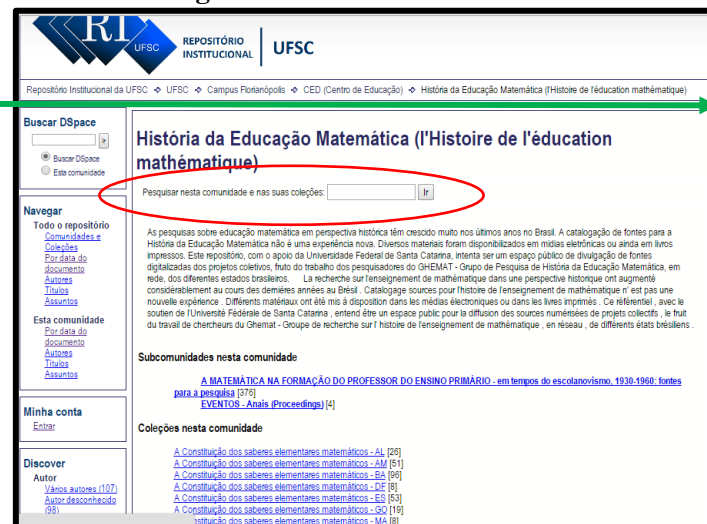
A documentação que está sendo mobilizada na pesquisa de doutoramento pode ser encontrada a partir de uma consulta a um inventário de fontes digitalizadas e disponíveis para domínio público chamado Repositório de Conteúdo Digital⁴ - RCD, sediado “fisicamente” na Universidade Federal de Santa Catarina.

Justifico a opção de tomá-lo com *locus* privilegiado para esta investigação a partir das próprias palavras de Costa (2015). De acordo com esse pesquisador, este Repositório que acolhe as pesquisas do Grupo de Pesquisa em História da educação matemática - GHEMAT, consolida uma perspectiva de trabalho de pesquisa coletivo abrangendo pesquisadores de diferentes instituições e programas de pós-graduação em diversos estados brasileiros que disponibilizam imagens digitalizadas de fontes primárias.

Neste sentido e, atendo-se aos interesses desta pesquisa, o primeiro passo foi inventariar todos os documentos que tratavam do Desenho. Para realizar tal busca, tomei 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 no trajeto da linha verde da figura 1 a seguir:

⁴ Para obter mais informações, sobretudo, estatísticas deste Repositório ver o texto de Ramos, Frizzarini e Trindade (2016).

Figura 1: Tela de acesso ao RCD

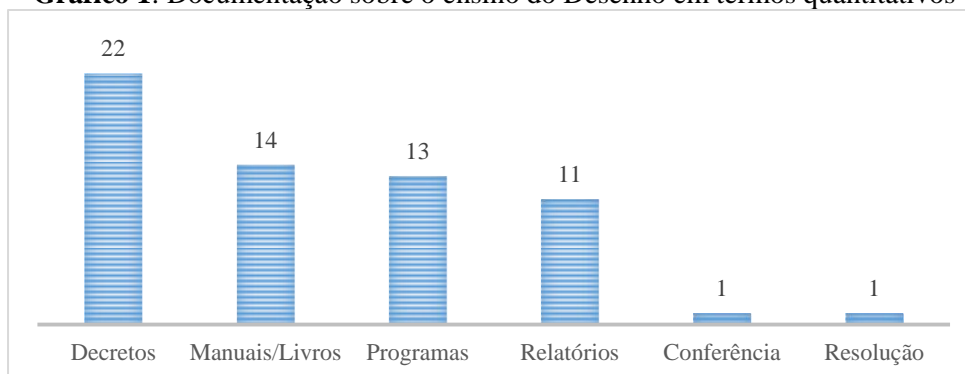


Fonte: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1769>>.
Acessado em: 26 out. 2016.

