



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

DANIELLE SOUSA DE JESUS

UMA HISTÓRIA DOS GRUPOS ESCOLARES DE SÃO LUÍS A PARTIR DAS
FINALIDADES DO ENSINO DE DESENHO (1903-1912)

SÃO LUÍS - MA

2021

DANIELLE SOUSA DE JESUS

**UMA HISTÓRIA DOS GRUPOS ESCOLARES DE SÃO LUÍS A PARTIR DAS
FINALIDADES DO ENSINO DE DESENHO (1903-1912)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Denilson Guimarães

São Luís - MA

2021

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

de Jesus, Danielle Sousa.

UMA HISTÓRIA DOS GRUPOS ESCOLARES DE SÃO LUÍS A PARTIR
DAS FINALIDADES DO ENSINO DE DESENHO 1903-1912 / Danielle
Sousa de Jesus. - 2021.

95 p.

Orientador(a): Marcos Denilson Guimarães.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Ensino de Ciências e Matemática/ccet, Universidade Federal
do Maranhão, São Luís, 2021.

1. Ensino de Desenho. 2. Finalidades Educativas. 3.
Grupo Escolar. 4. História da Educação Matemática. I.
Guimarães, Marcos Denilson. II. Título.

DANIELLE SOUSA DE JESUS

**UMA HISTÓRIA DOS GRUPOS ESCOLARES DE SÃO LUÍS A PARTIR DAS
FINALIDADES DO ENSINO DE DESENHO (1903-1912)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestra.

Aprovada em: 24/08/2021

Banca Examinadora

Prof. Dr. Marcos Denilson Guimarães (Orientador)
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Profa. Dra. Ivanete Batista dos Santos
Universidade Federal de Sergipe – UFS

Prof. Dr. Antonio José da Silva
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

À Universidade Federal do Maranhão, por apoiar e promover o ensino, a pesquisa e a extensão à sociedade.

À coordenação e à secretaria do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPECEM) pela atenção no atendimento de tantos pedidos e pela orientação às diversas dúvidas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, pelos ensinamentos e incentivos oferecidos ao longo do curso.

Aos professores Antonio Silva e Maria Consuelo pelas contribuições durante a banca de qualificação e aos professores Antonio Silva e Ivanete Batista pelas considerações durante a banca de defesa que enriqueceram ainda mais este trabalho.

À profa. Dra. Waléria Soares por ter me apresentado à história da educação matemática maranhense por meio de suas palestras e livros.

Ao meu orientador prof. Dr. Marcos Denilson Guimarães pela paciência, orientações, experiências partilhadas, ensinamentos e discussões. Não há palavras que possam expressar tamanha gratidão, passei por muitas dificuldades e inseguranças, mas ele nunca perdeu a confiança em mim e sempre me aconselhava e incentivava a seguir em frente.

Aos funcionários dos arquivos e bibliotecas visitadas pela colaboração prestada no processo de levantamento de dados.

Aos gestores do C.E Rio Grande do Norte e C.E Cruzeiro de Santa Barbara pela compreensão e apoio.

Aos meus colegas de mestrado, pelos momentos de discussões, conversas, horas de estudo, sugestões de leitura e parcerias. Em especial, agradeço ao Helismar Medeiros pelo companheirismo e pela disponibilidade para me acompanhar na procura de material nas casas de revenda de livros e nas bibliotecas públicas de São Luís.

Devo um agradecimento muito especial aos meus pais, Geraldo e Conceição, meus irmãos, Danilo e Denise, e meu esposo, Marcilio, pela compreensão das muitas vezes que tive que me ausentar durante o período do mestrado.

A Deus, por ter concedido esta oportunidade e pela sustentação nos momentos difíceis dessa jornada.

RESUMO

Este estudo teve por objetivo caracterizar as finalidades da matéria Desenho nos Grupos Escolares de São Luís - MA, no período compreendido entre 1903 e 1912. O recorte temporal inicial foi delimitado pelo marco da autorização de criação dos Grupos Escolares no Estado, iniciado pela capital maranhense em 1903. O recorte final situa-se em 1912, ano em que se constata uma ausência desses grupos na capital maranhense. Nesse contexto, faz gerar a pergunta desta pesquisa: quais as finalidades do ensino de Desenho nos Grupos Escolares de São Luís (1903-1912)? Deste modo, pesquisar sobre as finalidades do Desenho nos Grupos Escolares, buscando o entendimento das práticas escolares e de como foram pensados e organizados oficialmente as concepções e os instrumentos pedagógicos indicados nos documentos oficiais, é essencial para uma escrita da história da educação matemática na capital maranhense. Logo, a fim de compreender quais finalidades para a matéria Desenho estiveram postas nos Grupos Escolares de São Luís e como elas se caracterizam, foram localizados e examinados documentos oficiais configurados nos Regulamentos, Regimentos, Programas de ensino, Relatórios, Mensagens, Leis, Decretos, além de Revistas e Jornais. O estudo foi desenvolvido na perspectiva histórica de análise documental, utilizando os estudos da história cultural, considerando as obras de Roger Chartier (2002) e Dominique Julia (2001), e história das disciplinas escolares de André Chervel (1990), além das ideias de Valente (2007, 2008, 2010, 2013), Silva (2011, 2017) e Guimarães (2017) acerca da história da educação matemática, Grupos Escolares no Maranhão e Desenho nas Escolas Primárias, respectivamente. A coleta das fontes deu-se no Arquivo Público do Maranhão, Biblioteca Pública Benedito Leite, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), Casa de Cultura Josué Montello, Biblioteca Assis Chateaubrian, Biblioteca Ferreira Gullar, Instituto Histórico e Geográfico do Maranhão, Biblioteca Rosa Castro, Biblioteca Astolfo Marques, Inspeção Escolar da Secretaria Estadual de Educação, Inspeção Escolar da Secretaria Municipal de Educação e acervos digitais das Biblioteca Nacional e Biblioteca Pública Benedito Leite. Em termos de conclusão, o ensino de Desenho era elemento presente na cultura escolar do Grupo Escolar e tinha como finalidades desenvolver a observação, percepção e criatividade das crianças, a prática de educar o olho e a mão e auxiliar outras matérias do curso primário dos Grupos Escolares, atuando como um instrumento facilitador na compreensão de representações e linguagens. As indicações metodológicas destinadas ao ensino desse saber relacionavam-se com o uso do método de ensino intuitivo. Em relação aos conteúdos, estavam postos de maneira gradual, ministrados de forma sucessiva e em progressão de graus de dificuldade para cada ano.

Palavras-chave: Ensino de Desenho. Grupo Escolar. História da Educação Matemática. Finalidades Educativas.

ABSTRACT

This research aims to mark the purposes about the subject Drawing in São Luís- MA School Groups, during the period between 1903 and 1912. The initial time frame was delimited by the authorization of School Groups creation in this state, starting through Maranhão city in 1903. The final time frame is situated in 1912, year that we analyze an absence of these groups in Maranhão City. In this context, it raises the question of this research. What are the purposes of teaching Drawing in São Luís School Groups (1903-1912)? In this way, researching about the goals of Drawing on School Groups seeking to understand school practices and how the conceptions and pedagogical instruments were officially designed and thought on official documents is essential for the history writing of mathematics education in Maranhão City. Thus, in order to understand which goals were related to the subject Drawing in São Luís School Groups and how they featured themselves, official documents were located and examined and they were set up in the Ordinances, Regiments, Educational Programs, Reports, Messages, Laws, Decrees, apart from Magazines and Newspapers. This study was developed through a historical perspective from a documentary analysis using cultural history studies, considering the Works from Roger Chartier (2002), Dominique Julia (2001) and the history of school subjects by André Chervel (1990), beyond the ideas from Valente (2007, 2008, 2010, 2013), Silva (2011, 2017) and Guimarães (2017) about the history of math education, Maranhão School Groups and Drawing on Elementary School, respectively. The examined sources took place in Maranhão Public Archive, Benedito Leite Public Library, Maranhão Historic and Artistic Institute (IPHAN) Josué Montello Cultural House, Assis Chateaubrian Library, Ferreira Gullar Library, Historic and Geographical Institute of Maranhão, Rosa Castro Library, Astolfo Marques Library, in the School Inspection of State Department Education, in the School Inspection of Municipal Department Education and digital library holdings from the National Library and Benedito Leite Public Library. As conclusion, the Drawing teaching was a present element in the educational culture on School Groups and it had as a purpose developing observation, perception, children's creativity, the practice of educating the eye and the hand and help other subjects in the primary school on school groups, acting as an improving instrument of representations and language comprehension. The methodological indications based on this knowledge were associated with the intuitive teaching method. About the contents, they were given gradually, taught successively and in progression by difficult degrees for each year.

Key-Words: Drawing Teaching. School Group. The History of Math Education. Educational Purposes.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Trabalhos publicados no GHEMAT	24
Quadro 2	Professoras dos Grupos Escolares	82

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Localização dos Grupos Escolares no Maranhão (1903-1912)	59
Figura 2	Primeiro Grupo Escolar – Rua do Sol	61
Figura 3	Segundo Grupo Escolar – Rua Grande	61
Figura 4	Imagem atual do prédio onde funcionava o Primeiro Grupo Escolar	61
Figura 5	Imagem atual do prédio onde funcionava o Segundo Grupo Escolar	61
Figura 6	Localização aérea do prédio onde funcionava o Primeiro Grupo Escolar de São Luís	62
Figura 7	Localização aérea do prédio onde funcionava o Segundo Grupo Escolar de São Luís	62
Figura 8	Correspondência entre as turmas da Escola Modelo e Grupos Escolares	63
Figura 9	Horário das aulas da Primeira Cadeira dos Grupos Escolares	64
Figura 10	Horário das aulas da Segunda Cadeira dos Grupos Escolares	65
Figura 11	Horário das aulas da Terceira Cadeira dos Grupos Escolares	65
Figura 12	Sala de Desenho na Escola Modelo	66
Figura 13	Regimento Interno do Grupo Escolar	70
Figura 14	Anotação sobre o Grupo Escolar seguir os mesmos método e programa da Escola Modelo	71
Figura 15	Trecho da Conferência sobre linguagem gráfica da criança	76
Figura 16	Trecho sobre Pedagogia Moderna	78
Figura 17	Trecho do texto Instrução e Transporte	80
Figura 18	Alguns materiais voltados para o ensino de Desenho pulicado no edital da Secretaria do Governo	82
Figura 19	Despesas anuais com os Grupos Escolares	82

LISTA DE ABREVIATURA

GHEMAT	Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
MA	Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNIFESP	Universidade Federal De São Paulo
PROFMAT	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional
REAMEC	Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática
COVID – 19	Doença respiratória causada pelo novo coronavírus

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	REVISÃO DE LITERATURA	18
2.1	A matéria Desenho em algumas teses e dissertações brasileiras	19
3.	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	41
3.1	História da educação matemática	41
3.2	A legislação educacional como fonte de pesquisa	44
3.3	História das disciplinas escolares	46
4	UMA CARACTERIZAÇÃO DAS FINALIDADES DO ENSINO DE DESENHO NOS GRUPOS ESCOLARES DE SÃO LUÍS (1903 – 1912)	52
4.1	O Desenho na instrução primária no Maranhão nos primeiros anos da República	52
4.2	Implantação e organização dos Grupos Escolares de São Luís	55
4.3	Finalidades do ensino de Desenho nos Grupos Escolares de São Luís: uma história contada por meio dessas escolas	68
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
	REFERÊNCIAS	88

1.INTRODUÇÃO

A presente dissertação trata do ensino de Desenho¹ prescrito na legislação educacional maranhense, mediante as novas representações de ensino que circularam no país no período da Primeira República (1889-1930). Segundo Silva e Castro (2012), os governantes deste período começaram a ver a escola como um instrumento de transmissão dos ideais republicanos os quais “preconizavam a transmissão de valores pátrios, respeito às autoridades, amor ao trabalho, disciplina e os cuidados de higiene” (SILVA; CASTRO, 2012, p. 249). Além disso, “[...] era importante inscrever a República nos corações e nas mentes dos brasileiros e o processo de construção de um imaginário republicano” (NEVES, 2008, p. 37).

Nesse contexto, durante a primeira metade do século XX, a educação pública no Brasil foi marcada por movimentos de renovação educacional que visavam uma nova ordem social para o país. Nos diferentes estados brasileiros aconteceram reformas almejando a reestruturação da instrução pública e sua adequação aos modernos métodos de ensino. Este período nos remete a um momento bastante propício para a realização de investigações históricas sobre o ensino primário no Maranhão, pois “é nos tempos de crise e de conflitos que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola” (JULIA, 2001, p. 19). Para tanto, tornou-se essencial para o desenvolvimento da República, a estruturação de uma escola que ajudasse na formação de uma sociedade com ideias de progresso, modernidade e homogeneização social (VIEGA, 2012). À vista disso, foram criados os Grupos Escolares, primeiro em São Paulo, em 1893, e com o passar do tempo se expandiu para os demais estados brasileiros. Essas instituições também eram chamadas de escolas graduadas e “sua ênfase recaía na possibilidade de agrupar, em um mesmo espaço físico, várias escolas isoladas” (SILVA; CASTRO, 2012, p. 251).

