

O ENSINO DO DESENHO NO CURSO PRIMÁRIO: uma investigação sobre as suas finalidades (século XIX e primeira metade do XX)

Marcos Denilson Guimarães¹

RESUMO

Este artigo reúne resultados de uma pesquisa de doutorado que buscou investigar em perspectiva histórica que transformações sofreram as finalidades do ensino do Desenho no curso primário, no período de 1829-1950. Usa como referenciais teóricos os estudos de Chervel (1990) para o entendimento de finalidades escolares; os estudos de Trouvé (2008, 2010) acerca da concepção do par elementar/rudimentar e os pressupostos advindos da história cultural de Chartier (1990). A partir da análise das fontes examinadas constatou-se que o ensino do Desenho sempre exerceu presença importante como matéria deste curso. E que sua organização se deu de dois modos distintos: ora comportou-se sob a forma de *elementos* e ora sob uma base de *rudimentos*. Sob a forma de *elementos*, servia de acesso a saberes mais elaborados, cuja aprendizagem de conceitos abstratos e estritamente teóricos atrelava-se a um tipo especial de saber avançado, denominado geometria euclidiana. Encarado como rubrica de *rudimentos* (a partir de Rui Barbosa e em toda a primeira metade do século XX), o ensino do Desenho passou a ser visto mais como um meio de articulação com a vida cotidiana, meio de habilitar as crianças para profissões futuras, desenvolver as suas faculdades intelectivas e motoras, promover a observação, educar o julgamento e desenvolver o seu sentido estético.

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

ABSTRACT

In this article are presented results of a doctoral research that sought to investigate in historical perspective that transformations suffered the purposes of the teaching of the Drawing in the school primary, in the period of 1829-1950. It uses as theoretical references the studies of Chervel (1990) for the understanding of school purposes; the studies of Trouvé (2008, 2010) about the conception of the pair elementary/rudimentary and the assumptions derived from the cultural history of Chartier (1990). From the analysis of the sources examined it was verified that the teaching of Drawing always exercised important presence as subject of this course. And that his organization took place in two distinct ways: now he behaved in the form of *elements* and now under the basis of *rudiments*. In the form of *elements*, it served as access to more elaborates knowledges, whose learning of abstract and strictly theoretical concepts was linked to a special type of advanced knowledge, called Euclidean geometry. Considered as a rubric of *rudiments* (from Rui Barbosa and throughout the first half of the twentieth century), the teaching of drawing has come to be seen more as a means of articulation with everyday life, a way to enable children for future professions, develop their intellectual and motor faculties, promote observation, educate judgment, and develop their aesthetic sense.

Keywords: Primary school. Drawing. Purposes. Elementary. Rudimentary.

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

INTRODUÇÃO

Este texto ateu-se à análise de organização do Desenho no curso primário no período de 1829 a 1950. Dessa forma, buscou identificar por meio do exame de documentos normativos oficiais que concepção adquiriu o saber Desenho ao longo do tempo. Foram tomados como pressupostos teórico-metodológicos para a análise, os estudos de Chervel (1990) para o entendimento de finalidades escolares e as contribuições de Trouvé (2008, 2010) acerca do par elementar/rudimentar. Buscar-se-á mostrar que o Desenho, enquanto um dos saberes fundamentais do curso primário e presente ao longo do tempo estudado, foi encarado sob duas concepções antagônicas: ora como uma rubrica de *elementos* (primeira e segunda metades do século XIX), ora sob a forma de *rudimentos* (final do século XIX com Rui Barbosa e a partir do século XX).

A IMPORTÂNCIA DAS FINALIDADES ESCOLARES

Em artigo sobre a matemática presente nos primeiros anos escolares, Valente (2016) inicia sua discussão questionando a ideia do senso comum de considerar os saberes elementares matemáticos como os passos iniciais para a aprendizagem desta disciplina. Ademais, de considerar a matemática dos primeiros anos escolares como sendo prioritariamente uma matemática elementar. Ao interrogar tal forma de pensamento, este autor nos mostra que os saberes elementares matemáticos, longe de permanecerem invariáveis, sofrem mudanças ao longo do tempo face aos diferentes movimentos pedagógicos da época. É no interior desses movimentos que há segundo ele “diferentes modos de conceber a escola, *as suas finalidades*, a maneira de conduzir o ensino, o modo de avaliar a aprendizagem” (Valente, 2016, p. 35, grifos nossos). Sem dúvidas, além destes movimentos serem carregados de finalidades próprias, essas mesmas finalidades dizem muito sobre as justificativas para o ensino de determinado saber.

Neste sentido, uma contribuição importante para este texto refere-se ao estudo de Chervel (1990). Na opinião desse historiador, relativo às finalidades escolares, a instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa proporção bastante delicada. Organizar, classificar e identificar esses objetivos ou essas *finalidades* é uma das tarefas do historiador das disciplinas escolares.

Distribuindo-as em duas grandes categorias: as finalidades de objetivo (presentes no campo teórico) e as finalidades reais (colocadas em prática pela escola e pensadas a partir das finalidades de objetivo), o autor esclarece e recomenda que o seu estudo “deve ser conduzido simultaneamente sobre os dois planos, [...], a dos objetivos fixados e da realidade pedagógica” (Chervel, 1990, p. 191). No entanto, a tese desenvolvida enveredou-se pela análise das finalidades de objetivo por serem as justificativas oficiais o primeiro caminho a ser tomado para a investigação de qualquer tema (Chervel, 1990). Daí também resulta a opção que foi feita pelos documentos normativos oficiais dos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo² tomados para análise. O uso de fontes complementares (tais como revistas pedagógicas, manuais escolares etc.) é justificado pela necessidade que tivemos de colocar as falas oficiais sob tensão.

Portanto, as diferentes finalidades que foram/são atribuídas à escola e, especificamente, ao ensino de determinada matéria escolar, como o caso aqui do Desenho, podem ser analisadas sob a ótica da concepção *elementar/rudimentar*. Partimos aqui do entendimento de que esses dois modos de organização de um saber precisam melhor as suas finalidades. Desse modo, caberia, antes de evidenciar as transformações das finalidades do Desenho identificadas pela análise da documentação oficial, uma caracterização dessas duas categorias. Tal diferenciação é tomada dos estudos de Alain Trouvé (2008, 2010).