Em seguida, no campo destacado em vermelho (ver figura 1), acrescentei o nome “DESENHO”. Deste processo, obtive um quantitativo de 298 documentos, dentre eles revistas, artigos de revistas, decretos, decisão, manual, livro, cadernos, programas, relatórios, leis etc. A etapa seguinte foi separar estes documentos e excluir aqueles que não satisfaziam os critérios da pesquisa. Nesse caso, para servir como fonte da pesquisa deveriam: 1) tratar do ensino do Desenho no curso primário; 2) não extrapolar o marco cronológico estipulado. Além disso, pensando nas *finalidades de objetivo* e seguindo o conselho de Chervel (1990) acerca da exploração do primeiro *corpus* documental que se apresenta imediatamente ao historiador, optei por não utilizar como fontes primárias as revistas/artigos de revistas pedagógicas e os cadernos escolares por entender que são locais mais privilegiados quando se quer estudar e/ou olhar as/para *finalidades reais* nos termos defendidos por Chervel (1990).

Deste modo, após a execução de todos estes critérios restaram 62 documentos, entre manuais/livros, relatórios, decretos, conferência, programas e resolução de alguns estados brasileiros que fazem menção à matéria Desenho do curso primário como é visto no gráfico 1 a seguir. O exame a tais documentos, bem como, o cotejamento com outros tipos de fontes secundárias, dirão muito sobre as finalidades do ensino deste saber, bem como, não menos ausentes, sobre as finalidades da escola primária daquele período.

Gráfico 1: Documentação sobre o ensino do Desenho em termos quantitativos



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da consulta ao RCD.

A partir daqui o caminho adotado para a escrita deste texto foi o de examinar algumas fontes da segunda metade do século XIX, particularmente, decretos e manuais escolares.

Porém, antes disso, vale ressaltar que em articulação com esta pesquisa também foram mobilizados outros conceitos. Trata-se da noção de *expertise*, “do especialista em educação” cujo fenômeno se deu “concomitante à entrada em cena do Estado encarregado da instrução pública e à emergência do campo disciplinar ‘ciências da educação’” (HOFSTETTER *et al*, 2013, p. 79). Neste contexto, mais importante ainda é considerar o movimento de disciplinarização⁵ da pedagogia graças a ascensão de especialistas, de acadêmicos e de pesquisadores que puderam “construir saberes sobre o sistema escolar, segundo uma lógica definida por regras específicas do mundo científico [...]” (HOFSTETTER *et al*, 2013, p. 79). A figura do *expert* surge então neste processo com a função de “examinar uma situação, de avaliar um fenômeno, de constatar fatos” sobre o sistema escolar. A distinção de sua atuação no campo profissional - individual ou coletivamente - se dá “pelos seus conhecimentos, atitudes e experiências” (p. 79) acarretando em modos de *expertise* que foram se diferenciando ao longo do tempo.

Portanto, este texto consiste em entender se e como foi construída uma *expertise* sobre o ensino de Desenho como matéria do curso primário por meio da análise de decretos e da produção de manuais didáticos da segunda metade do século XIX.

⁵ De acordo com Hofstetter e Schneuwly (2014), o processo de disciplinarização de uma disciplina ou de um campo disciplinar se dá por quatro motivos: *base institucional* que permite a profissionalização da pesquisa; *base comunicacional* que permite a construção de uma comunidade de cientistas trabalhando em torno das mesmas problemáticas; *renovação dos conhecimentos* e sua *socialização no campo científico*.

As finalidades do Desenho na segunda metade do século XIX: pretexto para pensar a produção deste saber

Embora o Desenho não apareça, na primeira lei do Império (Lei de 1827), como um dos saberes matemáticos do curso primário, seu ensino era propagado em um manual traduzido por Albuquerque⁶, em 1829. De fato, sua introdução nas escolas primárias brasileiras é um pouco mais tardia. Isso só veio a acontecer na segunda metade do século XIX em que pela primeira vez o Desenho aparece numa legislação oficial brasileira no ano de 1851 com a aprovação do Decreto nº 630, de 17 de setembro, em que autorizava o Governo do Rio de Janeiro, a reformar o ensino primário e secundário do Município da Corte. Neste 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, ficando o estudo do Desenho linear reservado à primeira classe.

