

O ENSINO DE DESENHO NO BRASIL IMPÉRIO (1879-1889)

THE DRAWING EDUCATION IN BRAZIL EMPIRE (1879-1889)

Juan Carlo da Cruz Silva*
Olívia Moraes de Medeiros Neta**

Resumo

O presente trabalho analisa as configurações propostas para o ensino de Desenho nas reformas educacionais do final do século XIX. O intuito de nossa pesquisa é entender quais eram as concepções sobre a disciplina escolar Desenho que se encontravam nos debates educacionais em época antecedente ao Brasil Republicano e quais as representações estabelecidas sobre o ensino da referida disciplina para a formação do brasileiro em um período de mudança do seu *status* de súdito do imperador para cidadão da república. Nossas fontes de pesquisa são a Reforma do Ensino proposta por Leôncio de Carvalho (1879), que delimita o início de nosso recorte temporal, e os Pareceres da Reforma do Ensino de Rui Barbosa (1883), que reconhecidamente influenciou a educação brasileira nesse período e teve sua aplicação implementada ao longo dos anos. Nosso recorte termina apenas na proclamação da República, em 1889, a fim de melhor compreendermos as influências desse período de transição na educação da população. Nos fundamentamos no paradigma historiográfico da História Cultural, no campo da História da Educação e no domínio da História das Disciplinas, segundo a compreensão de André Chervel (1990). A prática metodológica utilizada é o método histórico abordado segundo Jörn Rüsen (2015). Assim,

Abstract

The present work analyzes the configurations proposed for the teaching of Drawing in the educational reforms of the late nineteenth century. The purpose of our research is to understand which were the conceptions about the school discipline Desenho that were in the educational debates in an era antecedent to Republican Brazil and which representations established on the teaching of said discipline for the formation of the Brazilian in a period of change of the his status as subject of the emperor to citizen of the republic. Our sources of research are the Reform of Teaching proposed by Leôncio de Carvalho (1879), which delimits the beginning of our temporal cut, and the Opinions of the Reform of the Teaching of Rui Barbosa (1883), which admittedly influenced Brazilian education in this period and implementation has been implemented over the years. Our cut ends only in the proclamation of the Republic in 1889, in order to better understand the influences of this period of transition in the education of the population. We are based on the historiographic paradigm of Cultural History, in the field of History of Education and in the field of History of Disciplines, according to the understanding of André Chervel (1990). The methodological practice used is the historical method approached according to Jörn Rüsen (2015). Thus, we show

* Professor Mestre do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), campus São Gonçalo do Amarante e doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e E-mail: juan.cruz@ifrn.edu.br

** Professora Doutora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). E-mail: olivianeta@gmail.com

mostramos que o elemento motivador das mudanças no ensino de desenho do sistema brasileiro foi a busca pelo desenvolvimento da nação à luz de comparação com outros países, tendo os ideais republicanos cooptado essa representação desenvolvimentista. Isso perdura ao longo da década estudada e é difundido nas discussões entre educadores, especialistas e legisladores, principalmente após a atuação de Rui Barbosa com a Reforma de 1883.

Palavras-chave: Desenho. História da Educação Matemática. Reformas Educacionais.

that the motivating element of the changes in the design teaching of the Brazilian system was the search for the development of the nation in the light of comparison with other countries, and the republican ideals co-opted this developmentalist representation. This lasts over the decade studied and is widespread in the discussions between educators, specialists and legislators, especially after the performance of Rui Barbosa with the Reform of 1883.

Keywords: Drawing. History of Mathematics Education. Educational Reforms.

Introdução

O surgimento de uma disciplina escolar dentro de um contexto educacional indica mais do que uma reorientação curricular. Aponta uma compreensão de formação da sociedade com objetivos distintos do período que lhe é anterior. Surge numa compreensão de reforma, ou reorganização, não apenas educacional, mas sociocultural. André Chervel (1990, p. 180) já aponta que “conteúdos de ensino são impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha”. Assim, compreendendo que uma disciplina escolar é “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), ver surgir numa proposta educacional uma disciplina específica deve causar-nos, enquanto pesquisadores, indagações de cunho histórico e pedagógico, o “como”, o “porquê” e o “para quê” de uma mudança deste tipo no ensino vigente.

Desse modo, nosso objetivo é examinar o contexto histórico do surgimento da disciplina escolar Desenho na educação brasileira. Queremos analisar as configurações propostas para o ensino de Desenho nas reformas educacionais do final do século XIX, no intuito de compreender as concepções e representações da disciplina escolar Desenho que permearam os debates educacionais da época, culminando na oficialização da disciplina como

conteúdo para o ensino. Norteamo-nos pelos seguintes questionamentos: qual era a ideia para o saber disciplinar Desenho a ser ensinado no sistema educacional brasileiro e por que essa opção predominou diante das demais coexistentes no período?

