

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS
Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática
Mestrado Profissional em Educação Matemática

ANDRÉIA MAGALHÃES DIAS ALMEIDA

O DESENHO NA REFORMA JOÃO PINHEIRO DE 1906 EM MINAS GERAIS

Juiz de Fora (MG)

Junho, 2017

ANDRÉIA MAGALHÃES DIAS ALMEIDA

O DESENHO NA REFORMA JOÃO PINHEIRO DE 1906 EM MINAS GERAIS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Matemática, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Araújo de Oliveira

Juiz de Fora (MG)

Junho, 2017

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Almeida, Andréia Magalhães Dias.

O Desenho na Reforma João Pinheiro de 1906 em Minas Gerais / Andréia Magalhães Dias Almeida. -- 2017.
88 f. : il.

Orientadora: Maria Cristina Araújo de Oliveira
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Exatas. Programa de Pós Graduação em Educação Matemática, 2017.

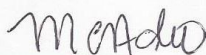
1. História da educação matemática. 2. Desenho. 3. Legislação educacional. 4. Reforma João Pinheiro. I. Oliveira, Maria Cristina Araújo de, orient. II. Título.

Andréia Magalhães Dias Almeida

“O DESENHO NA REFORMA JOÃO PINHEIRO DE 1906 EM MINAS GERAIS”

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Matemática, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

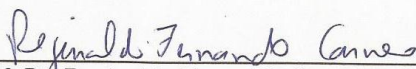
Comissão Examinadora



Prof. Dra. Maria Cristina Araújo de Oliveira
(UFJF)



Prof. Dr. Wagner Rodrigues Valente
(Unifesp)



Prof. Dr. Reginaldo Fernando Carneiro
(UFJF)

Aprovada em 07/06/2017

À minha querida mãe, Luiza, exemplo perfeito de amor e dedicação.

Ao meu pai, José Espedito, de quem sinto tantas saudades.

Ao meu marido, Herbet, pela compreensão e companheirismo.

Ao meu filho, Théo, por ser a razão da minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pai de infinita bondade, a Jesus, verdadeiro mestre, à espiritualidade amiga, que me assistem sem cessar. Minha gratidão por me envolverem nas melhores vibrações de harmonia e paz e por receber de suas mãos muito mais do que realmente mereço.

Gratidão a Deus por me situar em uma família de excelência. Aos meus pais, Luiza e José Espedito, que com mãos abnegadas moldaram o nosso caráter à custa de muitas renúncias, direcionando-nos para o bem, para que tivéssemos vitórias sob a égide da honra e da fé. Aos meus irmãos, Sérgio, Fatinha, Zelinha, Maria Luiza, Luiz Tadeu, Wilton, Solange e Elaine, por me apoiarem em todos os momentos da vida, agradeço a Deus por ter nos reunido no mesmo lar.

Ao meu marido Herbet e ao meu filho Théo, agradeço por terem suportado minhas ausências, pelo amor que me dedicam e, sobretudo, por serem meus companheiros nesta jornada chamada vida.

Aos sobrinhos e primos que acompanharam de perto esta minha caminhada, obrigada pelo carinho e incentivo. Vocês são muito especiais para mim. De modo especial, agradeço à prima Enilda Maria Dias, por sua contribuição ao GHEMAT.

Os amigos... O que eu seria sem eles? Aqueles que comigo riem, choram, torcem, vibram, a quem invariavelmente recorro, buscando alento, orientação e carinho. Como sou grata por tê-los conhecido. Alguns se mudaram pro céu, mas nunca do meu coração. Quem os encontrou, meus queridos, encontrou um tesouro.

Aos professores que lutam por melhores condições salariais e de trabalho, que repudiam toda e qualquer forma de opressão, que não se escondem à sombra de outrem, àqueles que me antecederam nestes conflitos e me proporcionaram desfrutar de conquistas que facilitaram muito a conclusão deste trabalho. A vocês, meu agradecimento e respeito sinceros.

Aos professores Vitor Rezende Almeida, Joaquim Antônio Tavares e Patrícia de Assis, que muito contribuíram para esta conquista, incentivando, ensinando e, sobretudo, confiando na minha capacidade, mais até do que eu mesma. Obrigada, muito obrigada. Vocês fizeram toda a diferença.

À minha orientadora, Prof.^a Maria Cristina, por me receber sempre com um sorriso aberto e com um carinho maternal. Agradeço toda dedicação que me

ofereceu. Sua competência, trabalho sério e extremamente comprometido e, principalmente, seu exemplo, me tornaram uma pessoa melhor.

Ao Prof. Reginaldo Carneiro, agradeço a amizade e a presença na banca; suas observações muito contribuíram para este trabalho.

Ao Prof. Wagner Valente, agradeço por estar à frente do GHEMAT, sempre se dedicando aos trabalhos nele desenvolvidos, proporcionando respeito e notoriedade nacional e internacional para este campo de pesquisa. Por sua presença na banca e suas valorosas contribuições que muito enriqueceram este trabalho.

A todos que torcem por mim, essa vitória é nossa.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo a investigação histórica do Desenho enquanto disciplina na formação de professores primários e como matéria de ensino primário, a partir da Reforma João Pinheiro, em 1906, que instituiu o modelo dos grupos escolares em Minas Gerais. Tomamos como fonte de pesquisa a legislação educacional do final do século XIX, nomeadamente a Reforma Benjamin Constant, a reforma mineira de 1898 e a Reforma João Pinheiro. Para o desenvolvimento da pesquisa utilizamos dois pares de análise, quais sejam: elementos e rudimentos; formação geral e formação profissional. Tais conceitos dizem respeito às finalidades do Desenho em cada um desses momentos e em cada nível de formação. Buscamos referências nas concepções de produção histórica propostas por Marc Bloch, nos aportes da história das disciplinas escolares de André Chervel, nas contribuições de Julia que discute a cultura escolar. Relativo à história da educação matemática, recorreremos ao pesquisador Wagner Valente por trazer a conceituação da história cultural na Educação Matemática. Em termos de conclusão, encontramos nas normativas que caracterizam a Reforma João Pinheiro, nos dois níveis de formação – primário e normal –, ensinamentos prescritos para o ensino de Desenho que indicam um ensino prático-utilitário cuja finalidade era a formação profissional.

Palavras-chave: História da educação matemática. Desenho. Legislação educacional. Reforma João Pinheiro.

ABSTRACT

This paper work aims to historically investigate drawing as a qualification discipline for primary school teachers and as subject of primary school since João Pinheiro Reform in 1906. This reform established the standards for the group schools in Minas Gerais. The research source is the educational legislation from the late 19 century, namely Benjamin Constant Reform, Mineira Reform in 1898 and João Pinheiro Reform. Two pairs of analyses have been used to develop the mentioned research. They are: elements and rudiments, general formation and professional formation. These concepts are addressed to the drawing purposes in each moment, and in every formation level. We have looked for references concerning the proposed historic production by Marc Bloc, as well as from the inputs based on the history of school subjects of André Chervel, from Julia's contributions related to school culture. Referring to the mathematics education history, we consulted Wagner Valent due to his importance for debating the concepts of the Mathematics education cultural history. As an overall assessment, we have found in the regulation that portrays the Reform João Pinheiro, some required teachings for Drawing instruction that indicate some utilitarian-practical schooling, which aim the professional formation.

Key words: Mathematics Education History. Drawing. Educational legislation. João Pinheiro's Reform.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Manual de ornamentação.....	41
Figura 2 – Decoração em cerâmica.....	42
Figura 3 – Portão residencial.....	42
Figura 4 – Molde 1.....	46
Figura 5 – Molde 2.....	47
Figura 6 – Molde 3.....	47
Figura 7 – Trecho do Decreto nº 1960.....	66
Figura 8 – Trecho do Decreto nº 1960.....	66
Figura 9 – Trecho do Decreto nº 1960	67
Figura 10 – Trecho do Decreto nº 1960.....	69
Figura 11 – Atividade 1.....	70
Figura 12 – Atividade 2.....	70
Figura 13 – Atividade 3	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição da carga horária do Instituto João Pinheiro.....	74
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
GHEMAT	Grupo de pesquisa em História da Educação Matemática
HISTEMAT	Revista de História da Educação Matemática
IJP	Instituto João Pinheiro
RI	Repositório Institucional
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Hem	História da educação matemática

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	16
2.1 História da educação matemática.....	16
2.2 A disciplina escolar como objeto histórico	19
2.3 O uso da legislação educacional como fonte de pesquisa em História da educação matemática	21
3 REVISÃO DE LITERATURA	24
3.1 Trabalhos produzidos no âmbito do GHEMAT – UFJF	24
3.2 O ensino de desenho no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX	26
3.3 O desenho na formação de normalistas na transição entre os séculos XIX e XX	36
4 O DESENHO NO ENSINO PRIMÁRIO E NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: O QUE PRESCREVE A LEGISLAÇÃO MINEIRA?	39
4.1 O ensino de Desenho: elementos ou rudimentos?	43
4.1.1 <i>Desenho na Reforma Benjamin Constant</i>	44
4.1.2 <i>O Desenho em Minas Gerais nos primórdios da República</i>	50
4.1.3 <i>O Desenho na Reforma João Pinheiro</i>	53
4.2 Desenho: formação geral ou profissional, na transição do século XIX para o XX, em Minas Gerais?	61
4.2.1 <i>O desenho na legislação de 1898 – elemento de formação geral ou profissional?</i>	61
4.2.2 <i>O desenho na Reforma João Pinheiro – elemento de formação geral ou profissional?</i>	65
4.3 O desenho no Instituto João Pinheiro.....	71
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
6 REFERÊNCIAS	84

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por finalidade analisar a presença da matéria Desenho¹ no ensino primário e da disciplina de mesmo nome na formação de seus professores, no final do século XIX e início do século XX, em Minas Gerais. Insere-se em um projeto de pesquisa maior, intitulado **Profissionalidade para o ensino de Geometria e Desenho 1890-1970**. Tal projeto procura compreender quais são os elementos que constituem os saberes dos professores primários para o ensino de Geometria e de Desenho nas séries iniciais entre 1890 e 1970. Espera-se, desta forma, trazer contribuição na produção de conhecimentos relativos à história da formação de professores que ensinam Matemática. E, especificamente com relação ao projeto em questão, pretende-se investigar, a partir da Reforma João Pinheiro, que instituiu o modelo dos grupos escolares em Minas Gerais em 1906, como se caracteriza o Desenho enquanto disciplina na formação de professores primários: de caráter geral ou profissional? E, como matéria de ensino primário, assume características de elementos ou rudimentos?

Entende-se que a utilização da legislação oficial como fonte nos proporciona a visualização do panorama social como um todo, destacando questões não apenas educacionais, mas oferecendo subsídios para uma reflexão em torno do cenário socioeconômico, político e cultural de um determinado período.

Quando o professor de Matemática conhece a História da educação matemática, ele passa a compreender e melhor se situar no desenvolvimento de seu trabalho. O historiador da Educação Matemática tem seu trabalho focado no desejo de superar relações fantasiosas, recheadas de mitos e memórias sobre as práticas do ensino de Matemática realizadas em outros tempos. Nas palavras de Valente (2013):

Um professor de Matemática que mantenha uma relação a-histórica com seus antepassados profissionais pode, com a apropriação dessa história [história da educação matemática], se relacionar de modo menos fantasioso e mais científico com esse passado. Isso tende a alterar suas práticas cotidianas, que passam a ser realizadas de modo mais consistente (VALENTE, 2013, p. 28).

¹ Desenho: refere-se à disciplina; desenho: refere-se ao saber.

Esta dissertação está organizada da seguinte forma: após essa breve introdução, nas “Considerações Teórico-Methodológicas”, encontramos o subsídio teórico-metodológico para a efetivação da pesquisa. A pesquisa em História da educação matemática demanda entender e se apoderar dos recursos utilizados por historiadores e, principalmente, historiadores da Educação. Daí a necessidade de um estudo sobre como fazer a história e como fazer uma pesquisa histórica.

A “Revisão de Literatura” resulta da busca por artigos, dissertações, teses e livros que se relacionam com o ensino de desenho, tanto no ensino primário quanto no normal, no final do século XIX e início do século XX. Tal busca se deu no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em anais de congressos e também no Repositório Institucional (RI), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que agrupa resultados de trabalhos feitos por diversos pesquisadores brasileiros envolvidos em projetos de pesquisa coletivos no âmbito do Grupo de Pesquisa de História da educação matemática (GHEMAT) em diferentes estados do Brasil. Além disso, foi recentemente publicada uma edição temática sobre a história do ensino de Geometria e Desenho na Revista HISTEMAT, que muito contribuiu para o presente trabalho.

Mais adiante, analisamos o Desenho como matéria no ensino primário e na formação dos professores prescrita na legislação mineira. Tomamos como referência as normativas do período que vai de 1898 a 1906, além da Reforma Benjamin Constant, de 1890, tanto do ensino primário quanto do ensino normal. Utilizamos dois pares de análise, quer sejam: elementos e rudimentos; formação geral e formação profissional.

Para finalizar este trabalho, após a análise da legislação educacional, apresentamos as “Considerações Finais”, que sintetizam a análise realizada sobre a presença do desenho na legislação educacional e apresenta-se uma conclusão acerca das questões de investigação que norteiam a pesquisa, bem como um diálogo com a revisão de literatura.

Apresentamos como resultado da pesquisa realizada um produto educacional intitulado **Discutindo o ensino de Desenho na Reforma João Pinheiro**, que está impresso e encadernado separadamente. Trata-se de um relato de seminário realizado com os professores do Ensino Fundamental I e II da Escola Municipal Marília de Dirceu, situada na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais. O objetivo do

referido seminário foi levar aos professores desta unidade escolar algumas reflexões a respeito do papel das disciplinas escolares em função das reformas educacionais, mais precisamente do ensino de desenho na Reforma João Pinheiro. As discussões ocorridas neste evento foram muito proveitosas, uma vez que nenhum dos participantes tinha conhecimento de tal reforma educacional. Os participantes salientaram que o seminário proporcionou um novo olhar e um novo entendimento daquilo que os cerca no campo profissional.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Neste capítulo, trazemos a fundamentação teórico-metodológica usada em nossa investigação. Apresentamos estudos realizados por historiadores, historiadores da educação e historiadores da Educação Matemática.

Para melhor compreender o papel do historiador apoiamos-nos em Marc Bloch (2002) e André Chervel (1990), para melhor entender o que é estudar uma disciplina historicamente, e em Julia (2001), que nos apresenta discussões a respeito da cultura escolar.

Relativo à história da Educação Matemática, recorreremos aos pesquisadores Miguel; Miorim (2012), para uma caracterização mais ampla da História da educação matemática, Valente (2013), para a conceituação da história cultural da Educação Matemática e Garnica; Souza (2012) para o entendimento do diálogo da História, a Educação e a Matemática. Valente discute questões relativas à pesquisa em História da educação matemática, considerando as finalidades da escola primária, qual era a sua organização, seus métodos e conteúdos, novos referentes para a análise dos saberes e também aspectos relacionados à filiação da pesquisa em História da educação matemática.

Castanha (2011) contribui para esta pesquisa por nos apresentar alternativas teóricas e metodológicas para o uso e a interpretação da legislação educacional. Por fim, Ragazzini (2001) discute a relação do historiador com as fontes nos estudos de história da educação.

2.1 História da educação matemática

A História da educação matemática é um campo de investigação constituído por todo estudo histórico que investiga:

[...] a atividade matemática na história, exclusivamente em suas manifestações em práticas pedagógicas de circulação e apropriação do conhecimento matemático e em práticas sociais de investigação em educação matemática de modo como concebemos esse campo em todas as dimensões dessa forma particular de manifestação da atividade matemática: os seus modos de constituição e transformação em qualquer época, contexto e práticas, a constituição de suas comunidades de adeptos e/ou de suas sociedades científicas; os métodos de produção e validação dos conhecimentos

gerados por essa atividade [...] (MIGUEL; MIORIM, 2002, *apud* GARNICA; SOUZA, 2012, p. 41).

Segundo Garnica e Souza (2012), a História da educação matemática estimula um diálogo entre História, Educação e Matemática, podendo ser agregadas diversas outras áreas de conhecimento. Os referidos autores defendem a ideia de que a História da educação matemática pretende compreender as mudanças nas práticas relacionadas ao ensino e à aprendizagem de Matemática; a estudar a organização das comunidades em relação à necessidade de produzir, usar e difundir os conhecimentos matemáticos e também como as práticas do passado podem ser úteis para se compreender, projetar e avaliar as práticas do presente. Neste sentido, retomam o trabalho de Miguel e Miorim (2002) para reforçar tal concepção.

Quando destacamos da atividade matemática aquela dimensão que se preocupa exclusivamente em investigar os processos sociais intencionais de circulação, recepção, apropriação e transformação dessa atividade, estaremos distinguindo [...] um novo campo de investigação que denominamos história da educação matemática (MIGUEL; MIORIM, 2002 *apud* GARNICA, SOUZA, 2012, p. 40).

Existem diversos modos de tratar a História da educação matemática. Podemos dizer que os mesmos se distinguem pelo lugar ocupado pelos pesquisadores que atuam na temática. Há aqueles que consideram a história da matemática como um conjunto maior que contém a História da educação matemática. Outros, que a História da educação matemática deve ser utilizada na aprendizagem da Matemática. Há também os que a utilizam como uma filosofia da História da educação matemática. E, finalmente, há os que consideram que a História da educação matemática é uma vertente pertencente à história da educação. Este trabalho situa-se na última vertente que entende a História da educação matemática filiada à história da educação (VALENTE, 2013).

Segundo Chartier, o estudo do passado pode levar o leitor a se apropriar de instrumentos críticos que podem ser úteis para o estudo de sua própria sociedade. E confirmando Chartier, Nicolas Offenstadt considera que “o trabalho do historiador aguça o espírito crítico, autoriza a tomada de distância, ensina a olhar a outras plagas, de outro modo, para além de nossos próprios óculos” (OFFENDSTADT *apud* VALENTE, 2013, p. 27).

Segundo Valente (2013), a história cultural da Educação Matemática tem por característica própria o fato de suas pesquisas buscarem saber como historicamente foram construídas representações sobre os processos de ensino e aprendizagem da Matemática e de que maneira essas representações tiveram um significado nas práticas pedagógicas dos professores nos mais variados contextos e épocas. Valente (2007), ao abordar aspectos teórico-metodológicos envolvidos em pesquisas na História da educação matemática, defende a ideia de que é necessário que os historiadores da Educação Matemática tenham propriedade dos instrumentos utilizados pelos historiadores em seu trabalho de produzir história. Deixando de lado o fato de pensar a história como instrumento de ensino, o texto de Valente discute a pesquisa em História da educação matemática como a busca de compreender o processo de escolarização dos saberes, em particular da Matemática.

Esta pesquisa será baseada na perspectiva historiográfica moderna proposta pela escola dos Annales, fundada por Marc Bloch (1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956) em 1929, intitulada *Annales d'Historie Économique et Sociale*, sendo atualmente *Annales Économies, Sociétés, Civilisations*. Possuidor de intensa produção científica, Marc Bloch é considerado por muitos um dos maiores historiadores do século XX. Seu trabalho traça uma nova trajetória à história tradicional por não dar ênfase apenas na sequência dos fatos, nomes e datas, mas também pela construção de críticas que levam em consideração a ampla relação entre o homem, a sociedade e o tempo, permitindo uma maior compreensão das civilizações e mentalidades, escapando da visão positivista de se tratar a história como algo pronto e acabado, que não se altera ou modifica, entendida apenas como a narração de acontecimentos.

Bloch também acrescenta que, na busca de explicações e compreensões históricas, sejamos capazes de explicar o presente através do passado e, portanto, compreender o passado a partir do presente.

[...] as causas, em história como em outros domínios, não são postuladas. São buscadas. [...] O passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa (BLOCH, 2002, p. 75).

Ainda, além dos autores referenciados anteriormente, para desenvolver esta pesquisa, utilizaremos os trabalhos de pesquisadores como: Valente, que dará

subsídio para entender o que é história cultural da Educação Matemática; Oliveira, que possui trabalhos relacionados ao ensino de Geometria e Desenho para as normalistas brasileiras num período mais longo; Barros, que estuda Geometria na formação das professoras primárias no mesmo período em que analisaremos o Desenho (1890-1930).

2.2 A disciplina escolar como objeto histórico

Chervel (1990) traz significativa contribuição para este trabalho por ser quem inaugura o estudo das disciplinas escolares como um objeto histórico, nos proporcionando reflexões acerca de qual é o sentido de se estudar uma disciplina historicamente. No artigo “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”, Chervel (1990) nos mostra que tem sido missão do historiador definir simultaneamente a noção de disciplina e fazer a sua história.