Portanto, pelas fontes aqui examinadas, é este o Decreto que institui oficialmente o ensino do Desenho nas escolas primárias de primeira classe, isto é, aquelas relativas à instrução primária elementar. Sobre a sua entrada neste nível de ensino, tudo leva a crer que tenha sido reforçada pela vulgarização do Desenho promovida pela importante tradução da obra de Francoeur para o Brasil. Sobre essa obra e sobre o Desenho Linear, disse D'Enfert (2007).

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 a ideia de que a pedagogia não é apenas

⁶ Para um estudo mais detalhado deste manual ver D'Enfert (2007) e Trinchão (2008, 2016).

um lubrificante espalhado sobre os mecanismos e que faz girar a “máquina” escolar. É muito mais que isso. É ela “que transforma os ensinamentos em aprendizagens”. Ademais, a escola é 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, entende-se que o Desenho, como 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 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 interdisciplinaridade”. E no Brasil, de que forma isso se deu? Resposta. “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).

Continuando... Não demora muito e novamente ele reaparece na Reforma do Ensino Primário e Secundário da Corte, de 17 de fevereiro de 1854, através 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 essas, 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, 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 compreenderá demais as matérias da segunda parte do mesmo Artigo, [...]”. Ou seja, o ensino do Desenho Linear, nesta 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 da falta de professores devidamente habilitados para tal função.

Já no Decreto n.º 6479, de 18 de janeiro de 1877, 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 do Desenho como uma das matérias do curso primário. A justificativa:

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 6479, 1877, p.7).

Pelo que vimos até agora, esta questão da não habilitação de professores para o ensino do Desenho veio se arrastando desde 1854. Quais eram, então, os supostos empecilhos? Será que naquela época os conhecimentos específicos para a formação em Desenho ainda não tinham sido institucionalizados na formação de professores das Escolas Normais? Tanuri (2000, p.65), nos dá uma pista de que realmente o problema estava na pouca condição de progresso das escolas normais. Conforme ela, “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, ao que tudo indica, naquele momento, elas não estavam ainda bem “desenhadas”, bem definidas e ajustadas às finalidades pensadas para a escola. Escola essa pensada para instruir e civilizar a população inspirada em processos de modernização da época.

De fato, é somente com a Reforma de 19 de abril de 1879 encabeçada por Leôncio de Carvalho, que o Desenho Linear é colocado como matéria obrigatória nas escolas primárias pelo Decreto de nº. 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; CARVALHO, 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 provisoriamente definitiva do Desenho como matéria obrigatória do referido curso.

Assim, 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*. Vê-se, desse modo, que referente ao ensino dos dois primeiros anos, o saber Desenho Linear precede o saber Geometria (LEME DA SILVA, 2011).

Passados dois anos, após aprovação do Decreto de Leôncio de Carvalho, em 1881, Paulino Martins Pacheco, na época 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), fez aprovar a sua obra *Curso Elementar de Desenho Linear*. Notoriamente, a sua *expertise* profissional transformou-se em produção de livros didáticos para o curso primário. Em casos como este, para Hofstetter *et al* (2013), “o trabalho de expertise se aperfeiçoa e desenvolve fortemente os saberes que lhe dizem respeito” (p. 86) tornando-se um produto coletivo.

Impressa no Rio de Janeiro, a obra achava-se dividida em três partes. Para a primeira parte⁷, dizia ele:

A primeira parte, destinada às Escolas primarias e ao primeiro anno de Desenho nos estabelecimentos a que anteriormente nos referimos, trata do *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.6 grifos meus).

Pela citação, percebe-se que Pacheco usava a notação Desenho Linear à vista. Esse tipo de Desenho consistia na execução de figuras sem o auxílio de instrumentos cuja finalidade era educar a vista e tornar a mão destra e firme para os trabalhos posteriores. Tais trabalhos posteriores referiam-se aos trabalhos gráficos executados

⁷ 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, pôde precisar o homem qualquer que seja a profissão adoptada” (PACHECO, 1881, p.6-7).

com instrumentos cuja utilidade estava alicerçada, principalmente, nos trabalhos da indústria e da Engenharia.