O ELEMENTAR E O RUDIMENTAR COMO FERRAMENTAS TEÓRICAS PARA PENSAR AS FINALIDADES DO ENSINO DO DESENHO

2 A opção por Rio de Janeiro e São Paulo tem justificativas internas. A presença do Rio de Janeiro (primeiras décadas do século XX) justifica-se pelo cotejamento de fontes, o qual nos revelou inicialmente a existência de um polo de vanguarda na elaboração de aparatos legais que davam visibilidade às leis educacionais. Este Estado, por ser sede da colônia portuguesa, tornara-se, então, um verdadeiro nascedouro de propostas de reformulação dos ensinos primário e secundário fazendo circular modelos pedagógicos para o restante do Brasil. Já São Paulo (décadas finais do século XIX e primeira do século XX) se justifica pelo grande investimento feito pelos republicanos para a constituição de um sistema de ensino modelar. Tal ensino modelar atendia pelo nome de grupos escolares paulistas, símbolo do poderio político, os quais tornaram-se referências para outros estados brasileiros. Vale ainda ressaltar a importância do Repositório de Conteúdo Digital (RCD) “fisicamente” sediado na Universidade Federal de Santa Catarina de onde tem origem a maioria das fontes aqui utilizadas.

Como um determinado saber escolar se organiza num certo período? Com que finalidades ele se apresenta? Ao buscar responder essas questões tomamos como ponto de partida o ensino do Desenho. Nossa hipótese é que mudanças e rupturas no ensino deste saber se configuraram a partir de apropriações de ideias oriundas da transição de modelos pedagógicos. Neste sentido, pensar a concepção que caracteriza determinado saber escolar é atentar para a epistemologia e didática desse ao longo dos anos. Considerado, então, este preâmbulo, um estudo que faz referência a noção de saber elementar do ponto de vista filosófico e pedagógico foi desenvolvido por Alain Trouvé (2008, 2010). Os estudos desse autor nos ajudam a entender que o elementar em matemática, sob a ótica de correntes filosóficas e pedagógicas, possui significações opostas a depender das finalidades atribuídas à cada época.

Resultado da sua tese de doutorado, o estudo de 2008 vai de encontro ao senso comum pedagógico de pensar a noção de saber elementar ausente de problematização. Esse olhar não problematizado ajuda a naturalizar componentes importantes do saber escolar. Corre-se o risco, por exemplo, de passar adiante a ideia de que tudo que é simples é elementar, deixando de ser questionando, por exemplo, “por quem e em relação ao que este simples é simples” (Trouvé, 2008, p. 07). Também há nisso um ingrediente fundamental que passa despercebido que é o tempo. Ou seja, na passagem de uma vaga pedagógica para outra, esse tempo pode ser decisivo modificando assim a concepção deste elementar. Assim, na síntese elaborada por Michel Fabre está apresentada a problemática da pesquisa de Trouvé: “O elementar é uma noção racionalista que designa os princípios de uma ciência, ou uma noção empirista referente à gênese do saber? Ela revela o inteligível, o sensível ou ainda a combinação dos dois” (Trouvé, 2008, p. 07). Em tese, seriam os conhecimentos mínimos indispensáveis à instrução elementar ou revelam a necessidade dos fundamentos das ciências?

Para explicar o recuo à noção de elementar e, conseqüentemente, à dualidade racionalista/empirista, Trouvé (2008) recorreu à filosofia e à pedagogia. Segundo ele, o ganho, quando se pensa em termos de elementos, não é o de não somente fundamentar o conhecimento e hierarquizar os saberes, mas também o de procurar saber como transmiti-los. Em outros termos, buscar responder com que didática isso se torna possível.

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

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

RACIONALISTA (Condorcet) ³	EMPIRISTA (Basedow e Pestalozzi) ⁴
Valoriza as ideias da Razão e do Saber	Privilegia a Experiência e o Sujeito
É mais universalista e objetivista	É mais particularista e subjetivista
O simples reside na abstração	O simples reside na concretude
O saber elementar deve abranger inicialmente as disciplinas mais abstratas como a Geometria	O saber elementar deve se relacionar com as disciplinas tidas mais concretas como as <i>lições de coisas</i>
Faz apelo à atividade intelectual	Mobiliza a percepção sensível
A progressão deve ir do geral para o particular	A progressão deve ir da experiência para as coisas particulares
Método dedutivo	Método indutivo (intuitivo) ou sensível

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

Como podemos observar, da oposição entre essas duas correntes é possível notar que embora haja um consenso em começar as aprendizagens pelos elementos mais simples do saber, elas não compartilham da mesma ideia em relação à concepção do simples e do elementar. Para a primeira, o simples está na abstração e o saber elementar encontra-se ligado às disciplinas mais abstratas (como a Geometria), fazendo apelo à atividade intelectual. Para a segunda, o simples deveria corresponder à concretude e o saber elementar ligar-se às disciplinas mais concretas (como nas *lições de coisas*), privilegiando, assim, a experiência sensível do sujeito (Trouvé, 2008). Como se vê, conteúdos e métodos marcam a diferenciação entre essas duas correntes.

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

Neste seu texto, o autor, ao tratar dos processos de aprendizagem de saberes elementares, como a leitura e a escrita e suas relações com as finalidades da escola, ressaltou a tensão vivida pela escola primária. De um lado, referindo-se aos conteúdos, aponta a existência de duas concepções a respeito do elementar: um elementar rudimentar

3 Filósofo, matemático e iluminista republicano, o francês Condorcet acreditava que a educação era uma questão de política. Para ele, o progresso da civilização e da humanidade estavam ligados ao progresso da razão.

4 Apesar de serem pedagogos, filosoficamente eles se inscrevem dentro da corrente empirista.

(considerado como os saberes mínimos indispensáveis que a escola deveria garantir a todos) e um elementar no sentido próprio dos “elementos”, dos saberes em todas as suas dimensões (científicas, literárias, estéticas, jurídicas, morais, técnicas, profissionais etc.). A esses dois tipos de elementar associou às finalidades da escola. Seriam elas, utilitárias, e instrumentais ou culturais e científicas? Relativo aos métodos questiona: ensina-se segundo a ordem lógica das matérias e de seus elementos, cuja progressão parte do simples para o complexo por deduções sucessivas ou segue-se a ordem empírica e natural do desenvolvimento psicológico das ideias, indo do sensível ao inteligível? (Trouvé, 2010).

Portanto, tomando como parâmetros estes dados questionamos: como essa herança dual atravessa os estudos sobre o ensino do Desenho no curso primário no período de 1829 a 1950? Em que momento o ensino deste saber se caracterizou como elementos? Foi ensinado como uma rubrica de rudimentos? Ou algo diferente disso? Ademais, o que isso revela das finalidades para o seu ensino? Ressaltamos novamente que nos baseamos em documentos normativos para fazer esta leitura histórica.