O termo “disciplina” possui definições muito vagas e seu uso foi banalizado, a ponto de se dizer que disciplina é tudo aquilo que se ensina e ponto final. A expressão *disciplina escolar* e o termo *disciplina*, até o final do século XIX, nada mais significavam do que repressão às condutas nocivas à boa ordem. No sentido de *conteúdo de ensino*, o termo *disciplina* não aparece nos dicionários do século XIX. Reaparece, mais tarde, no final do mesmo século, sendo causa de uma nova significação: a instrução que o aluno recebe do mestre (CHERVEL, 1990). Esse conceito começa a ser difundido, sendo bem aceito pela comunidade pedagógica. É conhecido, primeiramente, como “ginástica mental”. Nos primeiros anos do século XX, passa a significar “matéria de ensino suscetível de servir de exercício intelectual”. Após a I Guerra Mundial, há um enfraquecimento do termo “disciplina”, que passa então somente a classificar as matérias de ensino, nada remetendo à formação do espírito.

Uma disciplina é igualmente, para nós, em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte (CHERVEL, 1990, p. 180).

Para Chervel (1990), os constituintes de uma disciplina escolar são produto da história. Sabemos, assim, que o sistema tradicional de ensino é baseado na exposição e estruturado na memória.

Dentre os componentes de uma disciplina escolar, destaca-se a exposição, seja ela pelo professor ou pelo manual de um conteúdo de conhecimento. A exposição faz a distinção entre a disciplina escolar e outros tipos de aprendizado não escolar – o familiar e o social. Cada disciplina possui um peso específico da sua exposição, o que constitui uma variável histórica que merece destaque na história das disciplinas escolares. Dois eixos compõem o núcleo central da disciplina: os conteúdos explícitos e os exercícios. Acrescentam-se aí as práticas da motivação e a incitação ao estudo, como fatores fundamentais ao bom funcionamento da mesma.

Outro item importante na constituição das disciplinas, de natureza docimológica, é a necessidade de avaliação dos alunos nos exames internos e externos. Tal necessidade cria dois instrumentos que contribuem na parametrização das disciplinas: os exercícios de controle e as provas. A preparação intensiva para um exame, que faz apelo sobretudo à memória, ficou conhecida como prática de “*bachotage*”. Na França, no século XIX, foi expressivamente combatida visando aproximar as provas às finalidades das disciplinas.

Por fim, Chervel (1990) ressalta a importância da disciplina como o núcleo da escola, levando-se em consideração que será ao redor das finalidades que a sociedade impõe à escola que serão construídos projetos e políticas voltados à educação, implementando mudanças históricas. Disciplina não é o que se ensina, mas subsidia o ensinar. Por meio do estudo da evolução das disciplinas escolares, os fenômenos socioculturais, como a frequência sazonal, podem ser explicados, mostrando assim que as disciplinas escolares interferem na cultura da sociedade, desempenhando um papel considerável. Ainda para Chervel (1990):

Fruto de um diálogo secular entre os mestres e os alunos, elas constituem por assim dizer o código que duas gerações, lentamente, minuciosamente, elaboram em conjunto para permitir a uma delas transmitir à outra uma cultura determinada (CHERVEL, 1990, p. 180).

Julia (2001) demonstra em seu artigo que a cultura escolar não pode ser estudada sem uma avaliação detalhada das relações tumultuadas ou pacíficas que ela mantém, em cada período de sua história, com outras culturas que lhe são

contemporâneas. Estudar a cultura escolar é estudar o conjunto de normas e práticas que permitem a transmissão de conhecimentos e a incorporação de comportamentos. O referido autor compreende a cultura escolar como sendo tudo o que é desenvolvido ou criado a partir de relações no âmbito escolar pelos agentes envolvidos.

2.3 O uso da legislação educacional como fonte de pesquisa em História da educação matemática

Castanha (2011) apresenta no seu artigo algumas alternativas teóricas e metodológicas para o uso e a interpretação da legislação educacional como fonte de estudos histórico-educativos. Considera as leis como sendo documentos fundamentais para compreender o processo histórico de um determinado período, pois elas exprimem os projetos políticos e de civilização, que são compostos por sonhos, interesses públicos e privados, carregando em si as contradições do meio social.

Ainda segundo Castanha (2011), dentre as fontes que podem embasar as pesquisas histórico-educativas, destaca-se a legislação educacional. Contudo é fundamental lançar mão de uma metodologia apropriada para sua utilização, de modo que as leis possam revelar muito além do que está escrito em seus artigos e parágrafos.

Para o referido autor, as leis têm o papel primordial de mediar as relações sociais, constituindo-se em mecanismo de disciplinarização dos conflitos e contradições sociais. Sendo a legislação o objeto de análise, é essencial conhecer os mecanismos utilizados para a execução das leis. É necessário fazer a contextualização, considerando os aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais, religiosos, morais, etc. Quanto mais se conhece do contexto, mais clareza se tem daquilo que se quer investigar, mais adequados serão os questionamentos e, conseqüentemente, melhores serão as interpretações. Para isso, Castanha defende a necessidade de se ter o pleno conhecimento do contexto de discussão, aprovação e execução das leis. Para que o conhecimento do passado seja o mais acertado possível, o historiador deverá manter o equilíbrio entre o passado e o presente, entre o contexto, as fontes e as interpretações, possibilitando assim a compreensão histórica dos limites das leis.

Ragazzini (2001) também discute questões relativas à identificação, o uso e a relação do historiador com as fontes nos estudos de história da educação. Para o autor, as fontes “são vestígios, testemunhos que respondem – como podem e por um número limitado de fatos – às perguntas que lhes são apresentadas” (RAGAZZINI, 2001, p. 14). O referido autor entende a fonte como sendo uma construção do pesquisador e como o único contato que se pode ter com o passado que aceita verificação. Segundo ele, “a fonte é uma ponte, um veículo, uma testemunha, um lugar de verificação, um elemento capaz de propiciar conhecimentos acertados sobre o passado” (RAGAZZINI, 2001, p.14).

A representação do trabalho historiográfico como uma ponte entre o presente e o passado nos permite concluir que a relação do historiador com as fontes é um dos pilares de fundamental importância da pesquisa, sobre o qual se constrói a pesquisa historiográfica. Segundo Ragazzini (2001), a história da escola se escreve, também, através da análise dos debates parlamentares, da legislação, das normas, ou seja, de um agrupamento de fontes que estão muito mais ligadas à história legislativa, do direito, da administração pública, do que propriamente da escola e da educação.

Só é possível se aprofundar nos estudos sobre as fontes escolares se as mesmas possuem uma base contextual. As fontes escolares não são as únicas fontes possíveis para a história da escola. As práticas escolares são importantes e significativas, entretanto não são autossuficientes. Os dados de uma escola não representam o contexto histórico de uma época. Assim, o historiador precisa conhecer os entornos que permitem uma melhor compreensão do contexto. Para tanto, são necessárias uma metodologia e uma teoria historiográfica apropriadas, é preciso correlacionar as fontes aos contextos político, pedagógico, legislativo, etc.

Oliveira (2005) também faz algumas reflexões acerca da importância das fontes históricas, dentre elas a legislação educacional, que nos dá subsídios para conhecer a história da educação brasileira. A realidade é entendida como um todo dialético e estruturado, no qual qualquer fato pode ser compreendido. A partir dessa perspectiva, o processo de conhecimento da realidade exige uma forma metodológica de interpretá-la. O desenvolvimento de uma pesquisa suscita uma maneira de olhar a realidade, um método que oriente e revele nossas ações no processo investigativo. Cada um não pode fazer o que quer. A pesquisa deverá ser parametrizada pelos recursos teórico-metodológicos.

A compreensão do objeto a ser pesquisado remete à necessidade das fontes, ou seja, de materiais que sustentem a pesquisa histórica. Sem fontes não tem história. Porém, o material em si não é uma fonte de pesquisa, pois o mesmo não foi concebido para ser um objeto histórico. Entretanto, tais materiais se tornam fontes de pesquisa, quando são utilizados pelo historiador.

Esta pesquisa que ora apresentamos utiliza a legislação educacional como fonte. A referida legislação se efetivará como fonte à medida que o historiador selecioná-la adequadamente, inteirar-se de cada detalhe minuciosamente, interrogá-la insistentemente, buscando compreender historicamente e interpretar os seus conflitos. Retomamos aqui as questões que nos orientam nessa investigação. Pretende-se investigar, a partir da Reforma João Pinheiro, em Minas Gerais, em 1906, como se caracteriza o Desenho enquanto disciplina na formação de professores primários: de caráter geral ou profissional? E, como matéria de ensino primário, assume características de elementos ou rudimentos?

3 REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo apresenta resultados de pesquisas que se relacionam com o tema do presente trabalho, tanto num sentido estrito, quando trata do desenho como saber ou matéria no ensino primário ou na formação de professores primários, mas também numa perspectiva mais alargada, que se justifica pela trajetória de aproximação com o campo da História da educação matemática.

Os estudos que compreendem nossa revisão de literatura resultam de dissertações de mestrado produzidas no GHEMAT – UFJF e artigos publicados que tratam do desenho como um saber escolar. Particularmente, explorou-se a recente edição temática da revista HISTEMAT sobre a *História do ensino de Geometria e de Desenho*.

3.1 Trabalhos produzidos no âmbito do GHEMAT – UFJF

A primeira dissertação de mestrado que tangencia o tema do ensino do desenho é de Quintão (2013), intitulada **O desenho geométrico como disciplina de curso de licenciatura em Matemática**: uma perspectiva histórica. O estudo discute as transformações sofridas pela disciplina Desenho Geométrico ao longo do curso de licenciatura em Matemática, criada no final da década de 1960 na Universidade Federal de Juiz de Fora.

Por se tratar de uma pesquisa relacionada ao desenho geométrico sob uma perspectiva histórica, permitiu-se uma primeira aproximação com o campo da História da educação matemática. Entretanto, seu trabalho está voltado ao curso de licenciatura em Matemática, ou seja, aos professores licenciados em Matemática, e a presente dissertação refere-se aos professores primários que também ensinam Matemática e Desenho.

Segundo Quintão (2013), a partir das fontes analisadas, matrizes curriculares, ementas, materiais didáticos, legislações, entrevistas com alunos e/ou professores, foi possível construir a trajetória do ensino de desenho geométrico no período de 1969 a 2009. O autor aponta que:

Após a análise de como ocorreram as transformações sofridas pela disciplina Desenho Geométrico na UFJF, foram identificados

elementos que facultaram momentos de estabilidade, como também, momentos de instabilidade e extinção. Dentre os quais destacam-se: determinações legais; possibilidade do licenciado em Matemática em atuar na Educação Básica como professor de Desenho Geométrico; a busca por espaços, por parte do Departamento de Matemática, na matriz curricular do curso de licenciatura em Matemática; a pouca comunicação entre os departamentos responsáveis em ofertar disciplinas ao curso de licenciatura em Matemática; a extinção do Departamento de Desenho e a posterior transferência da disciplina Desenho Geométrico para o Departamento de Matemática; as concepções a respeito da relevância do Desenho Geométrico no curso de Licenciatura em Matemática (QUINTÃO, 2013, p. 6).

Quintão conclui o seu trabalho nos relatando que, com a perda do *status* de disciplina acadêmica, o saber desenho geométrico passou a figurar dentro do curso de Matemática, com o objetivo de dar suporte ao aprendizado da Geometria Euclidiana. O referido autor constatou, ainda, que a trajetória do ensino de desenho geométrico, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, mostrou-se cada dia mais um saber a ser ensinado dentro da Matemática.

O trabalho de Quintão mostra que o desenho geométrico é essencial para o desenvolvimento de habilidades como o pensamento gráfico e de competências fundamentais à vida cotidiana. Quando abordado de maneira específica na vida acadêmica, certamente propicia o desenvolvimento de novas metodologias e pesquisas nessa área, que atuariam diretamente na formação de professores que, por sua vez, mudariam o panorama deste saber em sua prática cotidiana, na Educação Básica.

É dentro desta perspectiva que temos a oportunidade de contribuir com novas pesquisas, reflexões e propostas que considerem a importância do desenho na formação do professor que ensina Matemática. Ao pesquisar sobre o ensino de desenho na formação de professores primários em Minas Gerais, no início do século XX, encontraremos fatores que podem resgatar esse conhecimento como um saber fundamental no desenvolvimento de competências e habilidades essenciais na formação do indivíduo. O trabalho de Quintão (2013) não conclui a pesquisa, mas deixa aberta a possibilidade de novos olhares, de atentar para especificidades, pois o trabalho a que nos propomos abrange outro período e outro tipo de formação.

Um segundo trabalho produzido no grupo que tem um recorte temporal próximo da dissertação citada é o de Barros (2015), que busca investigar historicamente o ensino de Geometria na formação de professores primários em

Minas Gerais, no período de 1890 a 1940. A referida pesquisadora procurou responder questões como: quais conteúdos de Geometria eram ensinados aos futuros professores nas escolas normais? Qual foi o tratamento dado a este saber na formação de normalistas? Quais as finalidades da Geometria presente na formação? Para tanto, Barros (2015) utilizou-se, dentre outras fontes, da legislação para as Escolas Normais, tendo como cenário a efervescência *escolanovista* convivendo com o método intuitivo.

Através do estudo da legislação, verificou-se que, nas Escolas Normais, a disciplina Geometria não esteve fixa ao longo do período estudado (1890-1940). Evidenciou-se também a presença reduzida da Geometria Plana e Espacial na formação de normalistas, principalmente se comparada à Aritmética ou ao Desenho. Barros (2015) destaca que a Geometria ensinada às normalistas tinha o objetivo de estar mais próxima de situações cotidianas, trabalhada na resolução de problemas de Aritmética, utilizando a Geometria como pretexto.

O trabalho de Barros (2015) contribui para esta pesquisa por nos ajudar a melhor compreender o papel da disciplina Desenho que, por diversas vezes, era ministrada junto à Geometria.

3.2 O ensino de desenho no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX

Trinchão (2016) faz uma abordagem da disciplina Desenho como método de alfabetização gráfica, traçando um panorama europeu sob o contexto iluminista e revolucionário francês. Este trabalho enriquece a presente pesquisa na medida em que mostra os reflexos destes eventos na educação no Brasil Imperial, no século XIX. A autora mostra que a alfabetização gráfica do novo homem brasileiro passou pela influência dos pedagogos europeus: Jan Amos Seges Komensky – Comenius – (1592-1670), cujas ideias influenciaram Jean-Jacques Rousseau, que por sua vez influenciou Zurique Johann Heinrich Pestalozzi, que estabeleceu diálogo maior com Friedrich A. Froebel.

Pestalozzi e Froebel se destacaram na história da educação moderna e na história da educação em Desenho por elaborarem uma gramática para o Desenho que aplicaram na alfabetização gráfica de crianças desafortunadas. Consideravam o

desenho um saber capaz de colaborar para a educação e formação do novo homem oitocentista.

Os acontecimentos ocorridos na França em relação ao ensino de Desenho Linear repercutiram no Brasil através de intelectuais instrutores de ensino, como Abílio César Borges, e de políticos que adotaram materiais didáticos estrangeiros, como o livro de Benjamin de Francoeur que circulou nas colônias portuguesas e foi muito usado na Bahia. Tais personalidades estavam inteiradas do que se discutia nos quatro cantos do mundo: a necessidade da inserção do Desenho como conhecimento importante para a reforma do novo homem e da esfera social. Segundo Trinchão (2016), as sementes para a institucionalização do sistema de ensino público brasileiro e do Desenho como disciplina escolar foram plantadas no período que vai do final da Monarquia, século XVIII, ao início da República, século XIX.

O estudo de Trinchão (2016) nos revela o papel primordial do desenho – ser o suporte para a mudança desse novo homem, mais conformado com o novo panorama social. Serviria como um moderador dos ânimos e precisava ser introduzido nas escolas, atendendo assim à precariedade das nações em relação à mão-de-obra especializada, bem como à sociedade de modo geral.

O desenho como saber escolar aparece desde o Decreto que institui a Reforma do ensino primário e secundário da corte de 1879, com a rubrica de “Elementos de Desenho Linear” para o primeiro grau de ensino. Rui Barbosa apresentou ao parlamento dois pareceres em 1882, um sobre a reforma do ensino primário e outro sobre o ensino secundário e superior, onde o ensino de desenho possui relevante destaque entre as matérias, tendo centenas de argumentações a seu favor:

Nós, porém, pelo comum, 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 de suas aplicações elementares, ele tem precedência à própria escrita; que representa um meio de fixação, reprodução e transmissão de ideias indispensáveis a todos os homens, e especialmente indispensáveis às classes laboriosas; que as aptidões naturais, de que depende o seu estudo, são comuns a todos os entendimentos, e de uma vivacidade particularmente ativa

nos primeiros anos da existência humana (BARBOSA, 1946, p. 108-109 *apud* LEME DA SILVA *et al.* 2016, p. 63).

Neste mesmo parecer, Rui Barbosa dá sinais da existência de um ensino não adequado para a escola primária, entendendo ser um grande absurdo o ensino de “desenho linear geométrico”, pois ao entregar à criança a régua e o compasso, estaria sendo tolhida toda iniciativa e vontade de aprender. Em vista disso, evidencia-se que há vigência de mais de uma proposta para o ensino de desenho. Segundo Leme da Silva *et al.* (2016), observa-se uma ligação entre os saberes de geometria e desenho ao longo do século XIX. Os traçados à mão livre dão suporte ao ensino de Geometria. Essa relação sofre uma ruptura com a chegada do método intuitivo, da lição de coisas. A partir daí, seriam abandonados os aspectos abstratos da Geometria e priorizados os objetos reais, de interesse dos alunos.

O método intuitivo, também conhecido como lições de coisas, foi idealizado na intenção de solucionar questões relativas ao ensino, que se mostrava ineficiente às necessidades sociais advindas da Revolução Industrial, ocorrida entre o final do século XVIII e meados do século XX. Tomado como elemento de renovação do ensino, o método intuitivo difundiu-se nos países da Europa e das Américas, sendo também conhecido, entre os educadores, como o mais adequado à instrução das massas populares. Partindo do princípio de que toda educação deve começar pela educação dos sentidos, o método intuitivo valorizava a intuição como componente fundamental do conhecimento. A primeira etapa do referido método trata da intuição sensível, onde é ensinado às crianças a observar, ver, sentir, tocar, medir, comparar, nomear. Posteriormente, o desenvolvimento da inteligência através do raciocínio, da abstração e reflexão. Por fim, a intuição moral, que consiste educar as crianças nos aspectos morais e sociais (SCHELBAUER, 2006).

Após a análise das circulações internacionais de ideias acerca do ensino de desenho no curso primário brasileiro, o estudo anteriormente referenciado destaca as discussões sobre as finalidades desse ensino, objetivando a introdução do desenho ao natural para o curso primário. Segundo Leme da Silva *et al.* (2016), dois posicionamentos foram destacados. De um lado os artistas, que defendiam o gosto pela arte e pelo belo, sem prezar pela perfeição, e aqueles que viam o desenho como estratégia de formação profissional, ambos defendendo o desenho natural. Por outro lado, a visão científica, na qual o desenho se ligava à Geometria, em que a

perfeição era primordial. Tal posicionamento procurava preparar o educando para o ensino secundário. Essa tendência alinhava o desenho aos saberes matemáticos, organizados pela Geometria Euclidiana. O estudo leva a crer que as classes artísticas, bem como as demandas externas à escola relativas à profissionalização, em consonância com debates em congressos internacionais de desenho, foram responsáveis pela introdução do desenho ao natural na escola primária brasileira, que se tornou o ícone da pedagogia moderna.

Guimarães (2016) contribui para nossa pesquisa ao examinar de que forma as propostas para o ensino do saber desenho eram apresentadas para o curso primário brasileiro, não se detendo em somente identificar conteúdos e métodos em documentos oficiais, programas e revistas de ensino. Para tal intento, o autor analisou dois manuais a respeito do ensino de desenho: **O Desenho ao alcance de todos**, de F. Nerêo de Sampaio, e **Methodos americanos de educação geral e technica**, de Omer Buyse. Extraídas as colocações mais relevantes, foi feita uma aproximação das mesmas com as ideias do legislador Rui Barbosa, constantes no seu parecer.

O livro de Sampaio, de acordo com Guimarães (2016), traz indicadores de práticas do método intuitivo e, logo em suas primeiras linhas, um comentário de que o desenho fora considerado primeiro como um veículo da preparação artística e, em menor escala, como um fator de educação. Com a expansão industrial europeia, o desenho toma nova caracterização – a artística, porém com finalidade industrial. O desenho não mais serve a interesses superiores da grande arte, passa ser constituinte da aprendizagem. “[...] O desenho meio de expressão, como a palavra e a escrita, é, na escola única, um veículo de educação, e, como tal, não pode afetar somente preocupação artística; é um meio de educação e jamais um fim” (SAMPAIO, *apud* GUIMARÃES, 2016, p. 5). A pesquisa de Guimarães (2016) traz trechos do livro de Sampaio através dos quais podemos perceber que o desenho era visto como um veículo de educação e, sobretudo, estava ligado às questões de: observação, conhecimento, investigação, representação e utilidade das coisas.

Anísio Teixeira, em 1927, traduz para o português o livro de Omer Buyse anteriormente mencionado. Posteriormente, o referido livro é divulgado pela Imprensa Oficial do Estado da Bahia na intenção de se instalar, naquele estado, as modificações necessárias à adaptação ao crescimento e organização de países industriais e comerciais.