Após dez anos da implantação do primeiro Grupo Escolar do Brasil, foram criados o primeiro e segundo Grupo Escolar do estado do Maranhão, localizados na cidade de São Luís. Segundo Vidal (2006), o Maranhão foi o quarto estado brasileiro a implantar essa nova instituição, a partir da Lei nº 323, de 26 de março de 1903, que autoriza a conversão das escolas estaduais em Grupos Escolares no perímetro de São Luís. Após a criação desses Grupos Escolares, vários outros foram implantados no interior do Estado. Sua organização possibilitou um grande avanço no ensino primário maranhense, pois o ensino seria organizado em séries e conferido a muitas crianças de uma só vez. Assim, essa instituição foi responsável por uma

¹ Desenho era a denominação dada à matéria escolar que envolvia o saber elementar ofertado pela escola primária, no período delimitado neste estudo.

série de mudanças na estrutura física e pedagógica da escola; contudo, não apenas o campo educacional foi sendo modificado, mas também o urbano devido a construção de prédios monumentais para comportar essa instituição, porém em São Luís não houve construções de prédios para receber os Grupos Escolares (LICAR, 2012).

Os programas de ensino destinados aos Grupos Escolares maranhenses costumavam abranger várias matérias². Dentre elas, faziam parte do programa de ensino as disciplinas designadas como: Língua Materna, Exercícios Orais, Exercícios Gráficos, Cálculo, Forma, Tamanho, Lugar, Ensino Objetivo, Instrução Cívica, Música, Desenho, Educação Física e Trabalhos Manuais para as meninas (MARANHÃO, 1904b). Considerando os conhecimentos elementares de Desenho, os conteúdos ensinados iniciavam com cópia do natural e terminavam com o estudo da perspectiva. Atentando-se para o que disse Chervel (1990), a função das disciplinas escolares consiste em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa. Essas finalidades educativas variam conforme épocas e contextos social, político e cultural, sendo conseqüentemente implicadas em relações de interesses e de poder entre grupos e organizações que compõem determinada sociedade em época específica. Nessa linha, Lenoir (2016) afirma que “as finalidades educativas têm sido, conseqüentemente, profundamente modificadas, requerendo uma atualização das concepções educativas a serem perseguidas” (LENOIR, 2016, p. 8). Percebemos, assim, que as finalidades educativas não são neutras, pois são influenciadas pelos contextos social, político, cultural e ideológico, o qual se reflete nas políticas e diretrizes educacionais, na estrutura física e pedagógica da escola, nas práticas pedagógicas, na organização e conteúdo do currículo, formação de professores e nos procedimentos avaliativos.

Pode-se globalmente supor que a sociedade, a família, a religião experimentaram, em determinada época da história, a necessidade de delegar certas tarefas educacionais a uma instituição especializada, que a escola e o colégio devem sua origem a essa demanda, que as grandes finalidades educacionais que emanam da sociedade global não deixaram de evoluir com as épocas e os séculos, e que os comanditários sociais da escola conduzem permanentemente os principais objetivos da instrução e da educação aos quais ela se encontra submetida (CHERVEL, 1990, p. 187).

Desse modo, as finalidades educativas se inscrevem em contextos específicos, historicamente, espacialmente, social e culturalmente marcados.

Em relação ao método de ensino adotado, foi recomendado o método intuitivo (1870-

² Utilizaremos o termo “matéria” em referência ao conjunto de saberes a serem ensinados nos Grupos Escolares de São Luís no período proposto. Cabe ainda mencionar que esse é o termo adotado na legislação aqui consultada entre 1903 a 1912. Segundo Forquin (1992, p. 47), atualmente as terminologias matéria e disciplina são utilizadas como sinônimos, contudo, há uma “nuance de sentido: o termo ‘matéria’ é mais neutro, mais popular, mais ‘escolar’ e mais ‘primário’, enquanto que o termo ‘disciplina’ se aplica mais aos níveis superiores dos cursos e implica sempre a uma ideia de exercício intelectual e de formação de espírito”.

1920). Ele tinha como propósito desenvolver as aulas de forma mais prática possível em que o professor poderia utilizar objetos ou exemplos presentes em sala de aula. Ele foi o fator principal da renovação pedagógica, sendo considerado como uma ruptura ao modelo de ensino formal e tradicional.

Após todo esse preâmbulo mais geral, apresento um pouco do meu percurso enquanto pesquisadora iniciante na área da história da educação matemática por considerar importante situar de onde eu falo.

Em relação à minha primeira aproximação com a história da educação matemática³, é possível dizer que tive o primeiro contato durante a graduação em Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal do Maranhão (IFMA), no período de 2007 a 2011, durante o primeiro semestre, por meio da disciplina de História e Filosofia da Educação Matemática. No entanto, nesse período, a disciplina não me chamou atenção para essa temática já que não tínhamos professores com formação nessa área para ministrar a disciplina. Contudo, alguns trabalhos foram desenvolvidos na área da educação, abordando educação especial e inclusiva, modelagem matemática e formação de professores, e história da matemática.

Com referência ao ensino de Desenho, no segundo semestre do curso de Licenciatura em Matemática do IFMA, eu cursei a disciplina Desenho Geométrico e Geometria Descritiva. O professor regente realizava os desenhos no quadro e nós reproduzíamos. Não havia uma contextualização e nem explicação, era só reprodução. E para isso, utilizávamos instrumentos tais como régua, compasso, transferidor e esquadros. Trabalhei em uma escola da rede particular de São Luís, ministrando aula de Matemática para alunos do 7º ano e a gestora me perguntou se eu não poderia ministrar aula de Desenho Geométrico, já que a escola tinha todo o material para auxiliar o professor. Eu recusei, pois não sabia como ministrar essa disciplina visto que não aprendi os seus conceitos quando ainda era estudante da graduação. Já, em relação ao ensino de Desenho na Educação Básica, não tenho recordações.

Dando continuidade, com a finalização da graduação em 2011 comecei a atuar como professora da Rede Estadual de Educação no município de Santa Rita. Com o tempo, as atividades de pesquisa foram sendo deixadas de lado para incorporar as novas funções de

³ De pronto, cabe destacar qual o nosso entendimento sobre história da educação matemática. De acordo com Valente (2013) há uma clara distinção entre Educação Matemática (grafada com iniciais maiúsculas) e educação matemática (grafada com iniciais minúsculas). A primeira, segundo ele, expressa o recente campo profissional e científico de pesquisa determinado pelas investigações acerca do ensino e aprendizagem da Matemática (sobre isso ver FIORENTINI e LORENZATO, 2012); já a segunda refere-se aos processos de ensino e aprendizagem da matemática desde tempos imemoriais, dando-nos a entender que os estudos relativos à história da educação matemática não se baseiam apenas os estudos pós anos 1980, mas também aspectos relacionados às representações (CHARTIER, 1990) das práticas escolares relativas ao ensino de Matemática, no Brasil, em outros tempos históricos.

professora da Educação Básica ministrando a disciplina de Física, já que nessa escola não tinha vaga para Matemática. Após dois anos, decidi dar continuidade na formação e iniciei uma especialização em Matemática e Estatística no polo São Luís do Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), a qual não trouxe nenhuma disciplina voltada para a história da educação matemática. Depois da especialização iniciei alguns cursos na área da educação especial e inclusiva, os quais foram ofertados pela rede municipal de educação de São Luís. E finalmente, decidi fazer uma especialização na área de educação especial e inclusiva pelo Núcleo de Tecnologias para Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMAnet). Podemos perceber que, até então, não havia passado pela minha cabeça a possibilidade de desenvolver uma pesquisa em perspectiva histórica.

Ao ser transferida para São Luís, fui trabalhar em uma escola próximo de onde morava e tempos depois ela foi municipalizada (passou para o município). Com isso, passamos a seguir as diretrizes da rede municipal de educação e fui indicada para participar da reelaboração do currículo escolar de São Luís. Faziam parte desse trabalho professores(as) de Matemática da rede municipal de educação e professores(as) especialistas do grupo do currículo da Secretaria de Educação Municipal de São Luís, que também eram formados(as) em Matemática. Nesse percurso, conheci a professora doutora Waléria de Jesus Barbosa Soares que me apresentou a história da educação matemática, mais especificamente, a história da educação matemática maranhense por meio do seu livro *XIX: uma história, uma cidade e os primórdios da matemática escolar* e palestras proferidas por ela.

Ao me inscrever para o seletivo de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPECEM), ofertado pela Universidade Federal do Maranhão, no ano de 2019, conversei com a professora Waléria de Jesus Barbosa Soares sobre o meu projeto de pesquisa. Na ocasião, foi-me sugerido um tema sobre história da educação matemática maranhense, mais especificamente *Investigação sobre a matemática a ensinar em um livro de aritmética publicado no Maranhão do século XX*. No entanto, ao adentrar no mestrado, em agosto do mesmo ano, mediante conversas com meu orientador fui convidada a mudar de tema, pois a área de interesse dele trata-se do saber Desenho no ensino primário. Dessa forma, fiz a opção em mudar para o tema atual desta pesquisa.

No começo dos trabalhos como mestrande, senti muita dificuldade em adaptar-me ao curso devido a problemática de conciliar estudos, pesquisas e trabalho. Além disso, percebi que o processo para o desenvolvimento da pesquisa histórica era muito diferente das pesquisas que já tinha desenvolvido antes.

Contudo, em busca de se atingir o propósito da investigação e tomando como fontes

privilegiadas a documentação educacional oficial do Maranhão, direcionei-me à coleta dos materiais de pesquisa nos acervos do Arquivo Público do Maranhão, Biblioteca Pública Benedito Leite, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), Casa de Cultura Josué Montello, Biblioteca Assis Chateaubrian; Biblioteca Ferreira Gullar; Biblioteca Rosa Castro; Biblioteca Astolfo Marques; Inspeção Escolar da Secretaria Estadual de Educação, Inspeção Escolar da Secretaria Municipal de Educação e acervos digitais das Biblioteca Nacional e Biblioteca Pública Benedito Leite. Foram os locais em que as fontes como: Regulamentos, Regimentos, Decretos, Leis, Programas de Ensino puderam ser obtidas. Segundo Chervel (1990), para a escrita de uma história das disciplinas escolares, os textos oficiais devem ser os primeiros documentos analisados, pois, os decretos, as leis, os programas e os métodos estão imediatamente à mão do historiador, cabendo o estudo das finalidades educativas primeiramente à exploração desse *corpus*.

Para continuar o trabalho em busca das fontes percebi que antes de tudo eu precisava ter paciência, pois ficava horas, dias e semanas para encontrar um ou dois documentos que interessasse à pesquisa. Nesse período, o sentimento de ansiedade para encontrar as fontes me acompanhava e algumas vezes me afetava, pois quando não encontrava nenhum documento ficava desmotivada, desanimada, angustiada e preocupada. A cada visita em busca das fontes descobria que ser pesquisadora em história da educação matemática não era fácil e que aprender a pesquisar acontece na prática do dia a dia.

Durante a elaboração desta pesquisa, nos deparamos com algumas dificuldades. Entre elas, a minha falta de experiência na coleta de materiais, pois o meu orientador me instruíra em como pesquisar esses documentos e eu me direcionava para outros rumos, buscando materiais que estavam muito além do meu marco temporal e sem nenhuma relação com a minha temática. Tudo sobre instrução pública, Grupo Escolar e ensino de Desenho eu catalogava, sem me atentar para o marco temporal e os objetivos da pesquisa. No princípio foi um pouco frustrante, e mesmo com as instruções do meu orientador, eu me sentia perdida e sem saber o que fazer e pesquisar, confesso que algumas vezes eu tirava foto do documento e enviava pra ele confirmar se esse material estava de acordo com a minha temática. Contudo, depois de muitos diálogos e discussões, com base em textos indicados pelo orientador, comecei a tomar o rumo certo e me sentir mais confiante em desenvolver uma pesquisa voltada para a história da educação matemática.

Outra dificuldade encontrada foi o fechamento dos locais de pesquisa devido à

pandemia da COVID-19⁴. Ficaram de março ao início de agosto de 2020 fechados e quando retornaram passaram a funcionar por agendamentos para evitar aglomerações e tiveram o seu horário de funcionamento reduzidos, ou seja, funcionavam só pela tarde das 14 horas às 17 horas, com exceção da Biblioteca Pública Benedito Leite que funcionava das 14 horas às 16 horas. Além disso, muitos documentos estavam sem condições de manuseios e no Instituto Histórico e Geográfico do Maranhão alguns livros ainda não haviam sido catalogados devido a isso não pudemos manuseá-los. Mesmo reconhecendo a importância destes documentos, percebemos que eles acabaram se perdendo com o tempo, deteriorando a história, relevância e espaço de representação para conhecimento da sociedade sobre os Grupos Escolares maranhenses no início da República e mais especificamente, o ensino de Desenho nessa instituição. O que nos leva a afirmar que há a necessidade das discussões acerca da preservação histórica de documentos que retratem determinada sociedade em determinado período histórico, cheguem nas comunidades escolares visando a preservação desse material.

Houve também alguns decretos estaduais e municipais para conter o avanço da COVID-19 que suspendiam as atividades presenciais, o que impossibilitava a coleta de materiais nas bibliotecas e arquivos. Entretanto, das fontes catalogadas, buscamos reconstruir parte do cenário educacional maranhense no início do século XX, tendo em vista uma caracterização das finalidades do Desenho nos Grupos Escolares de São Luís.

Percebemos dessa forma o quanto é importante conhecer a história da educação matemática, pois esse entendimento contribuirá para a compreensão da nossa identidade profissional enquanto professores que ensinam matemática, pois leva a esse professor e aos futuros professores o entendimento de como sua profissão foi organizada e reorganizada levando em conta sua trajetória histórica, conteúdos escolares, processos e finalidades educativas. Fortalecendo essa importância, Valente (2013) sinaliza que conhecer a história da educação matemática de seu país, estado ou região faz com que o professor que ensina matemática deixe de manter uma relação a-histórica e menos fantasiosa com os seus antepassados profissionais, alterando assim as suas práticas cotidianas, que passam a ser realizadas de modo mais consciente, consistente e menos mecanizadas.