Nosso estudo utiliza como fontes a *Reforma do Ensino Primário e Secundário da Corte* (BRASIL, 1879), decreto-lei de autoria de Carlos Leôncio de Carvalho, e a *Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública* (BARBOSA, 1883), de autoria de Rui Barbosa. Entendemos que esses documentos são resultados de lutas de representações acerca do ensino e sobre a funcionalidade do Desenho escolar. Portanto, os analisamos dentro do contexto socioeducacional do final do século XIX e diante dos debates existentes nesse período sobre a educação e o Desenho. Assim, alicerçamos nosso estudo na pesquisa de cunho documental e bibliográfico. Utilizamos o método histórico conforme descrito em Jörn Rüsen (2015), seguindo os procedimentos de heurística, crítica e interpretação. Desse modo, entendemos que

O método histórico é a suma de todas as regras que determinam o pensamento histórico enquanto processo de pesquisa. Pesquisa guiada por regras que confere ao conhecimento histórico justamente aquela capacidade de fundamentar que o caracteriza como ciência (RÜSEN, 2015, p. 170).

Lançamos o olhar sobre o Desenho escolar alicerçados no domínio da História das Disciplinas Escolares, pertencente ao campo da História da Educação, cuja compreensão basilar é de que

desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação, mas na história cultural” (CHERVEL, 1990, p. 184).

Portanto, compreendemos que uma análise sobre o Desenho escolar deve, necessariamente, observar a constituição da disciplina com um olhar atento às finalidades dela dentro do contexto escolar do período. Dessa forma, o estudo

historiográfico é capaz de construir um entendimento da trajetória do objeto de estudo. Tal entendimento se insere na visão historiográfica da História Cultural, que, segundo Ronaldo Vainfas (2011), enquanto paradigma historiográfico, desenvolvida a partir da década de 1980, se apresenta como Nova História Cultural por tomar como objeto de estudo as manifestações culturais das mais variadas formas e não somente aquelas “oficiais”, como as artes, a literatura etc. Assim, o autor demonstra a pluralidade de caminhos para pesquisa historiográfica que a História Cultural oferece aos seus adeptos.

Dentre as variantes da Nova História Cultural, nosso projeto alinha-se ao pensamento historiográfico de Roger Chartier, autor que compreende a cultura como produzida num processo entre duas categorias: práticas (modo de fazer) e representações (modo de ver). Além disso, ele afirma que a História Cultural “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16-17). Portanto, o trabalho historiográfico se constituiria de

tentativas feitas para decifrar diferentemente as sociedades, penetrando o dédalo das relações e das tensões que as constituem a partir de um ponto de entrada particular (um acontecimento, obscuro ou maior, o relato de uma vida, uma rede de práticas específicas) e considerando que não há prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e afrontadas, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao seu mundo. (CHARTIER, 2002, p. 66).

Assim, o mundo é dado a ler como representação através das práticas. Tais práticas se estabelecem diante das apropriações, enquanto usos e interpretações, das leituras das representações do mundo inscritas nas próprias práticas que as produzem. Dessa forma, documentos legislativos como os que analisamos são vistos como resultados das práticas que se desenvolveram a partir de apropriações das representações existentes e circulantes na sociedade no final do século XIX.

Segundo Roger Chartier (2002, p. 68), “apropriação tal como entendemos visa uma história social dos usos e das interpretações, relacionados a suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os

produzem”. Sendo assim, uma vez que as representações estão em um campo de concorrências e competições, instaura-se uma luta de representações no corpo social, que gera possibilidades de apropriações das representações em luta. Portanto, compreender uma realidade histórica não pode estar aquém de analisar os processos de apropriação das representações. Assim, sob essa tríade (circulação, apropriação e representação) se norteiam os estudos históricos que desenvolvemos sobre a disciplina Desenho.

Enquanto pesquisa no campo da História da Educação, assumimos como pressuposto que a escola não é um espaço de reprodução de saberes ou de adaptação de conhecimentos em vista de serem vulgarizados para melhor compreensão. Pelo contrário, a escola, no estabelecimento de uma cultura escolar, é um espaço de criação e as disciplinas escolares são alguns dos objetos criados nesse espaço.

Para André Chervel (1990), o estudo das disciplinas escolares nos aponta três grandes problemáticas: a gênese, a função e o funcionamento das disciplinas. Ainda afirma o autor que “porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular” (CHERVEL, 1990, p. 184).

Na compreensão de que uma disciplina possui finalidades na sua composição no sistema escolar, estudar essas finalidades é uma tarefa que, conforme André Chervel (1990), se impõe ao historiador das disciplinas. Contudo, esse estudo de finalidades, ou papéis que a disciplina assume, não se obtém de modo direto e ingênuo. Com efeito, é preciso compreender que existem finalidades mais sutis na existência de uma disciplina escolar e que até mesmo as “finalidades de objetivo” apontadas em documentos oficiais nem sempre são as “finalidades reais” da disciplina em sua existência na Instituição Escolar. Sendo assim, não somente a “letra morta” dos documentos alicerçam nossa análise, mas também as características dos sujeitos, as discussões e todo o contexto sociocultural do final do século XIX apontam vestígios para nossa análise.