De acordo com Guimarães (2016), Omer Buyse destaca que em diversas escolas americanas, tanto no Desenho quanto nos Trabalhos Manuais dos cursos primários, observa-se a presença dos Centros de Interesses. Os alunos deveriam desenhar à mão livre objetos que lhes fossem familiares, que produzissem suas formas pessoais de livre vontade. Entretanto, os assuntos estudados à mão livre eram concomitantemente trabalhados no desenho técnico e no desenho pitoresco, que era produzido a partir de uma leitura, um debate. O desenho natural era o mais indicado para as escolas elementares americanas.

Em um contexto comparativo, surgem as ideias do importante defensor da pedagogia moderna, Rui Barbosa, personalidade insigne que muito se empenhou para a renovação dos métodos e princípios para o sistema educacional brasileiro. A proposta de Rui Barbosa, de 1883, representava uma realidade discutida no mundo inteiro, que entendia o ensino do Desenho como uma base para a instrução técnica e industrial, visto que diversos países, após a introdução do desenho e da arte, tiveram bons resultados. Apenas ler e escrever já não era suficiente, fazia-se necessário saber desenhar. A expansão industrial suscitava tal habilidade, que não parava de crescer e representar bases para o progresso e o desenvolvimento econômico dos países.

Além do auxílio a outros saberes, como as formas, a geometria, os trabalhos manuais, deveria preceder à própria escrita já que o ato de desenhar era considerado próprio da natureza da criança; ser elemento essencial no cultivo das faculdades de observação, de invenção, de assimilação e retenção mental (BARBOSA, 1946 *apud* GUIMARÃES, 2016, p. 12).

Por Guimarães (2016), podemos dizer que Sampaio e Rui Barbosa são simpáticos ao método intuitivo, chegando Barbosa a dizer que todas as disciplinas professadas na instrução elementar deveriam estar subordinadas ao método intuitivo. Baseado em estudos de Pestalozzi e Froebel, Rui Barbosa entendia que o método intuitivo deveria ocorrer pelo uso dos sentidos e daquilo que se podia observar na natureza. Propiciava a observação e a capacidade de imaginação da criança, partindo do simples para o complexo, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato, do particular para o geral. Também defendia que o ensino do Desenho pelo método intuitivo começasse pela cópia de modelos simples,

seguido de desenhos de memória e de invenção, que qualificassem o olho e a mão dos alunos.

Ao concluir sua pesquisa, Guimarães (2016) nos diz que, após a análise dos dois referidos manuais e do parecer de Rui Barbosa, as ideias neles contidas se harmonizam e revelam finalidades e prescrições metodológicas para o ensino do desenho. Nerêo Sampaio e Rui Barbosa viam o desenho sob um aspecto mais prático-utilitário, ou seja, seu ensino era necessário à preparação e habilitação para o exercício de determinadas profissões e também como pré-requisito para outros saberes escolarizáveis, como por exemplo, saber escrever, devendo o ensino de desenho preceder o da escrita. Nas três propostas analisadas, todos os referidos autores afirmam e defendem o ensino do desenho ao natural como imprescindível à sutileza de percepção e do treino da mão.

Encontramos outro artigo que analisa o parecer de Rui Barbosa. Os pesquisadores Guimarães e Valente (2016), apresentam os discursos divulgados nas revistas cariocas e paulistas, no período de 1891 a 1920, sobre o ensino do saber elementar desenho, buscando-se compreender e explicar as mudanças ocorridas na instrução pública primária brasileira no que diz respeito ao ensino de um saber a ensinar e para ensinar desenho, provenientes das indicações apresentadas no parecer de Rui Barbosa. Os referidos autores, ao analisarem a produção de Rui Barbosa, obtiveram de seus estudos um saber para ensinar desenho que se encontra articulado a um desenho a ensinar. Procuraram explicitar a visibilidade dos elementos do saber a e para ensinar desenho dada por Rui Barbosa, de modo que aquele seja tratado como um saber de referência na e para a formação dos alunos da escola primária.

O desenho visto por Rui Barbosa era um agente responsável por transformações espetaculares, capaz de enriquecer ou empobrecer Estados. Por essa razão, deveria estar presente do jardim de infância à universidade, ficando claras, assim, as funções do desenho enquanto um saber a ensinar. Rui Barbosa defende que o ensino do desenho seja precursor do ensino da escrita, ou seja, prepare-lhe o caminho, tornando-se essencial para outros saberes escolarizáveis. Recomendado também para uma educação do olho e da mão, onde seriam exercitadas a atenção, a observação, a invenção e a boa memória. Rui Barbosa absorve estudos realizados internacionalmente que consideravam o ensino do

desenho essencial à educação primária de vários países. No Brasil, descreve tal saber como o responsável pela formação profissional e popular.

Guimarães e Valente (2016) encontraram, nas propostas de ensino divulgadas nas revistas paulistas, características do saber para ensinar desenho pela proposta de Rui Barbosa, como por exemplo, a formação de sujeitos e habilidades. Os redatores das revistas, especialmente as paulistas, demonstraram ter conhecimento das ideias divulgadas por Rui Barbosa, chegando a se ter um modelo comum para o ensino do desenho, diferente do que aconteceu com as propostas do Brasil Império, onde ele estava ligado a elementos geométricos na forma de Desenho linear ou geométrico.

D'Esquivel e Sant'Ana (2016) também estudam a definição de funções para o Desenho e para a Geometria através da legislação educacional. Fazem uma análise do processo de implantação, mudanças e permanências dos saberes geométricos para a escola de ensino primário na Bahia, no período de 1835 a 1925. Destacam a Lei nº 1846, de 14 de agosto de 1925, conhecida também como Reforma Anísio Teixeira. Do período em questão, leis e decretos, documentos de arquivos públicos, livros didáticos e manuais, revistas pedagógicas e exames escolares também foram utilizados como fontes de pesquisa.

Os referidos autores relatam que o século XIX, no Brasil, ficou marcado por tentativas do Estado de regularizar e controlar as práticas educativas existentes. Ao contrário do que os marcos educacionais comuns podiam sugerir, cada estado no Brasil tinha sua organização própria, construída levando-se em conta os fatores culturais, políticos e econômicos locais.

Foi analisada a criação da primeira Escola Normal da Bahia em 1836 e a adoção da obra *Desenho Linear*, de Louis Benjamin de Francoeur. A partir da instituição do "Regulamento para Escolas do Método Simultâneo", a disciplina *Desenho Linear* passa a compor os programas de ensino da escola primária na Bahia, sendo as obras francesas muito utilizadas na elaboração de leis, livros e manuais didáticos. Não havia manuais didáticos para o ensino de *Desenho Linear*.

D'Esquivel e Sant'Ana (2016) entendem que as propostas oficiais para o ensino de *Desenho Linear* se transformam a cada período histórico. O valor social atribuído ao desenho também irá se transformar: na segunda metade do século XIX, estava ligado aos conhecimentos necessário aos ofícios e, nas primeiras décadas do século XX, à estética e aos trabalhos manuais. Os objetivos imputados ao

Desenho Linear, em cada tempo histórico, irão fundamentar a introdução do seu ensino na escola primária.

Para dar cumprimento ao programa de ensino de Desenho Linear na Escola Normal, é adotada a obra de Desenho Linear de Louis Benjamin de Francoeur, adaptada por Holanda Cavalcanti de Albuquerque para o ensino primário brasileiro. Uma característica de tal obra é a proposição de atividades de construção geométrica à mão livre, sem o uso de instrumentos. A introdução do ensino de Desenho Linear no curso de formação de professores baianos, segundo D'Esquivel e Sant'Ana (2016), parece estar relacionada com a concepção francesa de que tais cursos eram disseminadores das propostas oficiais.

Nos primeiros vinte e cinco anos do século XX, os programas para o ensino de Desenho e Geometria passam a ter características diferenciadas para cada uma das disciplinas. O Desenho se aproxima da matéria Trabalhos Manuais.

Entre os anos de 1924 e 1928, aconteceu na Bahia uma ampla reforma educacional sob a égide do professor Anísio Spínola Teixeira, Diretor Geral da Instrução. A referida reforma destaca o aluno como fator desencadeador da aprendizagem, concepção esta que já vinha sendo introduzida desde o final do século XIX e consolida-se, então, como diretriz principal para orientar toda prática pedagógica do ensino primário.

Anísio Teixeira, em 1925, viaja para Europa e tem contato com a obra **Méthodes Américaines d'Education**, de Omer Buyse. Em 1927, assiste a cursos da Columbia University e visita diversas instituições educacionais americanas. De volta ao Brasil, publica a obra **Aspectos Americanos de Educação**. Estas duas obras citadas foram distribuídas pela Diretoria Geral da Instrução do Estado às escolas públicas.

A reforma em tela trouxe uma inovação, que é a disponibilização para as Escolas Normais e para as de Ensino Primário do “Programa do Ensino da Escola Elementar Urbana do Estado da Bahia”, onde constam indicações detalhadas para o ensino de Desenho e Geometria. Por esta reforma, o Desenho e a Geometria passam a ter programas separados de ensino para cada ano da escola primária.

Por meio de análise das prescrições de ensino do desenho nos estados de São Paulo, Sergipe, Santa Catarina e Paraná, Leme da Silva *et al.* (2016), em um capítulo do livro **Saberes Elementares Matemáticos em Circulação no Brasil**, que sintetiza as produções do Seminário Temático em que foram estudadas as revistas

pedagógicas que circularam pelo país, evidenciou-se o que já era fato para os historiadores da educação. O estado de São Paulo era referência para os demais estados, sendo o modelo paulista apropriado em cada um dos três estados, de maneira única e particular.

Há uma diversidade de designações de matérias nas quais os conteúdos e as finalidades são semelhantes, tanto nos programas de um mesmo estado como em comparação entre os estados analisados. No programa de Sergipe, a disciplina Geometria não aparece de 1911 a 1931, mas indica construção de figuras geométricas. Santa Catarina apresenta Desenho e Geometria em todos os programas e as construções geométricas aparecem junto com o desenho ao natural na matéria de Desenho. São Paulo também apresenta Desenho e Geometria em todos os programas, porém as construções geométricas migram para Geometria, o que é similar aos programas de 1917 e 1921 do Paraná. A semelhança da composição do desenho ao natural e do desenho geométrico nos estados de São Paulo e Paraná, no final do período de 1910 a 1920, pode advir das diversas parcerias de representantes do Paraná com São Paulo, mesmo após a instalação dos grupos escolares.

Um trabalho que tem muita afinidade com o tema de nossa pesquisa é de Zuin (2002), que faz uma análise do ensino de Geometria e Desenho na reforma João Pinheiro, em Minas Gerais, em 1906, a partir da documentação oficial referente à legislação educacional mineira no período entre o final do século XIX e início do século XX. A pesquisadora localiza a reforma no contexto de muitas transformações que o Brasil vinha sofrendo em virtude de modificações nos sistemas social, econômico e político, e do crescimento industrial aliado à concentração populacional nos centros urbanos.

De maneira geral, os programas de ensino dos grupos escolares estavam relacionados a uma educação que contribuísse para a construção da cidadania, objetivando formar um cidadão patriota, higiênico, que respeita as leis e ama o seu país. Ou seja, além de ensinar a ler, escrever e calcular, havia a necessidade de civilizar a sociedade brasileira (MONARCHA, 2009).

Observando o Programa Oficial de Geometria e Desenho para o ensino primário, pelo Decreto nº 1947, de 30 de setembro de 1906, Zuin (2002) avaliou que as disciplinas Geometria e Desenho possuíam um caráter prático. Os instrumentos utilizados eram: régua, compasso, corda, trena, prumo, nível de ar. E os alunos

deveriam aprender técnicas utilizadas por jardineiros, carpinteiros, pedreiros e outros profissionais que aplicavam a geometria prática no seu cotidiano. A teoria fica aliada à prática e sua aprendizagem passa a acontecer dentro e fora do espaço escolar.

Zuin (2002) destaca as considerações de Faria Filho (2000) em relação às práticas pedagógicas, onde o referido autor relata que ao mesmo tempo em que se busca racionalizar as atividades de ensino, a racionalidade humana na organização do mundo físico e social e do conhecimento também desenvolve todo um aparato pedagógico que tem o objetivo de tornar o aprendizado escolar mais prazeroso e atraente aos alunos.

O método intuitivo destaca-se por entender que a aprendizagem se dá através de atividades práticas. A utilização de materiais concretos como: corda, trena, entre outros, para o ensino de Geometria e Desenho, caracterizam bem o método em questão. Zuin (2002) considera o desenho uma das atividades essenciais ao método intuitivo, cujas aplicações podem ser artísticas ou industriais, sendo indispensável a Geometria como base.

O trabalho de Zuin (2002) difere da pesquisa aqui apresentada no sentido de que a formação de normalistas não foi objeto de análise em sua pesquisa, e em relação ao ensino primário Zuin traz conclusões de um ensino prático. Nossa pesquisa amplia esta discussão do conhecimento prático, colocando em debate a continuidade dos estudos e a relação do ensino com essa continuidade ou não.

O ensino de desenho nos programas de Santa Catarina no período da instauração dos grupos escolares, segundo Kuhn e Flores (2016), participava da formação deste novo cidadão, que precisava estar preparado para resolver questões do cotidiano e para lidar com as necessidades que o trabalho lhe suscitasse. As autoras encontraram presença marcante do método intuitivo, pelo qual a relação com o conhecimento estava diretamente ligada à educação dos sentidos pela observação direta dos objetos e das coisas da natureza, educando assim o olhar. O desenho estava relacionado ao trabalho prático realizado pelo aluno sobre um determinado objeto, envolvendo o uso de materiais manipuláveis e situações voltadas para o cotidiano. O professor era o orientador, que recomendava a repetição de cópias ou imitação de objetos, exercitando, assim, a educação do olho e da mão. Em outras palavras, a matéria de Desenho era considerada educativa e estava associada à educação dos sentidos e do desenvolvimento da observação, percepção e atenção. As pesquisadoras concluem que o contexto político e

econômico da época em questão repercutiu na prática do ensino de desenho, ou seja, as reformas educacionais visavam à formação de um indivíduo apto para o trabalho.

Os trabalhos anteriormente mencionados nos permitem concluir que o ensino de desenho desempenhava importante papel na constituição do novo cidadão republicano, tendo como característica principal a praticidade e como foco a formação profissional.

3.3 O desenho na formação de normalistas na transição entre os séculos XIX e XX

Numa perspectiva mais geral, relativamente à presença do Desenho como disciplina do curso de formação de normalistas, o artigo intitulado “Geometria e Desenho como matérias do Curso Normal no período da Primeira República no Brasil” (OLIVEIRA, 2015) utiliza-se da legislação relativa aos cursos normais de diferentes estados brasileiros para caracterizar os saberes que envolvem a formação de normalistas. Observa-se que a Geometria euclidiana espacial se consolida como matéria do curso normal e que o desenho se destaca por predominar praticamente em todos os anos do referido curso, exercendo uma função relevante de educar a vista e adestrar a mão (OLIVEIRA, 2015).

Em Minas Gerais, na cidade de Ouro Preto, foi criada a primeira Escola Normal pela Lei nº 13, de 28 de março de 1835. Porém, só foi instituída em 05 de agosto de 1840, tendo como diretor o professor Francisco de Assis Peregrino. Nos períodos de 1842 a 1846 e de 1852 a 1871, as atividades da Escola Normal foram interrompidas, voltando a funcionar em 1871, amparada pela Lei nº 1769. Após a Proclamação da República, a Escola Normal passou a ser regulamentada pelo Decreto nº 1175, de 29 de agosto de 1898. O curso normal tinha duração de quatro anos e deveria ter um caráter prático e profissional, cujo objetivo era despertar nos alunos qualidades intelectuais e morais essenciais para um bom exercício do magistério. Sempre que possível, deveriam ser empregados os processos intuitivos (OLIVEIRA *et al.*, 2016).

Neiva e Fonseca (2016) nos mostram como se deu o processo de escolarização da disciplina Desenho no interior da Escola Normal de Belo Horizonte, no período de 1906 a 1946. Segundo a investigação, o desenho nas Escolas

Normais mineiras, nas décadas finais do século XIX, trazia uma parte de conteúdos de desenhos artísticos e de observação com atividades ligadas à Geometria. A legislação vigente indicava o uso do desenho geométrico em um caráter utilitário, de acordo com o objetivo da época, que era de formar mão de obra qualificada para o trabalho industrial.

A capital mineira, Belo Horizonte, inaugurada em 1897 e construída baseada nos ideais republicanos, auxiliava a incutir a ideia de formação de uma nação civilizada, organizada e que valorizava muito o trabalho. O sistema educacional também deveria ser organizado nestes moldes, sendo a escola o local responsável pela difusão desta nova cultura urbana, que seria compartilhada por cidadãos civilizados. Os governantes mineiros procuraram formas de oferecer uma educação diferenciada, que proporcionasse a formação de cidadãos capazes de levar o Brasil ao patamar das grandes nações industrializadas. Para a realização de tal propósito, foram pensadas e propostas diversas mudanças no ensino, nos diversos níveis, que conduziram a educação ao objetivo almejado.

Em 28 de setembro de 1906 foi promulgada a Lei nº 439, que aprovava a reforma do Ensino Primário e Normal do estado de Minas Gerais, conhecida também como Reforma João Pinheiro, determinando que a Escola Normal tivesse a função de ser o instituto de educação intelectual, moral e física, objetivando, dessa forma, produzir uma escola imbuída pelos ideais republicanos.

Através da análise das normativas, os referidos autores puderam perceber que o ensino de Desenho nas escolas normais mineiras estava voltado para o desenho geométrico. Entretanto, a partir do Decreto nº 1960, de 16 de dezembro de 1906, encontram-se indicações que sugerem uma maior distância da prática de desenho geométrico, pois o programa de ensino trazia o ensino de desenho linear e à mão livre, enfatizando uma formação inclinada à arte que despertasse a capacidade inventiva e criativa das futuras professoras. Aponta-se para uma educação estética e dos sentidos.

Nas aulas de Desenho, não eram utilizados modelos impressos ou de estampas. As alunas deveriam fazer desenhos de observação ao ar livre com liberdade de interpretação. As habilidades em relação ao desenho progrediam de traços simples aos complexos, terminando com representações em perspectiva. Tais habilidades seriam empregadas pelas alunas em diversas outras atividades cotidianas, levando este saber para além dos muros escolares. Para Neiva e

Fonseca (2016), a sociedade que possuísse esta visão ampla em relação à utilidade do desenho estaria mais capacitada ao sucesso industrial.

Os referidos pesquisadores observaram, pela análise da legislação educacional de 1906 a 1946, que a disciplina Desenho teve nos primeiros quatro anos do período citado um aspecto utilitarista. Posteriormente, em 1910, a disciplina foi desmembrada em Geometria e desenho linear e Desenho e caligrafia, ficando atribuída à última uma formação mais artística. Porém, mesmo com essas recomendações curriculares, foram encontrados diversos materiais como livros e apostilas, obras de referência sobre o ensino do desenho linear e geométrico, relatos nos diários de classe e produções de alunas, que demonstram a presença efetiva dos conteúdos de Desenho Geométrico. Contrariando, assim, o currículo prescrito, que indicava a separação do desenho artístico do geométrico. Fontes encontradas nos arquivos da antiga Escola Normal de Belo Horizonte sinalizam para um uso simultâneo desses saberes legalmente distanciados.

4 O DESENHO NO ENSINO PRIMÁRIO E NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: O QUE PRESCREVE A LEGISLAÇÃO MINEIRA?

Foi realizada uma análise da documentação oficial referente à legislação educacional mineira. Tomamos como referência as normativas do período que vai de 1898 a 1906, tanto do ensino primário quanto do ensino normal. Destacamos como aspectos de nosso interesse de serem analisados: as rubricas utilizadas para o desenho e o que a legislação educacional prescrevia.

As rubricas encontradas no ensino primário foram: Desenho elementar; Geometria e Desenho; Desenho; Trabalho Manual e Desenho; Desenho Geométrico; Desenho Artístico. Para o Ensino Normal encontramos: Desenho e Caligrafia; Desenho e Artes Aplicadas; Desenho Geométrico; Desenho Topográfico; Desenho de Ornato; Desenho de figura e de paisagem; Geometria e Desenho; Geometria Plana e Desenho Linear; Desenho Linear e à mão livre; Desenho; Desenho e Trabalho de agulha; Geometria e Desenho linear; Desenho figurado; Desenho, Trabalhos Manuais e Modelagem; Trabalhos Manuais e Desenho; Desenho e Artes Aplicadas.

Discorrendo um pouco sobre algumas rubricas encontradas no ensino primário, podemos dizer que o desenho geométrico é a reunião de processos utilizados na construção de formas geométricas e resolução de problemas fazendo o uso da régua sem graduação e do compasso. Está diretamente ligado a outras áreas de conhecimento humano, como a Arquitetura, a Engenharia e o Desenho Industrial.

Feito sob um sistema de coordenadas cartesianas, o desenho topográfico baseia-se na representação de um terreno em planta: hidrografia, acidentes naturais e benfeitorias. O desenho de paisagem consiste na retratação de aspectos naturais e culturais do mundo, dadas as impressões e opiniões de quem os observa. Se uma paisagem é formada apenas por elementos da natureza, podemos dizer que é uma paisagem natural; se apresenta alguma interferência humana, dizemos que é uma paisagem humanizada ou geográfica.