Nessa conjuntura, construir uma história dos grupos escolares de São Luís (1903-1912) a partir das finalidades de ensino de Desenho nos permitirá conhecer a história da criação dessas instituições e entender melhor como se organizava a educação no final do século XIX e início

⁴ Doença respiratória causada pelo novo coronavírus (Sars-CoV-2) identificada em dezembro de 2019 na China. Os coronavírus são uma grande família viral, conhecidos desde meados de 1960, que causam infecções respiratórias em seres humanos e em animais.

do século XX no Maranhão, assim como, compreender a relevância do Desenho para a educação da época e o que isso acarreta para a educação nos dias atuais. Para Valente (2013), existe a necessidade de reconhecer no presente traços deixados no passado. Traços esses que podem ser encontrados, por exemplo, em documentos como Programas e Orientações Curriculares, Leis e Decretos que servirão de fontes e a partir destas construir uma pesquisa sobre a história da educação matemática local.

Conforme Lenoir (2013), finalidades indicam uma orientação filosófica e valorativa, elas explicitam os valores escolhidos e que dão fundamento à organização do sistema educativo. Podemos verificar assim a relação da finalidade com uma visão de mundo que expressa uma intencionalidade. Dessa forma, a análise das finalidades permite perceber seu posicionamento na realidade social, o sentido que elas atribuem ao processo educativo, os desafios e pretensões que elas veiculam.

As finalidades podem ser entendidas como objetivos, contudo, há uma diferenciação entre eles. Objetivos se referem a resultados mais precisos, voltados a ações concretas delimitadas para certo período de tempo, inclusive operacionalizados em metas quantificáveis. Enquanto que finalidade se refere à orientação indicada a partir dos valores adotados.

Esta dissertação, de cunho histórico cultural, com ênfase na análise documental, fundamentada teórico-metodologicamente na História das Disciplinas Escolares, perpassando pela Cultura Escolar e pela História Cultural, tem seu recorte temporal de 1903 - período em que foi autorizado a conversão de escolas estaduais em Grupos Escolares - a 1912, quando os Grupos Escolares são suprimidos da capital maranhense devido à ausência de edifícios escolares, falta ou insuficiência de materiais escolares e as transferências constantes de professores e alunos para outras instituições de ensino (SILVA, 2011). Essa delimitação temporal, no entanto, não isola nosso objeto no tempo e no espaço determinados, apenas enfatiza os acontecimentos do referido período em detrimento dos outros.

Com base nas considerações já apresentadas, assinalamos que esta pesquisa se desenvolveu de maneira a responder a seguinte questão de pesquisa: **quais as finalidades do ensino de Desenho nos Grupos Escolares de São Luís (1903-1912)?**

Assim, com o interesse da pesquisa definido assumimos como hipótese de trabalho a existência de finalidades diferentes para o ensino de Desenho que variaram ao longo do tempo, sendo tais finalidades prescritas para um ensino prático de caráter instrutivo, cuja finalidade era educar o olho e a mão e auxiliar outras matérias do curso primário. Com o intuito de responder a tais questionamentos e verificar a hipótese apresentada, a pesquisa realizada tem como principal objetivo **caracterizar as finalidades da matéria Desenho nos Grupos Escolares de**

São Luís - MA, no período compreendido entre 1903 e 1912. Para alcançarmos tal objetivo, propusemo-nos a atingir os seguintes objetivos específicos:

- Descrever a sociedade ludovicense do início do século XX, considerando seus aspectos socioeconômicos, políticos e culturais destacando a educação e o ensino de matemática.
- Mapear programas de ensino, leis, decretos, regulamentos, revistas pedagógicas, decisões, mensagens, relatórios etc. que forneçam pistas de como ensinar Desenho nos Grupos Escolares maranhenses.
- Conhecer a estrutura do cotidiano escolar dos Grupos Escolares ludovicenses, destacando os processos de ensino, as regras e as normas.
- Analisar a inclusão e organização da matéria Desenho nos programas de ensino dos Grupos Escolares de São Luís.

Após redigir algumas considerações, passamos à construção da Dissertação, a qual está composta por quatro seções, cujas descrições são apresentadas nos parágrafos a seguir.

O **capítulo I** tem como objetivo traçar um panorama geral do trabalho, observando-se os principais elementos que serão tratados na pesquisa. Nessa direção, apresentamos a delimitação da temática, questão norteadora, hipóteses e os objetivos.

Após uma breve introdução, no **capítulo II**, é apresentado um levantamento de teses e dissertações com o intuito de estabelecer um contato com as produções cujas temáticas inclinam-se às finalidades do ensino de Desenho nos Grupos Escolares ou nas escolas primárias.

No **capítulo III** sistematizamos o referencial teórico-metodológico utilizado para a construção desta Dissertação, apontando como fundamento a história das disciplinas escolares, o que nos leva a aproximar o conjunto de nossas reflexões à cultura escolar e à História Cultural.

No **capítulo IV** apresentamos a criação, organização e funcionamento dos Grupos Escolares em São Luís na Primeira República (1889-1930). Além disso, analisamos o Desenho como matéria no Grupo Escolar prescrita na legislação maranhense. Tomamos como referência as normativas do período que vai de 1903 a 1912. Também é abordado sobre as finalidades do Desenho nos Grupos Escolares ludovicenses recorrendo, principalmente, aos regimentos internos, regulamentos e programas de ensino dessas instituições. É neste momento que caracterizamos tais finalidades.

As **Considerações Finais** retomam as análises realizadas nos capítulos antecedentes, visando a compreensão da caracterização das finalidades da matéria Desenho nos Grupos Escolares de São Luís presentes na legislação educacional local.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Neste tópico, apresentamos algumas pesquisas acadêmicas em torno do ensino de Desenho nos Grupos Escolares a fim de compreender suas finalidades. Inicialmente buscamos o que já foi produzido no Maranhão por meio dos bancos de teses e dissertação da UFMA e após essa ênfase local, deu-se prosseguimento às leituras das produções do Grupo Associado de Estudos e Pesquisas sobre História da Educação Matemática no Brasil (GHEMAT/Brasil) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a fim de analisar as pesquisas produzidas. Assim, procuramos com esse levantamento trabalhos que versassem sobre algum aspecto a respeito das finalidades do ensino de Desenho nos Grupos Escolares.

2.1 A matéria Desenho em algumas teses e dissertações brasileiras

A pesquisa procedeu-se à busca por títulos de dissertações e teses que apresentassem familiaridade com a temática. Em seguida, realizou-se a leitura dos resumos dos trabalhos levantados e, a partir disso, selecionaram-se aqueles que se alinhavam com o tema do estudo em questão. Embora o resumo dos trabalhos apresentasse de maneira sucinta e objetiva o que se pretendia pesquisar, fez-se necessária a leitura integral dos trabalhos. O propósito foi encontrar e destacar aspectos relacionados aos objetivos, referencial teórico – metodológico, fontes e resultados feitos pelos autores a fim de contribuir para a pesquisa em questão.

A seguir serão apresentadas apenas aquelas teses e dissertações que atenderam à temática ou dela se aproximaram, já que entre os resultados também temos trabalhos que envolvem geometria, medidas, escolas isoladas e matemática.

Iniciamos a busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMA onde alguns programas de pós-graduação foram selecionados, a saber Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPECEM), Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) e o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED).

- **Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional - UFMA**

O Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT é um programa de mestrado semipresencial na área de Matemática com oferta nacional. É formado por uma rede de Instituições de Ensino Superior, no contexto da Universidade Aberta do Brasil/Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), e coordenado

pela Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), com apoio do Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA). O PROFMAT visa atender prioritariamente professores de Matemática em exercício na Educação Básica, especialmente de escolas públicas, que busquem aprimoramento em sua formação profissional com ênfase no domínio aprofundado de conteúdo matemático relevante para sua docência.

A consulta ao PROFMAT⁵ UFMA, por meio da busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMA, promoveu o contato com 51 trabalhos defendidos de 2015 a 2020, (todos os trabalhos foram lidos, primeiro o título e quando necessário o resumo) dentre estes têm-se pesquisas envolvendo: jogos matemáticos, tecnologias para o ensino da matemática, história da matemática, resolução de problemas, educação matemática e matemática aplicada. O que nos remete às abordagens sobre as tendências da educação matemática. Contudo, não encontramos trabalhos em torno da história da educação matemática e, conseqüentemente, do ensino de Desenho nos Grupos Escolares em São Luís.

Essas tendências têm ganhado espaço no contexto do processo de ensino e aprendizagem da Matemática, entre elas têm-se a Etnomatemática, a Modelagem Matemática, a Resolução de Problemas, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no Ensino de Matemática e a História da Matemática. A utilização dessas tendências contribui para desenvolver um ambiente de aprendizagem em que o estudante tenha participação ativa, maior compreensão dos conteúdos matemáticos, desenvolvimento do senso crítico e a formação científica e cidadã.

Percebe-se que muito se tem falado sobre a contribuição da história da matemática e pouco se tem discutido sobre a importância da história da educação matemática. Segundo Valente (2010),

evidentemente que, por sua emergência tão recente, a área “história da educação matemática” encontra resistências em sua afirmação no âmbito da comunidade científica. Uma delas parece ser a daqueles que até então julgavam que também o passado do ensino elementar da Matemática constitui parte integrante da História da Matemática (VALENTE, 2010, p. 6).

Logo, não se trata da história da educação matemática adentrar na história da matemática, mas de salientá-la enquanto recursos metodológicos que está disponível aos professores de matemática e aos que ensinam matemática. Compreendemos assim, que

a dimensão formativa da história da educação matemática parece ser de outra natureza àquela da História da Matemática. Ela aponta para a formação profissional do

5

Disponível em:
<https://tedebc.ufma.br/jspui/browse?type=program&order=ASC&rpp=20&value=PROGRAMA+DE+P%C3%93S-GRADUA%C3%87%C3%83O+EM+REDE+-+MATEM%C3%81TICA+EM+REDE+NACIONAL%2FC CET>. Pesquisa realizada em julho de 2021.

professor, para a sua necessidade de compreender que heranças reelaboradas o seu ofício traz de outros tempos e que estão presentes na sua prática pedagógica cotidiana (VALENTE, 2010, p. 11).

Quando se fala em história da educação matemática, percebemos uma carência de conhecimentos por parte da comunidade escolar por mais que tenhamos a impressão de que não há mudanças na matemática ensinada nas escolas em diferentes tempos e lugares, melhor dizendo, ensinam-se sempre as mesmas coisas e do mesmo modo, as práticas educativas em matemática têm uma história.

Percebemos, assim, que é fácil notar que ao longo do tempo, ocorrem alterações nos conteúdos, nas abordagens, nas concepções, nas finalidades, nas estruturas e nos valores propostos para o ensino de matemática, o que torna também difícil indicar utilidades dessa história da educação matemática aos professores. Ademais, reparamos que a história da matemática tem sido mais prestigiada pelo menos nos discursos, por parecer oferecer subsídios mais imediatos à prática pedagógica.

- **Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática**

O Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPECEM)⁶ da Universidade Federal do Maranhão é um mestrado acadêmico com área de concentração em Ensino. Ele tem como objetivos desenvolver habilidades para realização de pesquisas sobre conteúdos e processos de ensino - aprendizagem nos cursos de formação de professores e na educação básica; contribuir para o aprimoramento da formação inicial, articulando o conhecimento teórico com a aplicabilidade profissional referente à área de concentração em Ensino; desenvolver reflexões e propor caminhos para o enfrentamento de desafios no ensino de Ciências e Matemática levando em conta a regionalidade, a articulação de saberes pedagógicos educacional, conhecimento de aspectos históricos e epistemológicos da ciência e uso de novas tecnologias de ensino.

Além disso, esse mestrado oferta duas linhas de pesquisa: Ensino, aprendizagem e formação de professores em Ciências e Matemática; Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS).

Nesse programa, acessado por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMA, foram encontrados 24 trabalhos entre o período de 2017 a 2019. Na ocasião, todos os

⁶ Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/browse?type=program&order=ASC&rpp=20&value=PROGRAMA+DE+P%C3%93S-GRADUA%C3%87%C3%83O+EM+ENSINO+DE+CI%C3%84NCIAS+E+MATEM%C3%81TICA%2FCCE>. T. Consulta realizada em julho de 2021.

trabalhos foram lidos primeiro o título e quando necessário o resumo, e destes foram destacadas apenas três produções voltadas para o ensino de matemática, a saber: *EJA nas licenciaturas em matemática de São Luís (MA): os discursos sobre a estrutura curricular* (MELO, 2017); “*Ao longo de minha juventude fiquei de um lado para outro...”: caminhos e histórias da formação de professores (de matemática) em São José dos Basílios – MA* (OLIVEIRA, 2018); *O que diz o projeto pedagógico do curso de licenciatura em matemática da Universidade Estadual do Maranhão sobre a formação de professores?* (SANTOS, 2018). Apesar disso, cabe enfatizar que não foram encontradas publicações que dessem visibilidade ao ensino de Desenho nos Grupos Escolares de São Luís.

- **Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB)**

O objetivo desse mestrado profissional⁷ é formar profissionais para desenvolverem saberes, competências e habilidades específicas nas áreas do ensino da Educação Básica considerando os avanços da ciência e das tecnologias educacionais. A área de concentração desse programa é Ensino na Educação Básica com linha de pesquisa em Ensino e Aprendizagem na Educação Básica a qual é composta pelas seguintes áreas de conhecimentos: Metodologias de Ensino; Didática, Educação Inclusiva (deficientes intelectuais, visuais e auditivos, indígenas, negros, gênero e outros); Alfabetização; Mídias e Tecnologias.