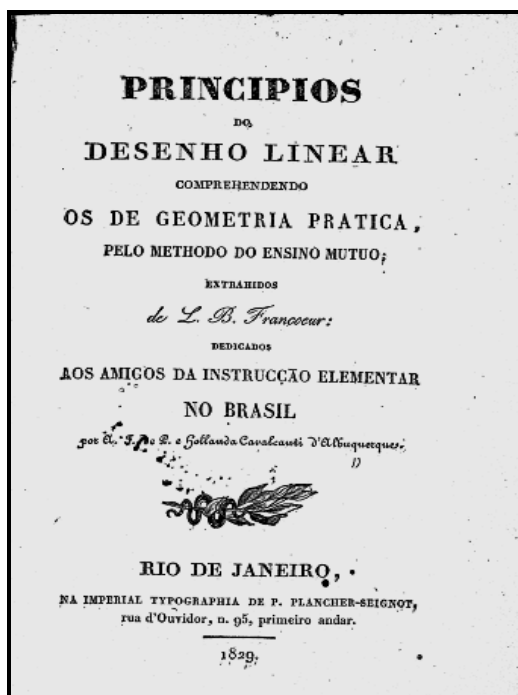
PRIMEIRA PARADA: o que nos informam decretos, manuais e parecer publicados no Rio de Janeiro, 1829-1883?

Que a Lei de 15 de outubro de 1827 constituiu uma referência primeira para a educação brasileira é inegável. Com ela, tem-se a determinação de criar as escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.

Nesta Lei que priorizava os saberes relativos às quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções e as noções mais gerais de geometria prática não havia menção ao ensino do Desenho. Os primeiros indícios da presença deste saber começam a circular no país, particularmente no Rio de Janeiro, a partir da aprovação e publicação da obra *Princípios do Desenho Linear compreendendo os de Geometria Prática, pelo methodo do ensino mutuo*, livro adaptado de obra francesa de autoria do matemático e politécnico francês Louis-Benjamin Francoeur e traduzido pelo deputado brasileiro A. F. de P. e Hollanda Cavalcanti d’Albuquerque⁵, em 1829.

⁵ Vale destacar que a tradução feita por Albuquerque é referente à 1ª edição, de 1819.

Figura 1 – Capa da tradução do manual de Francoeur, 1829.



Fonte: Francoeur, 1829. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/159257>>.

Embora a obra tenha sido adotada e tenha tido como objetivo facilitar aos professores públicos (considerados pelo próprio autor como os amigos da instrução elementar do Brasil) a execução da Lei de 15 de outubro de 1827, soava-nos estranho tal afirmação pelo fato de que essa Lei não trazia nenhuma menção explícita ao ensino do Desenho. Uma hipótese apontada por Leme da Silva (2011), com a qual compartilhamos, é a de que se buscou neste manual de desenho um modelo para o ensino de geometria prática, termo esse que aparece na referida Lei.

Superado isso, esclarece o título da obra que se trata de um estudo sobre os princípios do Desenho Linear pelo método de ensino mútuo. Enviado ao Rio de Janeiro em 1824, esse primeiro manual brasileiro de Desenho permitiu que os alunos tivessem acesso à didática original do Desenho Linear de Francoeur (Trinchão, 2008). Essa didática alcançou as escolas mútuas francesas graças à iniciativa tomada pelo ministro do Interior Decazes, que solicitou da *Société pour l'instruction Élémentaire* – SIE, criada em 1815, a elaboração de um método de desenho que habilitasse os alunos a traçar figuras e ornamentos usados nas artes mecânicas, na arquitetura e nas construções (D'enfert, 2007).

Embora na tradução feita por Albuquerque esteja ressaltado que a maior parte dos preceitos tenham sido reservados exclusivamente para os professores, nota-se haver uma

distribuição de tarefas entre esses, seus ajudantes (os Decuriões) e seus alunos (também chamados de discípulos). Soma-se a isso os encaminhamentos tomados e as finalidades pretendidas.

Neste método, os alunos dispoñdo de uma figura que servia de modelo, imitavam-na. A imitação garantia o exercício repetitivo da mão levando o aluno à exatidão e precisão da vista no traçado de linhas e contornos à mão livre. A verificação do que fora executado pelos alunos ficava sob a responsabilidade dos Decuriões que mantinham a posse dos instrumentos (graduados em decímetros, centímetros e milímetros). A ideia era tornar os alunos aptos/capazes de executar desenhos sem o auxílio de utensílios como régua, esquadro nem compasso a fim de que o hábito tornasse a vista um regulador preciso e uma guia quase infalível no ato de desenhar. Era a noção de precisão que dava aos alunos o sentimento de exatidão. Estava nítida aí a pretensão de desenvolver certa habilidade manual e visual na execução de figuras geométricas à mão livre.

Ao longo das instruções distribuídas nas quatro classes foi possível também identificar uma hierarquia de conteúdos. A lógica interna de organização destes conteúdos seguia uma estruturação que partia do simples para o complexo - do desenho de retas para o desenho dos triângulos e perpendiculares, da geometria plana para a espacial. Nessa relação de dependência entre conteúdos finais e conteúdos iniciais era preciso prestar atenção na hora de ler e interpretar as instruções de modo a estabelecer conexões com as análises precedentes. Era mais racional pensar assim e não de outro modo.

Diferentemente da escola francesa que considerava o Desenho Linear como o quarto ramos dos conhecimentos primários visto seu poder como símbolo da regeneração, moralização das classes pobres e meio de favorecer o progresso industrial e a prosperidade da nação (D'Enfert, 2007), tudo leva a crer que a escola primária brasileira pouco havia se dado conta disso. A introdução do desenho na nossa escola primária só veio acontecer na segunda metade do século XIX, onde “definitivamente, o Brasil entrava numa nova fase de estabilidade política e prosperidade econômica” (Castanha, 2013, p. 112).

Nesses “bons ventos”, algumas publicações oficiais foram elaboradas para dar organicidade ao ensino primário. Assim, o Decreto que instituiu oficialmente o ensino do Desenho Linear nas escolas primárias de primeira classe, ou seja, relativas à instrução primária elementar, foi o Decreto nº 630, de 17 de setembro de 1851, que autorizava o Governo do Rio de Janeiro a reformar o ensino primário e secundário do Município da Corte. A sua entrada como matéria obrigatória do curso pode ser lida como resultado da

vontade e empenho por parte de dirigentes políticos em apostar no ensino do Desenho como um instrumento educativo e um dos saberes tão importante quanto o ensino do ler, escrever e contar para o desenvolvimento daquela sociedade? Ou, seria questão de modismo tendo em vista os resultados alcançados pelas ideias promovidos na França?