O desenho de ornato também mantém ligação estreita com a Arquitetura, por reproduzir objetos por meio de traços e sombras e produzir figuras decorativas e adornos. Lima (2008) apresenta um balanço historiográfico que analisa a produção editorial relativa ao ornamento na Europa e à circulação de algumas destas

publicações no Brasil. Dá especial atenção à inserção do ornamento na formação profissional de artesãos no país e também na formação do gosto do consumidor de produtos ornamentados, da decoração à Arquitetura.

Segundo Lima (2008), o ensino de Artes e do Desenho no Brasil ficou marcado com a vinda da Missão Artística Francesa, em 1816, quando artistas franceses tentaram introduzir no Brasil uma escola cujo projeto pedagógico valorizava o desenho. Entretanto, esses novos conceitos não encontraram apoio no país, em razão do regime escravocrata e de uma elite que repudiava os trabalhos artesanais, pelo fato dos mesmos, tradicionalmente, serem realizados por escravos.

No entanto, a pesquisadora encontrou referências ao ornamento nas descrições do conceito das aulas de desenho e de trabalhos manuais, nas resenhas de manuais, que foram trazidos ou produzidos por professores e posteriormente adotados nas aulas e em listas de trabalhos expostos nas festividades de encerramento do ano letivo em escolas paulistas. No período de 1890 a 1916, segundo Lima (2008), todo material pedagógico tridimensional utilizado nas escolas públicas daquele estado reunia, dentre outros: modelos em gesso e madeira para desenho, trabalho manual, ferramentas e utensílios para os trabalhos em classe. O ornamento tem a função de valorizar os objetos industrializados, pois lhes dá o toque artístico, revelando o lugar ocupado pelas artes na sociedade industrial, podendo também representar uma obra de arte única, além de duplicar seu valor. Os ornatos indicavam o lugar social de seus proprietários.

Ainda segundo Lima (2008), a visão idealista desejava um operário instruído, que articulasse o trabalho industrial com a formação humanística. Havia uma preocupação com a preparação prévia de todos os operários que fossem chamados a executar composições decorativas.

Na escola de arte decorativa, o desenho, a modelagem, a geometria, a perspectiva, a arquitetura elementar, o estudo dos estylos, devem ser incluídos como disciplinas essenciaes e obrigatórias; na escola de artes e officios a educação esthetica dos futuros operários deve ser ministrada a par com a educação profissional (CONGRESSO INTERNACIONAL DE DESENHO, 1906, p. 59 *apud* LIMA, 2008, p.164).

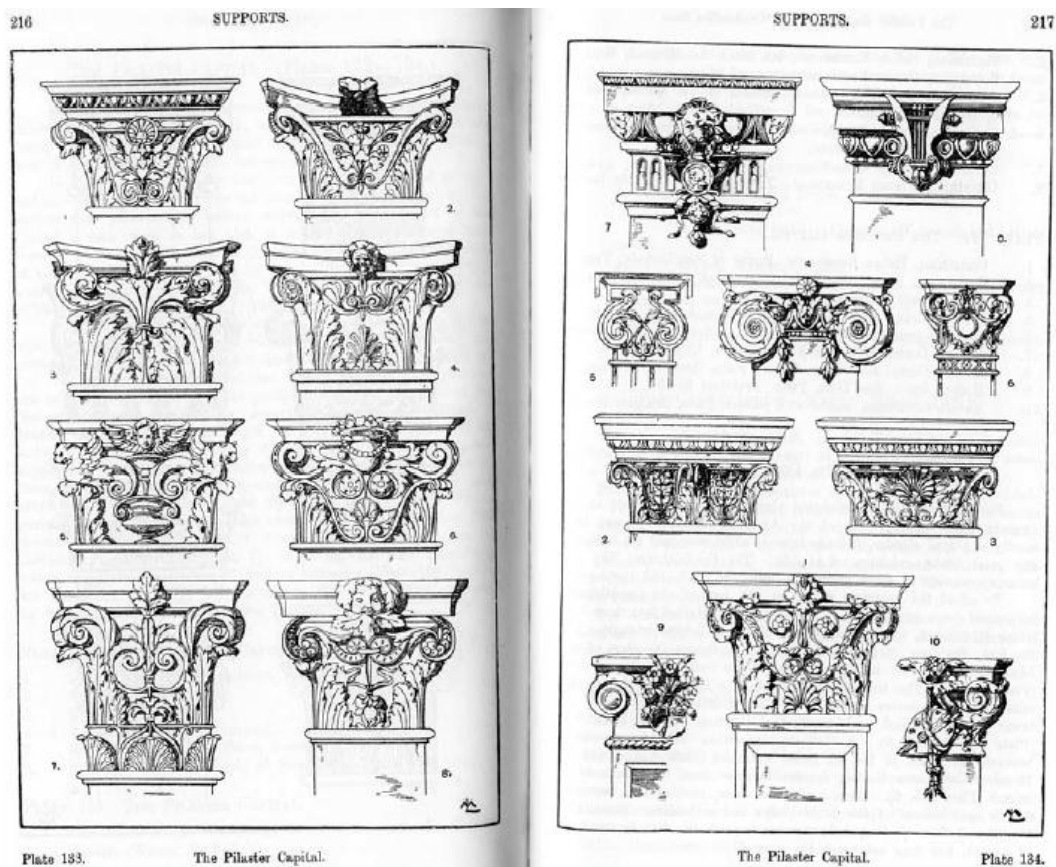
Em 1911 foram publicados, na Revista do Ensino, artigos que defendiam o ensino de desenho do natural, e tinham como justificativa que tal ensino era fundamental para a formação dos operários e dos ornamentistas.

O desenho disciplina o espírito da criança, assim como os olhos e a mão; desperta-lhe o gosto pela ordem, pela precisão, é um valioso auxiliar de vários outros ramos de ensino. [...]

Encarado, agora, seu ensino pelo lado utilitário, elle tem por fim principal preparar o melhor possível a criança para o exercício das profissões manuaes. O ensino é indispensável para a habilidade particular do operário, para a honra industrial e proveito comercial dum paiz (REVISTA DE ENSINO PAULISTA, 1911, p. 126-127).

As figuras 1, 2 e 3 representam a utilização do desenho na confecção de ornatos. Na figura 1 temos os ornamentos em colunas e pedestais, na figura 2 a decoração em cerâmica e na figura 3 o emprego dos ornatos na serralheria, com a confecção de portões.

Figura 1 – Manual de ornamentação



Fonte: Trânsito dos ornatos (apud LIMA, 2008, p.159).

Figura 2 – Decoração em cerâmica



Fonte: Trânsito dos ornatos (*apud* LIMA, 2008, p. 171).

Figura 3 – Portão residencial



Fonte: Trânsito dos ornatos (*apud* LIMA, 2008, p. 186).

A partir das descrições anteriores é possível identificar as diferenças entre os tipos de Desenho.

4.1 O ensino de Desenho: elementos ou rudimentos?

O estudo de Valente (2016-a) nos mostra quais trajetórias tiveram as concepções sobre os saberes matemáticos para serem ensinados nos primeiros anos escolares, utilizando como referência a História Cultural e como fonte as revistas pedagógicas. Trata-se da caracterização de dois saberes iniciais escolares, levando em conta que, em cada época, um determinado movimento pedagógico tem predominância. O referido autor discute as concepções de Caetano de Campos, que estão mais ligadas ao conhecimento científico, a uma organização mais lógica, e tem a abstração como referência, e as de Fernando de Azevedo que não visam a uma formação propedêutica, onde a escola primária tem um caráter terminal e se apoia na concretude. A partir daí, Valente (2016) nos apresenta a conceituação de elementos e rudimentos.

Caetano de Campos, responsável pela Reforma da Escola Normal de São Paulo, defende novas formas de se conduzir a educação paulista nos primeiros anos escolares. Propõe a ideia de continuidade dos estudos, da progressão, da aquisição de conhecimentos elaborados. Os saberes adquiridos no curso primário deveriam ser propedêuticos, ou seja, preparatórios para o ensino secundário. Percebemos aí a aquisição de saberes mais científicos, os elementos.

Já Fernando Azevedo, responsável pela Reforma do ensino no Rio de Janeiro, então capital da República (1927-1930), traz na referida reforma aspectos de modernização da escola brasileira. Envolto nos ideais *escolanovistas*, Fernando Azevedo destaca em toda sua organização do novo plano escolar que o aluno tem a necessidade de “expressar-se” e de “afirmar-se”, convergindo para o trabalho, para vida prática e útil, tais formas de expressão.

Temos aí os “Rudimentos”, que não são vistos como ciência, uma vez que passa a ser considerado relevante tudo aquilo que for de aplicação na vida prática. Somente os rudimentos farão um elo com a vida cotidiana. Não há necessidade de uma formação propedêutica, nada de saberes mais avançados. A escola primária se apresenta em caráter terminal. Os alunos que dela saírem estarão preparados para o enfrentamento diário. Dominar as operações fundamentais, operar com sistemas de pesos e medidas e manejar alguns instrumentos se mostrava como o suficiente.

Utilizamos como fontes de pesquisa a legislação educacional do final do século XIX, intitulada como a Reforma Benjamin Constant, por ser a legislação que

regulamenta a instrução primária e secundária do Distrito Federal, portanto uma normativa mais ampla, à qual deveriam estar submetidos os demais estados da nação. Buscando entender melhor o panorama mineiro no início da República, encontramos o Decreto nº 1127, que promulga o regulamento dos Institutos de Ensino Profissional Primário, e o Decreto nº 1175, que traz o regulamento das Escolas Normais. A Reforma João Pinheiro, objeto principal de análise, através dos Decretos nº 1947, que estabelece o Programa do Ensino Público Primário do Estado de Minas Gerais, e nº 1960, que regulamenta a Instrução Primária e Normal.

4.1.1 Desenho na Reforma Benjamin Constant

Segundo Cunha (2000), a partir de 1855, a Academia de Belas Artes, tendo seus estatutos reformulados, passou a ter as cadeiras de Desenho Geométrico e de Desenho de Ornatos, que visavam, além do aprimoramento das Artes, impulsionar os avanços da indústria nacional. Seus alunos eram divididos em dois grupos: os artistas e os artífices, sendo os primeiros devotados às Belas Artes e os outros às “artes mecânicas”. Extinta a escravidão no Brasil, ninguém queria exercer as profissões consideradas de escravos. Assim, a aprendizagem de ofícios passou a ser imposta a quem não tinha meios de resistir.

Após a Proclamação da República, em 1889, o militar de formação positivista Benjamin Constant esteve à frente do ministério criado para cuidar das questões educacionais, Ministério da Instrução Pública e dos Correios e Telégrafos. A Reforma Benjamin Constant, cujos princípios orientadores, segundo Palma Filho (2005), eram liberdade e laicidade do ensino e gratuidade da escola pública, trazia no seu Decreto nº 981, de 08 de novembro de 1890, a aprovação do Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal, então capital da República.

A Reforma Benjamin Constant trazia o propósito de efetivar a instrução popular no país, tendo os princípios da liberdade, gratuidade e laicidade do ensino. Frente às mudanças que muito influenciaram a sociedade brasileira, tais como o fim da monarquia e da escravidão, a industrialização do país e o novo trabalhador agora assalariado, a instrução escolar destaca-se como uma importante contribuição na formação deste novo cidadão, que deveria adaptar-se à nova realidade. Na referida reforma, o método intuitivo que é recomendado para todos os cursos.

Cartolano (1996) relata que, no final do século XIX e no início do regime republicano, a instrução primária não era só uma questão pedagógica, mas também política, pois era vetado aos analfabetos o direito ao voto, o que não passava de uma maneira de afastar a grande massa popular das decisões políticas. Advindo daí o desinteresse dos governos Federal e Estadual pela instrução primária.

A organização escolar do referido Decreto estruturava-se da seguinte forma: a) escola primária, organizada em dois ciclos: 1º grau para crianças de 7 a 13 anos, 2º grau para crianças de 13 a 15 anos; b) escola secundária, com duração de 7 anos; c) ensino superior reestruturado: Politécnico, Direito, Medicina e Militar (PALMA FILHO, 2005). No final do texto do referido Decreto, encontram-se presentes os programas das escolas primárias de primeiro e segundo graus. No título que trata das “escolas primárias, suas categorias e regimentos”, constam, dentre outras, as disciplinas: Desenho, Trabalhos Manuais para meninos e Trabalhos de Agulha para meninas. O parágrafo segundo deste mesmo título diz que em todos os cursos seria constantemente empregado o método intuitivo.

Relativamente ao Desenho e aos Trabalhos Manuais, o programa do primeiro grau prescrevia para o Curso Elementar (7 a 9 anos) primeira e segunda classe: linhas retas e sua divisão em partes iguais, reprodução de objetos usuais, ângulos, triângulos e quadriláteros, construção de linhas no círculo; trabalhos com papel, dobrados, ornatos, trabalhos com fitas, exercícios froebelianos, elementos de modelagem, trabalhos com cartonagem, tricô em lã.

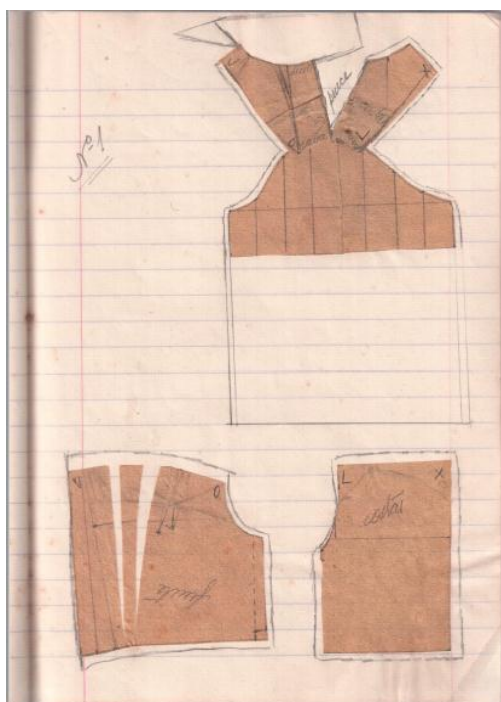
Para o Curso Médio (9 a 11 anos), encontramos princípios de desenho de ornato, circunferências, polígonos regulares, rosáceas, curvas geométricas tiradas do reino vegetal, exercícios com régua, compasso, esquadro e transferidor, curvas elípticas, espirais e volutas, representação perspectiva e sombreada de objetos usuais, desenho graduado de ornatos em relevo, cópia em gesso representando ornatos planos. Trabalhos em madeira, como: aplainar e serrar, elementos de costura e tricô, trabalhos em agulha, costura simples.

O Curso Superior (11 a 13 anos): desenho de ornato em baixo relevo, utilizando-se de elementos da natureza, noções elementares de ordens de arquitetura, desenho de figura e de máquinas simples, desenho topográfico; trabalhos em madeira, torneados, conhecimento e uso dos principais utensílios empregados no trabalho do ferro, trabalhos de agulha, corte e costura.

Na Escola Primária do 2º grau, encontramos desenho de ornato puramente geométrico, desenho do natural e de ordens arquitetônicas, desenho de paisagem, topográfico e máquinas simples; trabalhos em madeira e conhecimento das madeiras brasileiras empregadas na indústria, trabalhos em ferro, corte e costura, trabalhos de agulha.

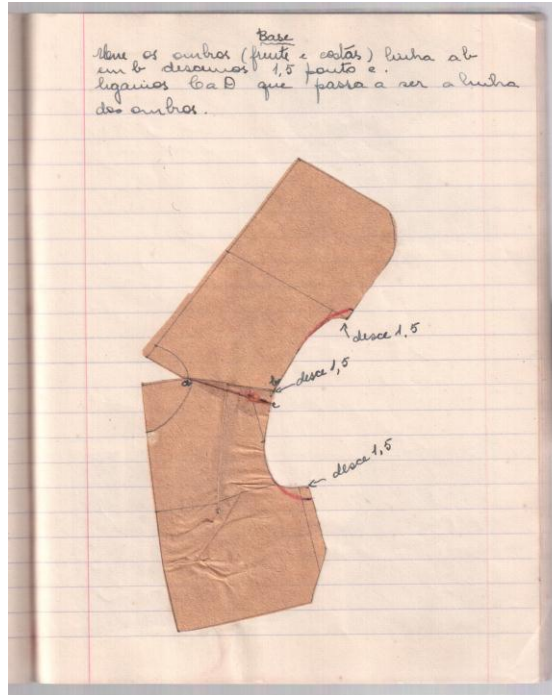
As figuras 4, 5 e 6 representam a utilização do desenho na elaboração de moldes que são empregados na confecção de roupas, conforme está descrito na legislação. Tais figuras estão presentes no caderno de costura da professora primária Myriam Boardman de Oliveira e, embora não tenha data, supõe-se, por meio de entrevista realizada por Mendonça (2016), que o mesmo foi produzido nas décadas de 1960 ou 1970. Observamos assim a longa permanência do ensinamento corte e costura, previsto na legislação educacional de 1890.

Figura 4 – Molde 1



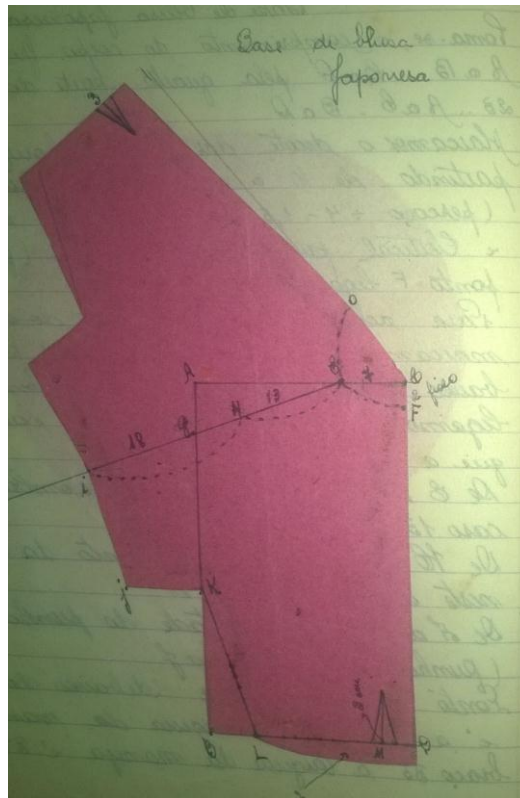
Fonte: Caderno de costura de Myriam Boardman de Oliveira; RI.

Figura 5 – Molde 2



Fonte: Caderno de costura de Myriam Boardman de Oliveira; RI.

Figura 6 – Molde 3



Fonte: Caderno de costura de Myriam Boardman de Oliveira; RI.

Para analisarmos os programas das escolas de primeiro e segundo graus presentes no Decreto nº 981, de 08 de novembro de 1890, nos valem da conceituação de elementos e rudimentos (VALENTE, 2016-a). Desse modo, podemos dizer que, exceto em alguns poucos itens pertencentes ao ensino de Desenho relativos às noções básicas de Geometria que aparecem no curso elementar e médio, mais próximos de configurações mais abstratas, ou seja, elementos, os demais ensinamentos estavam diretamente ligados à aplicabilidade, à vida prática, à utilização, aos rudimentos. Em termos de rudimentos podemos exemplificar: noções elementares das ordens de arquitetura e seu desenho respectivo, desenho de ornatos e de máquinas.

A presença de exercícios froebelianos na primeira classe do curso elementar reforça o nosso entendimento de que tal ensino estava mais direcionado à conceituação de rudimentos dada por Valente (2016-a), uma vez que Froebel² defendia como essenciais as brincadeiras, os jogos, a natureza e a vida cotidiana para a assimilação de conteúdo. É a educação através da percepção, onde a criança aprende exteriorizando-se por meio de jogos e da arte (SILVA, 2015).

Relativo aos Trabalhos Manuais para meninos, os conteúdos estavam diretamente ligados a um ensino profissionalizante, com a confecção de caixas, estojos, carteiras, ornatos, trabalhos na madeira – serrar, aplainar, construir objetos, torneados – maçanetas, rolos. Podemos observar a proximidade com os rudimentos. O mesmo podemos dizer nos Trabalhos de Agulha para meninas, onde era ensinado corte e costura, tricô, crochê e bordados. Parece não haver aproximação com o saber científico, nem com a preparação para um ensino mais elevado.

Nesse contexto, percebe-se, pela Reforma Benjamin Constant, que não há detalhamento a respeito da formação de professores. Encontramos apenas critérios de seleção para provimento ao cargo de professor. Para a nova ordem política que se organizava no país, a figura do professor tinha um caráter muito mais de divulgador da moral e dos bons costumes do que um detentor de conhecimentos. Prova disso é que, para o exercício do magistério, era necessário primeiro estar munido de condições morais. Os aspectos intelectuais ficavam em segundo plano, como mostra o artigo a seguir:

² Friedrich Wilhelm August Fröbel (Oberweißbach, 21 de abril de 1782 – Schweina, 21 de junho de 1852) foi um pedagogo e pedagogista alemão com raízes na escola Pestalozzi. Foi o fundador do primeiro jardim de infância.