O levantamento realizado nesse programa ocorreu por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMA, onde foram encontradas 55 dissertações no período de 2018 a 2020. Dentro desse quantitativo buscou-se os trabalhos voltados para o ensino de matemática, onde foram encontrados 4 dissertações, a saber: *Proporcionalidade na educação básica: Investigando as possíveis conexões com outros ramos da Matemática, à luz da Teoria dos Registros de Representação Semiótica* (ALMEIDA, 2018); *Uma proposta de ensino de estatística utilizando a modelagem matemática no ensino médio* (OLIVEIRA, 2019); *Registros de representação semiótica: contribuições à constituição do conceito de fração no 5º ano do ensino fundamental* (CARDOSO, 2019); *O multiplano no processo de ensino da matemática: intervenções educacionais para estudantes com deficiência visual e estudantes videntes com dificuldade de aprendizagem* (SÁ, 2019). Percebemos que esses trabalhos não contemplam o ensino de Desenho nos Grupos Escolares de São Luís. São trabalhos dentro da área da Educação

⁷ Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/browse?type=program&order=ASC&rpp=20&value=PROGRAMA+DE+P%C3%93S-GRADUA%C3%87%C3%83O+EM+GEST%C3%83O+DE+ENSINO+DA+EDUCA%C3%87%C3%83O+B%C3%81SICA>. Consulta realizada em julho de 2021.

Matemática, cujo foco abrange investigações de caráter mais conceitual e pragmático. Nada relativo à história da educação matemática, com ênfase no ofício do historiador.

- **Pós-Graduação em Educação**

O Programa de Pós-Graduação em Educação⁸ da Universidade Federal do Maranhão oferta mestrado e doutorado com áreas de concentração em Educação; Políticas e práticas educativas, respectivamente. Ele tem por finalidade básica contribuir para a produção e socialização de conhecimentos científicos na área da educação brasileira, formando docentes pesquisadores voltados para a educação maranhense e brasileira, em articulação com o contexto internacional.

Foi realizado um levantamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMA no qual foi selecionado o Programa de Pós-Graduação em Educação. Como critério de escolha dos trabalhos lá alocados, optamos por consultar os títulos e os resumos dos estudos. Dentre os 279 trabalhos disponíveis no banco de dados, os resultados encontrados apontaram para pesquisas que tratavam, entre outros assuntos, de prática de leitura, livro didático, ensino primário, secundário e superior, escola normal, educação rural, formação de professores, imprensa, escolas paroquiais e confessionais, escola modelo. Diante desse quantitativo e variedade de temas, nossa seleção baseou-se prioritariamente nas pesquisas que pudessem ser classificadas como pertencentes à história da educação e/ou história da educação matemática, como veio sendo feito até o momento. Deparamo-nos com um total de 35 pesquisas das quais apenas uma tinha certa aproximação com o ensino de Desenho nos Grupos Escolares. Trata-se da dissertação intitulada *A institucionalização dos grupos escolares no Maranhão (1903-1920)* de autoria de Silva (2011). Nela é apresentada uma investigação sobre o processo de institucionalização dos grupos escolares maranhenses no período de 1903 a 1920, analisando as principais ações promovidas pelo poder estadual em prol da criação dessas escolas, reconhecidas, nesta época, como símbolo de modernidade e eficiência educacional.

Como fonte da pesquisa, a autora utiliza documentos da Escola Normal, da Secretaria Geral da Instrução Pública Maranhense, relatórios dos Inspectores e Delegados da Educação, ofícios, notas fiscais de compra de materiais, fotografias, relatórios de Governadores do Estado, lista de frequência e de notas de alunos e análise do Regimento Interno dos Grupos Escolares a fim de compreender como foi instituída a organização do trabalho pedagógico, o currículo, o

8

Disponível

em:

<https://tedebc.ufma.br/jspui/browse?type=program&order=ASC&rpp=20&value=PROGRAMA+DE+P%C3%93S-GRADUA%C3%87%C3%83O+EM+EDUCA%C3%87%C3%83O%2FCCSO>. Consulta em julho de 2021.

estabelecimento de horário de aula, os métodos de ensino, as regras, as penalidades, as práticas de ensino, o processo avaliativo, os conteúdos a serem ensinados e as questões disciplinares. Nessa pesquisa, o Desenho é citado por estar presente no programa de ensino, mas não há um aprofundamento do estudo em torno dele. O que reforça de novo a importância desta pesquisa tanto para o contexto local quanto nacional.

• **Grupo Associado de Estudos e Pesquisas sobre história da educação matemática – GHEMAT/Brasil**

O Grupo de Pesquisa de História da educação matemática do Brasil – GHEMAT, iniciou suas atividades no ano 2000 com o objetivo de produzir história da educação matemática. Integram a esse grupo pesquisadores de diferentes estados brasileiros em colaboração no desenvolvimento de projetos coletivos de investigação. Os estudos abrangem várias temáticas sobre a história da educação matemática em diferentes publicações de artigos, dissertações, teses, livros e periódicos. Embora a sede seja no estado de São Paulo, existe uma articulação entre vários pesquisadores em âmbito nacional e internacional, os quais, além das publicações, também organizam e realizam eventos educacionais como seminários e congressos no intuito de disseminar suas pesquisas, contribuindo assim com o avanço da Educação Matemática. No ano de 2018, em comum acordo entre os diferentes grupos, houve consenso da necessidade de institucionalizar essa rede profissional e científica por meio de uma associação civil, com personalidade jurídica, sem fins lucrativos. Nascia então o Grupo Associado de Estudos e Pesquisas sobre história da educação matemática. A gestão 2018-2021 é liderada pelo professor Dr. Wagner Rodrigues Valente (UNIFESP) e pela professora Dra. Neuza Bertoni Pinto (REAMEC)⁹.

Dentre as investigações já defendidas, foram localizados na base de dados do Grupo 156 trabalhos (entre dissertações e teses) datadas do ano de 1993 a 2020. Tais estudos podem ser encontrados acessando o Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina a partir do seguinte endereço: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1769>. O acesso a esse ambiente é público e gratuito e nele é disponibilizada uma variedade de documentos voltados para a pesquisa em história da educação matemática.

No que concerne ao objeto em estudo, no levantamento realizado sobre essas produções estabelecemos como critério de escolha os trabalhos que mais se aproximaram da temática desta pesquisa. Em outras palavras, os estudos selecionados fazem referência ao saber

⁹ Para mais informações, consultar o endereço pelo *link*: <https://www.ghemat-brasil.com/>. Acesso em: 27 jul. 2021.

Desenho e suas aproximações com outros saberes primários, a exemplo da geometria. Com isso, foram localizados 12 trabalhos os quais são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 1: Trabalhos desenvolvidos e publicados no GHEMAT

Título	Autor	Tipo	Ano	Instituição	Endereço de Acesso
Do ensino intuitivo para a escola ativa: os saberes geométricos nos programas do curso primário paulista, 1890-1950	Claudia Regina Boen Frizzarini	Dissertação	2014	Universidade Federal de São Paulo	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/126743
O Desenho escolar no Rio de Janeiro: uma história de 1890 a 1964	Jorge Alexandre dos Santos Gaspar	Dissertação	2014	Universidade Severino Sombra	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/134650
Aproximações e distanciamentos sobre os saberes elementares geométricos no ensino primário entre Sergipe e São Paulo (1911-1930)	Simone Silva da Fonseca	Dissertação	2015	Universidade Federal de Sergipe	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133877
Aproximações da Geometria e do Desenho nos programas de ensino dos grupos escolares catarinenses	Thaline Thiesen Kuhn	Dissertação	2015	Universidade Federal de Santa Catarina	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133438
O ensino de Desenho e Geometria para a escola primária na Bahia (1835-1925)	Márcio Oliveira D'Esquivel	Dissertação	2015	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/135021
A escolarização da Matemática nos grupos escolares paraenses (1899-1930)	Francisca Janice dos Santos Fortaleza	Dissertação	2017	Universidade Federal do Pará	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193820

O Desenho na Reforma João Pinheiro de 1906 em Minas Gerais	Andréia Magalhães Dias Almeida	Dissertação	2017	Universidade Federal de Juiz de Fora	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/186644
Os saberes matemáticos nas reformas educacionais do ensino primário em Santa Catarina (início do séc. XX)	Yohana Taise Hoffmann	Dissertação	2017	Universidade Federal de Santa Catarina	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/177010
Por que ensinar Desenho no curso primário? um estudo sobre as suas finalidades (1829-1950)	Marcos Denilson Guimarães	Tese	2017	Universidade Federal de São Paulo	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/180323
As artes de medir: Saberes matemáticos no ensino primário de São Paulo, 1890-1950	Deoclecia de Andrade Trindade	Tese	2018	Universidade Federal de São Paulo	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/192879
Saberes matemáticos na matéria trabalhos manuais: processos de escolarização do fazer, São Paulo e Rio de Janeiro (1890-1960)	Claudia Regina Boen Frizzarini	Tese	2018	Universidade Federal de São Paulo	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190602
Saberes geométricos na educação primária paranaense: elementos das culturas escolares e da formação do cidadão republicano (1889-1946)	Alexsandra Camara	Tese	2019	Pontifícia Universidade de Católica do Paraná	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/196047

Fonte: Repositório de Conteúdo Digital do GHEMAT¹⁰ (2021)

Esses trabalhos foram catalogados e, posteriormente, examinados por se aproximarem da temática desenvolvida nesta pesquisa bem como por também permitirem ampliar e, ao

¹⁰ Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1791>.

mesmo tempo, alimentar o foco desta pesquisa. Para fins de análise, optou-se por seguir a ordem cronológica da realização dos trabalhos.

No primeiro deles, o de Frizzarini (2014), a autora investigou as transformações que ocorreram nos programas de ensino do curso primário paulista no período de 1890 a 1950 com relação aos saberes geométricos¹¹. Em específico, os programas analisados abrangiam as matérias Formas, Geometria, Desenho, Modelagem, Aritmética e Trabalhos Manuais, ao longo dos programas de 1894, 1905, 1918, 1921, 1925, 1934 e 1949/50, analisando-as segundo sua metodologia, conteúdos e vaga pedagógica pertencente. As fontes destinadas a este estudo pautaram-se nas orientações oficiais de ensino e nos manuais didáticos *Primeiras Lições de Coisas* de Norman Allison Calkins, *Geometria Prática* de Olavo Freire e *Manual do ensino Primário* de Miguel Milano.

Ao analisar os programas do curso primário de 1890 a 1950, com enfoque nas matérias que envolvem saberes geométricos, a autora evidenciou muitas mudanças ao longo do período investigado: conteúdos que entram e saem, ganham e perdem espaço, transitam entre matérias, assumem diferentes funções e são abordados por metodologias distintas, o que ressalta o caráter dinâmico da escola expresso pelas mudanças na cultura escolar. As permanências e rupturas são identificadas ano a ano, programa a programa, matérias deixam de existir e suas finalidades são quase sempre reestruturadas num processo contínuo criativo e em diálogo constante com as ideias e propostas que circulam em cada tempo histórico. A imersão dos movimentos educacionais nas prescrições legislativas proporciona grande parte dessas alterações e continuidades postas ao ensino primário. Tratando-se de movimentos que não são contraditórios com referência aos saberes geométricos, ao contrário conversam entre si, é possível visualizar a interligação das propostas do método intuitivo e da escola ativa de 1890 a 1950.

Foi constatado também que as matérias Formas, Geometria, Desenho, Modelagem, Aritmética e Trabalhos Manuais apresentam distintas finalidades ano a ano e programa a programa. Um fator que influenciou fortemente essas distinções foi a instauração das vagas pedagógicas entre 1890 a 1950 que exprimem novas metodologias, conteúdos e prescrições a serem empregadas a cada programa. A análise dessas matérias de ensino nos programas primários paulistas quanto às suas finalidades e rubricas permitiu identificar permanências e rupturas de metodologias, conteúdos e até mesmo de matérias. Alguns conteúdos presentes nas matérias investigadas destacaram-se seja pela sua permanência ano a ano e programa a

¹¹ Por saberes geométricos, entende-se “Todos os conceitos, definições, temas, propriedades e práticas pedagógicas relacionadas à geometria que estejam presentes na cultura escolar primária” (LEME DA SILVA, 2015, p. 42).

programa, seja pelas suas muitas rupturas entre 1890 até 1950, e são eles: taquimetria, construções com instrumentos e sólidos geométricos. Mesmo permanentes, tais conteúdos a cada programa revelam novas disposições e metodologias de aplicação.

A leitura dessa dissertação nos permitiu verificar as transformações que ocorreram com relação aos saberes geométricos nas orientações oficiais. Assim pensamos que aconteceria com o ensino de Desenho nos Grupos Escolares da capital maranhense. Por meio de leis, decretos, regulamentos e regimentos foi verificada a finalidade dessa matéria no período entre 1903 e 1912 e os movimentos educacionais presentes nessa época os quais podem ter influenciados diretamente nas transformações do ensino dos Grupos Escolares ludovicenses, já que essas modificações são impostas às escolas pelas legislações e programas tanto a partir de conteúdos e matérias, quanto pelas metodologias a serem empregadas no ensino. Vale ressaltar também que essa pesquisa traz que, em diferentes tempos, as finalidades do ensino primário também se modificaram e essas, muitas vezes, incorporadas às classes, não estando explicitamente escritas nos textos oficiais, distinguindo assim as finalidades reais das finalidades de objetivo.

