

**OS SABERES A ENSINAR DESENHO PARA A ESCOLA NORMAL DO MARANHÃO: um encaminhamento pelas finalidades de ensino, 1905-1934****THE KNOWLEDGE TO TEACH DRAWING IN THE MARANHÃO NORMAL SCHOOL: a referral for teaching purposes, 1905-1934**Marcos Denilson Guimarães<sup>1</sup> ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9967-4624>**RESUMO**

Este texto analisa os saberes da formação de professores que ensinam Matemática. Em específico, do saber Desenho presente na formação de professores(as) normalistas do estado do Maranhão. Neste sentido, a análise apoia-se no ferramental teórico-metodológico da história cultural e mobiliza conceitos elaborados pela Equipe de Pesquisa em História Social da Educação – ERHISE, da Universidade de Genebra, sobre *saberes a ensinar* e *saberes para ensinar*, bem como agrega apropriações desse ferramental por historiadores da educação matemática no Brasil. Com isso, buscou-se responder a seguinte questão: Que finalidades de ensino são emanadas da escolha de *saberes a ensinar* Desenho para os(as) alunos(as) da Escola Normal do Maranhão, durante a primeira metade do século XX? Os resultados apontam que a seleção de *saberes a ensinar* para essa instituição serviu para desenvolver habilidade intuitiva na avaliação de grandezas e distâncias, técnico-gráfica na elaboração de desenhos ornamentais e de arte aplicada e, prática para o uso cotidiano. Ademais, a organização desses saberes seguiu a lógica de transmissão de saberes baseada no método de ensino intuitivo.

**Palavras-chave:** Ensino de Desenho. Escola Normal do Maranhão. Saberes profissionais. História da educação matemática.

**ABSTRACT**

This text analyzes the knowledge of teacher training who teaches mathematics. Specifically, of the Drawing knowledge present in the training of normalist teachers in the state of Maranhão. This study is based on the theoretical-methodological that came from of cultural history and mobilizes concepts developed by the Research Group in Social History of Education - ERHISE, from the University of Geneva, to talking about knowledge to teach and knowledge for teach, as well as add appropriations of these categories of analysis by the historians of mathematics education in Brazil. Specifically for this article, we sought to answer the question: wich purposes of teaching are derived from the choice of knowledge to teach Drawing for students at Normal School in Maranhão, during the first half of the 20th century? The results show that the selection of knowledge to teach for this institution served to develop intuitive skills in the evaluation of quantities and distances, technical-graphics in the elaboration of ornamental designs and applied art, and practical for everyday use. Futhermore, the organization of this knowledge followed the logic of knowledge transmission based on the intuitive teaching method.

**Keywords:** Teaching Drawing. Normal School of Maranhão. Professional knowledge. History of mathematical education.

<sup>1</sup> Doutor em Ciências e Professor Visitante do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Maranhão. Endereço para correspondência: Rua Nova, 201, Condomínio Solemar, Bl 08 apto 304, Turu, São Luís, Maranhão, Brasil, CEP: 65066-350. E-mail: markito\_mat@hotmail.com

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este texto analisa resultados recentes de pesquisa em andamento desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPECEM) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/PICET2119-2019). O objetivo geral deste projeto é produzir uma história da educação matemática a partir da Escola Normal do Maranhão, entre os anos de 1890 e 1939<sup>2</sup>.

A presente pesquisa, fruto do referido projeto em andamento, visa especificamente tratar das finalidades de ensino<sup>3</sup> que são emanadas da escolha de *saberes a ensinar* Desenho para os(as) alunos(as) em formação da Escola Normal do Maranhão. Os dados extraídos para esta análise foram retirados da leitura de regulamento e programas de ensino voltados para a instrução pública daquele Estado. O mapeamento desses saberes ocorre durante a primeira metade do século XX, quando o Maranhão já possuía uma Escola Normal em ascensão, apesar de duas tentativas ocorridas anteriormente sem sucesso<sup>4</sup>. O ano final do exame aqui efetuado termina em 1934, com a leitura de um programa voltado para o Curso de Formação de Professores(as) da Escola Normal que acontecia no Liceu Maranhense. Toda documentação levantada para este estudo encontra-se disponível em acervos físicos e digitais da Biblioteca Pública Benedito Leite, do Arquivo Público do Maranhão e da Casa de Cultura Josué Montello.

A intenção foi, portanto, considerar os aspectos culturais e sociais, nos quais estava inserida a Escola Normal maranhense, como um conjunto de valores partilhados e construídos pelos homens para a apreensão do mundo real. Esse direcionamento então segue os passos de uma pesquisa documental de cunho historiográfico com ênfase nos procedimentos que envolvem os princípios relacionados à produção de uma narrativa em história da educação matemática.

---

<sup>2</sup> O ano de 1890 foi escolhido como ponto de partida por ter marcado o ano efetivo de institucionalização dessa Escola como estabelecimento de ensino profissional e, o ano de 1939 é relativo à sua transformação em Instituto de Educação do Maranhão que traz consigo mudanças significativas no entendimento do processo de formação destes professores.

<sup>3</sup> Cabe de pronto mencionar que a escolha deste termo está alicerçada na leitura de Chervel (1990). Nesta referência, o autor menciona a existência de finalidades de diferentes ordens. Para este artigo, optou-se pela mobilização das finalidades de ensino ditas de objetivo, tendo em vista serem assim chamadas por estarem do “lado da lei” (Chervel, 1990, p. 189), isto é, fazem-se prescritas nos textos oficiais e na legislação vigente de cada época, apreendidas de modo teórico, haja vista não informar ainda acerca das práticas concretas.

<sup>4</sup> A primeira delas ocorreu em 1840 quando, depois de regressar da França, Felipe Benício Conduro tentou instalar em solo maranhense um curso de aperfeiçoamento para alunos-mestres, intitulado de Escola Normal. A seguinte ocorreu no ano de 1870 com a fundação da Sociedade Onze de Agosto (1870 a 1882). Desta vez, esteve sob a responsabilidade do advogado, jornalista, político e educador ludovicense Antônio de Almeida Oliveira e do professor João Antonio Coqueiro. Sobre essas tentativas frustradas de instalação de uma Escola Normal no Maranhão, vejam-se Motta e Nunes (2008), Saldanha (2008) e Tourinho (2008).