O próximo decreto a regulamentar e reformar o ensino primário e secundário da Corte foi instituído em fevereiro de 1854. Nesse documento o ensino do Desenho Linear era endereçado à instrução primária superior e não mais à elementar. O problema quanto ao seu caráter de não obrigatoriedade estava na ausência de professores competentes para ministrar o seu ensino. Problema decorrente, talvez, da trajetória incerta e instável que acometia as primeiras escolas normais de formação de professores. O Decreto de 1877 vem reforçar este aspecto quando deixa de mencionar o Desenho como ensino obrigatório das escolas de primeiro grau.

De fato, é somente com a Reforma de 19 de abril de 1879, encabeçada por Leôncio de Carvalho, que o Desenho Linear assume o posto de matéria obrigatória nas escolas primárias pelo Decreto de n. 7.247. Dono de uma *expertise*⁶ construída no exercício de suas atividades docentes e administrativas em instituições de ensino, como a que exerceu enquanto “professor e diretor da Faculdade de Direito de São Paulo, em São Paulo, e lente e diretor na Faculdade Livre de Direito, no Rio de Janeiro” (Melo; Machado, 2009, p. 296), Leôncio de Carvalho inspirou-se no modelo americano para propor mudanças na organização e estrutura escolar brasileira. Recomendava para as escolas do 1º grau do município da Corte o ensino de *Elementos de Desenho Linear*.

Acreditamos que a aprovação deste Decreto e do Decreto de 1877, no qual o ensino do Desenho não era tido como obrigatório, tenha contribuído para Paulino Martins Pacheco ter aprovada em 1881 a sua obra intitulada *Curso Elementar de Desenho Linear*. Também impressa no Rio de Janeiro, a obra achava-se dividida em três partes. Na primeira parte⁷, destinada às escolas primárias e ao primeiro ano de Desenho, o desenho a ser ensinado era o *Desenho Linear à vista*. O autor buscava, baseado nas definições da geometria plana e espacial, fazer com os alunos empregassem o maior cuidado possível na

6 Leia o texto de Hofstetter et al (2013).

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

execução dos desenhos a fim de que eles fossem logo “habitando a precisão dos trabalhos da parte seguinte (Pacheco, 1881, p. 06). Esse tipo de desenho diferenciava-se do desenho linear gráfico o qual utilizava-se de instrumentos de medida para a construção de figuras. A finalidade do *Desenho Linear à vista*, executado sem o auxílio de instrumentos, assemelhava-se em parte à que foi pontuada em Albuquerque (1829): educar a vista e tornar a mão destra e firme para os trabalhos posteriores. Vê-se, portanto, que a esse ensino era atribuída uma característica propedêutica, visto como aquele que preparava para os ramos do desenho seguinte, isto é, do desenho gráfico voltado para as demandas das indústrias e da Engenharia. Esse modo de organização do Desenho – pretensão de servir para estudos mais avançados, sem um caráter terminal – são características de um ensino baseado nos *elementos*.

Certa ampliação nas finalidades do Desenho aparece com a publicação do manual produzido por Abílio Cesar Borges, o barão de Macaúbas. Em sua oitava edição, destinada especialmente às escolas primárias, o manual trazia à baila uma discussão a respeito do *Desenho Linear ou Geométrico*. Tendo em vista que “é hoje o desenho linear um ramo particular do ensino elementar, desde as salas de asylo e os jardins da infância, até às escolas de adultos [...]” (Borges, 1882, p. IX), seria inegável não tratar desse saber matemático e dos progressos que poderiam ser alcançados com a sua difusão no país, pois “n’elle se instruirão facilmente meninos e adultos em muitas cousas que ninguém deve hoje ignorar, sobretudo os artistas e operários em todos os gêneros de indústria” (Borges, 1882, p. VIII).

Entendendo Desenho Linear, também chamado Geométrico, como “a arte de representar por meio de linhas os contornos das superfícies e dos corpos” (Borges, 1882, p. 01), esse autor salienta que, além de o Desenho Geométrico ser uma disciplina fácil de ensinar e de aprender, “é de incontestável necessidade para os progressos geraes de um povo” (Borges, 1882, p. IX). Logo, recomendava que o seu ensino fosse atrelado ao ensino da escrita já que “as figuras geométricas não são mais difíceis de traçar do que as letras do alfabeto” (Borges, 1882, p. IX). Ademais, ensinar as crianças a desenharem não tinha por pretensão torná-las artistas, nem industriais.

Com este intelectual baiano o ensino do Desenho servia como uma linguagem e escrita das formas, ou seja, dos elementos geométricos figurativos. Baseando-se em discursos internacionais de circulação de ideias sobre o ensino deste saber (referências francesas, americanas, inglesas e portuguesas), Borges acumulou muitas defesas para o seu

ensino: útil para todas as espécies de trabalho, meio de desenvolver a faculdade de observação, gosto pelo belo na natureza e obras de arte etc. Para o desenvolvimento dessas habilidades todos os discípulos de uma classe deveriam executar no quadro preto os traços das figuras. Esses traços eram reproduzidos conforme modelo apresentado aos alunos chamando-lhes a atenção para os pontos mais interessantes. Assim, são percebidas algumas características do método intuitivo, já em voga naquela época. A prioridade dada à observação no momento da reprodução de modelos, as interrogações em forma de diálogos “que provocam e dirigem a atividade das faculdades intelectuais” (Valdemarin, 2004, p. 107) e o apelo aos olhos e ouvidos sobre aquilo que foi recebido pela imagem e pela palavra denotam isto. Reforço presente também nas 15 páginas destinadas aos exercícios gráficos. Nessas páginas, encontram-se modelos e exercícios a serem copiados pelos alunos que lembram elementos de decoração e do cotidiano (tais como jarros e mesa) e elementos arquitetônicos (como colunas e arcos).

Contemporâneo de Abílio Borges, o também baiano Rui Barbosa tornou-se figura emblemática na discussão deste saber. Mais do que qualquer outra matéria do curso primário, o ensino do Desenho ganhou espaço privilegiado nas análises mobilizadas no Parecer da *Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública*, publicado em 1883. Vale ressaltar que a produção deste parecer ocorreu em função da redação do Decreto de Leôncio de Carvalho, em 1879.

Ao examinarmos este documento nota-se o esforço de Rui Barbosa em apresentá-lo como um produto de ideias estrangeiras, notadamente viabilizadas pela produção de relatórios científicos que, à época, eram redigidos por uma comissão de *experts* logo após participação nas missões científicas, nas exposições universais e nos congressos nacionais e internacionais de ensino. Em particular, Rui Barbosa além de ter tomado esses eventos para refletir sobre a educação brasileira, elaborou produtivas discussões a respeito do ensino do Desenho por partir do entendimento de que esse saber traria riqueza ao país e seria componente essencial para o trabalho (Barbosa, 1946). Essa preocupação sinalizada por Rui Barbosa estava alicerçada na prosperidade mercantil que tiveram países ditos civilizados (Alemanha, França, Estados Unidos etc.). No caso do Brasil, o investimento na educação industrial, por meio do desenho, prepararia a inteligência, o sentimento e a mão do operário para competir com a produção similar de outros Estados.