Em seguida, temos o trabalho defendido por Gaspar em 2014. Ele apresenta nesse trabalho o caminho percorrido pela disciplina Desenho ao longo dos anos iniciais da República e traz algumas questões sobre o ensino de Desenho, tais como: Será que o Desenho sempre apareceu nas legislações como uma disciplina escolar relevante? O que essas leis diziam sobre o ensino de Desenho? Como a disciplina Desenho era dividida? A disciplina era trabalhada da mesma forma com meninos e meninas? Quais eram os conteúdos trabalhados nas aulas de Desenho? Como eram os livros de Desenho? Assim, a partir destas indagações iniciais, a pesquisa teve por objetivo traçar historicamente o percurso da disciplina escolar Desenho e em especial o Desenho Geométrico no período entre os anos iniciais da República, em 1890, até o início do movimento civil–militar de 1964. A base teórico-metodológica utilizada no desenvolvimento deste trabalho é embasada nas ideias dos autores Chervel (1990), Julia (2001), Choppin (2004) e Valente (2007).

A pesquisa mostrou que em quase todas as legislações que se referem à educação, o Desenho como disciplina escolar aparecia com certo destaque, positivo ou negativo. Nas legislações republicanas, o Desenho teve seu conteúdo dividido em diversas partes, entretanto, as que mais estão referidas nas leis são: Desenho à mão livre, Desenho linear, Desenho geométrico linear e de Perspectiva.

O autor concluiu que o ensino de Desenho possuía uma relevância, visto que sempre fez parte das disciplinas que deveriam ser ministradas no primário e no secundário. Contudo,

ele não pôde falar muita coisa sobre a forma de como a disciplina era trabalhada nas escolas, visto que da massa documental utilizada na pesquisa só encontrou umas orientações voltadas às escolas profissionais que regulamentavam o ensino profissional no Distrito Federal e um único livro produzido para as escolas profissionais femininas e que trazia as construções geométricas voltadas à especificidade das carreiras femininas. Isso levou Gaspar (2014) a perceber que havia formas diferentes de produção e estas surgiam para atender às diferentes aplicações que o Desenho possuía para meninos e meninas. Também foi colocado pelo autor que, por mais que tenham vistos poucos materiais relacionados às escolas masculinas e femininas, estes mostraram que os conteúdos relativos às construções geométricas eram trabalhados à mão livre.

As obras estudadas ao longo da pesquisa de Gaspar (2014) mostraram que muitos autores trabalharam com foco no ensino de Desenho. Entretanto, ressaltaram que alguns deles foram de grande valia para o desenvolvimento dessa área do conhecimento como disciplina escolar, tais como: Abílio Cesar Borges (Barão de Macahubas); Olavo Freire; Gregório Nazianzeno de Mello e Cunha; e José Sennem Bandeira. Estes autores mostraram que as legislações editadas pelos governos não influenciavam diretamente o material editado nas obras. Em geral, as publicações estudadas apresentavam uma linearidade na sua sequência de construções, começando pelas construções à mão livre, passando pelas construções que eram apresentadas em forma de simples construções exemplificadas ou na forma de problemas, chegando até os desenhos ornamentais. Os outros elementos do Desenho, que foram observados, aparecem em maior ou menor intensidade em virtude de o autor querer se aproximar mais ou menos de uma determinada área.

Esse texto trouxe de forma aprofundada a multiplicidade da matéria Desenho ao longo do tempo, o que nos remete a sua finalidade. Ou seja, essa matéria surgiu com grande importância e foi mudando de acordo com as necessidades da sociedade até o seu quase desaparecimento das escolas nos dias atuais. Outra contribuição para a nossa pesquisa foi a apresentação do desenho em alguns livros didáticos e na legislação.

Seguindo a lista posta no Quadro 1, a próxima é a dissertação de Fonseca (2015). Ela apresenta resultados de uma pesquisa que teve por objetivo identificar os elementos de aproximações e distanciamentos sobre os saberes elementares geométricos no ensino primário entre Sergipe e São Paulo, no período de 1911 a 1930, a partir dos conteúdos, métodos e recursos. Tendo como pergunta: quais os elementos de aproximações e distanciamentos em relação aos conteúdos, métodos e recursos sobre os saberes elementares geométricos nos documentos oficiais de Sergipe e São Paulo, no período 1911 a 1930? Dentre as fontes coletadas

e examinadas, tem-se em Sergipe, os Programas de Ensino, Regulamentos, Decretos, Leis que estão disponibilizados no Repositório de Conteúdo Digital alocado na UFSC. Já em São Paulo o exame interno foi feito com os Programas de ensino disponibilizados no mesmo repositório e no trabalho de dissertação de Frizzarini (2014). Além de consultado como referência o Manual de Lições de Coisas de Calkins (1950).

Após análises das fontes, a autora expõe algumas aproximações tais como: Desenho e Trabalhos Manuais como matérias comuns, em relação aos saberes elementares geométricos; foi constatado a presença do Desenho Natural por meio da cópia e invenção na matéria Desenho em ambos estados; os programas de ensino da década de 1930, em ambos estados, se constituíram com os princípios da Escola Nova, cuja principal característica é o aluno como centro do processo de aprendizagem a partir da recomendação que os conteúdos deveriam ser desenvolvidos pelo professor por meio do método de projetos ou centros de interesses, sendo a autonomia e a criatividade essenciais para seu desenvolvimento mínimo.

Fonseca (2015) apresentou também os distanciamentos sobre os saberes elementares geométricos no ensino primário entre Sergipe e São Paulo como: a presença das Formas e da Geometria foi encontrado só em São Paulo; em relação aos recursos identificou indicações de régua e compassos nos Regulamentos de Sergipe e a recomendação para o uso de Cadernos da Coleção de Olavo Freire, composta por sete cadernos e o uso do Guia do professor: Desenho Linear de Abílio Cezar Borges, nos programas de ensino. No caso de São Paulo, identificou o uso da régua, do esquadro, do transferidor e do compasso nas diferentes matérias: Formas, Geometria e Trabalhos manuais; pela diversidade de disciplinas, os saberes elementares geométricos estavam mais fragmentados no ensino primário de São Paulo que em Sergipe; os conteúdos a serem ministrados nas matérias que remetiam aos saberes elementares geométricos em Sergipe parecem seguir uma marcha do plano para o espaço. No caso de São Paulo, a marcha parte dos sólidos geométricos para as figuras bidimensionais e unidimensionais, além das medidas; apesar do Desenho apresentar um distanciamento em relação a disciplina Geometria, nos programas examinados de São Paulo, constataram-se recomendações para que os alunos desenhassem objetos que lembrassem os sólidos geométricos, pequenas noções de perspectiva e desenhos gráficos. No caso de Sergipe, foi possível identificar a incorporação de conteúdos referentes à Geometria na matéria Desenho.

Em relação aos métodos, a autora constatou que São Paulo sofreu distintas transformações nos programas de ensino referentes aos saberes elementares geométricos, por meio da influência do movimento da Pedagogia Moderna caracterizado pelo método intuitivo e do escolanovismo caracterizado pela Escola Ativa. Apesar de não estar explícito, essas

transformações nos programas de ensino de Sergipe, foi possível afirmar que o ensino primário nesse estado era desenvolvido pelo método intuitivo de 1911 a 1924 e a partir da década de 1930, pelos princípios da Escola Nova. Foi possível afirmar que em São Paulo parte das prescrições para a metodologia seguia princípios do método de Calkins. Já em Sergipe, apesar de ser evidenciado a recomendação para o ensino por meio do método de Calkins, desde 1891, as prescrições e as metodologias se apresentavam de forma implícita nos programas de ensino.

Essa pesquisa nos possibilitou atentarmos para as transformações sociais, econômicas e políticas, para as reformas educacionais e os conteúdos, métodos e instrumentos apresentados nos documentos oficiais e, além disso, percebemos também que nem sempre as orientações que estão nos documentos nacionais serão seguidos pelos estaduais. Observamos também as alterações nas finalidades do Desenho ao longo do tempo e que a escrita desses programas pode ser estruturada em cima de programas de outros estados, além de programas de anos anteriores e de outras instituições.

Já Kuhn (2015) focou na relação entre as matérias de Geometria e Desenho em documentos oficiais catarinenses da primeira metade do século XX, tomando a criação de grupos escolares como lugares indicadores da análise, mais especificamente, os Grupos Escolares Catarinenses. Para tanto, propôs-se o seguinte questionamento: que relações são possíveis de serem estabelecidas entre as matérias de Geometria e de Desenho nos programas de ensino dos grupos escolares catarinenses entre 1910 e 1946? A partir dessa indagação, foi delineado o objetivo geral da referida pesquisa: examinar possíveis relações existentes nos programas de ensino dos grupos escolares catarinenses para as matérias de Geometria e de Desenho no período de 1910 a 1946. As fontes documentais da pesquisa foram leis, decretos, normas, relatórios, mensagens dos governadores, reforma da instrução pública, regimentos internos dos grupos escolares, reformas de ensino e programas de ensino de Geometria e de Desenho.

A autora evidenciou que a matéria de Geometria, em cada programa, configurava-se de um modo distinto em relação aos seus conteúdos, pois, às vezes, remetia apenas aos conteúdos de figuras planas, conceitos de linhas e construções com instrumentos, enquanto que, em outros casos, explorava os conceitos geométricos a partir dos sólidos geométricos. Já a matéria de Desenho, nos primeiros programas, servia como apoio para a Geometria, abordando os conteúdos de figuras planas, tipos de linhas e o uso de instrumentos, quando necessários. Conforme observou-se nos últimos programas, o Desenho passou a ter outra finalidade, deixando de servir de apoio à Geometria, embora as formas geométricas ainda se fizessem presentes no ensino de Desenho.

Dos programas de ensino analisados, Kuhn (2015) notou muitas mudanças ao longo do período investigado: conteúdos que entravam e saíam; os objetivos de cada matéria que eram reestruturados em cada ano e programa; conteúdos que se aproximavam e se distanciavam entre esses dois ensinamentos; métodos de ensino para cada programa; o uso de instrumentos que facilitavam o ensino e a aprendizagem dos alunos, conforme propunha o método de ensino intuitivo. No que se refere às matérias de Geometria e de Desenho, os materiais sugeridos nos programas de ambos os ensinamentos se resumiam às réguas, aos esquadros e aos compassos.

A autora também entendeu que o ensino dessas matérias se aproximava dos ideais educacionais da época, ou seja, do desenvolvimento da civilidade e do progresso, bem como de um ensino voltado para a realidade do aluno em contato com a natureza, para as questões práticas da vida. Deste modo, percebeu-se que as matérias de Geometria e de Desenho nos grupos escolares estavam voltadas para o desenvolvimento da observação de modo que, para a matéria de Geometria, o exercício do olhar voltava-se às construções dos sólidos geométricos à mão livre, enquanto que na matéria de Desenho para as cópias de objetos do natural. Devido a esse contexto, a autora percebeu também que os conteúdos dessas matérias estavam voltados, provavelmente, para a indústria e para a agricultura.

Foi verificado com essa dissertação que ocorreram mudanças ao longo do período pesquisado, tais como: conteúdos que entram e saem, métodos de ensino para cada programa, o uso de instrumentos e métodos para o ensino e a aprendizagem dos alunos. Isso também deve ter acontecido com o ensino de Desenho nos Grupos Escolares da capital maranhense no início da República.

Por meio dessa dissertação, pudemos compreender que investigar as finalidades do Desenho nos Grupos Escolares de São Luís, a partir das legislações que circularam no período de 1903 a 1912, implica tentar compreender suas múltiplas dimensões, bem como as possíveis tensões e demandas sociais, econômicas e políticas que outrora as permeiam. E que há a necessidade de problematizar historicamente a matéria Desenho, uma vez que faz parte do rol de disciplinas a serem ministradas nos Grupos Escolares.

Percebemos também a importância de averiguar quais eram os conteúdos, métodos, instrumentos utilizados, as técnicas e as nomenclaturas usadas à época para o ensino de Desenho e as regras de funcionamento dos Grupos Escolares, tais como o controle cronológico do tempo, as filas de entrada e saída, os boletins, os recreios monitorados, os exames escolares, o espaço e a gestão escolar, dentre outros.

Em continuidade, na dissertação de D'Esquivel (2015) é analisado o processo de escolarização dos conhecimentos de Desenho e de Geometria na Bahia no período

compreendido entre os anos 1835 e 1925 e o processo histórico de surgimento, mudanças e permanências do Desenho e da Geometria como saberes para a escola de ensino primário neste Estado. Para realização dessa pesquisa, analisaram-se leis e decretos promulgados no período, documentos encontrados nos arquivos públicos do Estado e de municípios da Bahia, livros didáticos e manuais encontrados nas bibliotecas do estado e das antigas escolas normais, revistas pedagógicas e exames escolares, além do relato autobiográfico do professor Álvaro Zózimo, autor de livro didático para o ensino de geometria para escola primária.

Os resultados apontaram para a constatação de que o processo de constituição do Desenho e da Geometria como saberes escolares para o ensino primário na Bahia se instaura entre avanços, permanências e retrocessos.