## **O APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO: entre saberes profissionais<sup>5</sup> e finalidades de ensino**

No decorrer da primeira e segunda metade do século XIX, inicia-se no Brasil um movimento em prol da instalação de escolas normais no País. Nesse momento, nas principais Províncias brasileiras, verifica-se o início de ensaios intermitentes de formação de professores. O ato de criação dessas escolas esteve ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, em que prezava pela implementação de ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas populares (Tanuri, 2000). Esse processo de formação profissional do educador primário tem seus primeiros registros desde o fim do século XVIII. De acordo com Julia (2001), na Europa, o pontapé inicial desse movimento se efetivou com a organização de congregações religiosas que, posteriormente, passou para a responsabilidade dos Estados o controle tanto do ensino das elites como do ensino do povo. Essa passagem revelou uma retomada de responsabilidade por parte do Estado, dando margem ao processo de separação entre o poder político e a organização religiosa.

O estudo dos primeiros ensinamentos que antes ocorria de modo oral, sem a necessidade de uma forma escritural, passou a requerê-la a partir do momento em que entram em cena os exames e os concursos. Esses dispositivos pedagógicos passaram então a definir, “tanto na forma das provas como nos conteúdos dos saberes propostos aos candidatos, a base mínima de uma cultura profissional a se possuir” (Julia, 2001, p. 30). Essa virada nos rumos da profissionalização do educador primário levou em consideração que “a cultura escolar é efetivamente uma cultura *conforme*” (Julia, 2001, p. 32, grifo do autor), condicionada as intempéries da realidade de cada período. A figura subalterna do professor vocacional, “tornou-se autônoma e definida nas competências de uma profissão muito diferente daquela do professor secundário” (Julia, 2001, p. 32).

Neste cenário e, em momentos posteriores, o debate quanto à natureza e o papel dos saberes na formação de professores e no ensino é intenso e nada consensual. Para Hofstetter e Schneuwly (2017), baseando-se nas reflexões de Young (2008), estas controvérsias científicas podem ser esquematizadas em dois grandes polos, os quais estruturam há bastante tempo o debate acerca do lugar que ocupa os saberes na escola: o polo instrumentalista e o polo neoconservador. No primeiro caso, a formação é processada em articulação com os conhecimentos cotidianos, com os saberes da ação e da experiência, restritos basicamente aos

---

<sup>5</sup> Esse entendimento está alicerçado em Valente (2019d). Segundo esse pesquisador, saberes profissionais remetem aos saberes de formação, institucionalizados, dados historicamente pela articulação entre *saberes a ensinar* e *saberes para ensinar*.

aspectos subjetivos do sujeito que os constroem de acordo com as suas próprias necessidades e com os seus próprios meios. Já o segundo tipo, apoia-se na existência de saberes imutáveis, insensíveis a qualquer mudança de contexto social, ou seja, os saberes são concebidos como tradicionais, sem ligação nenhuma com o seu contexto histórico.

Na opinião de Hofstetter e Schneuwly (2017), ao trazer à baila essa problematização, presta-se o serviço de entender, diferentemente das abordagens anteriores, a ideia da existência de saberes que são objetivados, sistematizados, passíveis de serem comunicados, frutos de um processo que é coletivo, social e histórico. Assim, no âmbito das formações humanas que dispõem de saberes para sua efetivação, tem-se destacado dois tipos os quais estão intimamente articulados e mutuamente dependentes: os *saberes a ensinar* e os *saberes para ensinar*. Esse formato leva em consideração o fato de a profissão construir “saberes *para ensinar* que tomam por objeto os saberes *a ensinar*, sua apropriação pelos formandos assim como os procedimentos de ensino e de formação” (Hofstetter; Schneuwly, 2017, p. 137, grifo dos autores).

Na tentativa de esclarecer melhor a diferença entre esses dois saberes, Valente (2019a, p. 62) afirma que uma matéria escolar é o objeto de trabalho de professores que conduzem o seu ensino, enquanto que para que este ensino ocorra é necessário que os professores mobilizem saberes específicos, “de modo a poder exercer o seu ofício, ensinar tal matéria”. Em outros termos, tem-se aí que o *saber a ensinar* constitui o objeto de trabalho/ensino do professor numa determinada época e nível escolar; enquanto o *saber para ensinar* é tomado como o saber sobre esse objeto, os instrumentos de trabalho do professor, constitutivo do campo profissional, que identifica a sua profissão. Ambos os saberes não coexistem isolados, e sim em articulação um com o outro. Os primeiros articulados aos campos disciplinares, configurando-se como objetos de ensino; e os segundos, constitutivos do campo profissional e, por isso, “fruto de elaboração histórica do ofício docente” (Valente, 2017a, p. 214). O produto desta articulação, influenciada pelas tensões advindas desses diferentes campos, resulta em saberes objetivados. A constituição desses saberes é algo que se observa ao longo do tempo, em “situações de decantação, de estabilização, de consensos sobre determinados saberes que vão ganhando formas sistematizadas para se tornarem referência à formação de professores, em termos da constituição de matérias de ensino, de disciplinas escolares e científicas” (Valente, 2019b, p. 17).

Ao colocar os saberes objetivados/formalizados no centro das profissões do ensino e da formação, parece-nos que esse constructo teórico suíço se adequa ao tratamento das transformações da matemática, em específico do Desenho, para a formação de normalistas ludovicenses, no que diz respeito aos *saberes a ensinar* conjugados às suas finalidades de

ensino. Partindo do princípio de que os conteúdos são constituídos em matérias ou disciplinas escolares e, que mais recentemente, tem se manifestado uma tendência em favor de uma história de sua própria disciplina, dos saberes que constituem essas disciplinas tais como são apresentados nos regulamentos e programas de ensino (Chervel, 1990), é que faz sentido o interesse no saber Desenho que circulava em documentos normativos do Maranhão. Aliado a isso, este estudo coloca em xeque “a organização particular de saberes em função das finalidades do sistema escolar” (Hofstetter; Schneuwly, 2017, p. 118), isto é, sobre aquilo que determinada época delegou como finalidades para o ensino de determinado saber. Além do que, para compreender essas modificações e analisar para que servem tais finalidades, Chervel (1990) e Julia (2001) defendem a importância de considerarmos as disciplinas escolares como inseparáveis das finalidades educativas. Deste modo, o ato de ensinar liga-se a um contexto que é histórico, cultural, político e social. Portanto, a que tipo de finalidade de ensino determinado saber vem satisfazer? Conforme orienta Chervel (1990), responder esse questionamento requer do historiador dar uma descrição detalhada do ensino em cada uma de suas etapas, pesquisar as razões de mudanças e estabelecer ligações entre o ensino dispensado e as finalidades que presidem a seu exercício.

Por fim, é a partir desses entendimentos que esta pesquisa está alicerçada. A intenção é, portanto, identificar que *saberes a ensinar* Desenho foram propostos para a formação de normalistas maranhenses e como eles estavam estruturados e organizados em torno de suas finalidades, as quais, talvez, advenham também dessas tensões científicas e pedagógicas.