Para a escolha do método do desenho Rui Barbosa tomou três países como modelos: Inglaterra, Estados Unidos e Áustria. Defendeu a ideia de que na escola

elementar o ensino deveria seguir o método inglês, o qual privilegiava um ensino do desenho de memória (com base em desenhos de objetos e de estampas), de invenção (a partir da composição de elementos já aprendidos anteriormente) e a tempo fixo (cuja finalidade era educar o discípulo para um golpe de vista rápido e seguro).

Para o que interessa tratar neste texto, fixamos a atenção nas finalidades sociais e pedagógicas do Desenho defendidas pelo autor. Ao considerar o desenho como algo acessível a todos os homens e não somente um privilégio dos artistas por vocação ou profissão, Rui Barbosa era partidário de uma relação mais próxima entre o desenho/modelação e a escrita. Foi possível inferir que caberia ao ensino do Desenho precedência à escrita de modo a facilitar e preparar o aluno para o ensino deste outro saber. Em tese, modelar formas já daria ao aluno mais precisão na execução dos movimentos considerados mais simples. No entanto, não era somente a escrita que ganhava o auxílio do desenho. Da mesma maneira, esse mesmo ensino do Desenho deveria participar do estudo dos saberes aritméticos, geométricos, geográficos etc.

Esse mesmo ensino do Desenho deveria ser fundamentalmente responsável pela expansão da indústria nacional e da arte. Caberia a este ensino à formação de classes trabalhadoras. Era, portanto, elemento imprescindível da cultura geral em todos os graus e base de toda educação técnica e industrial. Nessa “nova sociedade”, além do saber ler, escrever e contar, era necessário saber desenhar. Por exemplo: para o operário, a aprendizagem do desenho era tão necessária quanto a leitura e a escrita. Entendimento este reforçado por Wanderhagen (1880), em relatório apresentado em 1880 no congresso internacional de ensino em Bruxelas: “[...] a eles [os operários] o desenho *é mais necessário* do que uma e outra [leitura e escrita]; visto como pode-se saber o ofício, e ser hábil artífice, sem ler, nem escrever; mas não, sem compreender o desenho” (Wanderhaegen *apud* Barbosa, 1946, p. 122, grifos do autor). Desse modo, neste contexto de natureza formativa, o desenho era visto como um lugar da precisão, uma necessidade intrinsecamente social para a preparação e formação deste homem moderno. Essa é, sem dúvidas, uma finalidade marcante na apropriação revelada pelo reformador baiano cujo ensino do Desenho se ligava à vida prática, entendendo-o como um saber que deveria dar suporte à economia nacional, à prosperidade do país.

Constatamos, portanto, que a importância do que era ensinado para a vida prática se constituiu como um veio fértil para a defesa do ensino do Desenho em Rui Barbosa. Advogando que o ensino deste saber era essencial para o crescimento econômico do país,

Rui Barbosa rompe definitivamente com a ideia de que o Desenho deveria servir de base para conceitos mais avançados, isto é, mais de ordem científica, com caráter de ciência. Para ele, o ensino do Desenho deveria proporcionar conhecimentos úteis para a vida dos alunos na busca por uma formação pessoal e integral do sujeito com possibilidades de aplicação desse conhecimento nos afazeres do dia a dia. Sendo assim, Rui Barbosa esteve muito mais ligado à corrente empirista da qual fizeram também parte Basedow e Pestalozzi, grandes ícones do movimento da pedagogia moderna baseada no método intuitivo ou lições de coisas. Tendo em vista o exame efetuado com os decretos e com os manuais pedagógicos citados anteriormente, Rui Barbosa completamente inaugura uma novidade que é pensar no saber Desenho a partir dos *rudimentos*, ou seja, com vínculo na vida prática e não mais como *elementos*, como aquele que é dependente do avançado, de caráter propedêutico. Na beirada da virada do século, o que esperar deste ensino tendo em vista à organização e funcionamento dos grupos escolares paulistas?

A partir das décadas finais do século XX começaram a ser implantados, inicialmente no estado de São Paulo, os grupos escolares. Os tempos e espaços escolares foram reformulados (Faria Filho; Vidal, 2000). Aumentam as expectativas de novas mudanças; acirram-se os debates sobre o método de ensino intuitivo. Como então introduzir o ensino do Desenho no curso primário neste período?

SEGUNDA PARADA: uma análise dos programas de ensino de São Paulo (1894 – 1950)

Na continuidade da pesquisa, percebemos que os programas de ensino passaram a exercer funções importantes na conformação de normas públicas. Além de norteadores do trabalho docente os programas determinavam critérios e princípios pedagógicos legitimados por um grupo de pessoas autorizadas a falar sobre educação. Vale ressaltar que antes da apresentação do primeiro programa de ensino dos grupos escolares, Shieh (2010) nos mostra que o *Desenho linear de mão livre e Caligrafia* e *Desenho à mão livre* eram rubricas, respectivamente, referenciadas na Lei n. 81, de 06 de abril de 1887 e na Lei n. 88, de 08 de setembro de 1892.

Numa época marcada pelos discursos de renovação escolar, crença no poder da escola como fator de progresso e de mudança social e de forte expressão do método de

ensino intuitivo, o que esperar deste ensino do Desenho que começava a se propagar com mais tradição nos estados brasileiros e, em especial, no estado de São Paulo?

Ambicionando ser popular e universal, a educação pretendida pelos republicanos via grupos escolares – para o seu funcionamento exigiu-se uma redefinição dos tempos e espaços escolares (Vidal, 2006) – apoiava-se em políticas de organização administrativa e didático-pedagógica e na constituição de saberes escolares considerados modernos.

O Desenho, um desses saberes modernos, passou a ser assim introduzido no primeiro programa paulista de 1894. Assinado por um corpo de *experts* – Oscar Thompson, Benedito Maria Tolosa e Antonio Rodrigues Alves Pereira –, este programa teve duração de onze anos. Oriundos da Escola Normal de São Paulo e, lotados, posteriormente, na administração pública escolar, esses atores sociais foram responsáveis pela produção de saberes sobre e para o sistema escolar daquele Estado. A respeito do saber Desenho, fizeram a opção por um *Desenho à mão livre* que, sem o auxílio de instrumentos de medida, tinha como finalidade ajustar a mão e olho para a construção de figuras geométricas planas e espaciais. Partindo do pressuposto de um ensino mais empírico e concreto, o ensino do Desenho, assim como o ensino das outras matérias do curso, deveria desenvolver as faculdades de observação da criança de modo a encaminhá-las para um desenvolvimento gradual e harmônico (São Paulo, 1894).