O autor apresenta que as finalidades para o ensino do Desenho e da Geometria, introduzidas nas legislações e nos manuais didáticos não são, senão, idealizações de currículos e que as práticas escolares é que, em última instância, definem como os ensinamentos acontecem, assim como é preponderante o papel do professor. Por mais que na nossa pesquisa trabalhamos com finalidades reais, essa dissertação contribui ao trazer que esses documentos se constituem em vestígios e sobre eles se pode elaborar um, entre as possíveis narrativas para compreender o processo de escolarização de Desenho nos Grupos Escolares de São Luís. Essas legislações educacionais, pensamentos pedagógicos, interesses políticos, contexto econômico-cultural e, sobretudo, práticas escolares, contribuirão para que o Desenho assuma maior ou menor importância nos programas de ensino para os Grupos Escolares do estado, o que influencia diretamente na sua finalidade.

Em seguida vem a dissertação de Fortaleza (2017) que objetivou identificar o processo de escolarização da Matemática nos grupos escolares paraenses no período compreendido entre 1899 e 1930, focalizando os saberes matemáticos destinados aos grupos escolares nesse período, as indicações metodológicas para seu ensino e a ocorrência (ou não) do fenômeno de vulgarização entre os programas estudados, considerando como escolarização da Matemática o processo regulado por normas que fundamentaram a institucionalização da Aritmética, da Geometria e do Desenho e estabelecendo as formas como esses saberes eram ensinados e praticados na escola.

Para formalizar esse estudo, Fortaleza (2017) utilizou como fontes de pesquisa os programas de ensino primário implementados no estado do Pará nos anos de 1903, 1910 e 1929, bem como usou como base teórico-metodológica a História das Disciplinas Escolares, perpassando pela Cultura Escolar e pela História Cultural. E ao analisar os programas de ensino primário selecionados como fonte de pesquisa, a autora mostrou que as indicações

metodológicas destinadas ao ensino dos saberes matemáticos concernentes à Aritmética, à Geometria e ao Desenho relacionavam-se com o método de ensino intuitivo.

Assim como nesta pesquisa, também desenvolvemos um estudo histórico sobre a finalidade da matéria Desenho nos grupos escolares. Além disso, também assumimos como fonte de pesquisa os documentos oficiais tais como os programas, os regulamentos, as leis e os decretos concebidos no período estudado. Neles foram verificados os conteúdos e métodos utilizados com o intuito de evidenciar os processos pedagógicos presentes nas recomendações para o ensino de Desenho. Foi utilizada também a fundamentação teórico-metodológica da história cultural, mais especificamente, das disciplinas escolares, levando em conta os aspectos sociais, políticos e econômicos da época.

A dissertação de Almeida (2017) teve por objetivo analisar a presença da matéria Desenho no ensino primário e da disciplina de mesmo nome na formação de seus professores, no final do século XIX e início do século XX, em Minas Gerais. E, especificamente pretendeu-se investigar, a partir da Reforma João Pinheiro, que instituiu o modelo dos grupos escolares em Minas Gerais em 1906, como se caracterizou o Desenho enquanto disciplina na formação de professores primários: de caráter geral ou profissional? E como matéria de ensino primário assumiu características de elementos ou rudimentos?

Tomaram-se como fontes de pesquisa a Reforma Benjamin Constant, o Decreto nº 981, de 08 de novembro de 1890; os Decretos mineiros relativos ao ensino primário – nº 1127, de 14 de abril de 1898 e nº 1947, de 30 de setembro de 1906 (Reforma João Pinheiro); e referentes ao ensino normal, Decretos nº 1175, de 29 de agosto de 1898, e nº 1960, de 16 de dezembro de 1906 (Reforma João Pinheiro).

A autora não percebeu rupturas entre a Geometria e o Desenho com a chegada do método intuitivo. No entanto, esta matéria consta na legislação de 1898 como um conhecimento rico em suas características específicas, independentes da Geometria. Já na Reforma João Pinheiro se mostrava junto à Geometria, servindo de base para o ensino da mesma. Foi encontrado também, a presença de cadeiras de Geometria e Desenho-Caligrafia. O ensino de Desenho apresentou-se como: Desenho Geométrico, Desenho Topográfico, Desenho de Ornato, Desenho de Figura e de Paisagem. O ensino de Caligrafia era dado junto ao de Desenho Geométrico, objetivando melhorar a letra e o modo defeituoso de pegar na pena.

Em termos de conclusão, a partir da Reforma João Pinheiro, a autora encontrou nas normativas oficiais mineiras a descrição de um ensino de Desenho para o ensino primário que deveria ser desenvolvido utilizando-se objetos concretos, um ensino prático-utilitário, de preparação para a vida cotidiana, ou seja, uma formação profissional. Foram também

encontrados elementos que pudessem caracterizar uma função propedêutica.

A análise desse trabalho ampliou o nosso olhar para uma investigação histórica do Desenho enquanto matéria dos grupos escolares a partir de reformas educacionais ocorridas no Maranhão e as diferentes nomenclaturas utilizadas para tratar do Desenho. A utilização da legislação oficial como fonte nos proporcionou a visualização do panorama social como um todo, destacando questões não apenas educacionais, mas oferecendo subsídios para uma reflexão em torno do cenário socioeconômico, político e cultural de um determinado período e local. E todos esses fatos intervêm nas finalidades da matéria Desenho ao longo do tempo, assim como é apresentado em Almeida (2017).

Prosseguindo com as dissertações e teses elencadas no Quadro 1, a próxima a ser examinada é a dissertação desenvolvida por Hoffmann (2017) que objetivou compreender os objetivos e as finalidades do ensino dos saberes matemáticos nas reformas educacionais relativos ao ensino primário em Santa Catarina. Foram utilizados como fontes privilegiadas os textos normativos das reformas educacionais em Santa Catarina, particularmente da implantação dos grupos escolares (Reforma Orestes Guimarães) e dos programas de ensino de 1911, 1914 e 1920 do ensino primário, assim como os Annaes e discursos da I CEEP – SC (Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário de Santa Catarina).

A autora observou com as análises dos documentos que o movimento do ensino dos saberes matemáticos não se deu de forma linear e excludente. Os saberes elementares e rudimentares coexistiram em determinadas épocas e regiões. Para exemplificar, ela cita o estado de Minas Gerais, no ano de 1898 e 1965, no qual a natureza do ensino saber aritmético possuía características rudimentares, enquanto que o saber geométrico possuía característica do saber elementar.

Em relação aos objetivos e finalidades do ensino dos saberes matemáticos, este foi identificado a partir da análise dos documentos normativos, enfatizando os programas de ensino dos grupos escolares de 1911 e 1914, seus Regulamentos e Regimentos Internos, que o ensino dos saberes matemáticos estavam alicerçados pelo método intuitivo e pelas práticas das “lições de coisas”, rompendo com a pedagogia tradicional da época, o ensino dos saberes matemáticos estavam associados aos saberes rudimentares. Hoffmann (2017) pôde observar que o Programa de 1920 pouco se diferenciou dos Programas de 1911 e 1914 e que ainda havia a presença do método intuitivo, enfatizando a prática de exercícios, a utilização de materiais concretos, partindo sempre do concreto para o abstrato. Os objetivos e finalidades do ensino dos saberes matemáticos, neste caso, se caracterizaram como rudimentares.

Esse trabalho nos auxiliou em identificar, compreender e examinar as finalidades do

Desenho nos documentos oficiais referentes aos Grupos Escolares e na escrita da história da educação matemática no Maranhão. Sendo necessário também a observação das permanências e das rupturas das prescrições em torno do ensino de Desenho, já que essas finalidades possuem estreita ligação com o contexto social, econômico e político no qual está inserido.

O estudo de Guimarães (2017) teve por objetivo investigar que transformações sofreram as finalidades do ensino do Desenho no curso primário, no período de 1829-1950. Isso implicou buscar entender o porquê do Desenho como matéria do curso primário do estado de São Paulo. Sendo assim, as fontes examinadas foram documentos oficiais de ensino: leis, decretos, decisões, programas, relatórios, parecer, manuais escolares e revistas pedagógicas.

O exame dessas fontes permitiu identificar 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. Além disso, observou também que o ensino do Desenho teve como finalidade principal desenvolver habilidades manual e visual, de modo a educar a vista e tornar a mão firme para a construção de figuras geométricas e para trabalhos posteriores, servindo de acesso a saberes mais elaborados, como a aprendizagem de conceitos abstratos e teóricos da Geometria. Ao ganhar autonomia em relação à Geometria, o ensino do Desenho passou a ser visto como um meio de habilitar as crianças para profissões futuras, desenvolver as suas faculdades intelectivas e motoras, promover a observação, educar o julgamento e desenvolver o sentido estético nos programas de 1905, 1918, 1921, 1934 e 1949/50.

Sabemos que, ao passar dos anos, a matéria Desenho e o seu ensino sofreram transformações. E ao investigar essas transformações, que se relacionam diretamente às finalidades, buscamos compreender a relevância do “por que” ensinar Desenho no Grupo Escolar de São Luís. E essa tese trouxe essa resposta para o ensino primário, levando-nos, assim, a compreender que precisamos conhecer não só a finalidade dessa disciplina, mas também a finalidade do espaço no qual ela está inserida.

Pesquisar sobre a matéria Desenho nos Grupos Escolares auxiliou a compreender o que ocorria internamente nesse espaço escolar e de como foram pensados e organizados a estrutura, funcionamento, conteúdo, métodos de ensino, instrumentos pedagógicos indicados nos documentos oficiais e as concepções da época.

Tomando o mesmo marco cronológico e mesmo local de pesquisa evidenciado por Guimarães (2017), Trindade (2018) objetivou caracterizar como as medidas foram mobilizadas na Aritmética, Geometria e Desenho e quais as finalidades de ensino podem ser lidas dessas mobilizações, a partir das orientações dadas para a escola primária de São Paulo, 1890-1950.

Tendo como questão norteadora: como se caracterizam as mobilizações e finalidades de ensino das medidas nas orientações para a escola primária de São Paulo, 1890-1950? Esse questionamento possui a seguinte hipótese: Medidas é um saber escolar por figurar nos programas, manuais de ensino, e por ser um saber escolar ele tem um estatuto próprio, que se remete a distintas formas de fazer. Assim, pode-se tomar como proposição que as Medidas ao serem mobilizadas de maneiras diferentes caracterizam também distintas finalidades de ensino, o que se traduz em artes de medir. Nesse estudo, admitiram-se como fontes: programas de ensino paulistas, manuais didáticos e revistas pedagógicas publicadas no período. E subsidiada por elementos da História Cultural (CHARTIER, 2002), Cultura Escolar (JULIA, 2001) e mais especificadamente pela História das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990).

Após leituras da composição de diferentes matérias como Aritmética, Geometria e Desenho, a autora confirmou a tese de que o saber Medidas, por seu estatuto próprio, se configura por diferentes mobilizações e finalidades, o que se constitui como Artes de Medir, que por vezes foram decorrentes dos diálogos com os movimentos pedagógicos que circularam à época. A análise da documentação educacional permitiu a construção de uma representação que o saber em questão se figura de diferentes formas nas orientações para a escola primária, com momentos em que a mobilização se deu como um assunto de ensino e noutros como um aporte imbricado ao ensino de outros saberes. Demonstrou-se por meio da escrita dessa pesquisa que, a partir do momento que se considera a produção de orientações de ensino para a escola primária, as Medidas, ao se constituírem como um saber escolar, conferem distintos modos de fazer, as artes de medir.

Como o foco da nossa pesquisa foi o ensino de Desenho, então nos limitamos a essa matéria em relação às medidas. Desta maneira, Desenho é voltado para o geométrico e o natural. Em relação ao Desenho Geométrico, as medidas configuram a finalidade de auxiliar na construção em papel de figuras geométricas, na destreza de manter as propriedades dessas formas, seja por instrumentos ou pela medida intuitiva. Já no Desenho Natural, a medida intuitiva objetiva auxiliar no senso de proporção dos olhos e das mãos, possibilitava fazer cópias de modelos de objetos postos à vista dos alunos.

Assim, a autora concluiu que as Medidas, ao se figurarem como um saber escolar na produção de orientações do ensino paulista, se constituem com estatuto próprio, criado para a escola, que conflui a distintas mobilizações e finalidades. Haja vista, pelo construído nesta pesquisa, as medidas são um saber que se apresenta em diferentes articulações, mas que ao ver a composição das três matérias se constatou que as mobilizações das medidas dialogavam e se complementavam.

Pode-se observar nesse trabalho as finalidades apresentadas pelo saber medidas nos documentos oficiais das matérias Geometria, Aritmética e Desenho, além da análise de revistas e manuais pedagógicos. O texto apresenta toda uma fundamentação teórica sobre essas finalidades, e é a partir daí que ele despertou interesse. Pois, a nossa pesquisa traz uma caracterização em relação às finalidades de ensino do Desenho em tempos do método intuitivo por meio de análise dos documentos oficiais.

Pudemos observar que ao olhar para a matéria Desenho, composições em caráter de “o que ensinar” apresentado nos documentos oficiais devem ter sido alterados com a passagem de um movimento pedagógico a outro. Características que podem ser vistas como permanências, rupturas ou ainda ressignificações dessa matéria.

Apresentar uma leitura sobre as finalidades do ensino de Desenho nos Grupos Escolares de São Luís por meio da análise dos programas escolares não abordou só os conteúdos apresentados, como também os métodos e os cenários social, político e econômico da época na qual essa instituição esteve inserida. O que nos leva a retomar a discussão das finalidades.