Segundo Chervel,

a distinção entre finalidades reais e finalidades de objetivo é uma necessidade imperiosa para o historiador das disciplinas. Ele deve aprender a distingui-las, mesmo que os textos oficiais tenham tendência a misturar umas e outras. Deve sobretudo tomar consciência de que uma estipulação oficial, num decreto ou numa circular, visa mais frequentemente, mesmo se ela é expressada em termos positivos, corrigir um estado de coisas, modificar ou suprimir certas práticas, do que sancionar oficialmente uma realidade. (CHERVEL, 1990, p. 190).

Outro elemento importante apontado pelo historiador francês das disciplinas escolares é que as finalidades e o funcionamento das disciplinas mudam ao longo do tempo, principalmente, aponta o pesquisador, com as mudanças do público escolar.

Neuza Bertoni Pinto (2014a), ao ressaltar que a disciplina escolar não pode ser vista apenas a partir de seus conteúdos programáticos para que se tenha acesso a sua estrutura interna e finalidade, afirma que “um momento ideal para isso é quando uma disciplina escolar é alvo de alguma mudança, quando novas finalidades lhe são prescritas e novos objetivos lhe são impostos pela conjuntura política ou renovação do sistema educacional” (PINTO, 2014a, p. 132)

Dessa forma, tomamos como pontos focais de nosso estudo os marcos legislativos de mudança impostos pela política e renovação do sistema educativo brasileiro. A seguir, analisaremos a gênese e a função da disciplina escolar Desenho nesses momentos, apresentando os contextos, as discussões adjacentes e a apropriação da representação que se estabelece por meio dos documentos legislativos.

Breve contexto da Educação no Brasil Império

Após a proclamação da Independência no Brasil, em 1822, o Império que se formou precisava organizar-se enquanto nação soberana e suprir ao seu povo as condições favoráveis para o estabelecimento e ordenamento social. Assim, nos primeiros anos de comando do imperador D. Pedro I se instaura uma assembleia constituinte que constrói a Carta Magna de 1824. Nesse documento se estabelece, no artigo nº 179, a garantia a Instrução primária e gratuita a

todos os cidadãos. Contudo, apenas com a promulgação da Lei de 15 de outubro de 1827 (BRASIL, 1827) a educação do Brasil Império começa a se estruturar de forma distinta da existente no período colonial. Essa lei determina a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares populosos do Império.

A lei de 1827 foi composta de 17 artigos que orientavam a criação e o funcionamento das escolas de primeiras letras, dando aos presidentes de província os parâmetros para a criação dessa rede escolar. A lei ainda determinava os salários dos professores e um sistema de gratificações anuais ao longo de interstícios de 12 anos de serviço e exames públicos para provimento dos cargos de mestres. O documento, em seu artigo 4º, explicitamente orientava o modelo de ensino mútuo (ou monitorial) nas escolas do Império, que já era praticado extraoficialmente nos estabelecimentos de ensino existentes antes de 1827 (ARANHA, 2006). Além disso, a lei de 1827 estabelece a criação de escolas femininas. Ademais, ao delegar aos presidentes de províncias a escolha dos lugares e prédios onde seriam as escolas, apontava que os custos deveriam sair da Fazenda Pública.

Na educação brasileira deste período compreende-se que as “primeiras letras” incluíam o conhecimento matemático, pois consistia em “ler, escrever e contar”. Com efeito, a lei afirmava que:

Art 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, prática de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos (BRASIL, 1827).

É importante salientar que, para a educação feminina, a mesma lei suprimia o ensino de geometria e a prática dos quebrados (estudo das frações ordinárias), substituindo-os pelo ensino de atividades domésticas. Nessa perspectiva, ao longo de 52 anos o ensino primário brasileiro concentra-se no movimento de alfabetização por meio destas primeiras letras.

Wagner Rodrigues Valente (2012) nos mostra que já nas discussões parlamentares desse período se apresenta uma dualidade acerca das

matemáticas a serem ensinadas no primário, a saber se estas deveriam contemplar ou não os conhecimentos geométricos. A tese vencedora acaba por relegar tais conhecimentos do primário para o ensino secundário.

O sistema de ensino do Império se formava em três níveis. Ao primário cabia o ensino das primeiras letras e, conseqüentemente, a alfabetização da população. O secundário configurava-se como propedêutico, cuja finalidade era o ingresso no ensino superior. Tais níveis, no entanto, apareciam como direito e na prática não eram universalizados, pois, em 1867, apenas 10% da população em idade escolar se matriculara em escolas primárias. As elites acabavam por educar seus filhos através de preceptores em casa, visto que o ensino primário não era obrigatório para acesso aos demais níveis. O ato adicional de 1834¹, que descentralizou o ensino, deixando o Primário e o Secundário a cargo das províncias e impedindo a construção de um projeto de ensino orgânico e unificado nacional, tornou ainda mais precária a educação primária e secundária no Brasil Império.