Art. 1º §1º – Para exercer o magistério particular bastará que o indivíduo prove que não sofreu condenação judicial por crime infamante, e que não foi punido com demissão, de conformidade com o disposto no art. 63 do presente decreto (RIO DE JANEIRO, 1890).

Direcionando nossa análise agora para a escola primária de 2º grau, verificamos que o ensino de Desenho era a continuação dos exercícios da escola de 1º grau, com a presença de desenho de ornato, do natural, de paisagens, de máquinas e topográfico. No ensino de Trabalhos Manuais, para o sexo masculino, encontramos trabalhos madeireiros, como serrar, perfurar, aplainar, torneiar, e trabalhos em ferro, como exercícios de limar, martelar, soldar e torneiar. Nos trabalhos de agulha, para o sexo feminino, que tratava de corte e costura, aprendia-se a fazer reparos (cerzidos), enfeites e adornos usados nas cabeças pelas mulheres (toucados), estresido, que é reproduzir um desenho ou um molde de papel em outro papel ou em um tecido, e trabalhos em macramê, que é um bordado feito à mão utilizando combinações de nós. Todas as características citadas de Desenho, Trabalhos Manuais e Trabalhos de Agulha reforçam a ideia de um ensino voltado para relações funcionais e de serventia, como encontramos nos cursos elementar, médio e superior da escola primária de primeiro grau, compatíveis com a definição de rudimentos de Valente (2016). Não encontramos nenhuma referência à formação intelectual que sirva de introdução em esferas de ensino mais elevadas.

Nos programas de ensino primário de 1º e 2º graus presentes na Reforma Benjamin Constant, encontramos especificações para o ensino de desenho que nos indicam uma instrução voltada à aplicação prática cotidiana. A presença do desenho de ornatos nos cursos médio e superior do primeiro grau e das noções de arquitetura e desenho topográfico (curso superior de 1º grau) corrobora nossa observação. Tais ensinamentos demonstram que a finalidade era preparar o futuro operário, capacitando-o para atender às necessidades da época.

No ensino primário de 2º grau, encontramos o desenho de ornato, do natural, das ordens arquitetônicas, de paisagem, de máquinas simples e desenho topográfico, que comungam do mesmo princípio, oferecer uma formação profissional. Desse modo, podemos dizer que o ensino de desenho na referida reforma está distante de ser propedêutico. Não apresenta fatores que demonstrem uma continuidade dos conteúdos ensinados.

Pelo estudo da reforma Benjamin Constant, através da regulamentação das escolas primárias de primeiro e segundo graus, podemos inferir que as mesmas trazem características que evidenciam a formação profissional, quer seja pela presença do método ou pela disposição de conteúdos, nas matérias como: desenho topográfico, desenho de ornatos, de máquinas e de ordens arquitetônicas, curvas elípticas, espirais e volutas (algo que lembra um caramujo e serve como objeto de adorno), demonstram um ensino de fim prático, de preparação para o trabalho.

A presença do método intuitivo nos ajuda a entender melhor o papel do desenho, além do que é percebido através dos conteúdos dos programas. A intenção do referido método era a de que o aluno adquirisse certa lógica no pensamento, que viria através do fortalecimento da observação direta de objetos, seres e acontecimentos, visando o exercício dos sentidos, valorizando o conhecimento do mundo geral, para depois partir para as abstrações. Os desenhos, as ilustrações e estampas eram utilizados na falta de objetos reais para observação, pois auxiliariam na designação das características dos mesmos, na classificação de suas qualidades e relações.

4.1.2 O Desenho em Minas Gerais nos primórdios da República

Analisando a legislação mineira no período anterior a 1906, o ano de 1898 é um marco republicano no estado de Minas Gerais. A partir desse ponto, a matéria Desenho Elementar, ministrada para o ensino primário, trazia dentre suas especificações a obrigatoriedade de se ensinar “Trabalhos Manuais”.

O Decreto nº 1127, de 14 de abril de 1898, promulga o Regulamento dos Institutos de Ensino Profissional Primário, cuja finalidade era de ministrar, gratuitamente, o ensino técnico, tendo em vista a necessidade de se formar operários. Em seu capítulo II, encontramos a obrigatoriedade do ensino de trabalhos manuais e a aprendizagem de um ofício. No capítulo III, referente às oficinas, encontramos uma série de ofícios que eram ensinados: entalhador, alfaiate, tipógrafo, etc. O ensino de desenho elementar estava conjugado aos ornatos, flores, animais, composições, entre outros, sempre levando em conta a especialidade industrial que o aluno escolheu. Desse modo, compreendemos de imediato que o ensino primário estava direcionado para a formação profissional.

Ao analisar o Decreto nº 1127, de 14 de abril de 1898, que promulga o regulamento dos institutos de ensino profissional primário, iremos aqui expor os resultados que tivemos após tal análise: em que circunstâncias a referida legislação traz evidências a respeito das concepções sobre saberes matemáticos a serem ensinados nos primeiros anos escolares. No artigo 2º do referido Decreto, encontramos a finalidade dos institutos:

Art. 2º Nesses estabelecimentos se procurará formar operários e contra-mestres ministrando-se a destreza manual e os conhecimentos técnicos necessários aos indivíduos que quizerem obter o ensino profissional primário (MINAS GERAIS, 1898, p. 66).

O ensino de Desenho Elementar era oferecido aos alunos logo que chegavam à escola, e cada qual iria especializar-se em: ornatos, flores, animais, composições, entre outros, de acordo com a opção industrial escolhida. Tais atividades não nos remetem à ideia de elementos, pois não trazem indícios de preparação para um ensino mais avançado. Em vista disso, podemos dizer que o ensino de Desenho Elementar apresenta característica de rudimentos, pois estava voltado para uma preparação profissional, formando-se operários, como está prescrito no artigo 2º do Decreto mencionado.

Portanto, a análise da legislação mineira referente ao ensino primário, através do Decreto nº 1127 de 1898, remete-nos a um ensino voltado à funcionalidade e ao emprego daquilo que está sendo aprendido. Por seu artigo 2º, que traz as suas referidas atribuições, quer sejam de formar operários e contramestres ministrando-lhes a destreza manual e os conhecimentos técnicos necessários, podemos ver que a finalidade dos institutos de ensino profissional primário era de formar trabalhadores.

A disciplina Trabalho Manual é obrigatória, bem como Desenho Elementar, Música, Ginástica e a Instrução Militar.

Art. 8º Os alumnos entre 10 e 11 anos serão applicados ao trabalho manual, que contribuirá para nelles desenvolver a actividade, a observação, a percepção e a intuição, fornecer-lhes o conhecimento rudimentar da technica e dos materiaes industriais, bem como habitual-os à profissão cujo ensino pretendam receber (MINAS GERAIS, 1898, p. 68).

O ensino de Trabalho Manual seria de preparação para o trabalho direto nas oficinas, onde os alunos poderiam ficar por até quatro anos. Era disponibilizado o ensino dos ofícios de: armador, chapeleiro, alfaiate, carpinteiro, ferreiro, sapateiro, serralheiro, tipógrafo, ourives, entalhador, torneiro, funileiro, tintureiro dentre outros. Nas referidas oficinas, eles também recebiam igualmente a formação intelectual, moral, cívica e física.

Todas as disciplinas destacadas no regulamento demonstram um caráter de praticidade, de aplicação, de utilidade. Como, por exemplo: ensino prático da língua materna; noções concretas das quatro operações; noções de história universal e, especialmente, do Brasil e de Minas; noções de ciências físicas e naturais aplicadas à indústria. A palavra “noções” nos remete a ideia de “rudimentos”, ou seja, “só o começo” de um aprendizado cuja finalidade era prática.

As rubricas do ensino primário, caracterizadas como matérias escolares, são conteúdos formados a partir das finalidades escolares de um determinado tempo, havendo uma reunião de elementos e rudimentos de diferentes saberes. Tais rubricas estão mais voltadas para um fim prático do que propedêutico. No ensino secundário, entretanto, os conteúdos compõem uma certa linearidade de ensino, onde um determinado assunto é pré-requisito do outro, dando mais ênfase aos conteúdos do que aos métodos.

Os diversos tipos de desenho recomendados por esta legislação são: ornato, flores, animais e composições, trabalhados de acordo com a especialidade industrial escolhida pelo aluno. Ou seja, o ensino estava voltado a atender uma necessidade da época, que era de formar um operário, tendo em vista a expansão industrial e a ausência de mão de obra devido à abolição da escravatura. A organização curricular correspondia a um ensino básico. Dessa forma, o ensino de Desenho Elementar oferecido aos alunos se apresentava como um ensino direcionado para um fim prático. Foram identificados traços do uso do desenho em outras matérias, tais como a Geografia.

Dessa forma, vimos que as orientações dadas ao ensino estavam voltadas ao exercício daquilo que seria diretamente aproveitado na vida cotidiana, aos rudimentos. Verificamos que os primeiros tempos da escola mineira deixam clara a ideia de rudimentos. Toda sua estrutura tem o caráter profissional, formação de operários e contramestres, sendo inclusive facultativa a aprendizagem de mais de

um ofício. Tal direcionamento é identificado por Valente (2016-a) na Reforma do Ensino do Rio de Janeiro, então capital da República, algumas décadas depois.

A necessidade de formar o trabalhador assalariado, bem como a estreita relação entre o Desenho e os Trabalhos Manuais, nos permite conjecturar que a finalidade da matéria Desenho se configura, mais especificamente, com fins profissionalizantes. Os saberes prescritos nessas matérias nos remetem a essa finalidade de formação profissional, tendo o Desenho como fundamentação para a execução dos trabalhos manuais que visavam à formação do trabalhador.

4.1.3 O Desenho na Reforma João Pinheiro

A Reforma João Pinheiro, promulgada em 1906, institui no estado de Minas Gerais o modelo paulista dos grupos escolares. O então presidente do estado, Dr. João Pinheiro da Silva, e seu Secretário do Interior, Dr. Manuel Tomaz de Carvalho Brito, foram os responsáveis por tal iniciativa.

Amparados pela Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906, que autorizava o governo a reformar o ensino primário, normal e superior do estado, os idealizadores da Reforma João Pinheiro traziam um novo modelo escolar, não mais focado nas escolas isoladas. De acordo com Faria Filho (1996):

As escolas isoladas evocavam uma realidade muito distante daquela projetada na Reforma João Pinheiro. Por isso não significavam um rascunho a ser aperfeiçoado, mas, algo a ser substituído, apagado, e, ao mesmo tempo, algo produzido na memória como passado, que fora (ou deveria ser) extirpado para dar lugar ao novo (FARIA FILHO, 1996, *apud* ROCHA, 2008, p. 38).

Os grupos escolares surgem como uma reunião das escolas isoladas e trazem mudanças significativas no ensino primário: curso com quatro anos de duração; a formação de turmas homogêneas (pelo nível de aprendizagem); a configuração e a formalização de um programa de ensino; a especificação de horários. Nos referidos grupos escolares, havia um professor responsável por cada turma e um diretor que administrava a unidade escolar. Por esta Reforma, a escola se configura como um “lugar específico para uma educação específica – o desenvolvimento da educação popular sob o tríplice aspecto físico, intelectual e moral” (FARIA FILHO; VAGO, 2000, *apud* ROCHA, 2008, p. 39).

Essa legislação instituiu a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, ministrado em escolas isoladas, grupos escolares e escolas-modelo anexas às escolas normais, e regulamentava que ao governo era imputada a organização do programa escolar, adotando um método simples, prático e intuitivo. Ficava sob a responsabilidade do governo prover edificações adequadas às necessidades da escola, bem como seu equipamento com livros didáticos, mobília e todo material de ensino prático e intuitivo.

A Reforma João Pinheiro proporcionou uma mudança no rumo da educação primária mineira, trazendo novos mecanismos de participação dos municípios, dando centralidade à inspeção, elegendo a arquitetura escolar como o símbolo do republicanismo, privilegiando a reestruturação de programas de ensino com novas orientações e diretrizes metodológicas de ensino. A dita reforma nos transmite sua dimensão político-educacional ao respeitar os seguintes aspectos: ter o interesse voltado à coletividade; a adesão da municipalidade; a participação da iniciativa privada; as limitações da formação do professor; e quando se define que tal reforma é uma necessidade pública, sobrepondo-se a todas outras necessidades públicas.

Araújo (2006) mostra, contudo, que a Reforma pouco alterou a realidade educacional no estado. Apesar de tanto vigor e idealismo, essas escolas educaram de maneira precária a população urbana e muito pouco a massa rural – dois terços dos mineiros com mais de sete anos ainda eram analfabetos por ocasião da revolução de 1930. Ressalta-se ainda que, em 1900, Minas Gerais contava com 3.594.471 habitantes e, transcorridos 28 anos, a população passou a ser de 7.308.853, em 1928. Até 1915, os grupos escolares contavam em uma centena; tal número diminuiu posteriormente, quando o crescimento populacional dobra. A reforma João Pinheiro foi, sem sombra de dúvidas, um marco na política educacional mineira. Entretanto, ela não vigorou somente entre glórias e aplausos.

Souza (2011) traz em seu artigo um relato a respeito das críticas feitas pelo inspetor escolar Estevam de Oliveira à reforma do ensino primário e normal de Minas Gerais (1906). O referido inspetor foi um dos grandes defensores da implantação das escolas graduadas em Minas Gerais, na expectativa de reerguer o ensino primário no estado. Em 1901, a Secretaria do Interior de Minas Gerais, juntamente com Estevam de Oliveira, instalou nas cidades de Juiz de Fora e São João Nepomuceno os “grupos escolares experimentais”, que funcionaram até 1903. Em 1902, o referido inspetor elaborou uma proposta educacional após ter viajado e

conhecido a organização escolar de São Paulo e Rio de Janeiro, e a encaminhado ao Secretário do Interior. Tal proposta foi publicada no “Jornal do Comércio” de Juiz de Fora. As ideias de Estevam de Oliveira influenciaram João Pinheiro na realização da reforma.

Descontente por não ter suas ideias acatadas conforme havia apresentado, Estevam de Oliveira publica, então, no jornal “Correio de Minas” (1906 a 1908), diversas críticas à reforma, demonstrando haver uma discordância entre o que era proposto pela reforma e o que era possível de ser realizado. Ele conhecia bem a realidade mineira, pois teve contato com diversos problemas a partir das funções que ocupou, como professor ou inspetor, e sabia que alguns pontos da reforma não tinham condições de serem colocados em prática de imediato.

O republicano Estevam faz, assim, uma proposta de mudança no projeto original de João Pinheiro, na expectativa de adaptá-lo às reais possibilidades. Sua intenção era que houvesse, primeiramente, a capacitação dos professores. Demonstrou também a sua indignação com o uso político da reforma por Antônio Carlos Ribeiro de Andrada. Sua oposição à reforma lhe rendeu inúmeros julgamentos, e tentavam desmoralizá-lo para tornar suas críticas infundadas.

A Reforma João Pinheiro causou grande impacto no estado de Minas Gerais. Segundo Lima (2009), apresentava uma proposta moderna que se sustentava em três grandes critérios: o apoio da elite; a agricultura como norteadora do sucesso e a racionalização e a qualificação para o trabalho. Em outras palavras, o projeto inovador de João Pinheiro trazia em si as sementes do liberalismo, no qual é importante capacitar o indivíduo para o trabalho especializado e para os deveres como cidadão.

Segundo Lima (2009), as reformas voltadas para a educação mostraram a preocupação acerca da formação de mentalidades. Apontava para uma ideologia que a classe dominante impunha às classes menos favorecidas. A educação é essencial para se manter os privilégios, bem como para uma superação das desigualdades. Um exemplo disso foi a instalação do grupo escolar Honorato Borges na cidade de Patrocínio-MG, em 1914, que se tornou para seus munícipes motivo de muito orgulho, pois tal feito era considerado sinal de prestígio político da liderança local. Os políticos locais desejavam, através do Grupo Escolar, adquirir o progresso material e intelectual para a cidade. O Grupo Escolar passou a ser referência na

cidade, tendo suas estruturas educacionais pautadas na formação física, moral e intelectual.

O fenômeno de criação dos Grupos Escolares não consiste num evento aleatório ou desvinculado de um contexto educacional maior. Na verdade, a implantação dos Grupos Escolares, coincidentemente, manifesta-se de maneira paralela e inter-relacional com a escolarização social, a fim de buscar a racionalização do ensino público em Minas Gerais.

Neste cenário de recém-implantação da República, a escolarização através da implementação dos Grupos Escolares está incluída num projeto amplo, pelo qual a escola pública surge com a função de divulgar os ideais republicanos e assegurar a manutenção da ordem. Para Carvalho *et al.* (2016), a finalidade da Reforma João Pinheiro (1906) era de organizar a instrução pública, na intenção de tornar o aluno apto para o trabalho e para o cumprimento dos seus deveres de cidadão. O professor primário deveria se dedicar em inculcar em seus alunos hábitos que lhes proporcionassem o desenvolvimento intelectual, moral e físico, tornando-os, assim, não somente aptos para ler e escrever, mas também para trabalhar. Em 1908 foi fundada a Escola Normal Modelo na Capital, onde se achavam matriculadas 150 alunas, sendo esta turma (1908) a primeira a se formar de acordo com a Reforma. O objetivo era formar os professores que seriam responsáveis por implantar o novo processo didático escolar.

Dentre outros aspectos destacados por Carvalho *et al.* (2016), temos a feminização da docência: às mulheres estavam ligadas razões afetivas, e, por razões econômicas, as mesmas se sujeitavam a baixos salários. E, também, a unificação do ensino nas escolas normais modelo, consolidada pelo Decreto nº 4524, de 21 de fevereiro de 1916, que estabelece que o ensino normal deveria oferecer educação intelectual, física, moral e profissional.

Carvalho (2012) afirma que o empresário João Pinheiro julgava ser fundamental à educação da massa trabalhadora que ela precisava ser produtiva e, para tanto, era necessário qualificá-la e adequá-la às necessidades dos novos tempos. Por tal conjectura do empresário mineiro, podiam-se perceber três questões relevantes: o conceito de massa popular, a ideia de produção fabril associada à educação primária e a formação do professor como um sacerdócio. A massa popular era supostamente considerada ignorante e a educação deveria civilizá-la, sendo a escola o local indicado para a reinvenção do sujeito social, transmitindo o saber

necessário ao cidadão republicano. Fica, então, a cargo da República tornar a educação escolar fundamental, suprimindo antigos vícios e regenerando a sociedade.

Haveria uma revolução nos costumes do ponto de vista moral em benefício da vida econômica, pois, em vez:

“[...] de um exército de analfabetos povoarem as oficinas, [haveria] um pessoal operário suficientemente preparado para exercitar seus misteres com inteligência e aptidão [...] [apto a dar] garantias de economia e incremento” à indústria que se organizava em Minas (SECRETARIA DO INTERIOR. Relatório do secretário ao presidente do Estado, 1907, *apud* CARVALHO, 2012, p. 222).

Ainda segundo Carvalho (2012), a ideia de produtividade fabril ligada à educação primária começava a ser colocada em prática, tendo em seu programa de ensino o objetivo de produzir alunos aptos à leitura e escrita, sendo os mesmos capazes de adquirir conhecimentos e utilizá-los para o seu próprio êxito e aperfeiçoamento material e moral, advindo daí vantagens financeiras. Por outro lado, de acordo com Carvalho (2012), nas atribuições da escola e no cumprimento de suas funções:

Alunos devem ser transformados em bons trabalhadores, e a “maquinaria escolar” como os autores sintetizam a organização da escola, seria a bigorna sobre a qual o professor depositará estas naturezas de ferro para forjar com paciência e obstinação o futuro exército do trabalho (VARELA; ALVAREZ-URIA; FERNANDO *apud* CARVALHO, 2012, p. 222).

Direcionando o mesmo olhar para a legislação de 1906, o de analisar os saberes matemáticos presentes no curso primário, encontramos no Decreto nº 1947, de 30 de setembro do referido ano, instruções e programas de aplicação do mesmo. As instruções eram gerais para todos os quatro anos do ensino primário. O ensino de Aritmética tinha o objetivo de preparar o aluno para agir com prontidão e segurança nos cálculos comuns da prática da vida, o que nos aponta para a ideia de rudimentos. Em Geometria e Desenho o ensino deverá ser desenvolvido utilizando-se objetos concretos presentes na sala de aula, o que também se constitui como característica de rudimentos. Entretanto, também instrui o estudo das linhas, dos

ângulos, das extensões lineares, quadradas e cúbicas, o que nos remete a um ensino mais avançado e provavelmente visando à continuidade dos estudos.

I – Todas as noções devem basear-se em cousas concretas, utilizando-se os objetos da classe, do predio e do pateo para o estudo das linhas, dos ângulos, das extensões lineares, quadradas e cúbicas etc. II – O desenho tenderá especialmente a habilitar o aluno à reprodução de objetos, a principio por linhas rectas, depois por curvas, augmentando-se gradualmente as dificuldades (MINAS GERAIS, 1906, p. 9-10).