Retomando com Frizzarini (2018), agora em sua tese, foram analisadas as articulações dos saberes matemáticos no ensino de Trabalhos Manuais na intenção de compreender as finalidades dessas relações ao longo da escolarização da matéria Trabalhos Manuais no curso primário em particular nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. E traz a seguinte questão: como e quais saberes matemáticos se articulam no ensino de Trabalhos Manuais na escolarização do fazer? As teorias da História Cultural (CHARTIER, 2002, 2010, 2011), da História das disciplinas escolares e Finalidades de Ensino (CHERVEL, 1990), além dos conceitos de Disciplinarização e Saberes “a” e “para ensinar” (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2017) são empregados na análise de programas de ensino do curso primário paulista e fluminense, artigos de revistas pedagógicas e manuais escolares na construção de uma narrativa histórica acerca das articulações.

A análise das fontes possibilitou constatar que as articulações entre os saberes matemáticos e a matéria Trabalhos Manuais não são isentas do momento educacional, espaço e finalidades de ensino da escola primária e da própria matéria. Pôde-se inferir que cada tipo de trabalho manual proposto ao curso primário fluminense ou paulista se articula de maneira distinta com os saberes matemáticos, no entanto, alguns desses saberes são demandados continuamente nos trabalhos manuais, como os conceitos de medidas, figuras geométricas planas, figuras geométricas espaciais, ângulos e perspectiva. E na investigação dessas articulações, se reiteram as finalidades colocadas ao ensino de Trabalhos Manuais, na destreza manual e visual almejadas à criança, o aprimoramento estético e artístico, o desenvolvimento

do amor e gosto pelo trabalho e, o auxílio às outras matérias tais como Desenho, Geometria e Aritmética.

O processo de construção desta pesquisa possibilitou que se constatasse que o ensino de Desenho nos Grupos Escolares não são isentos de fatores como o momento pedagógico, as peculiaridades de cada local a qual se busca identificar como teoricamente esse ensino aconteceu, das distintas finalidades de ensino colocadas ao ensino primário do estado e as próprias finalidades do ensino da matéria Desenho. Além do papel do historiador que é muito significativo, já que é o mesmo que analisa a documentação utilizada para encontrar essas diferentes representações e finalidades da matéria Desenho em uma localidade e intervalo de tempo determinado.

Outro trabalho registrado foi o de Camara (2019). Esta pesquisa buscou compreender como os saberes geométricos foram sendo introduzidos nas escolas primárias do estado do Paraná entre as décadas de 1890 e 1940. As fontes examinadas foram documentos oficiais de ensino (leis, decretos, programas, relatórios e mensagens), revistas pedagógicas, cadernos escolares, livros e manuais didáticos, fotografias e exames escolares.

Ao final da pesquisa a autora verificou que Geometria, Desenho e Trabalhos Manuais se consolidaram na escola paranaense como matérias que difundiram saberes geométricos no ensino primário, além de auxiliarem no desenvolvimento corporal, psicológico, moral e social da criança. Verificou-se também que os saberes geométricos estiveram presentes em normas e práticas de salas de aula paranaenses com o intuito de promover uma melhoria em relação à cultura escolar da população e, além disso, que a seleção e a organização de conteúdos e metodologias relacionadas a esses saberes auxiliariam também na formação do cidadão que se desejava para a sociedade local. A autora averiguou que ocorreram inúmeros movimentos de inserções de matérias relacionadas aos saberes geométricos nos programas e legislações analisados. As matérias de Geometria, Desenho e Trabalhos Manuais, incluindo suas várias nomenclaturas, são as que apresentaram esses saberes de forma explícita.

O ensino dos saberes geométricos primava pelo contato da criança com o objeto, desenvolvendo sua capacidade de percepção e de observação, partindo do concreto para mais adiante seguir para um estudo mais abstrato, conforme preconizava o ensino intuitivo. Além disso, também foi possível verificar que mudanças de finalidades com o ensino também estavam, provavelmente, relacionadas aos diálogos que as escolas faziam com concepções da Escola Nova.

Camara (2019) apresenta a importância de se considerar que, em cada época, as matérias de ensino estão a serviço de uma determinada finalidade educativa e que suas reais

finalidades não se encontram apenas nos textos oficiais. Assim, a constituição das matérias de ensino depende não somente dos seus estudos, mas de todo um contexto político, econômico, social, geográfico e temporal. E ao buscar a trajetória dos saberes geométricos, a autora apresenta as mudanças, rupturas, permanências e finalidades da matéria Desenho nos programas e as razões desses acontecimentos.

Dando continuidade ao levantamento das teses e dissertações, passaremos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) a fim de complementar a pesquisa.

- **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi desenvolvida e é coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e tem como objetivo facilitar o acesso e a disseminação dos textos completos de teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa.

Ao pesquisar produções que versassem sobre o ensino de Desenho nos grupos escolares, foi utilizada a expressão *ensino de Desenho nos grupos escolares* como palavra-chave. Para a efetivação deste levantamento foi realizada uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) disponível no endereço: <http://bdtd.ibict.br>.

A pesquisa mostrou 369 resultados e destes foram identificados apenas 4 trabalhos que estavam associados com a temática da pesquisa e que foram mencionados anteriormente no Quadro 1, são eles: Frizzarini (2014), Kuhn (2015), Almeida (2017) e Fortaleza (2017). Logo, outras buscas foram realizadas com as palavras-chave: *Desenho no grupo escolar; ensino de Desenho no curso primário, ensino de Desenho no ensino primário* e obtivemos como resultados, além dos 4 trabalhos citados acima, Guimarães (2017), Camara (2019), Trindade (2018), Fonseca (2015) e D'Esquivel (2015).

Após essas buscas, acreditamos que este levantamento bibliográfico foi de grande relevância para a estruturação da dissertação, pois conseguimos extrair dele alguns aspectos que consideramos como ponto de partida para a pesquisa proposta. São eles: a matéria Desenho, as fontes de pesquisa, o método intuitivo, os grupos escolares, o aporte teórico metodológico, uma visão sobre a educação que extrapola o espaço geográfico da pesquisa proposta, as influências pedagógicas que permeavam o período da pesquisa, e as diversas finalidades da matéria Desenho, tanto teórica como prática.

As discussões apresentadas nos trabalhos levantados propiciaram condições para identificar elementos de mudança no que diz respeito aos conteúdos, métodos e recursos no período de 1903 a 1912 relacionados à matéria Desenho e que foram propostos em documentos

legais, principalmente leis, decretos, regulamentos e programa de ensino locais.

Todas as investigações supracitadas possuem cunho histórico e documental e de algum modo trouxeram as finalidades de um saber em diferentes momentos históricos, contribuindo para compreender como o espaço escolar e as disciplinas escolares foram se desenvolvendo ao longo dos anos em sintonia com a história da educação matemática no Brasil.

A leitura dessas pesquisas possibilitou ir adentrando aos poucos em nosso campo de pesquisa, visto que algumas apontam aspectos sobre como deve ser as fontes pesquisadas, o exame das fontes, o aporte teórico metodológico utilizado, mudanças que o ensino de Desenho sofreu ao longo dos tempos, o método intuitivo e os grupos escolares.

A conferência do material levantado, demonstrou que nenhuma dissertação ou tese disponibilizada até o momento nos bancos de dados pesquisados teve como objetivo de análise as finalidades do Desenho nos Grupos Escolares de São Luís – MA, no período de 1903 a 1912. Sem dúvidas, a escolha por essa temática teve contribuições significativas para o avanço das pesquisas em história da educação matemática, tanto no Maranhão como em outros estados da Federação, numa clara interlocução entre o local e o nacional.

Para finalizar é necessário enfatizar que esse levantamento não contemplou todas as produções defendidas no cenário brasileiro.

3. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

O objetivo deste capítulo é descrever os conceitos dos quais lançamos mão para fazer a análise teórica dos documentos históricos relacionados ao ensino de Desenho nos Grupos Escolares de São Luís, por meio de traços retirados de leis, decretos, regulamentos, regimentos, dentre outros. Evidencia-se, neste momento, as referências da História Cultural discutidas por Roger Chartier (2002) e Dominique Julia (2001), e história das disciplinas escolares de André Chervel (1990). Outros autores também contribuíram para a pesquisa, tais como Valente (2007, 2008, 2010, 2013). Tais conceitos possibilitaram caracterizar as finalidades da matéria Desenho nos Grupos Escolares ludovicenses ao longo do período delimitado de 1903 a 1912.

3.1 História da educação matemática

Para a elaboração desta dissertação, levantamos discussões sobre as finalidades da matéria Desenho nos Grupos Escolares ludovicenses entre 1903 a 1912, contribuindo, dessa forma, com a produção da história da educação matemática em São Luís. Segundo Valente (2013), por história da educação matemática entende-se “[...] a produção de uma representação sobre o passado da educação matemática. Não qualquer representação, mas aquela construída pelo ofício do historiador” (VALENTE, 2013, p. 25). Esse ofício contribui para a ruptura das relações ingênuas, míticas, românticas e memorialísticas desenvolvidas em outros tempos em torno das práticas escolares no ensino da matemática. O que contribui para que os professores de Matemática tenham uma relação menos fantasiosa e mais científica com o seu passado (VALENTE, 2013).

As pesquisas em história da educação matemática têm a intenção de saber como historicamente foi construída a realidade dos processos de ensino e aprendizagem da matemática e de que modo essa realidade passou a ter significado nas práticas pedagógicas. Ainda segundo Valente:

Não existem fatos históricos por natureza. Eles são produzidos pelos historiadores a partir de seu trabalho com as fontes, com os documentos do passado, que se quer explicar a partir de respostas às questões previamente elaboradas. Assim, não há fontes sem as questões do historiador. Será ele que irá erigir os traços deixados pelo passado em documentos para a história, em substância para a construção de seus fatos (VALENTE, 2007, p. 32).

A partir dessa perspectiva, compreendemos o pesquisador em história da educação matemática como aquele que, a partir de registros, documentos históricos, memórias e outros

fatos relativos ao ensino de matemática, procura construir uma narrativa histórica acerca do ensino, aprendizagem e práticas em matemática de outros tempos. Neste sentido,

cabe ao historiador ir ao passado e interrogar as evidências que este deixou com as perguntas adequadas, munido dos conceitos e métodos apropriados, para este passado oculto revelar-se em sua lógica subjacente, agora por ele percebida, embora, muitas vezes, ignorada por seus próprios agentes (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 24).

Como diz Valente, “[...] o historiador da educação matemática tem por tarefa organizar um conjunto de obras didáticas sobre as quais irá se debruçar para investigar a trajetória da educação matemática num determinado período” (VALENTE, 2008, p. 143).

Dessa forma, a pesquisa que produzimos é uma elaboração histórica concebida a partir de problemáticas e interrogações colocadas ao ensino de Desenho. No que se refere a essa matéria, tudo indica que há a necessidade de problematizá-la historicamente, uma vez que faz parte do rol de disciplinas a ser ministrada nos Grupos Escolares de São Luís entre 1903 e 1912. A institucionalização do ensino público de Desenho no Brasil foi marcada por ações governamentais que se iniciaram na década de 30 do século XIX, onde saiu da esfera privada (ateliês, aulas avulsas, escolas de Belas Artes) e passou a compor o programa de ensino do Liceu, instituição responsável por preparar os alunos para ingressar no ensino superior e Escolas Normais que eram encarregadas de formar professores para atuar no ensino primário. Ao ser adotado pelo Liceu, o Desenho passou a ser visto como um saber importante ao ensino público brasileiro como disseminador de cultura geral, saber necessário à formação profissional do cidadão, à indústria, à economia e à formação do educador (TRINCHÃO, 2019).

Ao fazer estudos históricos temos que considerar as muitas fontes documentais. Nesse sentido, Julia (2001) salienta a importância de nos atentarmos “[...] pelas normas e finalidades que regem a escola; aos estudos dos textos normativos relacionados ao passado escolar: legislação, regulamentos, regimentos internos das escolas, relatórios dos inspetores, programas escolares, etc” (JULIA, 2001, p. 19). Esses também são tidos por Chervel (1990) como o primeiro *corpus* documental a ser examinado pelo historiador para a investigação das finalidades de matérias escolares. Portanto, para a realização desta pesquisa, foram identificados, selecionados e analisados documentos que circularam nos Grupos Escolares ludoviscenses dentro do marco temporal, tais como jornais, periódicos, revistas, artigos, cartas, leis, decretos, ofícios, relatórios, regimento interno e regulamentos. Sobre isso, Le Goff (2003) coloca que:

Nenhum documento é inocente. Deve ser analisado. Todo documento é um monumento que deve ser desestruturado, desmontado. O historiador não deve ser apenas capaz de discernir o que é “falso”, avaliar a credibilidade do documento, mas também saber desmistificá-lo. Os documentos só passam a ser fontes históricas depois de estar sujeitos a tratamentos destinados a transformar sua função de mentira em

confissão de verdade (LE GOFF, 2003, p. 110).

Bloch (2002) nos orienta sobre a necessidade do questionamento, pois “os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los” (BLOCH, 2002, p. 79). Para Pesavento (2004), ir além daquilo que é dito e ver além daquilo que nos é mostrado se configura como a regra da ação desse historiador detetive. Mais ainda,

É preciso recolher os traços e registros do passado, mas realizar com eles um trabalho de construção, verdadeiro quebra-cabeças ou *puzzle* de peças, capazes de produzir sentido. Assim, as peças se articulam em composição ou justaposição, cruzando-se em todas as combinações possíveis, de modo a revelar analogias e relações de significado, ou então se combinam por contraste, a expor oposições ou discrepâncias (PESAVENTO, 2004, p. 64).