A partir dessas referências teóricas e da síntese elaborada acima há ainda que considerarmos a importância destes saberes profissionais na caracterização de uma *matemática a ensinar* e de uma *matemática para ensinar*. Articuladas ao longo do tempo, a primeira é resultante de processos de elaboração que tomam como referência o campo disciplinar, a matemática; a segunda, tendo em vista os saberes oriundos do campo pedagógico, é decorrente das disciplinas das ciências da educação (Valente, 2019b, 2019c). Essa mobilização procura tornar inteligíveis processos e dinâmicas de produção de saberes profissionais dos professores, em especial, dos saberes profissionais do professor que ensina matemática (Valente et al., 2017b), como tratado aqui. Como ver-se-á, para o *desenho a ensinar*, os conceitos orientadores da prática dos normalistas maranhenses advêm do campo disciplinar da Matemática, especialmente, da Geometria plana euclidiana.

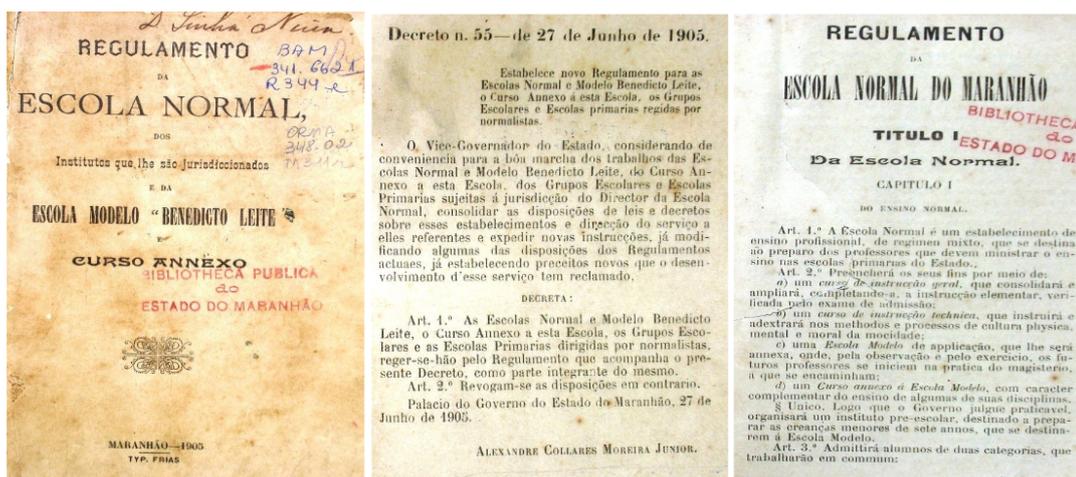
## OS SABERES A ENSINAR DESENHO EM REGULAMENTO E PROGRAMAS DE ENSINO MARANHENSES: a busca pelas finalidades desses saberes, primeira década do século XX

Na transição do século XIX para o século XX, observa-se que com a reforma da Escola Normal, a inauguração da Escola Modelo, em 1900 e, dos Grupos Escolares da Capital, em 1905, foi intensificado o movimento escolar, “effectuando-se, além disso, a transformação dos programmas, methods e processos de ensino, nas escolas estaduais e nos proprios institutos particulares” (Godois, 1910, p. 146). Com isso, São Luís passou a ser considerada “uma cidade que respirava ares de um cosmopolitismo novecentista e experimentava as transformações e novidades ao novo século” (Tourinho, 2008, p. 37). Nesse novo século, com a já instaurada República, o ofício de ensinar tornou-se ainda mais uma questão de prioridade. Como a reforma da instrução primária passava diretamente pelo exercício da profissão docente, a Escola Normal passou a ser ainda mais vista como esse lugar específico de formação.

Esse desejo de transformação ou renovação, relatado nos discursos locais, possivelmente influenciou o modo de apresentar os conteúdos de ensino. O que então esperar dos *saberes a ensinar* Desenho durante a primeira metade do século XX? Vamos aos fatos.

As primeiras notícias dessa época nos chegam em 1905 com a publicação do Regulamento da Escola Normal que, dirigidas por normalistas, teria que se valer desse regulamento, sinalizado por um Decreto, considerado parte integrante do mesmo, como pode-se observar nas imagens a seguir. Assina esse documento o então governador do estado do Maranhão, Alexandre Collares Moreira Junior, em 27 de junho de 1905.

Figura 1 – Recortes de páginas do Regulamento da Escola Normal, 1905.



Fonte: Maranhão (1905).

O Regulamento da Escola Normal do Maranhão traz logo nas primeiras páginas que essa escola foi pensada para servir como “um estabelecimento de ensino profissional, de regimen mixto, que se destina ao preparo dos professores que devem ministrar o ensino nas escolas primarias do Estado” (Maranhão, 1905, p. 3). Explicita também que a duração do curso seria de quatros anos e abrangeiria no curso de instrução geral saberes matemáticos como: a matemática elementar, o desenho e, para o sexo feminino, economia doméstica, prendas femininas e desenho aplicado a estas. A ideia de associar tais saberes ao curso dito de instrução geral e não de instrução técnica, se respaldava na seguinte justificativa: o curso de instrução geral seria o responsável por consolidar e ampliar a instrução elementar, verificada pelo exame de admissão.

Da observação do Capítulo II – *Distribuição das materias e plano de ensino* – pôde-se constatar a existência das seguintes disciplinas (como eram assim chamadas de acordo com a leitura do artigo 12):

**Quadro 1** – Distribuição das disciplinas por ano.

1º. ano	h/s	2º. ano	h/s	3º. ano	h/s	4º. ano	h/s
Arithmetica e Geometria	4	Arithmetica e Geometria	4	Algebra e Geometria	4	Nada especificado	---
Desenho e Cartografia	2	Desenho e Cartografia	2	Desenho e Cartografia	2	Desenho e Cartografia	2
Calligrafia <sup>6</sup>	1	Calligrafia	1	Calligrafia	1	Calligrafia	2

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir do art. 12 e do anexo n. 2 denominado *Quadro do pessoal docente da Escola Normal* (Maranhão, 1905)

Pelo que consta nesses documentos, a Escola ofereceria um professor diferente para cada uma dessas disciplinas. No total, a Escola dispunha de 13 professores (as) e uma adjunta específica para o cargo de Prendas femininas e Economia doméstica. Em se tratando do total de horas por semana, Aritmética e Geometria, Álgebra e Geometria, Desenho e Cartografia e Caligrafia, juntas somavam um quarto de horas do total, que eram de 100 horas/semana.