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). Isso denota um forte apelo pelo desenho como instrumento indispensável às indústrias passando assim a ser visto como um saber profissional.

Por fim, em sua oitava edição destinada especialmente às escolas primárias, o manual do professor Abílio Cesar Borges⁸, o barão de Macaúbas, publicado em 1822, trazia em seu bojo uma discussão a respeito do Desenho Linear ou Geométrico. Seu aparente interesse pelo ensino do Desenho começou desde quando ele passou a “estudar as questões relativas do ensino da mocidade” (BORGES, 1882, p. VII). Paixão esta que foi cada 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). Neste caso, a *expertise* de Borges teve também, assim como a de Pacheco, origem no próprio meio escolar, no seu próprio meio de trabalho.

Entendendo Desenho Linear, também chamado Geométrico, “a arte de representar por meio de linhas os contornos das superfícies e dos corpos” (BORGES, 1882, p.1), salienta que além do Desenho Geométrico ser uma disciplina fácil de ensinar e de aprender, “é de incontestável necessidade para os progressos geraes de um povo” (BORGES, 1882, p. IX). 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 alphabeto. 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).

⁸ De acordo com Trinchão (2007, p.140), a primeira edição completa deste manual foi publicada em 1878 e “teve como uma das forças motrizes à ‘convicção’ da importância ‘da geometria para o desenvolvimento e para a tempera da inteligência’”.

Esta pretensão de um ensino do Desenho Geométrico atrelado ao ensino da escrita era baseado em discursos internacionais. 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.

Logo,

O melhor processo que se pôde 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 atenção 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 meus).

Reforço presente também nas 15 páginas destinadas aos exercícios gráficos. Nessas páginas encontram-se modelos e exercícios a serem copiados pelos alunos que lembram elementos de decoração e do cotidiano e elementos arquitetônicos (TRINCHÃO, 2007). Para essa mesma autora (TRINCHÃO, 2008, p.78), este livro “sobreviveu com a mesma organização e conteúdo até a década de quarenta do século XX”, informação indiciária de que o material produzido por Borges “fez escola” por muito tempo.

Em suma, o ensino do Desenho era encarado 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. Essa interlocução com diferentes países é apontada por Trinchão (2007). Nesse trabalho, a autora aponta que “através do livro didático de Abílio César Borges, o conhecimento em Desenho Linear foi socializado nas escolas primárias brasileiras, nas décadas finais do século XIX” (p.144) por conta, segundo a autora, do processo de construção e transferência do conhecimento acadêmico ao saber escolar, dos conteúdos selecionados, das concepções,

dos modos de compreensão do Desenho, das ações didáticas do educador e dos conteúdos por ele selecionados (TRINCHÃO, 2007). Vê-se, portanto, que esta sua *expertise* se construiu a partir da leitura de *experts* estrangeiros que se tornaram os seus interlocutores principais para a discussão do Desenho que ocorria a nível internacional.

É curioso observar que neste mesmo ano foi expedida pelo Ministério dos Negócios do Império do Rio de Janeiro uma Decisão n. 4 de 9 de janeiro em 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* no rol das matérias facultativas. Volta a ser obrigatória a partir da Decisão n.77 na qual consta o Desenho como auxílio da escrita e da leitura e meio de adestrar o aluno a escrever com elegância e limpeza.

Portanto, por este quadro de instabilidade que viveu o ensino do Desenho questiona-se: as finalidades que foram delegadas ao seu ensino continuaram a sofrer transformações? Que outros *experts* e tipos de *expertise* se tornaram referência no assunto? Isso é motivo para uma futura escrita.

Considerações parciais

Na tentativa de identificar que transformações sofreram as finalidades do Desenho como matéria do curso primário brasileiro foi possível pensar na produção deste saber. Para isso, foram examinados decretos, decisões e manuais da segunda metade do século XIX, localizados e disponíveis no Repositório de Conteúdo Digital. Neste caminho, além do texto referência de Chervel (1990), utilizei um texto suíço que problematiza as transformações dos modos de *expertise* na longa duração.