Ao encontrarmos no inciso I do referido Decreto a orientação de estudos como extensões lineares, quadradas e cúbicas, entendemos que há uma certa progressão no ensino dos mesmos, podendo também serem subsídios para lições mais elaboradas.

Nas instruções do referido regulamento, de maneira geral encontramos mais características direcionadas a um ensino prático-utilitário e imediatista. O programa de ensino começa pelas instruções dos conteúdos a serem trabalhados, bem como o modo como deveriam ser ensinados. Tais instruções indicavam que o ensino deveria ser o mais prático possível, utilizando-se de coisas concretas. Pouco é mencionado a respeito de estudos que busquem a passagem para o ensino secundário.

O programa do referido regulamento segue, literalmente, as instruções. Consta no programa de Trabalhos Manuais para meninas, do 1º ao 4º ano, todo ensino de “corte e costura”, que vai dos primeiros pontos até a confecção de peças de roupas mais elaboradas. Para meninos, a confecção de pacotes, a nomenclatura de utensílios e ferramentas, modelagens de cerâmica ou massa e a aprendizagem de trabalhos técnicos primários. O ensino de Trabalhos Manuais é todo voltado para a vida prática.

Geometria e Desenho só aparecem no 3º e 4º anos. Tal matéria contempla mais conteúdos de Geometria, tais como: áreas, denominações dos corpos poliedros, formas geométricas derivadas do cubo, medição de ângulos, triângulos, simetria do quadrado, polígonos, círculo e circunferência, fórmulas geométricas, elementos substanciais para a aquisição de saberes mais avançados. A Geometria é mais abstrata, não tem muitas ligações com o cotidiano, apresentando assim uma afinidade com o conceito de elementos.

No tocante ao ensino de Desenho, notamos o que se dá com Trabalhos Manuais – uma preparação para a vida cotidiana, como, por exemplo, esboçar corpos simples em posições distintas e tamanhos diferentes.

[...] o uso do nível de ar e do prumo – instrumentos empregados por carpinteiros e jardineiros etc. para traçarem curvas e rectas – regua commum, o compasso e a corda – medição e traçado de linhas sobre o terreno e sobre o papel. Uso da trena. Calcular distâncias a olho. [...] fazer do natural croquis simples, a mão levantada, utilizando-se dos instrumentos [...] desenhar objetos comuns [...] exercícios de inventiva, deixando liberdade e fixando condições aos alunos [...] copias de objetos communs em perspectiva (MINAS GERAIS, 1906, p. 34-42).

Referente ao 3º ano, o ensino de Geometria está a par com o de Desenho. Na descrição dos conteúdos a serem trabalhados no primeiro semestre, podemos ver somente o ensino de Geometria. Já no que estava prescrito para o segundo semestre, encontramos o uso de instrumentos como o nível de ar, o prumo, a trena, que nos ajudam a caracterizar um ensino que visava à formação profissional.

No 4º ano, a Geometria permanece junto ao Desenho, constando conteúdos como: traçado de linhas, medição de ângulos, croquis, classificação de polígonos, área, face, fundo, base, altura, triângulos, semelhança de quadriláteros, emprego do quadrado e do retângulo nas artes, desenhar objetos comuns, desenho de superfície em posições diferentes, exercícios de inventiva, polígonos (classificação e construção), esboço inventivo combinando polígonos, círculo e circunferência, fórmulas geométricas e cópia de objetos comuns em perspectiva. Podemos constatar que havia mais conteúdos relacionados à Geometria e que o Desenho dava suporte a ela.

No ensino de Desenho, que era trabalhado junto à Geometria, encontramos elementos de formação geral, ou seja, aqueles que informavam que tal ensino tinha uma função propedêutica. Entretanto, o programa do ensino primário descrito no Decreto nº 1947 traz também ensinamentos que sinalizam para a aplicação prática, para uma formação profissional. Podemos ver que a escola muda a finalidade apresentada pela legislação educacional de 1898. Ou seja, a instrução segue a par com as necessidades cotidianas, com sua função profissionalizante, mas também apresenta sinais de elementos de formação geral, ou seja, de função propedêutica.

Na busca de melhor compreensão do ensino primário nesse período de início da República, perpassamos pelos conteúdos a serem trabalhados, onde podemos perceber a presença do ensino de desenho de maneira indireta. Encontramos em Aritmética, no Decreto nº 1947, de 1906, a instrução de:

No estudo de arithmetica tenha-se em vista que o menino precisa desta disciplina para agir com promptidão e segurança nos cálculos communs da pratica da vida.

II – Os cálculos, a principio, devem ser por meio de dados concretos, até que cheguem às abstrações. É recomendavel o uso de tornos de sapateiro, contadores mechanicos, cartas de Parker (MINAS GERAIS, 1906, p. 7).

As cartas de Parker, mencionadas nas instruções do ensino de Aritmética, constituem um material didático produzido pelo professor norte-americano Francis Wayland Parker, a partir do método intuitivo, sendo utilizado como instrumento facilitador do processo de ensino aprendizagem. Tal recomendação nos aponta para um ensino que valorizava o método, voltado para a vida ativa e em oposição à memorização. No programa de ensino de Aritmética encontramos mais detalhamento de um ensino prático, como: juros, descontos, porcentagem, ideia de comércio de importação e exportação.

No ensino de Geografia, podemos perceber a presença do ensino de desenho através da cartografia.

II – Desde logo devem os alumnos se habituar a esboçar os elementos geographicos, contornando a principio as cartas do mappa, e depois traçando os accidentes geographicos mais salientes.

IV – Não se ensine, em geographia, sinão o substancial, para que o ensino além de ser útil seja agradável.

V – Aconselha-se a adopção dos taboleiros de areia para o ensino intuitivo dos accidentes geographicos (MINAS GERAIS, 1906, p. 8).

Em conteúdos como Geografia e História Natural, não era exigido nada mais do que noções gerais das coisas do seu cotidiano. Em Trabalhos manuais, as instruções do referido regulamento são claras: há Trabalhos Manuais para meninas e para meninos. Às meninas era ensinado o uso de utensílios de trabalho doméstico, somente o que for útil e prático, para que, ao deixar a escola, a jovem seja capaz de ser útil a si e à família: “Faça-se com que a menina, ao deixar a escola, possa se

servir pelas próprias mãos, na execução das peças do vestuário e mais trabalhos comuns da vida doméstica, para ser desde logo útil a si e à família” (MINAS GERAIS, 1906, p. 10). Aos meninos, a finalidade era de habituá-los ao exercício de trabalho metódico, familiarizando-os com instrumentos que utilizariam no Ensino Técnico Primário.

As orientações eram de um ensino que deveria estar voltado para o cotidiano e ser ministrado com leveza, através de conversas, anedotas e historietas. Muito diferente de um ensino centrado nos conteúdos, onde o rigor científico predominaria.

4.2 Desenho: formação geral ou profissional, na transição do século XIX para o XX, em Minas Gerais?

Passamos agora para a segunda chave de análise da legislação educacional, quer seja, a análise referente à formação geral e formação profissional. Para melhor entender a demanda em questão, servimo-nos das reflexões de Valente (2016-b), que nos proporcionou entender a formação geral como um conjunto de fatores que têm por objetivo uma formação propedêutica que valoriza os conteúdos em detrimento dos métodos. E a formação profissional, que tem como finalidade a aplicação prática, cujas particularidades giram em torno de métodos, didáticas e estudos pedagógicos, no âmbito da formação do professor. Para o ensino primário, a formação profissional direciona o aluno para o mundo do trabalho, ou seja, o operário.

4.2.1 O desenho na legislação de 1898 – elemento de formação geral ou profissional?

O Decreto nº 1175, que promulga o regulamento das escolas normais, traz a finalidade do curso normal, que era a de preparar aqueles que tinham o propósito de exercer o magistério, ou seja, formação profissional. No capítulo II, “Do ensino normal”, nos seus artigos 8º, 9º e 10, encontramos um ensino que se alinha mais com os conceitos de rudimentos do que os de elementos. A presença do método intuitivo nos ajuda a assim entender.

Art. 8º – O ensino normal terá um caracter pratico e profissional, devendo os professores procurar desenvolver nos alumnos as qualidades intellectuaes e moraes, requeridas para o bom desempenho do magistério primário.

Art. 9º – Os processos intuitivos serão empregados sempre que o assumpto das lições os admittir.

Art. 10 – Não será permittido processo que anime o trabalho machinal, e substitua a reflexão por um esforço de memória (MINAS GERAIS, 1898, p. 146).

Nesse mesmo decreto, o ensino de desenho, sob as denominações de Desenho Geométrico, Desenho Topográfico, Desenho de Ornato, Desenho de figura e de paisagem, apresenta-se em concordância com o que estava prescrito para o ensino primário. Identificamos um ensino que não demonstra conceitos acadêmicos científicos. Não apresenta linearidade em sua organização. Um conhecimento independente do outro. Estava muito mais próximo de uma aplicação cotidiana, ensinamentos que a normalista, ao exercer suas funções, poderia imediatamente lançar mão de utilizá-los em sua sala de aula.

Tais artigos amparam nossa caracterização de formação profissional para o ensino normal, uma vez que trazem evidências como: a finalidade do ensino normal e a presença do método intuitivo. O ensino de desenho geométrico era ministrado junto ao de caligrafia, onde eram trabalhadas algumas questões de Geometria como: simetria e proporções das formas geométricas, e exercitados os diferentes gêneros de escrita, bem como o desenho das diferentes espécies de letras. Observamos que os conteúdos ensinados seriam aplicados pelas normalistas em suas futuras aulas. Não encontramos conteúdos que denotassem características de matéria acadêmica, quer seja, formação geral.

Analisando o Decreto nº 1175, de 29 de agosto de 1898, que regulamenta as escolas normais com planos de ensino para as mesmas, percebemos que o ensino normal teria o caráter prático e profissional, onde os professores devem procurar desenvolver em seus alunos capacidades intelectuais e morais que serão colocadas em prática no exercício do magistério. Ou seja, o ensino normal tinha como finalidade preparar para o exercício efetivo da função. Não há evidências de uma formação propedêutica e sim de utilização prática de um saber adquirido. Vejamos um artigo do referido Decreto: “Art. 16 – Como complemento do estudo de geographia e de historia, os professores destas duas sciencias ministrarão aos

alumnos, no desenvolvimento das lições, rudimentos de economia política” (MINAS GERAIS, 1898, p. 147).

Salientamos que o artigo 16 usa a própria palavra “rudimentos” para explicar como deveria ser ministrado o saber de economia política, ou seja, não se tratava de um estudo aprofundado, mas sim só as primeiras noções. Vejamos mais um artigo:

Art. 17 – O ensino de arithmetica do 1º anno será inteiramente prático, devendo-se evitar as definições abstractas, applicar sempre o calculo a problemas de uso comum, e fazer largo uso do calculo mental, afim de que os alumnos adquiram hábitos de analyse e de reflexão (MINAS GERAIS, 1898, p. 148).

O artigo 17 é essencialmente prático, segue a linha dos rudimentos, da praticidade. É aconselhado que não sejam trabalhadas definições abstratas, embora também incentive a aquisição dos hábitos de análise e reflexão. Sendo esses hábitos possibilitados por um ensino prático, o que pode ser visto como contraditório. Agora, o artigo 26: “O ensino de cousas, de economia doméstica e de trabalhos de agulha será o mais utilitário possível e aproximado às condições de nosso meio” (MINAS GERAIS, 1898, p. 149). É interessante perceber como essa proposta descrita no artigo 26 se alinha ao que virá décadas depois nos discursos de Fernando de Azevedo. Os ensinamentos são direcionados à utilização na vida cotidiana.

No referido Decreto constam aulas de Geometria independentes das de Desenho. Tem cadeiras de Geometria, Desenho e Caligrafia. Em cada ano o ensino de desenho recebe uma denominação diferente: no 1º ano, Desenho Geométrico; no 2º ano, Desenho Topográfico; no 3º ano, Desenho de Ornato, e no 4º ano, Desenho de Figura e de Paisagem. O ensino de Caligrafia será dado a par com o de Desenho Geométrico, objetivando melhorar a letra e o modo de pegar na pena. Serão exercitados diversos estilos de escrita e as variadas espécies de letras. Tais caracterizações do ensino de desenho nos apontam a valorização do que poderia ser usado na vida cotidiana, ou seja, de rudimentos.

O artigo 27 traz especificidades do ensino de desenho geométrico, que era trabalhado junto ao ensino de Caligrafia:

Art. 27 – O ensino de Calligrafia marchará a par do de desenho geométrico, a fim de que os alumnos se habituem a observar a

symetria e as proporções das formas geométricas, e adquiram facilmente o parallelismo das linhas, e o traçado gracioso das curvas. Além de procurar melhorar a letra natural dos alumnos e corrigir-lhes o modo defeituoso de pegar na Penna e a posição viciada do corpo no acto de escrever, deverá o professor exercital-os nos diversos gêneros de escripta, e no desenho das diferentes espécies de letras (MINAS GERAIS, 1898, p. 149).

O ensino de Desenho Geométrico, descrito no artigo 27, demonstra um certo afastamento de questões abstratas, de saberes mais avançados, da ideia de elementos. Os ensinamentos de simetria e proporção dão um perfil de aplicabilidade, de exercício prático, de rudimentos.

No capítulo III do referido Decreto, encontramos uma referência aos programas de ensino pelo artigo 29:

Art. 29 – Na organização dos programmas de ensino deverão os professores ter em vista: 2º – Das partes da matéria que são obrigados a ensinar quaes os pontos de mais importância e de utilidade pratica (MINAS GERAIS, 1898, p. 149).

Vejamos o artigo 116, no capítulo VIII, que trata dos exames do curso normal, onde consta nos exames de suficiência – prova escrita e oral –, e nos exames finais, prova escrita, oral e prática.

Art. 116 – Os examinandos approvados no exame final de qualquer das matérias que constituem objecto do ensino primário, deverão no começo do anno lectivo seguinte fazer nas aulas primarias annexas uma prova pratica, explicando aos alumnos o ponto que tirar por sorte (MINAS GERAIS, 1898, p. 162).

Por esse artigo, podemos observar que as matérias ensinadas no curso normal constituíam, ou seja, compunham, formavam o objeto, do ensino primário. Sendo assim, entendemos que o que era ensinado às normalistas era por elas retransmitido aos alunos primários.

No capítulo XV do referido Decreto, que trata do concurso para provimento das cadeiras vagas, encontramos que, para ocupar a cadeira de desenho, além de toda documentação exigida, o candidato era submetido a provas: escrita, oral e prática seguida de arguição.

Art. 239 – No concurso de desenho e calligraphia a prova escripta será substituída por quatro provas praticas: uma de desenho geométrico, uma de desenho de paizagem, uma de desenho de figura e uma de calligraphia.

§ 1º – As provas praticas de desenho geométrico e de paizagem consistirão na cópia de modelos graphics; a de desenho de figura, na cópia de um modelo em relevo ou em vulto, a de calligraphia, na reproducção de um pensamento ou máxima nas diversas espécies de letra, natural e de phantasia, à vontade dos candidatos (MINAS GERAIS, 1898, p. 179).

Pelo descrito no artigo acima citado, temos mais uma caracterização do ensino de desenho que nos ajuda a compreender melhor o seu papel no final do século XIX. Uma vez que eram exigidas dos candidatos à cadeira de professor de Desenho habilidades como a reprodução de modelos gráficos, em relevo ou em figura, podemos conjecturar que o que era exigido no concurso girava em torno dos temas abordados nas aulas de desenho que as normalistas recebiam. Em vista disso, temos então mais uma característica que ampara nosso entendimento de formação profissional para o ensino de desenho, no curso normal de 1898.

4.2.2 O desenho na Reforma João Pinheiro – elemento de formação geral ou profissional?

No Decreto nº 1960 de 1906, que regulamenta o ensino normal, encontramos orientação de qual método deveria ser seguido: “Art. 2º – O ensino deverá seguir com rigor o método intuitivo e pratico e terá por base o systema simultâneo” (MINAS GERAIS, 1906, p. 156).

Através da análise do Decreto nº 1960, de 16 de dezembro de 1906, podemos dizer que o curso normal tem um caráter eminentemente prático, e os alunos, desde o início do curso, eram obrigados a cumprir a prática do ensino nas escolas primárias, estando para tanto sob a supervisão de seus próprios professores, como evidencia o trecho abaixo:

Figura 7 – Trecho do Decreto nº 1960.

importantes do ensino normal terá um caracter eminentemente pratico e com este intuito os alumnos desde o inicio do curso são obrigados a exercer, em hora para isso determinada, a pratica do ensino nas escolas primarias, sob a direcção dos seus proprios professores.

Fonte: Repositório Institucional da UFSC. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/121823>>.

Pelo artigo 28, verificamos a presença de aulas profissionais que recebem o nome de “aulas anexas”, onde os alunos receberiam, de acordo com a idade, orientações para o exercício efetivo de diversos ofícios, como, por exemplo, hortelão e jardineiro. E, para as alunas, trabalhos de corte e costura.

No artigo 29 consta que as aulas profissionais eram ministradas pelos professores das cadeiras de Desenho Linear. E, no artigo 30, que a direção das referidas aulas era feita por mestres de ofícios com larga prática e habilitação comprovada. O artigo 37 diz que o ensino e a educação profissional se darão somente pela prática real e efetiva, o que reforça o nosso entendimento de formação profissional para o ensino primário público.

Figura 8 – Trecho do Decreto nº 1960

Art. 28. Em cada grupo escolar o governo, logo que for sendo possível, fará funcionar aulas profissionais sob a denominação de *aulas anexas*.
 Paragrapho unico. Nessas aulas os alumnos executarão trabalhos praticos apropriados á sua idade e relativos aos officios de hortelão, arboricultor e jardineiro; receberão tambem noções praticas de construcção de habitações e outras que sejam julgadas convenientes. As alumnas, em compartimentos separados, executarão trabalhos de costura, sob suas diversas fórmulas e nos seus variados destinos, e corte sob medida, habilitando-se ao mesmo tempo na fabricaçaõ de objectos de phantasia e de ornamentaçã.

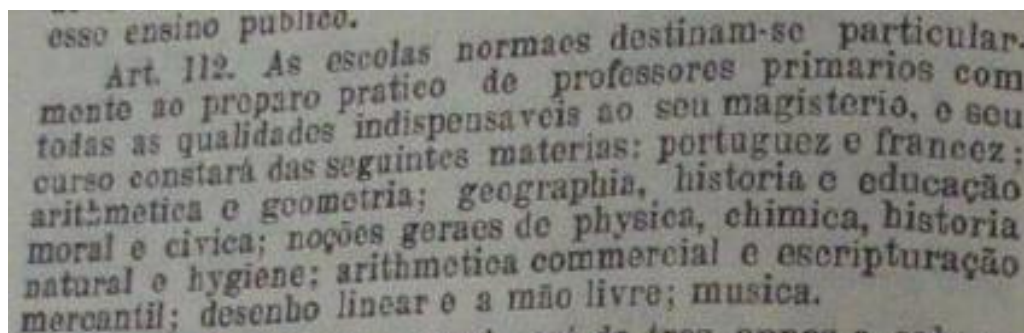
Fonte: Repositório Institucional da UFSC. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/121823>>.

No Título II – Escolas Normais, Capítulo I – Do Ensino Normal, do documento analisado, encontramos:

Art. 111 – As escolas normaes, sob a forma de externato, são destinadas a dar a educação intellectual, moral e pratica, necessária e sufficiente para o bom desempenho dos deveres de professor primário, regenerando progressivamente o ensino. (MINAS GERAIS, 1906, p.172).

Podemos ver, no artigo 112, que às escolas normais era imputada a responsabilidade de preparar os professores primários, imprimindo-lhes todas as qualidades necessárias para o exercício de sua função. As matérias que compõem o curso não demonstram serem subsídios para saberes mais elaborados, mas sim para servirem ao exercício do magistério, reforçando assim o nosso entendimento de formação profissional para o curso normal.

Figura 9 – Trecho do Decreto nº 1960



Fonte: Repositório Institucional da UFSC. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/121823>>.

Art. 114 – A pratica do magistério primário, único objetivo do ensino normal, será realizada nos grupos escolares e nas escolas isoladas das respectivas localidades, sob a direção dos professores da escola normal.

Art. 115 – Para este fim, ficarão à disposição dos referidos professores as aulas do ensino primário, durante o tempo necessário não excedente de duas horas por dia.

Art. 116 – O ensino prático será realizado por turmas de alumnos normalistas, formadas de um numero delles que permita o aproveitamento real de cada um.

Art. 117 – As matérias comprehendidas em cada cadeira serão no horário distribuídas de modo que por dia cada professor dê pelo menos duas aulas de uma hora de duração cada uma.

Paragrapho unico. Os exercícos práticos fóra da escola deverão realizar-se das 11 horas da manhã às 2 da tarde.

Art. 118 – Não será permitido no ensino normal processo que anime o trabalho machinal e substitua a reflexão por um esforço de memória. Assim o ensino deverá ser feito intuitivamente, por meio de cousas, em todas as matérias em que se puder applicar este processo e principalmente no que diz respeito ao ensino pratico de que trata o artigo 114. (MINAS GERAIS, 1906, p.172).