Do seu anexo de número 7 - *Programma Geral do curso da Escola Normal* – pôde-se extrair as seguintes informações relativas ao tratamento das disciplinas por ano, como visualizado a seguir.

<sup>6</sup> A existência da disciplina de Caligrafia no Quadro 1 justifica-se devido a constatação de que para as alunas haveria o estudo de desenho de ornato aplicado às prendas femininas, anexa à cadeira de Caligrafia.

**Quadro 2** – Saberes matemáticos no Programa Geral do curso da Escola Normal distribuídos por ano.

Saberes	1º. ano	2º. ano	3º. Ano	4º. ano
<b>Geometria</b>	Noções fundamentais do estudo da Geometria Propriedades indispensáveis dos triângulos, quadriláteros, perpendiculares, oblíquas e paralelas Áreas dos polígonos	Geometria do espaço – teoremas indispensáveis Círculo e o ângulo Revisão do 1º ano Avaliação do volume dos prismas	Polígonos semelhantes Construção de polígonos regulares Revisão do curso Avaliação prática de distâncias, áreas e volumes	Nada foi especificado
<b>Desenho</b>	Exercícios gráficos de figuras geométricas planas Construções geométricas: diagramas	Exercícios de perspectiva linear aérea Aguada Sombra Construções dos principais sólidos	Ornatos a lápis e a esfuminho Cópia do relevo a lápis e a esfuminho <sup>7</sup>	As páginas estão em branco
<b>Cartografia</b>	Representação da superfície da Terra: Mapa-múndi	Traçado de redes auxiliares das cartas geográficas	Construção de cartas geográficas	As páginas estão em branco

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir de Maranhão (1905).

De acordo com o exposto, diferentemente da apresentação do Quadro 1, em que a disciplina Desenho e Cartografia eram disciplinas conjugadas e, desse modo, ensinadas por um único professor, na análise do Quadro 2 elas aparecem separadas. Apesar desse leve estranhamento, percebe-se que a disciplina de Cartografia funcionava como uma espécie de “laboratório” para o ensino de Desenho. De um modo geral, interessava à Cartografia a representação, por meio do desenho, da superfície da terra e das cartas geográficas. A impressão que se tem é a de que a disciplina Desenho atuava como meio de expressão, uma ferramenta de apoio para o ensino de Cartografia, possibilitando assim a representação de fatos cotidianos por meio de desenhos figurativos. Esse modo de conjugar o Desenho à uma outra disciplina também fez parte do processo de mobilização desse saber na Escola Normal da Capital de São Paulo, no ano de 1877. Segundo Oliveira (2018), o ensino de Desenho e Caligrafia para a formação do professor corroborou com a necessidade de concurso para provimento das seções masculina e feminina, ocupando essas cadeiras os professores Thomaz Augusto Ribeiro de Lima e Felicidade Perpetua de Macedo, respectivamente.

Ainda sobre o Quadro 2 vale mencionar que na Geometria os alunos e alunas normalistas se apropriavam de noções fundamentais sobre a geometria plana (estudo das propriedades de

<sup>7</sup> Na literatura atual, esfuminho é definido como sendo um tubo de papel prensado com a função de suavizar os traços do grafite no desenho, diminuindo, assim, a sensação de rusticidade no sombreamento. De diferentes espessuras, apresenta pontas afuniladas como um cone.

figuras planas, das retas e de áreas dessas figuras) e, depois estudavam a geometria espacial, a partir dos teoremas e volumes de prismas, por exemplo. Essa forma de ensinar partia das partes para o todo, do simples para o complexo com uma notável recorrência e apelo para o campo teórico e abstrato. A parte, talvez, prática tenha sido aplicada no terceiro ano, quando os(as) normalistas estudavam a avaliação prática de distâncias, áreas e volumes. Essa ressalva permite, pelo exame do Quadro 2 em questão, afirmar que a disciplina de Desenho seguia a mesma lógica (plana→espacial), baseado nas aplicações deste estudo anterior. Isto é, na disciplina de Desenho os(as) alunos(as) em formação mobilizavam os conceitos anteriormente estudados na disciplina de Geometria para a elaboração de exercícios gráficos de figuras planas, construção de diagramas, exercícios de perspectiva e construção de alguns sólidos.

Essa transição de um ensino de geometria plana para uma geometria espacial parece remeter à um dos princípios do método intuitivo que era o de partir, respectivamente, daquilo que era simples (duas dimensões) para aquilo considerado composto (três dimensões). Além disso, o simples aqui apontado servia como composição para um nível mais avançado, a geometria espacial. Isso tudo refém de uma lógica baseada nos conteúdos e levando-se em consideração uma marcha sintética, que orientava os estudos das partes para o todo.

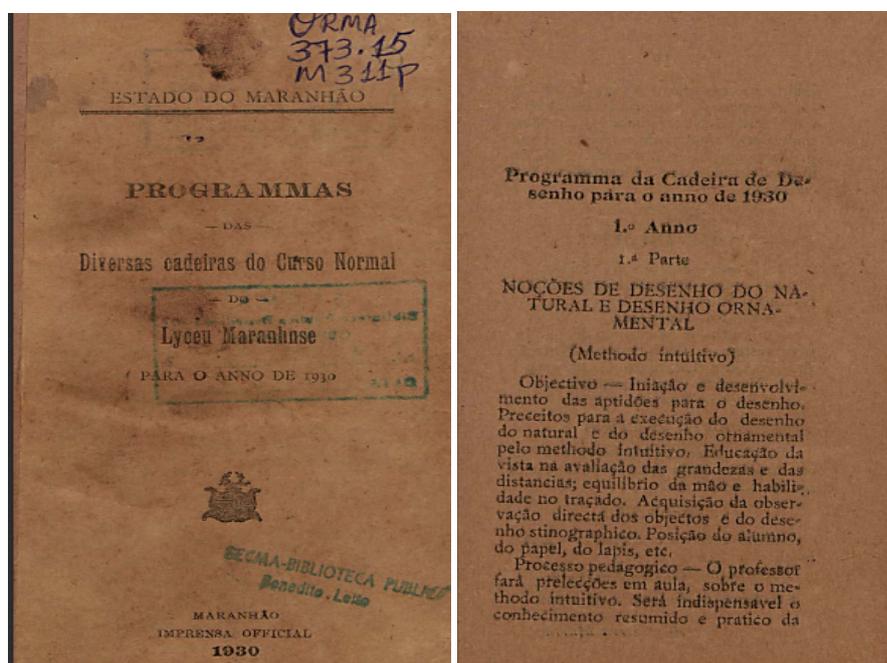
Observa-se que no ano seguinte é a vez do desenho de ornatos a lápis e a esfuminho, cópia do relevo a lápis e a esfuminho. Para o esboço desse tipo de desenho, o esfuminho provavelmente era utilizado para suavizar o desenho e deixá-lo com uma tonalidade um pouco mais uniforme e lisa, sobrepondo as linhas do traçado a lápis. Aliado a isso, existia a elaboração de desenhos de ornatos que, ao que tudo indica, era recomendado para compor uma ornamentação ou adereço, cujo desenho baseava-se em elementos de repetição, tais como linhas, pontos ou formas geométricas. Observação, controle da mão e criatividade parecem ter sido requisitos solicitados na execução destes tipos de desenhos.