Com um extenso conteúdo programático, o ensino do *Desenho à mão livre*, como era assim denominado, mantinha estreita ligação com os conteúdos de Geometria (Frizzarini, 2014; Frizzarini et al., 2014; Leme da Silva, 2016). Essa ligação foi percebida tanto pela análise do programa quanto pelo exame efetuado em artigos presentes na revista *A Eschola Publica*, de mesma autoria dos autores que redigiram o programa. Nessas duas fontes, foi possível constatar que a apresentação dos conteúdos era praticamente a mesma. A progressão do simples para o complexo que caracterizava esta formação primária partia do estudo de elementos mais simples (tais como, ponto, reta e ângulo) para os mais complexos (como círculos, elipses etc.). No entanto, mesmo que existisse esta ordem lógica baseada nos conteúdos, o que poderia causar a impressão de uma concepção baseada nos elementos, o ensino do Desenho nestes documentos tomou a natureza como grande aliada neste processo. Isto nos mostra que houve por parte de Benedito Tolosa e de Oscar Thompson⁸ uma preocupação com o aprendizado do desenho para a vida prática do aluno. A articulação deste saber com a vida cotidiana das crianças e com a natureza que as

⁸ Encontram-se nas Referências os textos tomados para análise.

cercavam possibilitava o exercício da curiosidade, da observação e do belo (isso por meio do desenho decorativo, do desenho de bordado ou ornato). Práticas que reforçavam certa aproximação com a concepção do rudimentar.

Quando criticado pelos inspetores e diretores de grupos escolares pelo excessivo quantitativo de conteúdo, gerando alegação por parte dos professores de falta de preparo e de tempo para o ensino das matérias (Souza, 2009), logo pensou-se na elaboração de um novo programa de ensino. Assinado por Jorge Tibiriçá e J. Cardoso de Almeida, o programa de 1905 apresentava nova distribuição de conteúdos que perpassava pelo fim da longa parceria entre os saberes geométricos e o Desenho (Leme da Silva, 2014). Nos programas seguintes de 1918 e 1921, a apresentação da matéria de Desenho é praticamente a mesma: bastante ênfase nos conteúdos e nada de orientações metodológicas. Como não cabe nos limites deste texto avançarmos para uma discussão mais detalhada a respeito de todo conteúdo de desenho nestes programas, ressaltaremos apenas as características e finalidades mais importantes.

Considerado um componente essencial da escolarização primária a grande aposta no ensino do Desenho nas primeiras décadas do século XX estava no ensino de um desenho copiado do natural. Esse tipo de desenho, bastante discutido e aclamado internacionalmente, circulou no Brasil e, especialmente no Estado de São Paulo, por meio de importantes veículos especializados em assuntos educacionais (Anuário do Estado de São Paulo, 1907-1908; Revista de Ensino, 1906⁹, 1911¹⁰). A defesa pelo ensino do Desenho ao natural passava pela crítica ao método geométrico, o qual, por sua vez, era caracterizado por levar os alunos apenas a observarem as formas geométricas e reproduzi-las fiel e servilmente. A ausência de observação das coisas reais e o desrespeito ao desenvolvimento natural da criança eram marcas indelévels deste método (D'Enfert, 2016).

A possibilidade de a criança desenhar do natural constituía-se como uma maneira de dirigir sua atenção para aquilo que quotidianamente a cercava. A ideia era a representação da coisa ou objeto visto, ou seja, do concreto. Somava-se a este tipo de desenho os desenhos ditado, original, decorativo e de invenção, os quais possibilitavam à criança o desenvolvimento da individualidade, da imaginação, da observação, da boa memória, de sua expressão pessoal e do gosto estético. A despreensão de rigor

9 Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/97514>>.

10 Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/97339>>.

geométrico, a representação de objetos simples e livres de regras e definições se contrapunham ao método geométrico por favorecer a criatividade e a espontaneidade da criança.

Se até o momento a justificativa para desenhar era partir do natural, daquilo que o entorno lhe oferecia, parece-nos que isso se manteve nos programas seguintes. Todavia, com outros requintes. A pressão exercida por algumas reformas de ensino, pelos inqueritos, como o de 1926, e pelos defensores da vaga pedagógica escolanovismo permitiram novos encaminhamentos. A busca pela homogeneização das turmas, pela centralidade do aluno no processo de ensino e aprendizagem dos saberes, do ajuste às matérias por centros de interesse, da criatividade e da autonomia eram fatores imprescindíveis para o integral desenvolvimento dos alunos.

Pautado em expressivas orientações metodológicas, o programa paulista de 1925 tinha como premissa o fim puramente educativo do desenho. Esse não deveria “ser ensinado como arte, mas como uma linguagem viva” auxiliando no desenvolvimento da imaginação, da observação e do sentimento estético das crianças (Programa, 1925, p. 14). Visando educar pelo desenho e não formar alunos artistas, este programa baseava-se no interesse e nas necessidades das crianças. Considerando que elas possuíam certa facilidade em executar graficamente desenhos que expressavam suas vontades, seus desejos e seus pensamentos, recomendava o ensino do desenho espontâneo como ponto de partida. Nesse tipo de desenho, verificamos que a motivação ocorria de dentro para fora, na qual as crianças motivadas pelos seus interesses pessoais, tinham toda a liberdade para expressarem o que imaginavam, o que sentiam e observavam ao redor do seu entorno. Partindo de uma atividade livre e imaginativa, estas crianças desenhariam casas, paisagens, brinquedos etc. Desse modo, o professor não precisava se preocupar em obter logo bons desenhos dado a naturalidade da criança de rabiscar antes de desenhar. O que mais importava era “conseguir o desenvolvimento das faculdades das crianças” (Programa, 1925, p. 15). Assim, neste processo, desde que se respeitasse os interesses individuais em cada idade, toda criança possuía tendência espontânea para desenhar o que viesse a sua cabeça. Uma outra finalidade do seu ensino era servir de auxílio à leitura e à escrita.

À medida que os anos vão avançando, novos modelos são apresentados às crianças e novas sugestões são dadas pelos professores. Esses docentes, além de apontarem as imperfeições do desenho estimulando seus alunos com críticas animadoras, também procuravam habilitá-los a executarem desenhos inteligíveis que representassem o aspecto

geral, a forma característica dos objetos copiados. A existência de um modelo a ser copiado estava intrinsecamente ligada ao exercício do olho. Era mais uma de suas finalidades educar a vista das crianças de modo que elas conseguissem alcançar gradativamente uma representação mais aproximada do natural, do objeto real.