Poder-se-ia dizer que o movimento oscilatório de entrada e saída do Desenho no curso primário do Rio de Janeiro – atente-se para essa observação pois os documentos encontrados revelam um período em que esta cidade era referência na época – trouxe consigo finalidades marcantes. De um Desenho Linear à vista (PACHECO, 1881) para um Desenho Linear ou Geométrico (BORGES, 1882) as finalidades passaram do aprendizado de uma habilidade manual e visual que educasse a vista e tornasse a mão destra e firme para futuros trabalhos profissionais para servirem como auxílio à escrita, utilidade prático-profissional, meio de desenvolver a faculdade de observação das crianças e o gosto pelo belo na natureza e obras de arte etc. Neste sentido, entra em cena o discurso de uma *expertise* ligada, notadamente, ao campo pedagógico de sujeitos que

com suas experiências profissionais, em importantes postos assumidos, se tornaram referência no assunto. Viu-se, por exemplo, que a emergência de uma comunidade de *experts* estrangeiros que se debruçaram sobre o assunto possibilitou um investimento de um dos atores na produção de livros destinados ao Desenho promovendo assim a circulação de ideias específicas em cada contexto particular.

Referências

BORGES, A. C. *Desenho Linear ou Elementos de Geometria Pratica 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.

CHERVEL, A. A história das disciplinas escolares – reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n.2. Porto Alegre: Pannonica, 1990.

COSTA, D. A. Repositório. In: VALENTE, W. R. (Org.). **Cadernos de Trabalho**, v.3. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

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, Peloras, n.22, p.31-60, mai./ago., 2007. Disponível em: <<http://fae.ufpel.edu.br/asphe>>.

HOFSTETTER, R. et al. Pénétrer dans la vérité de l'école pour la juger pièces en main. In: BORGEAUD et al (Orgs.). **La fabrique des savoirs** – figures et pratiques d'experts. Genève: Éditions Médecine et Hygiène, 2013.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. Disciplinarisation et disciplination 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, p. 27-46

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. p. 657-676.

_____. Geometria para aprender desenho ou desenho para aprender geometria? In: TRINCHÃO, M. G. C. (Org.). **Desenho, ensino & pesquisa**. Salvador: EDUFBA; UEFS, 2016. (Coleção desenho, cultura e interatividade; v.3).

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, p.294-305, jun., 2009.

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.

RAMOS, B.; FRIZZARINI, C. R. B.; TRINDADE, D. A. Repositório da História da educação matemática: um arquivo digital. In: **VIII Seminário Nacional do Centro de Memória** – Unicamp, 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: 26 out. 2016.

_____. **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: 26 out. 2016.

_____. **Decreto** n. 6479, de 18 de janeiro de 1877. Manda executar e Regulamento para as Escolas públicas de Instrução primária do município da Côrte. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-6479-18-janeiro-1877-548686-publicacaooriginal-63853-pe.html>. Acesso em: 26 out. 2016.

_____. **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: 26 out. 2016.

_____. **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 Côrte. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123969>. Acesso em: 26 out. 2016.

_____. **Decisão** n. 77, de 6 de novembro de 1883. Aprova o Regulamento interno para as escolas públicas primárias do 1º grau do município da Corte. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123971>. Acesso em: 26 out. 2016.

TANURI, L. M. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº.14, mai./jun./jul./ago., 2000.

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, p.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. **Revista HISTEMAT**, v.2, n.2, 2016, pp. 6-38.

VALENTE, W. R. et al. Os saberes elementares matemáticos e os programas de ensino, São Paulo (1894-1950). In: COSTA, D. A.; VALENTE, W. R. (Orgs.). **Saberes matemáticos no curso primário: o que, como e por que ensinar?** Estudos históricos comparativos a partir da documentação oficial escolar. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.