Avançando mais um pouco, em 1914 observa-se a suspensão das aulas concedidas aos alunos da Escola Normal. Na época, o governador do Estado era Herculano Parga. Foi esse o sujeito que desativou a referida escola que passou a ser denominada Curso de Formação de Professoras(es), anexada ao Liceu Maranhense. Para Tourinho (2008), o alegado para essa tomada de decisão foi, mais uma vez, questões de ordem financeira. Em 1910, Godois já dizia, em seu discurso, em tom crítico: “Com effeito, quando o único Estado brasileiro que ainda não possuía Escola Normal, o Piauí, a instalou em 1909, seria de causar pasmo que o Maranhão, que tanto se ufana do seu passado litterario, fechasse a sua, não obstante a enorme matricula e frequencia que ella apresenta!” (Godois, 1910, p. 11-12). Novamente, na opinião de Tourinho (2008), essa situação pela qual passava a Escola Normal era reflexo de uma realidade política

que apesar de usar a melhoria educacional como discurso prioritário, demonstrava pouco interesse com a formação de normalistas, sendo assim vista como um encargo ou incômodo para muitos representantes políticos locais. Permaneceu assim, como curso de formação de professores(as) junto ao Liceu Maranhense, até o ano de 1931, quando os interventores federais reformularam a Instrução Pública, através do Decreto Estadual nº. 46 de 26 de fevereiro.

Por conta dos documentos levantados, passemos à análise dos *Programmas das Diversas cadeiras do Curso Normal do Lyceu Maranhense* (1930) propostos para o ano de 1930. Publicado pela Imprensa Oficial, o programa que tratou das diversas cadeiras do Liceu Maranhense abrangia diferentes disciplinas. Imagens da capa e do programa da Cadeira de Desenho podem ser observadas a seguir.

**Figura 2** – Programa da Cadeira de Desenho para o ano de 1930.



**Fonte:** Arquivo Público do Estado do Maranhão (Maranhão, 1930).

No que diz respeito ao saber Desenho, o programa teve a assinatura de Arthur Marinho, jovem artista maranhense que deixou o estado do Maranhão em 1922 para estudar na Escola de Belas-Artes do Rio de Janeiro, onde lá permaneceu durante quatro anos. Notícias veiculadas em jornais maranhenses da época apontam esse artista como um sujeito audacioso no campo da Arte, sendo desse modo merecedor do amparo dos poderes públicos, cabendo ao Estado garantir-lhe recursos para prover sua estada naquela Capital. Mais uma vez, vê-se “o Estado responsável pela educação pública, implicando na existência de um corpo de profissionais cada vez mais numeroso ao qual é confiado o direito e o dever de organizar um sistema escolar

público coerente e completo, sob a sua direção e financiamento” (Hofstetter; Schneuwly, 2017, p. 61).

Para Marinho, o ensino de Desenho deveria ser estudado durante 4 anos. Nesses anos sobressai o estudo das noções de desenho do natural e de desenho ornamental pelo método de ensino intuitivo, método esse que valorizava o ensino a partir dos sentidos e pela apresentação de objetos didáticos. No Maranhão, de acordo com Silva e Castro (2016, p. 292), o ensino intuitivo “era defendido principalmente pelos políticos, [...], que sempre discursavam em prol da instalação da nova metodologia de aprendizagem”. Esses autores ainda ressaltam que diante da constatação de que havia problemas na formação de professores e, visando implantar esse método de ensino no Estado, Barbosa de Godois esteve pessoalmente em São Paulo, que na época era considerado o polo de vanguarda na elaboração de propostas e métodos escolares, para “aprender essa nova técnica e transmiti-la aos seus alunos da Escola Normal” (Silva; Castro, 2016, p. 292). A seguir está apresentada uma distribuição dos conteúdos de Desenho para o ano de 1930 por ano escolar e por partes.

**Quadro 3** – Programa da Cadeira de Desenho para o ano de 1930 por ano escolar.

Ano escolar	1ª. parte	2ª. parte
1º. Ano	Noções de desenho do natural e desenho ornamental (método intuitivo)	Desenho de imaginação sobre a matéria dada na 1ª. Parte
2º. Ano	Noções de desenho do natural e desenho ornamental	Desenho de imaginação sobre a matéria dada na 1ª. Parte
3º. Ano	Desenho do natural e desenho ornamental (estudo progressivo)	Desenho de imaginação sobre a matéria dada na 1ª. Parte
4º. Ano	Desenho do natural e desenho ornamental (final)	Nada foi identificado

**Fonte:** elaborado pelo autor a partir de Maranhão (1930).

Percebe-se pelo exposto que o desenho do natural, o desenho ornamental e o desenho de imaginação eram os carros-chefes para o estudo do Desenho na formação de normalistas daquela época e naquele programa. Caberia ao professor, portanto, entender o estudo desses tipos de desenho como o objeto de seu ensino, isto é, como os *saberes a ensinar*. Nesse sentido, o Desenho, enquanto saber ensinável, deveria se pautar pelas noções desses três tipos de modalidades de desenho. É possível constatar também que a marcha de ensino seguia uma lógica progressiva de aprendizagem desses conteúdos, começando por noções iniciais baseadas no método intuitivo e que visavam desenvolver as aptidões e os preceitos para a execução do

desenho do natural e do desenho ornamental (Maranhão, 1930), passando pelo estudo progressivo e culminado, finalmente, com o estudo final desses conteúdos. A segunda parte do ensino desse saber ficou reservada apenas ao estudo do desenho de imaginação, que exigiria do professor em formação, “a execução, de memória, dos trabalhos constantes de originaes dados em aula” (Maranhão, 1930, p. 59). Ademais, o documento especifica que para a realização desses trabalhos os normalistas deveriam dar “um tom de fantasia artistica, (arte nova) onde cada alumno deve interpretar todo o seu sentimento, procurando desenvolver seus conhecimentos de esthesia, o que é peculiar á educação artistica” (Maranhão, 1930, p. 59). Ou seja, na estratégia adotada por Maranhão, a observação aliada aos sentidos, bem como o apelo para o bom gosto estético e artístico eram os instrumentos determinantes para a aquisição do conhecimento em desenho. Ressalva-se ainda que estes preceitos serviriam como base para os próximos anos.