O ensino superior, contudo, permanecendo sob responsabilidade da Coroa, tornou-se imensamente atrativo aos jovens das elites aristocráticas do Império. Assim, tendo a busca pelo ensino superior como norte da educação das elites, os níveis subjacentes foram relegados ao segundo plano. Apenas o secundário sofreu influência direta, em seu currículo, da concepção cultural que se instalava.

Estabelecido como nível de ensino seguinte ao primário e preparatório para acesso ao ensino superior, no secundário ocorre uma considerável mudança de *status* das matemáticas escolares, como nos aponta Wagner Valente (2008), pois, com a criação dos primeiros cursos jurídicos no Brasil, surgem as necessidades de definição da forma de acesso a tais cursos pelo poder legislativo.

Ficou determinado que, para acesso aos cursos superiores, dever-se-ia prestar exames, dentre os quais de geometria. Assim,

Inicialmente considerados como conteúdos de caráter técnico-instrumental, servindo prioritariamente ao comércio e à formação militar, os conteúdos matemáticos, por meio da geometria,

¹Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834.

ascendem à categoria de saber de cultura geral. (VALENTE, 2008, p. 15).

Dessa forma, tendo se estabelecido o conhecimento geométrico como necessário ao acesso para os cursos superiores, paulatinamente o ensino secundário se estruturou por meio de aulas avulsas (cursos preparatórios para os exames) que davam ênfase ao conhecimento geométrico e, em menor grau, às demais matemáticas.²

O que se seguiu aos primeiros anos de instrução pública do Império foi o surgimento e ampliação de escolas particulares. Segundo Aline de Moraes Limeira e Alessandra Frota Martinez Schueler (2008), em 1855 a Corte possuía 97 estabelecimentos de ensino, sendo apenas 26 escolas públicas primárias, 52 escolas particulares primárias e as demais escolas secundárias. Entre 1855 e 1865, o Império criou mais 16 escolas primárias, dentre estas estavam as escolas particulares subvencionadas pelo governo.

Diante da expansão, em 1854, o Ministro dos Negócios do Império Luiz Pedreira de Couto Ferraz estabelece dispositivos de controle e organização do ensino por meio do Decreto nº 1.331A, de 17 de fevereiro (BRASIL, 1854).

Na Reforma Couto Ferraz se estabelecem as regras de inspeção dos estabelecimentos de ensino, a organização da instrução pública primária e secundária, bem como do ensino particular primário e secundário. Além disso, estabelece regras de seleção e ordenamento jurídico da profissionalização docente.

A partir desse decreto, as matemáticas escolares no primário se estabelecem na condição de *Princípios elementares de aritmética e Sistemas de pesos e medidas do município* como disciplinas obrigatórias. Surge a primeira menção ao Desenho, enquanto *Desenho Linear*, como uma disciplina opcional que o estabelecimento de ensino poderia ou não compreender, igualmente a *Geometria Elementar*. Já no ensino secundário, se estabelece que se ensinarão “as artes do desenho” juntamente com música e dança, numa disciplina que poderíamos entender como Artes, além de uma cadeira de *Matemáticas*

² Somente após a Reforma Francisco Campos (1931), aritmética, álgebra, geometria e, posteriormente, trigonometria e desenho são reunidas em uma única disciplina escolar denominada Matemática. Assim, denominamos matemáticas esse conjunto de disciplinas que serão unificadas, mas no período em estudo são separadas.

elementares “compreendendo aritmética, álgebra até equações do 2º grau, geometria e trigonometria retilínea” (BRASIL, 1854).

Com a Reforma Couto Ferraz se institucionaliza o *status* apontado por Wagner Valente (2008), em que as matemáticas se disciplinaram, principalmente no secundário, em vista da formação para os exames de acesso ao ensino superior. Desse modo, é dada maior ênfase ao conhecimento geométrico, conforme aponta Maria Clélia Leme da Silva:

Ao analisar as semelhanças entre as orientações legais das matérias de Desenho e Geometria, assim como os primeiros livros didáticos que apresentam propostas para o desenvolvimento desses saberes nas escolas de primeiras letras, destaca-se uma proximidade grande entre elas: o Desenho é introduzido pelas figuras geométricas e a Geometria representada pelos desenhos, ou seja, trata-se de saberes que seguem trajetórias similares e relacionadas na construção da cultura escolar do ensino primário. (LEME DA SILVA, 2014, p. 63).