Art. 146 – Para a precisa execução do disposto no artigo antecedente, as matérias de ensino nas escolas normaes serão distribuídas por cadeiras pela forma seguinte:

1ª cadeira – portuguez e francez

2ª cadeira – arithmetica, geometria e escripturação mercantil

3ª cadeira – geographia, historia, educação moral e cívica

4ª cadeira – noções geraes de physica, chimica, historia natural e hygiene

5ª cadeira – musica

6ª cadeira desenho

§ 3º – O ensino de música e de desenho será feito com particular esmero, devendo o programa abranger: [...] (MINAS GERAIS, 1906, p.177).

Os artigos 111, 112 e 114 nos mostram que o único objetivo do ensino normal era o de dar uma educação prática. Ensinava-se o que era necessário para o exercício da função de professor. Não havia um ensino propedêutico, científico. No artigo 111, também observamos que à educação era atribuída a responsabilidade de formar novos cidadãos, que viessem a se integrar ao novo regime político. Os conteúdos a serem trabalhados, como mostra o artigo 112, demonstram ter a finalidade de preparar o professor primário para o exercício de sua função.

O artigo 118 corrobora o artigo 114, na medida em que orienta a aplicação do método intuitivo, aprendido através de coisas concretas. Essa visão de ensino prático tem correspondência com a conceituação de rudimentos.

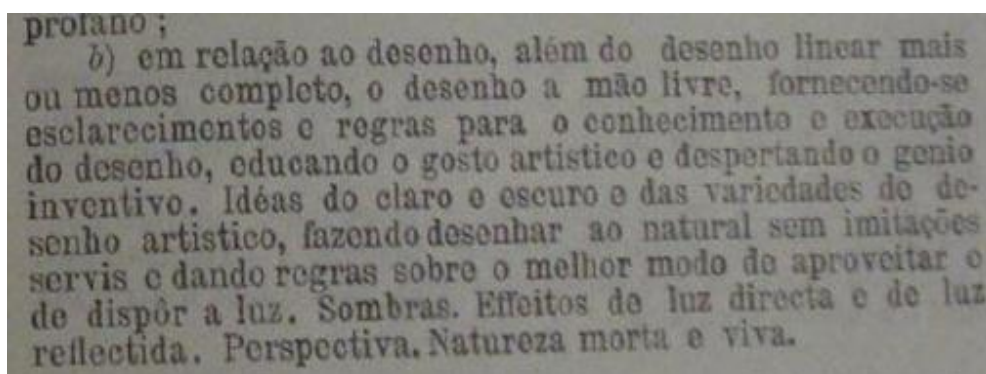
Os artigos 115, 116 e 117 nos ajudam a melhor caracterizar este ensino prático que as normalistas recebiam. As turmas eram formadas com um determinado número de alunos, de modo que todos podiam fazer bom proveito da aula. Durante três horas eram realizados exercícios práticos fora da escola.

O artigo 146, constante no capítulo V – “Do provimento de cadeiras”, do referido regulamento, traz a distribuição das matérias com o Desenho ocupando a sexta cadeira. A composição do currículo escolar apresenta conteúdos como: escripturação mercantil, educação moral e cívica, música e desenho, que não demonstram ter alguma ligação com as disciplinas científicas. Na alínea “b”, temos as especificações do ensino de desenho que fazem referência, dentre outras, ao desenho linear, à mão livre e ao natural. Também traz a recomendação de se educar o gosto artístico e despertar o gênio inventivo. Podemos ver que o ensino de desenho estava voltado para uma educação mais artística, onde se valorizava o gosto pelo belo, trabalhando as diversas gradações de sombra e luz. E a menção que deveria se incentivar o gênio inventivo, ou seja, a capacidade de inventar, criar e

imaginar, nos indica um ensino de desenho como um modo de manifestação da arte, onde o artista expressa no papel as imagens e criações presentes na sua imaginação. No início deste decreto, encontramos a seguinte orientação: “Attendendo a importância da educação esthetica, o ensino da música e do desenho será dado com todo esmero durante todo o curso normal” (MINAS GERAIS, 1906, p. 7).

A educação estética é conhecida como aquela que promove a liberdade de pensamento dos indivíduos, ou seja, sua autonomia. Por tais especificações, o ensino de desenho apresenta-se como formação profissional. O que era aprendido visava a uma aplicação, uma utilização e não a uma preparação para cursos mais elevados, como é característica da formação geral.

Figura 10 – Trecho do Decreto nº 1960



Fonte: Repositório Institucional da UFSC. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/121823>>.

Assim, entendemos que esta descrição do ensino de desenho se alinha com a definição de rudimentos, pois a invenção, criação e imaginação estão sempre em função de uma utilização, de um emprego daquilo que se inventou, criou ou imaginou. Tais criações artísticas poderiam ser utilizadas em sala de aula como um recurso de trabalho. Na época em questão, não havia muitas alternativas para se obter gravuras, figuras.

É possível perceber, mais de meio século depois, como a importância do desenho permanece neste sentido de instrumentalizar o professor, ajudando-o a organizar a sua aula. Em depoimento oral ao GHEMAT-UFJF, a professora primária Enilda Maria Dias relatou que a importância do desenho estava no sentido de compor e aparelhar a sala de aula com imagens para realizar o ensino, tendo em vista que, àquela época, havia poucos recursos a esse respeito.

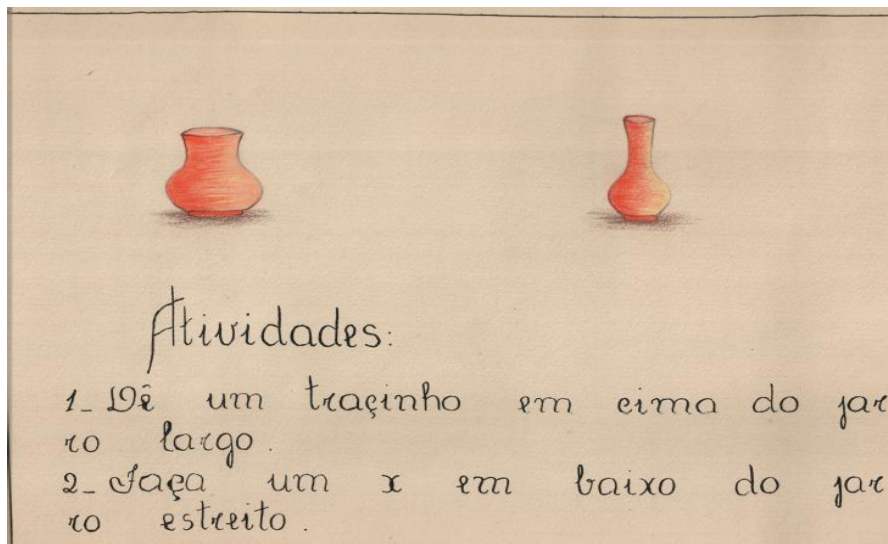
As figuras 8, 9 e 10 representam atividades onde o desenho era utilizado com um recurso de trabalho, auxiliando o ensino de conceitos como, por exemplo: comprido e curto, largo e estreito, fundo e raso.

Figura 11 – Atividade 1



Fonte: Caderno da professora Enilda Maria Dias; RI.

Figura 12 – Atividade 2



Fonte: Caderno da professora Enilda Maria Dias; RI.

Figura 13 – Atividade 3

Fonte: Caderno da professora Enilda Maria Dias; RI.

Em Oliveira *et al.* (2016), encontramos resultados de análises feitas em artigos publicados na Revista de Ensino que apresentam propostas para o ensino de Geometria no primário. Tal análise permitiu identificar o papel relevante da Geometria e do Desenho na execução de atividades alicerçadas nos centros de interesse, de Decroly, sendo o desenho considerado um elemento chave na realização deste intento. O desenho era útil ao método, no sentido de que, na falta de outros materiais que poderiam ser utilizados, serviria para ajudar a retratar uma cena ou representar objeto, em atividades nas diversas disciplinas.

4.3 O desenho no Instituto João Pinheiro

Aos moldes das Escolas de Aprendizes Artífices, foi fundado, em 1909, no Governo do presidente do estado de Minas Gerais Bueno Brandão, o Instituto João Pinheiro,³ que objetivava, segundo Faria Filho (2001), a formação do trabalhador assalariado e do “cidadão republicano”, tendo também, no contexto mineiro e brasileiro, relevante papel enquanto experiência pioneira no trabalho com crianças

³IJP – Instituto João Pinheiro.

abandonadas. Na concepção de seus fundadores, o abandono levava à marginalidade.

Ao Instituto João Pinheiro só serão recolhidos os menores abandonados material ou moralmente; – órfão, crianças cujos progenitores forem privados do pátrio poder, ou cujos pais, pela situação de indigência, não possam cuidar da educação de seus filhos (REGULAMENTO, 1910, p. 13, *apud* FARIA FILHO, 2001, p. 39).

O IJP apresentava-se aos alunos como o caminho que se opõe ao mundo da criminalidade, da ociosidade e dos demais vícios. Em seu regulamento constava como uma das justificativas da comissão organizadora a questão da falta de mão-de-obra para a lavoura, contexto que não era diferente nos demais estados, considerando-se, principalmente, o período pós-abolição. O IJP foi a primeira instituição do Brasil a conciliar o ensino agrícola e a assistência à criança abandonada, com a intenção de formar futuros trabalhadores (FARIA FILHO, 2001 p. 37).

A organização dessa nova instituição deixa claro que a experiência vivida no seu interior deveria “ser a mais próxima possível da vida de um trabalhador rural comum do interior mineiro” (FARIA FILHO, 2001, p. 57). O trabalho dos alunos no IJP era dividido em quatro modalidades: trabalho manual (ao qual o menor deveria se submeter nos dois primeiros anos), o trabalho agrícola (formação de trabalhadores agrícolas e gêneros para a própria subsistência), o trabalho nas oficinas (formação de competências artesanais) e, por fim, o trabalho interno (limpeza/ higiene, criação doméstica e escrituração).

Ainda segundo Faria Filho (2001), o princípio fundamental do valor do trabalho na vida humana era inculcado nas crianças do instituto, mostrando a sua utilidade e necessidade, tudo na tentativa de resgatar a imagem do trabalho manual supostamente rebaixado, visto que quem os exercia, até então, eram os escravos.

O primeiro contato da criança do instituto no mundo do trabalho seria com a disciplina denominada “ensino ou trabalho manual”. O artigo 28 do Regulamento Interno do Instituto João Pinheiro diz:

[...] como essencial à condição de todos os alunos e como preparatório ao facultativo ensino oficial, todo educando fará o curso de “trabalho manual elementar”, para contrair hábitos de paciência e

perseverança no trabalho, apurar e conjugar os sentidos e especialmente adestrar as mãos, habituar-se para prover, por si mesmo, as necessidades comuns da vida rural, a revelar a vocação para o ofício, cuja aprendizagem, poderá depois especializar-se. (REGULAMENTO, 1910, p. 52 *apud* FARIA FILHO, 2001).

O cunho do trabalho agrícola é muito evidente no IJP. Seus fundadores recorrem à ideia de que Minas Gerais é o celeiro agrícola do país e seguem educando trabalhadores para o campo. Ao trabalho no campo é dado um destaque especial, diferente do que se dá ao trabalho nas oficinas ou fábricas, pois a ele estão ligadas virtudes como: a calma, a paciência e a vida regular, a relação fraternal e não conflituosa. Mas, segundo Faria Filho (2001), os alunos do IJP não se afeiçoavam muito ao trabalho agrícola. Tinham mais apreço pelas oficinas, pois o trabalho era na sombra, menos pesado, rendia mais e fugiam do estigma de serem conhecidos como “trabalhadores da enxada”. Sem contar o fato de, pelo menos teoricamente, haver a possibilidade de o aluno sair do Instituto apto para exercer diversas profissões.

Ao analisar a organização dos estudos no IJP, Faria Filho (2001) diz que, ao lado das atividades que tinham como finalidade a formação cívica, moral e profissional dos alunos, foi organizado um curso primário, estruturado em oito períodos, com um ano de duração cada. Os alunos de 1909 foram divididos em duas turmas, que cumpriam a jornada escolar diária de duas horas e 30 minutos, ou na parte da manhã, ou à noite.

Dedicava-se um tempo maior às lavouras e às oficinas do que à formação intelectual. Muitas vezes, este pouco tempo de estudo formal ainda era sacrificado devido às necessidades da lavoura. Os conteúdos de formação intelectual estavam diretamente subordinados às necessidades de formação profissional.

A respeito da metodologia de ensino no IJP, Faria Filho (2001) conclui que os documentos por ele analisados indicam uma aproximação do Instituto com a atmosfera *escolanovista*, encontrando alguns “planos de trabalho” organizados tomando por base os “centros de interesse”, que, segundo o autor, distanciavam-se bem do que fora proposto por Decroly, seu idealizador.

Os Centros de Interesse são um processo de ensino criado pelo médico belga Ovide Decroly, baseado na ideia de que o aluno aprende as coisas de forma global e depois pormenorizada. A ideia principal é utilizar os conteúdos de forma integrada e pautar-se nos interesses e necessidades infantis. Decroly valorizava os trabalhos em

grupo, tendo em vista que a educação deveria preparar o aluno para o convívio social, possuía a visão de que o corpo, o desenho, a construção e a arte são também um meio de expressão.

O distanciamento mencionado por Faria Filho (2001) refere-se ao fato dos conteúdos do programa do IJP estarem previamente estabelecidos, não possibilitando a efetiva utilização dos centros de interesses dos estudantes.

O Programa de Ensino Público Primário do Estado de Minas Gerais, que fora adotado por ocasião da Reforma João Pinheiro (1906), era o norteador do ensino de cada disciplina no IJP. Entretanto, a comissão organizadora do IJP defendia a adaptação do programa oficial à realidade do Instituto. As disciplinas que ocupavam maior parte da carga horária eram Leitura, Escrita, Língua Pátria e Aritmética, sendo que, até 1919, apenas três disciplinas compunham o currículo: Língua Pátria, Aritmética e Desenho Geométrico. A partir de 1920 foram acrescentadas, nos dois últimos períodos, Agricultura e Zootecnia, sendo esta última apenas no 8º período.

O Quadro 1 a seguir mostra a grade curricular e a carga horária semanal do curso primário do Instituto João Pinheiro, em horas:

Quadro 1 – Distribuição da carga horária do Instituto João Pinheiro

Disciplinas	Períodos							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Leitura	5	5	5	2	1			
Escrita	5	5	5	2	1			
L. Pátria	5	5	5	5	5	5	5	1
Aritmética	5	5	5	5	5	4	5	3
Geografia	2	2	2	2	2	2		
H. do Brasil	1	1	1	1	1	1		
H. Natural	1	1	1	1	1	1		
Desenho	2	2	2	2	2			
D. Geométrico	-	-	-	-	-	2	2	2
N. de Formas	1	1	1	1	1			
Agricultura*	-	-	-	-	-	3	3	3

Zootecnia*	-	-	-	-	-	-	-	1
N. Química	Sem carga horária definida							
N. Física	Sem carga horária definida							
*Introduzidas no currículo a partir de 1919.								

Fonte: Regulamento, 1910 (*apud* FARIA FILHO, 2001, p. 111).

O trecho do Regulamento, a seguir, mostra qual era o tratamento profissional dado às disciplinas no tocante à adequação à realidade do Instituto:

Na execução do programa de cada uma das disciplinas, terá o professor sempre em vista e como objetivo essencial que é o preparo dos alunos seja destinado ao trabalho profissional, agrícola e oficial. Assim: no ensino de Leitura serão de preferência usados na classe livros de assunto rural; em Língua Pátria fará o aluno a maior cópia do vocabulário peculiar à profissão, obtido nas composições e nos livros manuseados em classe; as aplicações práticas do ensino de Aritmética versarão, quando possível, em cálculo de quantidade que representem coisas da vida profissional; no ensino de Geografia se especializarão o conhecimento nos produtos da indústria agrícola e extrativa vegetal, zonas apropriadas a cada um deles, seu valor comercial e etc.; A História Pátria terá igualmente feição econômica para o conhecimento dos antecedentes e evolução das principais culturas e raças de animais, habilitando o aluno a julgar o passado, presente e futuro da indústria agropecuária, particularmente de Minas; as noções de Química versarão especificamente no ensino prático de tudo quanto possa aparelhar o educando para conhecer a terra, os adubos químicos, forragem dosagem desta, etc.; as de Física serão dadas de modo que o educando se familiarize com o uso e manejo dos aparelhos que o habituem a conhecer as variações atmosféricas, probabilidades de mudança de tempo, quantidade de chuva caída, etc.; além dos hinos patrióticos, aprenderão os alunos cânticos voltados ao trabalho, à terra, à vida rural (REGULAMENTO, 1910, *apud* FARIA FILHO, 2001, p. 111-112).

A grade curricular do Instituto era totalmente adaptada à clientela e aos ideais de seus fundadores. Ou seja, cada disciplina era ajustada à realidade dos alunos destinados ao trabalho profissional, agrícola e oficial. Contudo, em relação à disciplina Desenho não há nada explícito, mas é possível conjecturar que, aos moldes do que acontecia em outras disciplinas, também se destinava aos desenhos usados na prática profissional. Porém, faz-se necessário um aprofundamento na busca de outras fontes que confirmem tal conjectura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se encerra com o intuito de contribuir com pesquisas realizadas em História da educação matemática, mais especificamente com a história do ensino de desenho no ensino primário e na formação de seus professores. Nele, o objetivo foi de uma investigação histórica do Desenho enquanto disciplina na formação de professores primários e como matéria do ensino primário a partir da Reforma João Pinheiro, em 1906, que instituiu o modelo dos grupos escolares em Minas Gerais.

Para atingir nosso objetivo, utilizamos como fonte de pesquisa a legislação educacional referente ao período em questão. Foram analisados: a Reforma Benjamin Constant, Decreto nº 981, de 08 de novembro de 1890; os Decretos mineiros relativos ao ensino primário – nº 1127, de 14 de abril de 1898 e nº 1947, de 30 de setembro de 1906 (Reforma João Pinheiro); e referentes ao ensino normal, Decretos nº 1175, de 29 de agosto de 1898, e nº 1960, de 16 de dezembro de 1906 (Reforma João Pinheiro).

O ponto central desta pesquisa foi analisar a presença da matéria Desenho no ensino primário e na formação de seus professores, no final do século XIX e início do século XX, em Minas Gerais. Investigamos na Reforma João Pinheiro, que instituiu o modelo dos grupos escolares em Minas Gerais em 1906, como se caracteriza o desenho enquanto disciplina na formação de professores primários: de caráter geral ou profissional? E, como matéria de ensino primário, assume características de elementos ou rudimentos?

Valemo-nos da conceituação dada por Valente (2016-a) sobre o par elementos/rudimentos, para analisar o ensino de desenho na Reforma João Pinheiro. Tal abordagem trata da caracterização de saberes iniciais escolares, levando em conta que, em cada época, um determinado movimento pedagógico tem predominância. Acompanhando concepções de Caetano de Campos sobre o papel do ensino primário no final do século XIX, os elementos estão mais ligados ao conhecimento científico, a uma organização mais lógica, e tem a abstração como referência. Diferentemente, a proposta de Fernando de Azevedo, na década de 1920, se apoia na concretude, pela qual a escola primária teria o caráter terminal e não visaria a uma formação propedêutica, mas sim à aplicação prática; nessa perspectiva, o educador defende os rudimentos.

Analizamos a Reforma Benjamin Constant, Decreto nº 981, de 08 de novembro de 1890, por ser uma normativa que antecede a Reforma João Pinheiro, de caráter mais alargado, pois se aplicava à capital da República bem como aos demais estados da federação. Podemos dizer que alguns poucos itens pertencentes ao ensino de Desenho, relativos às noções básicas de Geometria que aparecem no curso elementar e médio, são mais próximos de configurações abstratas, ou seja, elementos. Os demais ensinamentos estavam diretamente ligados à aplicabilidade, à vida prática, ou seja, aos rudimentos. A presença de desenho de ornato, do natural, de paisagem, de máquinas e topográfico, bem como os trabalhos em madeira e ferro para alunos do sexo masculino – como serrar, perfurar, aplainar, tornear, soldar – e, para o sexo feminino, aulas de corte e costura, reforçam a ideia de um ensino voltado para a serventia e nos indicam o objetivo de oferecer uma formação profissional. Podemos assim dizer que o ensino de desenho está longe de ser propedêutico. Um dos pontos que colaboram para tal caracterização é a recomendação do uso do método intuitivo.

A análise do Decreto nº 1127, de 14 de abril de 1898, específico para Minas Gerais e o primeiro após a Proclamação da República que promulga o regulamento dos institutos de ensino profissional primário, nos levou a conhecer a finalidade dos referidos institutos, que era a de formar operários. O Desenho Elementar era oferecido aos alunos logo que chegavam à escola, podendo os mesmos especializar-se de acordo com a opção industrial escolhida. Percebemos uma regulamentação que ampara o ensino profissional. Tal ensino estava voltado a atender uma necessidade da época, que era de formar um operário, tendo em vista a ausência de mão de obra devido à abolição da escravatura. A organização curricular correspondia a um ensino básico, com fim prático, diverso do propedêutico. O ensino de desenho elementar oferecido aos alunos se apresentava como um ensino direcionado para um fim prático. As disciplinas destacadas no regulamento demonstram um caráter de praticidade, de aplicação, de utilidade, ou seja, rudimentos.