De uma maneira geral, uma das características do ensino do Desenho era educar a vista na avaliação das grandezas e das distâncias, bem como garantir o equilíbrio da mão e a habilidade no traçado a partir da observação direta dos objetos e do desenho denominado de “stinographico” (Maranhão, 1930, p. 58). A observação direta dos objetos parece remeter a uma das estratégias utilizadas pelos defensores do método intuitivo. Segundo Valdemarin (2004), a introdução desses objetos exercia tanto um caráter lúdico quanto disciplinador, sendo esse último vinculado à formação das ideias. Algumas pistas desses objetos e seus possíveis usos para o ensino do Desenho aparecem no quarto ano, quando é feita referência à uma lista de material adotado para a aula de Desenho. Relativo ao desenho “stinographico”, de acordo com Trinchão (2019), esse método didático para o ensino de Desenho foi largamente utilizado na Áustria, entre os anos de 1846 e 1873. Era encarado como uma forma de transição do Desenho Geométrico para o Desenho à Vista, o qual utilizava como base de referência uma rede estigmográfica composta por quadrículas (malhas quadriculadas), sobre as quais era executado o desenho. O desenho estigmográfico servia, portanto, na hora da representação do objeto por meio da cópia ou imaginação, como um meio de liberar “a mão para o desenhar livre da instrumentalização” (Trinchão, 2019, p. 225). Em outros termos, era uma forma de o(a) aluno(a) ajustar o olho e a mão para traçar o modelo observado diretamente a partir de um objeto a ser copiado.

É nesse sentido que para a execução do *saber a ensinar* desenho do natural recomendava-se o não uso de instrumentos de precisão, devendo assim ser executado à mão livre, constando apenas “de ligeiros esboços baseados no mothodo intuitivo” (Maranhão, 1930, p. 59). Nesse caso, informava ser necessário que o professor fizesse “prelecções em aula”

(Maranhão, 1930, p. 58) sobre esse método. E em se tratando do aluno, caberia dispor do “conhecimento resumido e pratico da morfologia geometrica, que é tambem applicada ao desenho stinographico” (Maranhão, 1930, p. 58-59). O objetivo, ousa-se dizer, era nesse momento limitar o uso de instrumentos de precisão, necessitando o normalista em formação ter conhecimento geométrico que o direcionasse gradualmente para um desenho à mão e olho livres.

No que diz respeito ao outro tipo de saber, o desenho ornamental, sua execução permitia o uso de instrumentos de precisão, “assim como os mesmos trabalhos podem ser executados a mão livre ou pela aplicação do desenho a mão livre ao desenho geometrico que é a base do desenho ornamental” (Maranhão, 1930, p. 59). Novamente aqui o desenho esteve ligado à percepção da forma geométrica a ser desenhada, seja ele esboçado com ou sem o uso de instrumentos de precisão. E que, para efetuar essa técnica, tudo leva a crer que os(as) normalistas em formação recorriam ao uso de uma malha quadriculada, como informado anteriormente e, de instrumentos de medida quando julgado necessário, dentro daquela progressão estipulada. Termina o primeiro ano com o estudo da perspectiva, de um modo muito vago e todo intuitivo. Compreende-se essa recorrência – ao estudo da perspectiva - à técnica de representação do espaço como um movimento de abranger o todo, isto é, a tentativa de esboço de figuras tridimensionais, “applicaveis aos objectos de qualquer natureza” (Maranhão, 1930, p. 61).

Em se tratando do segundo ano, a recomendação era seguir o mesmo objetivo do primeiro ano, porém com uma ênfase maior na parte concernente à observação direta dos objetos. A observação de luz e de sombras nos objetos, contemplando os seus diversos efeitos, teve neste ano seu início de modo superficial, mas que deveria ser progressivamente desenvolvido nos anos posteriores.

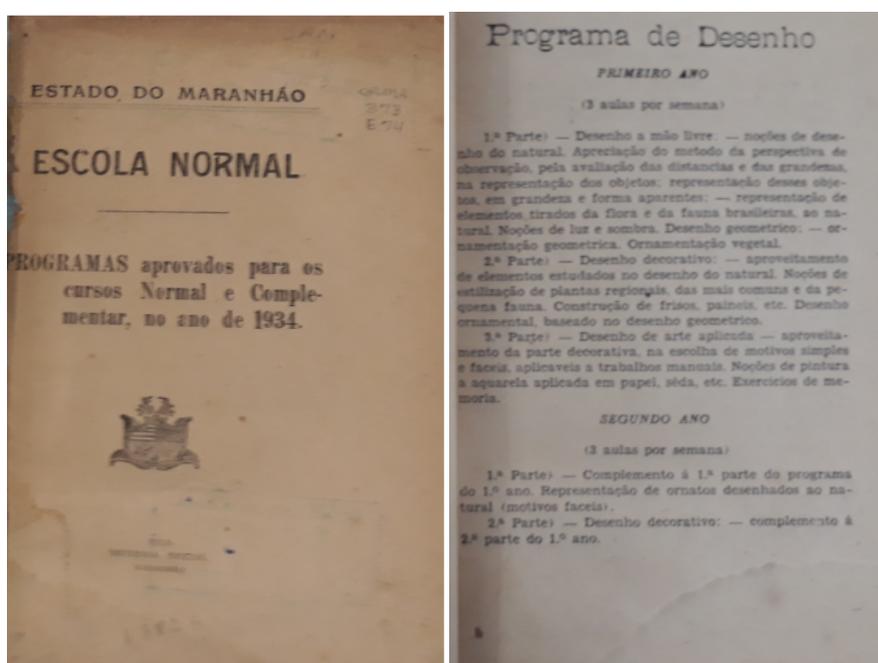
Em suma, a recomendação era que no primeiro bimestre o ensino fosse “o mais intuitivo possivel, em cuja epocha serão dadas as regras essenciaes ao conhecimento do desenho ornamental” (Maranhão, 1930, p. 65). A percepção clara e a discriminação de objetos através do manejo visual e manual levavam a mente a interpretar a realização de um desenho considerado perfeito.