Somente na Reforma do Ensino Primário e Secundário da Corte, de 1879, conteúdos de Desenho surgem como parte da formação de Ensino Primário no país. Denominada *Elementos de Desenho Linear* no primário e *Calligraphia e Desenho Linear* nas Escolas Normais, já em sua nomenclatura percebemos que a ênfase dada ao ensino de Desenho se compunha numa associação do desenho com a geometria e do desenho com a escrita. Adiante, iremos analisar de onde surge essa representação do Desenho associado à geometria e como essa representação construída se altera ao longo da década a tal ponto que, em 1882, Rui Barbosa apresenta na Assembleia Legislativa Geral da Corte seu Parecer sobre a *Reforma do Ensino Primário e Várias instituições Complementares da instrução Pública* encaminhando o ensino da disciplina para um Desenho à Mão Livre, associado ao método intuitivo.

O Desenho entre a Reforma de Leôncio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa

Segundo Cristiane Silva Melo e Maria Cristina Gomes Machado (2009), a reforma de Leôncio de Carvalho insere-se em um período que, “em diversos setores, foram pensadas direções a serem seguidas com vistas ao

desenvolvimento da sociedade brasileira, a educação foi percebida como um elemento importante para esse processo” (MELO; MACHADO, 2009, p. 294). Nesse período, a ideia de modernização da sociedade tornou-se mais expressiva, além disso, ocorre um incentivo à industrialização e a urbanização, bem como se estabelece uma política migratória. São enfatizadas as ideias liberais e positivistas que influenciaram os debates educacionais. Ao se considerar a educação considerada imprescindível para o desenvolvimento e modernização, ela foi objeto de inúmeras propostas, que tratavam, dentre outros pontos, da gratuidade do ensino e da educação popular.

No decreto de 1879, buscou-se a expansão do acesso ao ensino para as camadas populares, visando à redução da grande taxa de analfabetismo do país. Daí a obrigatoriedade do ensino primário entre 7 e 14 anos expresso no artigo 2º da lei, a criação de jardins de infância para crianças de 3 a 7 anos apontado no artigo 5º, a subvenção de escolas particulares e equiparação de escolas normais particulares às públicas, bem como de escolas secundárias ao Colégio Pedro II. Tais ações se estabeleceram na busca da ampliação do sistema de ensino.

O Decreto 7.247 continha vinte e nove artigos, dentre suas determinações, definia a instrução primária como um ensino obrigatório; instituía a liberdade de ensino e de consciência; destacava a ideia de incompatibilidade do professorado com a realização de atividades em outros cargos públicos e administrativos; estabelecia a não obrigatoriedade do ensino religioso no ensino, nesse caso, a instrução religiosa não era obrigatória aos não católicos, podendo ser oferecida em determinados dias, antes ou depois das aulas das séries no ensino regular; autorizava, na área da instrução superior, a promoção e fundação de cursos particulares; [...] definia disciplinas e conteúdos em programas de ensino de cursos profissionalizantes, como o curso de formação de professores, o ensino nas escolas normais e nos programas do ensino superior, [...] buscava a organização do ensino primário, relacionando as escolas do primeiro ao segundo grau, como no sistema americano, e introduzia as “lições de coisas” como disciplina. (MELO; MACHADO, 2009, p. 297).

No descrito acima percebemos as principais mudanças advindas da Reforma de Leôncio de Carvalho. Chama-nos atenção o parâmetro utilizado pelo legislador de tomar como referência o sistema americano. Nota-se, dessa forma,

a influência internacional que já se estabelecia com a chegada das ideias positivistas e liberais, além da observação do desenvolvimento e da prosperidade dos Estados Unidos e dos países europeus que muito se justificava pela educação diferenciada que tais nações dispunham aos seus povos. Isso justifica também a inserção da “*Noções de Coisas*” como disciplina no ensino primário e de “*Prática do Ensino Intuitivo ou Lições de Coisas*” nas escolas normais.

Conforme já mencionado, o Desenho se estabelece como disciplina a partir de Reforma de Leôncio da Carvalho e se consolida atrelada à Geometria para o ensino primário. Maria Clélia Leme da Silva (2014) realiza um estudo, focado no estado de São Paulo que dispunha da vanguarda do ensino no Brasil, apontando como apenas no início da República, visando seguir um modelo de Pedagogia Moderna, ocorre uma ruptura da associação entre o Desenho e a Geometria. Márcio Oliveira D’Esquivel e Claudinei de Camargo Sant’ana (2016) analisam a mesma temática a partir da dinâmica educacional do estado da Bahia e apontam para o estabelecimento progressivo de diferentes papéis para o Desenho e para a Geometria na educação primária baiana. Portanto, tem-se indícios de que o processo dissociativo ocorrido em São Paulo se estende pelo país.

Após a Reforma de 1879, dentro do movimento de instauração da República e, com ela, uma modernização do país rumo a um futuro de “Ordem e Progresso”, surgem no âmbito das discussões educacionais debates sobre o Desenho. Em 1882, Rui Barbosa apresenta na Assembleia Legislativa Geral da Corte seu Parecer, no qual aponta para uma mudança de paradigma no ensino de Desenho, abandonando o ensino associado à Geometria e encaminhando-o para um Desenho à Mão Livre ligado ao método intuitivo.