Pelo Decreto nº 1175, de 29 de agosto de 1898, que regulamenta as escolas normais, percebemos que o ensino normal tinha o caráter prático e profissional, pelo qual tinha a finalidade de preparar para o exercício efetivo da função de professor, não havendo evidências de uma formação propedêutica, e sim de utilização prática de um saber adquirido. O ensino de desenho recebe diversas denominações, como:

desenho geométrico, topográfico, de ornato, de figura e de paisagem. Há a recomendação de se empregar o método intuitivo sempre que o assunto admitir. Estes ensinamentos não demonstram conceitos acadêmicos científicos, não apresentam linearidade em sua organização e independem uns dos outros. Apresentam-se muito mais próximos de uma aplicação cotidiana dos ensinamentos, que a normalista, ao exercer suas funções, pode imediatamente lançar mão de utilizá-los em sua sala de aula. Tais caracterizações do ensino de Desenho nos apontam à valorização daquilo que poderia ser utilizado na vida cotidiana, ou seja, os rudimentos.

Direcionando nossa análise para a Reforma João Pinheiro de 1906, que instituiu no estado de Minas Gerais o modelo paulista dos grupos escolares, encontramos no Decreto nº 1947, de 30 de setembro de 1906, no que se refere ao ensino de Desenho, a instrução de que o ensino deveria seguir a par com as necessidades cotidianas. Pela análise de seus conteúdos, percebemos um ensino que estava voltado para a vida ativa e que valorizava o método. O uso do nível de ar e do prumo, medição e traçado de linhas sobre o terreno e sobre o papel, o desenho de objetos comuns em perspectiva, tais eram algumas recomendações para o ensino de desenho. Desse modo, podemos dizer que o uso de tais instrumentos nos revela uma finalidade prática para o ensino de desenho, que se alinha com os rudimentos. Entretanto, observamos também a presença de elementos de formação geral em conteúdos de Desenho que eram ministrados a par com a Geometria. Nas instruções do referido regulamento, de maneira geral, encontramos características direcionadas a um ensino prático-utilitário e imediatista, havendo algumas menções a respeito de estudos que busquem a passagem para o ensino secundário.

No Decreto nº 1960, de 16 de dezembro de 1906, que traz o regulamento da instrução primária e normal do estado de Minas Gerais, observamos que o ensino normal tem um caráter eminentemente prático, tendo os alunos, desde o início do curso, a obrigatoriedade de exercer a prática do ensino nas escolas primárias sob a direção dos próprios professores. Há o emprego do método intuitivo. O ensino de Desenho se dá sob as denominações de: desenho linear, desenho à mão livre e desenho artístico. O ensino de desenho estava voltado para uma educação mais artística, de valorização do belo, onde deveria ser incentivado o gênio inventivo, entendendo o desenho como um modo de manifestação da arte. Tais manifestações artísticas deveriam ser utilizadas em sala de aula como recurso de trabalho. Na

época em questão, não havia muitas alternativas para se obter gravuras, figuras. Portanto, o ensino de Desenho, descrito no Decreto nº 1960, demonstra características de rudimentos.

Verificamos que os primeiros tempos da escola mineira nos remetem à ideia de rudimentos. Apresentam um caráter profissional, de formação de operários e contramestres, sendo inclusive facultativa a aprendizagem de mais de um ofício. Encontramos também elementos que nos indicam formação geral, quer sejam, ensinamentos que assumem uma função propedêutica.

Nosso último par de análise da legislação educacional é referente à formação geral e formação profissional. Por Valente (2016-b), entendemos que a formação geral trata de um conjunto de fatores que valorizam os conteúdos, tendo por objetivo uma formação propedêutica. Na formação profissional, a finalidade é a aplicação prática, cujas particularidades giram em torno dos métodos, didáticas e estudos pedagógicos no âmbito da formação do professor. Para o ensino primário, a formação profissional direciona o aluno para o mundo do trabalho, ou seja, para formar o operário.

Ao analisar a Reforma Benjamin Constant, podemos inferir que a mesma traz características que evidenciam a formação profissional, quer seja pela presença do método ou da organização dos conteúdos a serem trabalhados no ensino de desenho: desenho topográfico, de ornatos, de máquinas e de ordens arquitetônicas, curvas elípticas, espirais e volutas (objeto de adorno). Esses conteúdos demonstram um ensino de preparação para o trabalho, ou seja, formação profissional.

O Regulamento dos Institutos de Ensino Profissional Primário, promulgado pelo Decreto nº 1127, de 1898, apresenta como obrigatória a aprendizagem de um ofício, que podia ser de: entalhador, alfaiate, tipógrafo, dentre outros. O ensino de desenho elementar estava conjugado aos ornatos, flores, animais, composições, dentre outros, sempre levando em conta a opção industrial feita pelo aluno. Dessa forma, podemos dizer que o ensino primário estava direcionado para a formação profissional.

O Decreto nº 1175, do ensino normal, destaca que a finalidade do curso era de preparar o aluno para o exercício do magistério. Os processos intuitivos deveriam ser empregados. Temos aí elementos de formação profissional. O Desenho Geométrico era trabalhado junto à Caligrafia, onde aparecem questões relacionadas à Geometria e exercícios de diferentes gêneros de escrita. Não encontramos

conteúdos que nos remetessem à formação geral. Alguns artigos que dizem respeito ao concurso para professor de Desenho mostram-nos que o que era exigido no concurso girava em torno do que as normalistas aprendiam nas aulas de Desenho. Temos aí mais um fator que reforça nossa compreensão de formação profissional para o ensino de Desenho no curso normal.

O programa de ensino primário descrito no Decreto nº 1947, de 1906, não apresenta características de um ensino centrado em conteúdos. Ao contrário, prescreve para o ensino de Desenho o uso de instrumentos como o nível de ar, o prumo e a trena, instrumentos utilizados em diversos ofícios. Constatamos que o ensino de Desenho dava suporte à Geometria. Os ensinamentos prescritos no referido decreto sinalizam para a aplicação prática, para uma formação profissional.

O curso normal apresenta-se pelo Decreto nº 1960, de 1906, como um curso prático. A escola normal tinha a responsabilidade de preparar os professores primários para o exercício de sua função. A grade curricular do curso normal não apresenta conteúdos que pudessem subsidiar saberes mais elaborados. O ensino de Desenho compreende: desenho linear, à mão livre e ao natural. Há recomendações de se trabalhar o gosto artístico. Por tais caracterizações, nosso entendimento é de formação profissional para o ensino de Desenho no curso normal.

Pelos estudos discutidos na revisão de literatura deste trabalho, percebemos que o Desenho exercia um papel de destaque na formação do cidadão, dando suporte para a mudança desse novo homem, mais adaptado à nova situação, como nos apresentou Trinchão (2016), atendendo à precariedade das nações em relação à mão de obra, bem como a sociedade de modo geral.

Guimarães e Valente (2016) também destacam a importância do ensino de Desenho apoiando-se nas concepções de Rui Barbosa, que entendia o Desenho como um agente responsável por transformações espetaculares, capaz de enriquecer ou empobrecer Estados e que, por essa razão, deveria estar presente do jardim de infância à universidade. Rui Barbosa defendia que o ensino do Desenho fosse o precursor do ensino da escrita e tal saber, no Brasil, era responsável pela formação profissional e popular.

Também encontramos essa constatação em nossa pesquisa através do Decreto nº 1127 de 1898, que regulamenta os institutos de ensino profissional primário. Foi possível observar que o ensino primário estava direcionado para a

formação profissional. Os diversos tipos de desenho recomendados por esta legislação eram: ornato, flores, animais e composições, trabalhados de acordo com a especialidade industrial escolhida pelo aluno. Ou seja, o ensino estava voltado para atender uma necessidade da época, que era formar um operário, tendo em vista a expansão industrial e a ausência de mão de obra devido à abolição da escravidão. No programa de ensino primário descrito no Decreto nº 1947 de 1906, encontramos a recomendação do uso do nível de ar, do prumo e da trena, o que igualmente sinaliza para um ensino de aplicação prática, ou seja, para uma formação profissional.

Os resultados obtidos por D'Esquivel e Sant'Ana (2016), através de sua pesquisa na legislação educacional baiana, apresentam-nos o valor social atribuído ao Desenho que, na segunda metade do século XX, estava ligado aos conhecimentos necessários aos ofícios. O que também encontramos na Reforma Benjamin Constant (1890), que traz na sua regulamentação das escolas primárias de primeiro e segundo graus características que evidenciam a formação profissional, onde a presença de matérias como desenho topográfico, desenho de ornatos, de máquinas e de ordens arquitetônicas demonstram um ensino de fim prático e de preparação para o trabalho. Também evidenciamos isso no Decreto nº 1947 de 1906, cujo programa de ensino primário de Geometria e Desenho propõe o uso de instrumentos como o nível de ar, o prumo e a trena, que nos permitem caracterizar um ensino que visava à formação profissional.

Zuin (2002) analisou as disciplinas Geometria e Desenho presentes no programa de ensino primário do Decreto nº 1947 de 1906, verificando que as mesmas possuíam um caráter prático. Nossa pesquisa comprova que, além dos fatores que determinam uma formação profissional, há também elementos de formação geral, ou seja, ensinamentos de Geometria e Desenho que indicam uma preparação para ensinamentos mais avançados. A referida autora confirma a importância do método intuitivo, entendendo que a aprendizagem se dá através de atividades práticas, representadas pela utilização de materiais concretos como a corda e a trena para o ensino de Geometria e Desenho.

Nossa pesquisa corrobora questões apresentadas no trabalho de Khun e Flores (2016), quando também encontramos uma presença marcante do método intuitivo na legislação educacional analisada, sendo sua aplicação recomendada no ensino primário e normal. O referido método nos ajudou a entender melhor o papel

do desenho prescrito nos conteúdos e programas. O método intuitivo favorecia que o aluno adquirisse certa lógica no pensamento, que viria através do fortalecimento da observação direta de objetos, seres e acontecimentos, visando ao exercício dos sentidos, valorizando o conhecimento do mundo geral para depois partir para as abstrações. Na Reforma Benjamin Constant de 1890, o programa de primeiro grau prescrevia para o curso elementar, no ensino de Desenho e Trabalhos Manuais, que fossem trabalhados exercícios froebelianos. Os mesmos são pautados no entendimento de que a educação se dá através da percepção. Então, corroboramos Khun e Flores (2016), que entendem a matéria Desenho associada à educação dos sentidos e do desenvolvimento da observação, percepção e atenção.

Leme da Silva *et al.* (2016) observou uma ligação entre os saberes de Geometria e Desenho, o que também encontramos em nossa análise da legislação educacional mineira, entretanto de maneira sutil. O Desenho apresentou-se, na legislação de 1898, como um conhecimento rico em suas características específicas, independentes da Geometria. Na Reforma João Pinheiro se mostrava junto à Geometria, servindo de base para o ensino da mesma. Portanto, não percebemos rupturas entre a Geometria e o Desenho com a chegada do método intuitivo.

Neiva e Fonseca (2016) relatam que, através da análise das normativas, até 1906 o ensino de Desenho nas escolas normais mineiras estava voltado para o desenho geométrico. Entretanto, em nossa pesquisa, encontramos no Decreto nº 1175 de 1898, que regulamentava as escolas normais mineiras, a presença de cadeiras de Geometria e Desenho-Caligrafia. O ensino de Desenho apresenta-se como: desenho geométrico, desenho topográfico, desenho de ornato, desenho de figura e de paisagem. O ensino de Caligrafia era dado junto ao de Desenho Geométrico, objetivando melhorar a letra e o modo defeituoso de pegar na pena. Não entendemos como essas especificações para o ensino de Desenho, que antecedem 1906, estejam voltadas somente para o Desenho Geométrico.

Retomando a questão de nossa pesquisa, quer seja, investigar o papel do Desenho como disciplina na formação de professores primários: se o mesmo possuía um caráter de formação geral ou profissional e, como matéria do ensino primário, assume características de elementos ou rudimentos? A partir da Reforma João Pinheiro, encontramos nas normativas oficiais mineiras a descrição de um ensino de desenho para o primário que deveria ser desenvolvido utilizando-se objetos concretos, um ensino prático-utilitário, de preparação para a vida cotidiana,

ou seja, uma formação profissional. Foram também encontrados elementos que pudessem caracterizar uma função propedêutica.

Observamos que o ensino normal era eminentemente prático, ensinava-se o necessário para o exercício da função de professor, ou seja, uma formação profissional. Na época em questão, era atribuída à educação a responsabilidade de formar novos cidadãos que se integrassem ao novo regime político, republicano. O ensino de Desenho estava voltado para uma educação mais artística, que valorizava a invenção, a criação e a imaginação. As disciplinas do programa de ensino do curso normal apresentam distanciamento do campo científico. Nos dois níveis de formação, quer seja primário e normal, encontramos recomendações de que o ensino deveria ser feito intuitivamente, por meio das coisas e de modo prático.

6 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. C. S. Os grupos escolares em Minas Gerais: a reforma João Pinheiro (1906). In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, VI, 2006. **Anais...** UFU, v. 1, 2006, p. 213-225.

BARROS, S. C. **O ensino de geometria na formação de professores primários em Minas Gerais entre as décadas de 1890 e 1940**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

BLOCH, M. L. B. **Apologia da História, ou O Ofício do Historiador**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 981, de 08 de novembro de 1890**. Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal, Senado Federal, Subsecretaria de Informações, 1890. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/124972>>. Acesso em: 07 dez. 2016.

CARTOLANO, M. T. P. Museus escolares, pedagogium, lições de coisas: prenúncios da mentalidade científica na educação brasileira no final do século XIX. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, III, 1996, Campinas. **Anais...** Campinas, São Paulo, 1996.

CARVALHO, C. H.; NETO, W. G.; CARVALHO, L. B. O. B. O projeto modernizador à mineira: reformas administrativas e a formação de professores (Minas Gerais, 1906-1930). **História da Educação on-line**, Porto Alegre, v. 20, n. 49, p. 255-271, 2016.

CARVALHO, L. B. O. B. Reformas Educacionais em Minas Gerais: instrução primária, modernidade e progresso (1906-1928). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 46, p. 219-237, 2012.

CASTANHA, P. A. O Uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo. **Revista HISTEDBR**, Campinas, 2011.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CUNHA, L. A. **O ensino dos ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Flasco, 2000.

D'ESQUIVEL, M. O.; SANT'ANA, C. C. Do Desenho à Geometria: saberes geométricos na escola primária da Bahia. **HISTEMAT – Revista de História da Educação Matemática**, Ano 2, n. 2, p. 174-197, 2016.

DUARTE, A. R. S.; OLIVEIRA, M. C. A.; BORGES, R. A. S.; LISBOA, E. Q.; FERNANDES, J. C. B.; BARROS, S. C. Os saberes elementares da Matemática: um estudo das normativas para o ensino primário e normal e Minas Gerais - 1898 a 1970. In: COSTA, D. A.; VALENTE, W. R. (Orgs.). **Saberes matemáticos no curso primário: o que, como e por que ensinar?** São Paulo: Livraria da Física, v. 1, 2014. p. 63-97.

DUBREUCQ, F. **Jean-Ovide Decroly**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FARIA FILHO, L. M. **República, Trabalho e Educação**: a experiência do Instituto João Pinheiro 1909/1934, 2001.

GARNICA, A. V. M.; SOUZA, L. A. **Elementos de História da Educação Matemática**. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2012. p. 40-41.

GUIMARÃES, M. D. Entre manuais pedagógicos e o parecer de Rui Barbosa: como ensinar Desenho no curso primário? In: SEMINÁRIO TEMÁTICO, UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, XIV, 2016. **Anais...**, 2016. p. 1-15.

GUIMARÃES, M. D.; VALENTE, W. R. Entre o parecer de Rui Barbosa e as revistas pedagógicas cariocas e paulistas (1891-1920): um modelo comum para o ensino do Desenho? **HISTEMAT – Revista de História da Educação Matemática**, Ano 2, n. 2, p. 106-121, 2016.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação**, n. 1, p. 10-43, 2001.

KUHN, T. T.; FLORES, C. R. O ensino de Desenho nos grupos escolares catarinenses: a educação do olhar e da mão. **HISTEMAT – Revista de História da Educação Matemática**, Ano 2, n. 2, p. 92-105, 2016.

LEME DA SILVA, M. C. *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, p.61-86.

LIMA, G. G. Impactos das reformas João Pinheiro (1906) e Francisco Campos (1927/28) em Patrocínio – MG: O grupo escolar Honorato Borges. In: CONGRESSO DE ENSINO E PESQUISA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, V, 2009. **Anais...** Montes Claros, 2009. p.1-16.

LIMA, S. F. O trânsito dos ornatos – modelos ornamentais da Europa para o Brasil, seus usos e abusos. **Annais of Museu Paulista**, V. 16, n. 1, p. 151-199, 2008.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 1127, de 14 de abril de 1898**. Regulamento dos Institutos de Ensino Profissional Primário. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/122291>>. Acesso em: 25 mai. 2017.

_____. **Decreto nº 1175, de 29 de agosto de 1898**. Regulamento das Escolas Normais. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/122515>>. Acesso em: 25 mai. 2017.

_____. **Decreto nº 1960, de 16 de dezembro de 1906**. Regulamento da Instrução Primária e Normal. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/121823>>. Acesso em: 25 mai. 2017.

_____. **Decreto nº 1947, de 30 de setembro de 1906**. Programa do Ensino Público Primário do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/121817>>. Acesso em: 07 dez. 2016.

MENDONÇA, T. N. **Que Geometria ensinar às crianças em tempo de Matemática Moderna? Referências e práticas de uma professora da cidade de Juiz de Fora**. 2016, Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora, MG.

MONARCHA, C. **Brasil arcaico, escola nova: ciência, técnica & utopia nos anos 1920-1930**. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

NEIVA, I. K. A.; FONSECA, T. N. L. A escolarização do Desenho na Escola Normal de Belo Horizonte (1906-1946). **HISTEMAT – Revista de História da Educação Matemática**, Ano 2, n. 2, p. 56-74, 2016.

OLIVEIRA, M. C. A. Geometria e Desenho como matérias do curso Normal no período da primeira república no Brasil. **Revista Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, V. 3, n. 2, p. 43-54, fev. 2015.

OLIVEIRA, M. C. A. *et al.* A matemática na formação de normalistas. 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, p.191.

OLIVEIRA, R. T. C. Legislação Educacional como fonte da história da educação brasileira. **HISTEDBR**, Faculdade de Educação, UNICAMP, p. 1-11, 2005.

PALMA FILHO, J. C. **Pedagogia Cristã**. Cadernos de Formação – História da Educação. 3. ed., São Paulo: Prograd/ Unesp/ Santa Clara Editora, 2005.

QUINTÃO, E. L. **O Desenho Geométrico como Disciplina de curso de Licenciatura em Matemática**: uma perspectiva histórica. 2013, Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora, MG.

RAGAZZINI, D. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? **Educar**, Curitiba, Ed. UFPR, n. 18, p. 13-28, 2001.

REVISTA DE ENSINO. São Paulo: Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo. São Paulo, v. 10, n. 3, 1911.

RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados Escolas de Aprendizes Artífices. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116790>>. Acesso em: 07 dez. 2016

ROCHA, F. C. C. **A reforma João Pinheiro nas práticas escolares do grupo escolar Paula Rocha/Sabará (1907-1916)**. Belo Horizonte, 2008.

SCHELBAUER, A. R. O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. II – Século XIX. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 132-149.

SILVA, S. C. da. **A contribuição de Froebel para a educação infantil brasileira.** Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Londrina-PR, 2015.

SOUZA, C. O. Entre o idealizado e o realizado: críticas de Estevam de Oliveira à Reforma João Pinheiro de 1906. **VI Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais**, 2011.

TRINCHÃO, G. M. C. 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**, Ano 2, n. 2, p. 6-75, 2016.

VALENTE, W. R. A matemática nos primeiros anos escolares: elementos ou rudimentos? **Revista História da Educação**, V. 20, n. 49, p. 33-47, 2016a.

_____. História da Educação Matemática: interrogações metodológicas. **REVEMAT – Revista Eletrônica de Educação Matemática**, UFSC, V. 2, p. 28-49, 2007.

_____. Oito temas sobre história da Educação Matemática. **Revista de Matemática, Ensino e Cultura**, ano 8, p. 22-50, 2013.

_____. Sobre a investigação dos saberes profissionais do professor de Matemática: algumas reflexões para a pesquisa. **Caminhos da Matemática em Revista**, V. 6, n. 1, p. 1-13, 2016b.

ZUIN, E. S. L. O ensino de Geometria e Desenho na Reforma do ensino primário de Minas Gerais em 1906. In: LOPES, A. A. B. M.; GONÇALVES, I. A.; FARIA FILHO, L. M.; XAVIER, M. C. (Orgs.). **História da Educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: FCH/ FUMEC, 2002. p. 427-439.