Nove anos depois, buscando conciliar os princípios de uma escola renovada com uma necessidade do ensino graduado (Lourenço Filho, 1930), foi adotado o programa Mínimo de 1934. Aqui o ensino do Desenho aparece como uma disciplina de expressão, um dos termos que marcava uma das fases dos chamados centros de interesse propostos por Decroly. Para esse médico belga, tanto a palavra quanto o desenho e o trabalho manual são, em geral, formas de expressão quando se relacionam à uma ideia. Tomando essa relação como imprescindível, julga que o artefato, a narração oral ou escrita ou o desenho espontâneo tornam-se “formas de expressão quando, *realmente e necessariamente*, dão corpo ao pensamento” (Lourenço Filho, 1930, p. 149, grifos do autor). Deste modo, o Desenho caracterizava-se como disciplina de expressão por possibilitar a representação das fases anteriores por meio de desenhos ilustrativos, espontâneos, de memória etc. O ensino do Desenho no programa Mínimo de 1934 repete praticamente os mesmos tipos de desenho do programa de 1925: *desenho espontâneo, desenho de memória, desenho livre, desenho ilustrativo, desenho explicativo* etc. Todos esses desenhos, essência do Desenho do natural, eram baseados na expansão dos interesses naturais das crianças, característica do ensino ativo ou funcional defendido em Lourenço Filho (1930).

Por fim, os extensos programas de 1949/50 tomavam o Desenho como uma matéria auxiliar (Souza, 2009). Diferentemente do programa Mínimo de 1934, que fixou tão somente os conteúdos que deveriam ser ensinados em cada etapa escolar, os programas de 1949/50 mais se assemelhavam com o programa de 1925 no que diz respeito à prescrição de encaminhamentos metodológicos para o ensino das matérias. Referente ao ensino do Desenho diferentes finalidades foram testadas. Embora os objetivos de desenvolver o sentimento estético e a observação das crianças continuassem sendo recomendados, notamos que, comparativamente aos anos anteriores, houve alguns avanços interessantes. Apostando numa criança muito mais motivada para o aprendizado (São Paulo, 1951), essa criança desenvolveria por meio do desenho a coordenação viso-motora. E por meio do desenho sombreado e do desenho ornamental aprendiam técnicas de sombreado e estilizavam suas próprias coisas, tais como roupas, toalhas, cadernos, suportes de prato etc. Fazer a criança aproveitar-se do desenho para fins utilitários era uma

recomendação explícita dos 4º e 5º anos. Tendo em vista seu caráter formativo, de ocupação, prático e utilitário, seriam os vários tipos de desenhos mencionados durante a análise destes programas, os *rudimentos*, os conhecimentos mínimos indispensáveis para a aprendizagem daquelas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigar que transformações sofreram as finalidades do Desenho no curso primário, 1829-1950, este estudo buscou melhor compreender por que ensinar Desenho no curso primário é relevante. A partir da análise das fontes examinadas constatamos que o ensino do Desenho sempre exerceu presença importante como matéria deste curso. E que sua organização se deu de dois modos distintos: ora comportou-se sob a forma de *elementos* e ora sob uma base de *rudimentos*.

A análise dos documentos oficiais do curso primário de 1829 a 1950 revelou, portanto, que houve transformações das finalidades do ensino do Desenho. Essas mudanças de finalidades estiveram atreladas à concepção elementar/rudimentar que caracterizava o ensino desse saber. Sob a forma de *elementos*, o ensino do Desenho estava ligado à uma concepção racionalista de valorização das ideias e do saber. Ganhou forma e significado na primeira e segunda metade do século XIX. Neste contexto, o ensino do Desenho servia de acesso a saberes mais elaborados, cuja aprendizagem de conceitos abstratos e estritamente teóricos atrelava-se a um tipo especial de saber avançado, denominado geometria euclidiana.

Em seguida, ainda no âmbito do movimento pedagógico do ensino intuitivo e do ideário escolanovista, o saber Desenho se apresentou como uma base de *rudimentos*, como vimos no discurso de Rui Barbosa e na análise dos diferentes programas de ensino de São Paulo. Desta maneira, o Desenho, além de oferecer às crianças possibilidades de articulação com a vida cotidiana, possibilitava-lhes, por meio da percepção sensível, o desenvolvimento de suas faculdades de observação, da imaginação, do gosto estético etc.

Vale ainda destacar que uma permanência importante em todo esse período é a utilização do desenho como auxílio ao ensino da leitura e da escrita. Ademais, a finalidade de preparar os alunos para uma educação do olho e da mão recebeu, como vimos,

diferentes significados em cada um dos tempos. O ganho disso tudo é a construção de novas representações para a área de história da educação matemática no Brasil.

REFERÊNCIAS

Albuquerque, A. F. de P. I. C. (1829). *Princípios do Desenho Linear Compreendendo os de Geometria Prática pelo Método do Ensino Mutuo*; extrahidos de L.B.Francoeur: dedicados aos amigos da instrução elementar no Brasil por A. F. de P. e Iollanda Cavalcanti d'Albuquerque. Rio de Janeiro: Imperial Typ. P. Plancher-Seignot. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/159257/PRINCI%CC%81PIOS%20DO%20DESENHO%20LINEAR%20-%201829..pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

Anuário do estado de São Paulo. (1907-1908). Publicação organizada pela Inspeção Geral do Ensino por ordem do Governo do Estado. São Paulo: Typ. Augusto Siqueira & C.

Barbosa, R. (1946). 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.

Borges, A. C. (1882). *Desenho Linear ou Elementos de Geometria Prática Popular* seguidos de algumas noções de Agrimensura, Stereometria e Architectura para uso das Escolas primarias e normaes, dos Lyceus e Collegios, dos Cursos de adultos, e em geral dos artistas e operarios em qualquer ramo de industria pelo Dr. Abilio Cesar Borges. Rio de Janeiro: Typ. Aillaud, Alves & Cia., 8ª. ed. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/159272>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

Castanha, A. P. (2013). *Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil Imperial: a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889*. Paraná: UNIOESTE-FB; Navegando Publicações.

Chartier, R. (1990). *A história cultural – entre práticas e representações*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A.

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

D'Enfert, R. (2007). *Uma nova forma de ensino de desenho na França no início do século XIX: o desenho linear*. Tradução de Maria Helena Camara Bastos. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Peloras, n. 22, pp. 31-60, mai./ago. Disponível em: <<http://fae.ufpel.edu.br/asphe>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

D'Enfert, R. (2016). O ensino do Desenho e a cultura gráfica na França nos séculos XIX e XX. Trad. Amanda Freire Rios e Takiko Nascimento. In: Trinchão, G. M. C. *Desenho, ensino & Pesquisa*. Salvador: EDUFBA; UEFS.

Faria filho, L. M.; Vidal, D. G. (2000). Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, mai./jun./ago.