Márcio Oliveira D’Esquivel, Aparecida Rodrigues Silva Duarte e Lidiane Gomes dos Santos Felisberto (2016, p. 20-21) afirmam que, “segundo Rui Barbosa, o ensino intuitivo tinha como objetivo educar e exercer na criança as habilidades sensitivas e mentais, por meio da observação e da experiência”. Ainda apontam a grande influência que o trabalho de tradução da obra *Primeiras Lições de Coisas – Manual de Ensino Elementar para o Uso de Paes e Professores*, de Norman Calkins, teve no pensamento do intelectual baiano do

trabalho. Contudo, os trabalhos de Maria Laura Magalhães Gomes (2011), bem como de Cláudia Regina Boen Frizzarinni e Maria Clélia Leme da Silva (2016) debruçam-se sobre o texto de Calkins, analisando-o sob a ótica dos saberes de Geometria e Desenho e suas formas de ensino, ambos os trabalhos evidenciam que no arcabouço do pensamento inserido no texto não se desassocia o ensino de Geometria ao de Desenho, mas sim que o método intuitivo é de grande utilidade para o ensino de ambos numa perspectiva integrada.

Portanto, apesar da influência da tradução realizada, Barbosa também apresenta suas ideias sobre o Desenho alicerçadas em outros autores, tais como John Ruskin e Joaquim Vasconcelos, conforme indicam os estudos de Cláudio Silveira Amaral (2010) e Felipe Freitas de Souza (2010), respectivamente. Contudo, não foi a apropriação que veio a prevalecer no Brasil com o decorrer das discussões.

Leme da Silva *et al.* (2016) descrevem que nas revistas pedagógicas paulistas e cariocas da década de 1890 vislumbra-se uma discussão sobre o Desenho no Ensino a partir de três vieses. O primeiro, de menor inovação diante da ordem estabelecida, aponta a importância do ensino de Desenho Linear enfatizando os elementos geométricos e a cópia de desenhos simples. Um segundo viés, de ênfase de ruptura, segue uma orientação do ensino de Desenho na França em que “a ênfase está no desenho de invenção, de reprodução e na presença de objetos usuais para serem representados, sem que sejam explicitadas as figuras geométricas” (LEME DA SILVA *et al.*, 2016, p. 67). Por fim, um viés conciliatório entre os dois anteriores surge nos debates inspirados em escolas Belgas, que se apresentava o estudo de Desenho ao natural, mas com os subsídios da Geometria. Ainda se destaca no referido trabalho que este terceiro viés sugere inserção de instrumentos para o desenho e que essa, dada ao longo da evolução dos estudos da criança, tem importância nas aplicações práticas para os ofícios e trabalhos industriais.

Marcos Denilson Guimarães e Wagner Valente (2016) estudam a relação entre o modelo defendido por Rui Barbosa e os que surgem nos debates pedagógicos de revistas especializadas. Evidenciam que a proposta de Barbosa deixava claro que o desenho era “algo acessível a todos os homens, e não somente um privilégio dos artistas por vocação” (GUIMARÃES; VALENTE, 2016,

p. 109) e que o objetivo não era que o aluno se tornasse um exímio desenhista, mas para que ele aprendesse a observar e a reproduzir através da mão. Os autores deixam claro que a propositura de Barbosa era

uma ideia modernizadora oriunda em grande medida dos estudos de caráter internacional que tornavam o Desenho como elemento fundamental e imprescindível para a educação primária [...] em que por meio do uso dos sentidos as crianças, desde o jardim de infância, cultivariam as faculdades de observação, de invenção e de retenção mental. (GUIMARÃES; VALENTE, 2016, p. 111).

Por fim, os autores concluem que o modelo de Rui Barbosa é reapresentado e defendido nas revistas pedagógicas, sobretudo nas paulistas, e posteriormente ganham destaque por todo o país.

De fato, essas ideias acerca do ensino de Desenho foram difundidas por todo o país. Assim, estudos como os de Thaline Thiesen Kuhn e Cláudia Regina Flores (2016) em Santa Catarina, Neuza Pinto (2014b) no Paraná e o próprio trabalho de Leme da Silva *et al.* (2016) demonstram a circularidade das ideias acerca do Desenho no Brasil. Em David Antonio Costa e Wagner Valente (2014) percebemos em inúmeros capítulos como os documentos oficiais e programas de ensino de diversos estados se apropriaram das discussões e as materializaram numa representação social definida por meio de currículos específicos para o ensino primário.