A finalidade, portanto, do desenho no Curso Normal era “dar a precisa educação artistica a todos os que pretendem um diploma de professor normalista e uma segura noção de conhecimentos de esthesia, que são indispensaveis na vida pratica” (Maranhão, 1930, p. 64), bem como uma aplicabilidade do desenho do natural e do desenho ornamental aos trabalhos manuais. Por esta citação, os *saberes a ensinar* mais envolvidos no ensino de Desenho da

Escola Normal do Maranhão dessa época oscilavam entre o desenho do natural e o desenho ornamental, com implicações artísticas, estéticas e práticas auxiliares relacionadas a outros saberes como os trabalhos manuais. Já o desenho de imaginação tinha como prerrogativa a externalização dos sentimentos do(a) normalista em formação, transmitidos por meio da arte. Tratava-se, assim, de oferecer condições para que os(as) discentes em formação pudessem interpretar, desenvolver seus sentidos, percepções e imaginação que resultasse numa segura noção de conhecimentos de estética, imprescindível à vida prática de todos os dias.

A outra fonte examinada – *Programas aprovados para os cursos Normal e Complementar, no ano de 1934* –, também publicada pela Imprensa Oficial, serviu de norte para a divulgação dos programas aprovados para os cursos Normal e Complementar do ano de 1934. Nessa fonte, o programa de Desenho é assinado novamente pelo maranhense Arthur Marinho.

**Figura 3** – Programa para a Escola Normal, 1934.



**Fonte:** Disponível no acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite (Maranhão, 1934).

Com um conteúdo mais detalhado que no programa anterior, foi possível verificar a divisão dos conteúdos em 4 anos com 3 aulas por semana nos dois primeiros e 2 aulas por semana nos dois últimos, como pode-se observar no quadro seguinte.

**Quadro 4** – Distribuição do programa de Desenho por ano escolar, 1934.

Ano escolar	1ª. parte	2ª. parte	3ª. parte	4ª. parte
1º. ano (3 aulas por semana)	Desenho a mão livre. Desenho geométrico.	Desenho decorativo. Desenho ornamental baseado no desenho geométrico.	Desenho de arte aplicada. Exercícios de memória	Nada foi especificado.
2º. ano (3 aulas por semana)	Complemento à 1ª parte do programa do 1º ano. Representação de ornatos desenhados ao natural (motivos fáceis).	Desenho decorativo (complemento à 2ª. parte do 1º. ano).	Decoração de objetos dados, representando as dimensões a decorar.	Desenho de arte aplicada. Desenvolvimento da 3ª. parte do programa do 1º. ano.
3º. ano (2 aulas por semana)	Desenho do natural e desenho ornamental. Desenho funcional do organismo humano e de animais, por cópia.	Desenho decorativo. Desenho de arte aplicada.	Nada foi especificado.	Nada foi especificado.
4º. ano (2 aulas por semana)	Desenho do natural, desenho ornamental e desenho funcional. Desenho esquemático. Desenho convencional. Exercícios de memória.	Desenho de arte aplicada. Desenhos humorísticos.	Nada foi especificado.	Nada foi especificado.

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir de Maranhão (1934).

Como é possível inferir a partir desse quadro, entre os diferentes *saberes a ensinar*, os mais requisitados eram o desenho à mão livre, o desenho decorativo e o desenho de arte aplicada. No primeiro caso, os(as) professores(as) em formação tinham que representar objetos tirados da fauna e da flora brasileiras fazendo apenas uso da observação e da avaliação das distâncias e das grandezas que os representavam. Assim, percebe-se mais uma vez que o uso dos sentidos aparece como elemento determinante nesse processo, ao fazer apelo à visão. A habilidade em avaliar as distâncias e as grandezas, que definem o objeto desenhado, é uma permanência do currículo de 1930, uma organização apoiada no gosto pela precisão. Na parte do desenho decorativo eram aconselhados a utilizarem noções de estilização de plantas regionais, construírem frisos, painéis etc., exercitando assim o desenho ornamental baseado no desenho geométrico. Essa era uma finalidade prática desse desenho, pois o resultante final desse tipo de trabalho serviria como elemento de composição/ornamentação de objetos como adornos ou enfeites, tais como porta-jornais, porta-cartões, porta-retrato etc. No último caso, aproveitando-se da parte decorativa anterior, escolhiam motivos simples e fáceis, aplicáveis aos trabalhos manuais através de noções de pintura e aquarela aplicada em papel, seda etc. O estudo desse tipo de desenho servia para decoração, por exemplo, de jarros e outros objetos usuais

pintados a óleo. Terminavam com os exercícios de memória, como meio de fornecer ao(a) normalista o desejo de criação própria baseada num objeto que não estava mais ao alcance da visão. Consta-se que esse conteúdo final revela o desejo de exercitar a observação e a criatividade na reprodução do objeto natural a ser copiado e/ou desenhado. Ademais, dá a entender que essa era uma forma de permitir que o(a) aluno(a) em formação pudesse, depois de formado(a), se aventurar no tipo de desenho que almejasse realizar.

Pelo que é apresentado, a disciplina de Desenho apelava para o traçado do desenho à mão livre de modo a habituar a vista e tornar a mão hábil para os trabalhos posteriores. Esses trabalhos posteriores atendiam pelo nome de desenho decorativo e de arte aplicada, uma espécie de aplicação do desenho na construção de figuras geométricas. Outra finalidade aparente é o estudo do desenho com fins utilitários baseado na ornamentação e na estilização de coisas e objetos usuais, do dia a dia. O conhecimento da morfologia geométrica era elemento indispensável para a continuidade dos estudos em Desenho, tendo em vista que o professor formador exigiria, “pelo menos, durante a primeira quinzena do ano letivo, recapitulação geral da geometria plana, cujo objetivo é ministrar aos alunos, conhecimento básico da matéria a ser estudada”(Maranhão, 1934, p. 59). Dessa forma, a geometria plana, especialmente, representava a base matemática para o ensino de Desenho na formação de professores(as) normalistas ludovicenses. E mais, com isso esperava-se que o(a) professor(a) em formação adquirisse ciência da importância desse outro saber, sobretudo adquirisse conhecimento das propriedades das figuras geométricas, para que pudesse, por exemplo, amparar o estudo do desenho ornamental. Trata-se, portanto, de uma geometria prática alicerçada no discurso do método de ensino intuitivo, com estreita ligação com os passos iniciais de constituição de saberes profissionais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tendo sido um local de uma educação teórica e prática para os indivíduos que se destinavam à missão de ensinar no curso primário, a Escola Normal do Maranhão, apesar das dificuldades de ordem financeira e de recursos humanos que enfrentou, confirmou-se como um *locus* privilegiado de formação pedagógica e profissional, incluindo em seu estudo diferentes saberes de caráter propedêutico e também profissional.