Frizzarini, C. R. B. (2014). *Do ensino intuitivo para a escola ativa: os saberes geométricos nos programas do curso primário paulista*. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos.

Frizzarini, C. R. B. et al. (2014). Os saberes elementares matemáticos e os programas de ensino, São Paulo (1894-1950). In: Costa, D. A.; Valente, W. R. (Orgs.) *Saberes elementares no curso primário: o que, como e por que ensinar?* Estudos históricos comparativos a partir de documentação oficial escolar. 1ª ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014, v.1, p. 191-227.

Hofstetter, R. et al. (2013). Pénétrer dans la vérité de l'école pour la juger pièces en main. L'irrésistible institutionnalisation de l'expertise dans le champ pédagogique (XIXe. – XX siècles). Borgeaud *et al* (Orgs.). *La fabrique des savoirs – figures et pratiques d'experts*. Genève: Éditions Médecine et Hygiène.

Leme da Silva, M. C. (2011). As matérias de Geometria e Desenho no primeiro programa dos Grupos Escolares Paulistas. *Anais do 6o Encontro Luso-Brasileiro de História da Matemática*. Natal: Sociedade Brasileira de História da Matemática, 2011. p. 657-676.

Leme da Silva, M. C. (2014). Desenho e geometria na escola primária: um casamento duradouro que termina com separação litigiosa. *História da Educação*, v. 18, p. 61-73.

Leme da Silva, M. C. (2016). Geometria para aprender desenho ou desenho para aprender geometria? In: Trinchão, G. M. C. (Org.). *Desenho, ensino & pesquisa*. Salvador: EDUFBA; UEFS.

Lourenço Filho, M. B. (1930). *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. São Paulo – Cayeiras – Rio: Companhia Melhoramentos de São Paulo.

Mormul, N. M.; Machado, M. C. G. (2013). *Rui Barbosa e a educação brasileira: os pareceres de 1882*. Cadernos de História da Educação (UFU. Impreso), v. 12, p. 277-294.

Pacheco, P. M. (1881). *Curso Elementar de Desenho Linear*. Rio de Janeiro: Imprensa Industrial. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/159295>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

Rio de Janeiro. (1851). *Decreto n. 630, de 17 de setembro de 1851*. Autoriza o Governo para reformar o ensino primário e secundário do Município da Corte. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123965>>. Acesso em: 11 out. 2016.

Rio de Janeiro. (1854). *Decreto n. 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854*. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99971>>. Acesso em: 11 out. 2016.

Rio de Janeiro. (1877). *Decreto n. 6479, d 18 de janeiro de 1877*. Manda executar e regulamento para as escolas públicas de Instrução primária do Município da Corte. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-6479-18-janeiro-1877-548686-publicacaooriginal-63853-pe.html>>. Acesso em: 11 out. 2016.

Rio de Janeiro. (1879). *Decreto n. 7247, de 19 de abril de 1879*. Reforma o ensino Primário e Secundário no Município da Corte e o Superior em todo o Império. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104669>>. Acesso em: 11 out. 2016.

São Paulo. (1894). *Decreto n. 248, de 26 de julho de 1894*. Aprova o regimento interno das escolas públicas. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99544>>. Acesso em: 12 out. 2016.

São Paulo. (1905). *Decreto n. 1281, de 24 de abril de 1905*. Aprova e manda observar o programa de ensino para as escolas modelo e para os grupos escolares. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99554>>. Acesso em: 12 out. 2016.

São Paulo. (1918). *Decreto n. 2944, de 8 de agosto de 1918*. Aprova o Regulamento para a execução da Lei n. 1579, de 19 de dezembro de 1917, que estabelece diversas disposições sobre a Instrução Pública do Estado. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99555>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

São Paulo. (1921). *Decreto n. 3356, de 31 de maio de 1921*. Regulamenta a Lei n. 1750, de 8 de dezembro de 1920, que reforma a Instrução Pública. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/12/123456789/99556>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

São Paulo. (1951). *Programa para o Ensino Primário Fundamental*. Ato n. 65 de 29 de agosto de 1950. Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104778>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

Secretaria dos negócios da educação e saúde pública. (1941). Programa de ensino para as escolas primárias (Anexo – Programa Mínimo para o curso primário). São Paulo: Serviço Técnico de Publicidade. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99652>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

Shieh, C. L. (2010). *O que ensinar nas diferentes escolas públicas primárias: um estudo sobre os programas de ensino (1877-1929)*. 2010. 184 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de História da Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Souza, R. F. (2009). *Alicerces da Pátria: História da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

Programa de 1925. (1941). Secretaria dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Programa de ensino para as escolas primárias (Anexo – Programa Mínimo para o curso primário). São Paulo: Serviço Técnico de Publicidade. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99651>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

Trinchão. G. M. C. (2008). *O desenho como objeto de ensino: história de uma disciplina a partir dos livros didáticos luso-brasileiros oitocentistas*. Tese (Doutorado em Educação),

RS: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS, 2008.

Thompson, O. (1896). O uso dos modelos. Guia do Professor para O estudo de Fôrma e Desenho nas Escolas Primarias. In: *Revista A Eschola Publica*. São Paulo, SP: Typ. da Industrial de São Paulo, ano 1, n. 1, mar. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/126749>>. Acesso em 15 set. 2015.

Tolosa, B. M. (1893). Primeiras lições de desenho. In: *Revista A Eschola Publica*. São Paulo, SP: Typ. Hennies e Winiger, vol. 1, n. 1, jul. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133603>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

Tolosa, B. M. (1894a). *Revista A Eschola Publica*. São Paulo, SP: Typ. Hennies Irmãos, vol. 1, n. 6, jan. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133608>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

Tolosa, B. M. (1894b). *Revista A Eschola Publica*. São Paulo, SP: Typ. Hennies Irmãos, vol. 1, n. 9, abr. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133611>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

Tolosa, B. M. (1894c). *Revista A Eschola Publica*. São Paulo, SP: Typ. Hennies Irmãos, vol. 1, n. 10, mai. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133612>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

Trouvé, A. (2008). *La notion de savoir élémentaire à l'école: doctrines et enjeux*. Paris: L'Harmattan, 2008.

Trouvé, A. (2010). *Penser l'élémentaire: la fin du savoir élémentaire à l'école?* (2010). Paris: L'Harmattan, 2010.

Valdemarin, V. T. (2004). *Estudando as lições de coisas*. 1ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

Valente, W. R. (2016). A matemática nos primeiros anos escolares: elementos ou rudimentos? In: *História da Educação*, v. 20, p. 33-47, 2016.

Vidal, D. G. (2006). Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os grupos escolares em foco. In: Vidal, D. G. (Org.). *Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado de Letras.