Dessa forma, observamos que

a Reforma do ensino primário não se apresenta somente como uma obra do gênio ruibarbosiano, tampouco como mera difusão de ideias estrangeiras, mas também como o produto de uma rede de indivíduos interconectados institucionalmente e no âmbito das ideias, por uma circulação de ideias exercidas nos e através dos países Ocidentais. (SOUZA, 2010, p. 7).

Logo, as mudanças apresentadas em Rui Barbosa (1883) para um Desenho obrigatório e firmado no método intuitivo com a finalidade de formar a população para contribuir com o desenvolvimento nacional tornam-se uma representação predominante e que exerce influência no ensino do Brasil nos anos finais do Império e no início do período republicano.

Considerações Finais

Na história do Desenho escolar podemos perceber como as concepções de sociedade vão influenciando a escola através do currículo e como os momentos de reforma são peculiares para análise desse processo de construção das representações, que se tornam vigentes a partir de apropriações de outras concepções e representações, influenciando pensadores e legisladores.

Notamos que no período anterior a 1879, em uma sociedade com forte divisão social e econômica, a educação fora relegada a uma minoria da população e tem apenas como atrativo o acesso ao nível superior que acaba por nortear o currículo do secundário. Assim, o Desenho ainda não tem *status* de importância suficiente em comparação com a Geometria que padronizou como conhecimento necessário ao acesso do ensino superior. *In pari passu* vemos as matemáticas se disciplinarizando em função da compreensão de formação vigente nesta sociedade. Esse movimento de disciplinarização consolida-se após 1854 e cabe ao Desenho, no ensino primário, um papel coadjuvante de disciplina opcional. No ensino secundário, prioriza-se levemente uma geometria elementar em meio de outras matemáticas elementares e o Desenho em um cunho mais artístico. Afinal, os que ascendiam ao ensino superior podiam estudar em aulas particulares.

Em meio às discussões sobre o desenvolvimento da sociedade que surgem a partir de 1879, prevalece a ideia de necessária modernização e desenvolvimento, bem como as ideias liberais e positivistas no campo da educação. Assim acontece a gênese da disciplina Desenho, com a finalidade real de preparar os alunos para a escrita e para a geometria que ainda era imprescindível para o acesso ao ensino superior – mas considerando um público de alunos maior –, pois a ampliação da educação popular tornara-se ideal e importante dentro das concepções educacionais e representações sobre a disciplina que acaba de se instaurar.

Destacamos, ainda, que o principal elemento que justificou o ensino de Desenho no currículo escolar brasileiro foi a busca pelo desenvolvimento da nação à luz de comparação com outros currículos internacionais, de onde apropriam-se não só dos conteúdos das disciplinas, mas, inclusive, dos seus

métodos de ensino. Nesse processo, percebe-se que Rui Barbosa se tornou um catalizador das ideias vigentes e buscou sintetizá-las em seus Pareceres na Reforma de 1883. Contudo, ele não foi o único, tendo as revistas pedagógicas forte influência nos debates sobre a disciplina Desenho, formando a construção de uma finalidade de objetivo e de um método de ensino coerente com a mesma. Rui Barbosa, portanto, não foi o único catalizador de ideias sobre as finalidades de nosso objeto de estudo, mas, ao analisarmos seus escritos, podemos perceber movimentos de ressignificação das representações internacionais apropriadas para justificar-se no ambiente educacional brasileiro.

Por fim, nota-se que os ideais republicanos foram cooptados por essa representação desenvolvimentista. Além disso, vemos que tal discurso perdura ao longo da década estudada, inclusive depois, e é difundido nas discussões entre educadores, especialistas e legisladores ao longo da história da educação brasileira.

Referências Bibliográficas

AMARAL, Claudio Silveira. *Rui Barbosa e John Ruskin: a política do ensino do desenho*. **Arquitextos**, p. 121-0, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/134560>>. Acesso em: 01 Out. 2018.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3ª Edição. São Paulo: Moderna, 2006.

BARBOSA, Rui. *Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública*. Obras Completas de Rui Barbosa. Vol. X. 1883, tomo II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946.

BRASIL. Governo Imperial. *A Lei de 15 de outubro de 1827*. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 02 Out. 2018.

_____. Governo Imperial. *Decreto nº 1331ª de 17 de fevereiro de 1854*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 02. Out. 2018.

_____. *Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879*. Reforma do Ensino Primário e Secundário no município da Corte e superior em todo o Império. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1769>>. Acesso em: 20. Set. 2017.

CHARTIER, Roger. *A história cultura – entre práticas e representações*. Trad.: Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude*. Trad.: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002.

CHERVEL, André. *História das Disciplinas Escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa*. *Teoria&Educação*, v. 2, p. 177-229, 1990.