Do exame efetuado é possível afirmar que, parece ter sido lugar comum colocar o ensino desse saber nessa instituição para desenvolver nos(as) normalistas habilidades tanto técnicas quanto gráficas, baseadas na construção de elementos geométricos com base em observações

minuciosas. Com esse propósito, havia embutida a finalidade de conceder habilidade manual e visual sem a utilização de instrumentos de precisão, uma habilidade, diga-se de passagem, intuitiva, utilizada na avaliação de grandezas e distâncias. Além disso, os *saberes a ensinar* da Escola Normal do Maranhão davam suporte para as finalidades práticas e utilitárias que pudesse munir os(as) alunos(as) normalistas com saberes que fossem ser mobilizados no seu dia a dia, como itens decorativos para as suas próprias casas.

Mediante à análise realizada ficou perceptível que a organização dos *saberes a ensinar* Desenho seguia a lógica de transmissão de saberes baseada no método de ensino intuitivo, apesar de o Maranhão já ter atravessado os anos 30 do século XX, período, já em vigor no Brasil, do movimento escolanovismo. Esse elemento aponta, além de uma permanência evidente deste método de ensino, que uma vaga pedagógica não sobrepõe a outra definitivamente. Na maioria das vezes há resquícios de práticas numa e noutra. E que as disciplinas escolares não estão imunes às transformações que ocorrem nos métodos (vagas pedagógicas), nem mesmo nas finalidades educacionais delegadas pela própria instituição e pela sociedade.

Ressalta-se ainda que dentro de um mesmo *saber a ensinar* havia a prescrição de outro(s) saber(es) a ensinar e que, nessa lógica, o desenho geométrico era o mais requerido, dando assim a entender que a disciplina de Desenho na formação dos professores maranhenses não se encaminhava sem a ajuda da geometria, sobretudo, da geometria plana. Sobre isso, deu a entender que o desenho se ligava à percepção da forma por meio da observação e de uma precisão sistemática. A geometria, assim, aparecia como uma ferramenta de apoio e de suporte ao seu ensino, via pela qual os normalistas desenvolviam a arte do desenho decorativo, ornamental e aplicado.

## REFERÊNCIAS

- Chervel, A. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2(s/n), 177–229.
- Godois, A. B. B. O. (1910). *O Mestre e a escola*. Maranhão: Imprensa Oficial.
- Hofstetter, R; Schneuwly, B. (2017). Saberes: um tema central para as profissões do ensino e da formação. In R. Hofstetter, W. R. Valente (Orgs.). *Saberes em (trans) formação: tema central a formação de professores*. (pp. 113-172). São Paulo: Editora da Física.
- Julia, D. A (2001, jan./jun.). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1(1), 9-43.

- Maranhão (1905, 27 de junho). Decreto n. 55. *Estabelece novo Regulamento para as Escolas Normal e Modelo Benedicto Leite, o Curso Anexo à esta Escola, os Grupos Escolares e Escolas Primárias regidas por normalistas*. Recuperado de <  
[http://www.cultura.ma.gov.br/portal/sgc/modulos/sgc\\_bpbl/acervo\\_digital/arq\\_ad/20150902144504.pdf](http://www.cultura.ma.gov.br/portal/sgc/modulos/sgc_bpbl/acervo_digital/arq_ad/20150902144504.pdf)
- Maranhão (1930). *Programas das Diversas Cadeiras do Curso Normal do Lyceu Maranhense (Para o ano de 1930)*. Maranhão: Imprensa Oficial. Recuperado de  
[http://www.cultura.ma.gov.br/portal/sgc/modulos/sgc\\_bpbl/acervo\\_digital/arq\\_ad/20161025122557.pdf](http://www.cultura.ma.gov.br/portal/sgc/modulos/sgc_bpbl/acervo_digital/arq_ad/20161025122557.pdf)
- Maranhão (1934). *Programas Aprovados Para os Cursos Normal e Complementar, no ano de 1934*. Maranhão: Imprensa Oficial. Recuperado de  
[http://www.cultura.ma.gov.br/portal/sgc/modulos/sgc\\_bpbl/acervo\\_digital/arq\\_ad/20161130123010.pdf](http://www.cultura.ma.gov.br/portal/sgc/modulos/sgc_bpbl/acervo_digital/arq_ad/20161130123010.pdf)
- Motta, D. G.; Nunes, I. M. L. (2008). Escola Normal: uma instituição tardia no Maranhão. In J. C. S. Araújo; A. G. B. Freitas. & A. P. C. Lopes (Orgs.). *As escolas normais no Brasil: do Império à República*. (pp. 299-305). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Oliveira, S. M. (2018). *O ensino de Desenho na Escola Normal da Capital (1887-1927)*. (Dissertação Mestrado). Curso de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP, Brasil.
- Saldanha, L. L. (2008). *A instrução pública maranhense na primeira década republicana*. Imperatriz: Ética.
- Silva, D. R.; Castro, C. A. (2016, jan./abr.). A institucionalização dos grupos escolares no Maranhão. *Revista Linhas*, 17(33), 284-308.
- Tanuri, L. M. (2000, mai./jun./jul.). História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 14(s/n), 61-88.
- Tourinho, M. A. C. (2008). *As normalistas nas duas primeiras décadas do século XX em São Luís do Maranhão: entre discurso da ordem e a subversão nas práticas*. (Dissertação Mestrado). Curso de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, Brasil.
- Trinchão, G. M. C. (2019). *História da educação em Desenho: Institucionalização, didatização e registro do saber em livros didáticos luso-brasileiros*. 1ª. ed. Curitiba: Appris.
- Valdemarin, V. T. (2004). *Estudando as lições de coisas*. 1ª. ed. Campinas: Autores Associados.
- Valente, W. R. (2017a, jan./mar.). Os saberes para ensinar matemática e a profissionalização do educador matemático. *Revista Diálogo Educacional*, 17(51), 207-222.

- Valente et al. (2017b). A matemática na formação de professores e no ensino – processos e dinâmicas de produção de um saber profissional, 1890-1990. *Projeto Temático*. FAPESP, Processo n°. 17/15751-2.
- Valente, W. R. (2019a, jan./mar.). Aritmética intuitiva como uma matemática a ensinar, 1870-1920. *Educação Matemática em Revista*, 24(61), 54-66.
- Valente, W. R. (2019b). Saber objetivado e formação de professores: reflexões pedagógico-epistemológicas. *Revista História da Educação (Online)*, 23 (e77747), 1-22.
- Valente, W. R. (2019c, abr./jun.). Que matemática para formar o futuro professor? História do saber profissional do professor que ensina matemática. *Revista Exitus*, 9(2), 15-25.
- Valente, W. R. (2019d, nov.). Programas de ensino e manuais escolares como fontes para estudo da constituição da matemática para ensinar. *Alexandria*, 12(2), 51-63.