COSTA, David Antonio; VALENTE, Wagner Rodrigues (Org.). *Saberes matemáticos no curso primário: o que, como e por que ensinar?* São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

D'ESQUIVEL, Marcio Oliveira; DUARTE, Aparecida Rodrigues Silva; FELISBERTO, Lidiane Gomes dos Santos. *As “Lições de Coisas” e os Saberes Elementares Matemáticos no Curso Primário*. In: PINTO, Neuza Bertoni; VALENTE, Wagner Rodrigues (Org.). *Saberes Elementares Matemáticos em circulação no Brasil: dos documentos oficiais às revistas pedagógicas, 1890 – 1970*. São Paulo: Livraria e Editora da Física, 2016. p. 15-60.

D'ESQUIVEL, Marcio Oliveira; SANT'ANA, Claudinei de Camargo. *DO DESENHO À GEOMETRIA: saberes geométricos na escola primária da Bahia*. *Revista de História da Educação Matemática*, v. 2, n. 2, 2016.

FRIZZARINI, Claudia Regina Boen; LEME DA SILVA, Maria Clélia. *Saberes Geométricos de Calkins e sua apropriação nos programas de ensino dos grupos escolares paulistas*. *Revista Brasileira de História da Educação*. Maringá, SP. v. 16. n. 42. p. 10-35. Jul/Set 2016.

GOMES, Maria Laura Magalhães. *Lições de Coisas: apontamentos acerca da Geometria do manual de Norman Allison Calkins (Brasil, final do século XIX e início do século XX)*. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, SP. v. 11. n. 26. p. 53-80. Maio/Ago 2011.

GUIMARÃES, Marcos Denilson; VALENTE, Wagner Rodrigues. *Entre o Parecer de Rui Barbosa e as revistas pedagógicas cariocas e paulistas (1891 – 1920): um modelo comum para o ensino de Desenho?* *Revista Brasileira de História da Educação Matemática*, v. 2, n. 2, p. 106-121, 2016.

KUHN, Thaline Thielsen; FLORES, Cláudia Regina. *O ensino de desenho nos grupos escolares catarinenses: a educação do olhar e da mão*. *Revista Brasileira de História da Educação Matemática*, v. 2, n. 2, p. 92-105, 2016.

LEME DA SILVA, Maria Clélia. *Desenho e Geometria na escola primária: um casamento duradouro que termina com separação litigiosa*. *História da Educação (UF-Pel)*, v. 18, n. 42, p. 61-73, Jan./Abr, 2014.

LEME DA SILVA, Maria Clélia [et al.]. *A circulação nacional e internacional das ideias pedagógicas sobre o Desenho no curso primário*: São Paulo, Sergipe, Santa Catarina e Paraná, 1890 – 1930. In: PINTO, Neuza Bertoni; VALENTE, Wagner Rodrigues (Org.). *Saberes Elementares Matemáticos em circulação no Brasil: dos documentos oficiais às revistas pedagógicas, 1890 – 1970*. São Paulo: Livraria e Editora da Física, 2016. p. 61-86.

LIMEIRA, Aline de Moraes; SHUELER, Alessandra Frota Martinez. *Ensino Particular e Controle Estatal: A Reforma Couto Ferraz (1854) e a regulação das Escolas Privadas na Corte Imperial*. Revista HISTEDBR Online. Campinas, SP. n. 32. p. 48-64, dez. 2008

MELO, Cristiane Silva; MACHADO, Maria Cristina Gomes. *Notas para a História da Educação: Considerações acerca do Decreto nº 7.247, de 19 de Abril de 1879, de autoria de Carlos Leôncio de Carvalho*. Revista HISTEDBR Online. Campinas, SP. n 34. p. 294-305. Jun. 2009

PINTO, Neuza Bertoni. *História das disciplinas escolares: reflexão sobre aspectos teórico-metodológicos de uma prática historiográfica*. Diálogos Educacionais, Curitiba, V. 14, n. 41, p. 125-142, 2014a.

_____. *Renovação dos Programas de Ensino de Aritméticas da Escola Primária em São Paulo e no Paraná, nos anos de 1930: Um estudo comparativo*. História da Educação [online]. Porto Alegre, v. 18, n. 44, p. 45-59, Set/Dez, 2014b.

RÜSEN, Jörn. *Teoria da História: uma teoria da História como ciência*. Trad.: Estevão C. de Resende Martins. Curitiba: Editora da UFPR, 2015.

SOUZA, Felipe Freitas de. *O Ensino de Desenho no Século XIX: Rui Barbosa e a Tradução Cultural de Joaquim Vasconcelos*. 19&20. Rio de Janeiro, v. V. n. 4. Out/Dez, 2010.

VAINFAS, Ronaldo. *História das Mentalidades e História Cultural*. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Domínios da História: Ensaios de Teoria e Metodologia*. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

VALENTE, Wagner Rodrigues. *Quem somos nós, professores de Matemática?* Caderno CEDES. Campinas, SP. v. 28, n. 74. P. 11-23. Jan/Abr 2008.

_____. *Tempos de Império: a trajetória da Geometria como um saber escolar para o curso primário*. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas, SP. v. 12. n. 30. p. 73-94. Set/Dez 2012.