No livro *A escrita da história*, Michel De Certeau (1982) deixa registrado que a prática histórica é uma prática científica na medida em que inclui a construção de objetos de pesquisa, o uso de operações específicas (tais como recorte e processamento de fontes, mobilização de técnicas de análise, construção de hipótese, procedimentos de verificação) de trabalho e um processo de validação dos resultados, perante um regime acadêmico de saber compartilhado por uma comunidade. Além disso, esse mesmo autor nos convida a entender que a função social da história é organizar o passado em função do presente. Sendo assim, o ofício do historiador/do pesquisador em história da educação matemática é constituir os acontecimentos históricos a partir dos traços e/ou vestígios deixados no presente pelo passado (VALENTE, 2007). Trata-se de verdadeiramente montar um quebra-cabeça com peças desconhecidas, com os documentos garimpados e, posteriormente, examinados, buscando construir um enredo que tenha sentido histórico, que se revele representativo de determinada época. No entendimento de Ragazzini (2001):

O historiador é o receptor final da mensagem e, ao mesmo tempo, produtor da mesma. De seu contexto, o historiador interroga, relê e escuta os níveis contextuais precedentes, narrando e explicando aos seus contemporâneos as suas mensagens. O trabalho historiográfico, no seu último estágio, materializa-se em um texto que tem os seus editores, os seus leitores e os seus críticos, ou seja, surge uma nova mensagem com denotação e conotação (RAGAZZINI, 2001, p. 17).

A partir do entendimento de que em história da educação matemática a busca é pela produção de uma representação sobre o passado da educação matemática, construída pelo ofício do historiador (VALENTE, 2013), cabe-nos compreender que:

Em história tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em “documentos” certos objetos distribuídos de outra maneira. Essa nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em produzir tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar esses objetos mudando ao

mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. Esse gesto consiste em isolar um corpo como se faz em física, e em “desfigurar” as coisas para construí-las como peças que preenchem lacunas de um conjunto proposto a priori (DE CERTEAU, 1982, p. 19).

Partindo, como vem sendo mostrado, de uma pesquisa com foco na análise documental, os documentos a serem interrogados nesta pesquisa - fontes primárias¹² e de caráter qualitativo - foram pesquisados no Arquivo Público do Maranhão, Biblioteca Pública Benedito Leite, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), Casa de Cultura Josué Montello, Biblioteca Assis Chateaubrian, Biblioteca Ferreira Gullar, Instituto Histórico e geográfico do Maranhão, Biblioteca Rosa Castro, Biblioteca Astolfo Marques, Inspeção Escolar da Secretaria Estadual de Educação, Inspeção Escolar da Secretaria Municipal de Educação e acervos digitais das Biblioteca Nacional e Biblioteca Pública Benedito Leite. A importância de trabalhar com documentos neste estudo foi fundamental, pois possibilitou fazer uma reflexão histórica sobre as finalidades da matéria Desenho nos Grupos Escolares de São Luís no sentido de preencher as lacunas da história da educação matemática maranhense.

As fontes bibliográficas utilizadas neste trabalho nos possibilitaram buscar e destacar fundamentos pedagógicos que nos ajudaram compreender os elementos determinantes que fizeram com que essa matéria estivesse presente nos Grupos Escolares ludovicenses. Todos estes elementos estão interligados com a legislação e programas de ensino vigentes na época.

3.2 A legislação educacional como fonte de pesquisa

Entendemos como fonte histórica todo e qualquer objeto que possibilite a obtenção de informações sobre o passado educacional. Dessa forma, ao selecionarmos e optarmos por incorporar determinadas fontes em nossa investigação, atribuímos-lhes a condição de documento histórico. Quando realizamos uma pesquisa historiográfica, a etapa de reunir, selecionar e analisar os documentos é essencial, como nos confirmou De Certeau (1982). Dessa forma, realizamos a escolha dos documentos, utilizados na pesquisa, procurando compreender os acontecimentos que a eles estão relacionados, ou seja, analisando o contexto nos quais foram elaborados.

A legislação escolar, como ressalta Faria Filho (1998), tem grande utilidade como

¹² “As fontes primárias são dadas originais, a partir dos quais se tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é o pesquisador(a) que analisa. Por fontes secundárias compreende-se a pesquisa de dados de segunda mão (OLIVEIRA, 2007), ou seja, informações que foram trabalhadas por outros estudiosos e, por isso, já são de domínio científico, o chamado estado da arte do conhecimento” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

fonte para estudos realizados na história da educação. Segundo o autor, ao se trabalhar com a legislação escolar, é necessário entendê-la como um ordenamento jurídico que se relaciona a outros ordenamentos. Isso significa compreendê-la na perspectiva de uma certa lógica de funcionamento. Portanto, compreender as finalidades do Desenho nos Grupos Escolares de São Luís, a partir das legislações que circularam no período de 1903 a 1912, implica tentar compreender suas múltiplas dimensões, bem como as possíveis tensões e demandas sociais e políticas que outrora as permeavam.

A partir dessa perspectiva, a legislação é produzida tendo em vista diversos aspectos da vida social, econômica e cultural relacionados a uma determinada sociedade. Vale destacar que, quando tratamos o documento como lugar de análise, buscamos olhar aquilo que ele pode problematizar. Segundo Valente (2007), as escolhas das fontes se dão a partir do problema de pesquisa e estão na dependência direta das questões problematizadoras a que o historiador se propõe a tratar. É neste momento que se configura a transformação de *documentos históricos* – carregados de vestígios do passado – em *fontes históricas*, pela mobilização do historiador com fins de responder a sua questão de pesquisa.

Ainda sobre as legislações, essas serviam como regras para um determinado período, atuando como dispositivos de poder, elegendo concepções sobre a escola, o ensino, o professor, o aluno e os demais funcionários desta instituição. No período de implantação dos Grupos Escolares, a educação era um instrumento para alcançar os objetivos republicanos, ou seja, formar o cidadão para a civilidade e o progresso. No Maranhão, o governo buscou instaurar e consolidar um aparelho escolar através da implantação de um novo método de ensino (método intuitivo), expansão do ensino primário com a implantação de Grupos Escolares, ampliação da matrícula nas escolas, a organização do serviço de inspeção escolar. Segundo Godóis (1910) “novos tempos, novas necessidades e nova educação” (GODÓIS, 1910, p. 100). Assim, as reformas estavam voltadas para as necessidades sociais, as mudanças pelas quais a sociedade vinha passando e os interesses dos representantes do povo. Em consonância com isso, Le Goff (1990) diz que os documentos não são inocentes e objetivos, eles exprimem o poder da sociedade daquele período.

Percebemos, assim, que a legislação representa uma das formas mais significativas de controle do Estado sobre a organização da educação em geral. Nesse contexto, ressaltamos que a legislação maranhense correspondente à primeira década da República possui regulamentos e decretos que normatizavam, do ponto de vista legal, o sistema educacional do período, além de conter instruções para o ensino primário nos Grupos Escolares tais como horários de aula, período de matrícula e férias, questões administrativas e pedagógicas, dentre outros assuntos.

Ainda segundo Le Goff (1992), todas as fontes precisam ser analisadas com criticidade:

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente (LE GOFF, 1992, p. 547).

As fontes foram produzidas com interesses diferentes, em situações diferentes, para pessoas diferentes. Elas possuem singularidades que precisam ser levadas em consideração. Dessa forma, é preciso analisar cuidadosamente a documentação. Deste modo, a leitura crítica da legislação e de toda a documentação foi essencial na tentativa de compreender a nova organização escolar, suas apropriações e as finalidades da matéria Desenho nos Grupos Escolares no início do século XX.

3.3 História das disciplinas escolares

A história das disciplinas escolares salienta a constituição e o funcionamento das disciplinas escolares nas diferentes épocas. A investigação sobre as disciplinas escolares sinaliza as intervenções sociais e políticas representadas na seleção de conteúdos o que, dessa forma, a presença de uma disciplina no programa de ensino precisa ser questionada.

A história das disciplinas escolares perpassa pelos princípios da História Cultural¹³, dessa forma, pensar a história pelo viés cultural traz a ideia de que é possível traçá-la por meio de análises entre práticas, apropriações e representações. Estas constituem categorias da história cultural que “[...] deve ser entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido” (CHARTIER, 1990, p. 27). A análise da história cultural, esclarece Roger Chartier, é importante para identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, dada a ler. O que nos faz refletir sobre em qual contexto social, político e cultural o Grupo Escolar ludovicense estava inserido? Quem organizou seus regulamentos e programas de ensino? Como os indivíduos interpretaram essa nova organização educacional? Quem são esses indivíduos envolvidos nesse novo processo educacional? Para

¹³ Categorizar em poucas linhas o que é História Cultural não é uma tarefa simples. No entanto, a História Cultural surgiu em resposta à história tradicional, essencialmente política, baseadas nos feitos dos grandes homens, na objetividade e na unicidade dos documentos. Tal História - a História Cultural - se interessa por toda atividade humana, compreendendo que tudo tem sua história, pela história vista de baixo, pelas diferentes culturas, pela realidade que é social e culturalmente construída (BURKE, 2008).

quem e por que os Grupos Escolares foram criados?

A escola possui uma capacidade de produzir uma cultura própria e original, já que determinadas práticas e normas são estratégias criadas especificamente para a vivência no âmbito escolar. Nesse contexto, a criação dos Grupos Escolares manifesta a construção de uma nova cultura escolar para o ensino primário maranhense, já que traz uma nova estrutura administrativa e pedagógica, um conjunto de profissionais, ensino seriado, novo método de ensino, dentre outros. É preciso ter claro que a escola não está isolada, ela está inserida em um contexto social mais amplo. Desse modo, a cultura escolar é um produto original da escola, criado pelas normas e finalidades da escola, segundo Julia (2001), a cultura escolar é

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10).

Os estudos de Julia (2001) sobre a cultura escolar nos chamam a atenção para as práticas e os aspectos internos da escola e nos convida a questionar as práticas cotidianas, as normas e o funcionamento interno da escola. Tais estudos estimulam as relações estabelecidas historicamente entre escola, sociedade e cultura. Nesse sentido, ao voltarmos os olhares para a cultura escolar, é possível ampliar o entendimento referente à questão do tempo, dos espaços escolares e dos sujeitos escolares. Percebemos, assim, que a cultura escolar não é estática. Ela varia e essa variação perpassa por finalidades religiosas, sócio-políticas, de cada um dos tipos de ensino, de ordem psicológica, culturais de socialização. Embora diferentes, essas diversas ordens de finalidades estão em estreita correlação umas com as outras. Segundo Chervel (1990), “o conjunto dessas finalidades consigna à escola sua função educativa” (CHERVEL, 1990, p. 188).

Nesse cenário, o entendimento de cultura escolar é necessário para a escrita da história das disciplinas escolares, pois auxilia na compreensão da cultura produzida pela escola, na escola e para a escola (CHERVEL, 1990). Estudar as disciplinas escolares tem sido foco de historiadores, pelo fato de a sociedade impor as finalidades de ensino para a escola. Essas finalidades de ensino de uma disciplina escolar vêm determinar políticas educativas, planos e programas de ensino.

Portanto, a disciplina Desenho compõe a cultura escolar. Mas “a disciplina não é aquilo que se ensina e ponto final”? (CHERVEL, 1990, p. 178). A disciplina nessa perspectiva não se resume aos conteúdos, não é somente aquilo que se ensina formalmente. Devemos considerar que elas foram construídas dentro de um contexto que é próprio da vida escolar e

que foram pensadas com finalidades diferentes ao longo do tempo.

As disciplinas escolares para Chervel (1990, p. 184), “são criações espontâneas e originais do sistema escolar”. Segundo o autor, a disciplina escolar foi criada “[...] pela própria escola, na escola e para a escola” (CHERVEL, 1990, p. 181). Portanto, estudar e compreender a constituição e o funcionamento de uma disciplina escolar ajuda a estudar e a compreender a própria escola a partir dos saberes escolares que ela produz em cada época e em cada contexto.

Conforme Chervel (1990), as disciplinas escolares têm como o ápice os diversos conteúdos que estão explicitados de acordo com a designação que se quer dar das finalidades do ensino, pois “em diferentes épocas, veem aparecer finalidades de todas as ordens que, ainda que não ocupem o mesmo nível nas prioridades das sociedades, são todas igualmente imperativas” (CHERVEL, 1990, p. 187).

Então, identificar, classificar e organizar essas finalidades são algumas das incumbências da história das disciplinas escolares.

A história das disciplinas escolares, colocando os conteúdos de ensino no centro de suas preocupações, renova as problemáticas tradicionais. Se é verdade que a sociedade impõe à escola suas finalidades, estando a cargo dessa última buscar naquela apoio para criar suas próprias disciplinas, há toda razão em se pensar que é ao redor dessas finalidades que se elaboram as políticas educacionais, os programas e os planos de estudo, e que se realizam a construção e a transformação histórica da escola (CHERVEL, 1990, p. 190).

Assim, conhecer sobre a história das disciplinas escolares é compreender sobre a importância da disciplina e suas transformações. Conforme Chervel (1990, p. 222), as “disciplinas são o preço que a sociedade deve pagar à sua cultura para poder transmiti-la no contexto da escola ou do colégio”.

De acordo com o mesmo autor, a ideia de disciplina em relação ao ensino não foi sempre tida como um objeto de estudo amplamente discutido de maneira reflexiva. Segundo esse pesquisador, até o século XIX, o termo disciplina e a expressão disciplina escolar não eram mais do que termos utilizados para “[...] designar a vigilância dos estabelecimentos escolares, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso” (CHERVEL, 1990, p. 178). No início do século XX, o termo disciplina ganhou uma nova interpretação, passando a designar uma “matéria de ensino suscetível de servir de exercício intelectual” (CHERVEL, 1990, p. 179) e após a Primeira Guerra Mundial, o termo disciplina passou a designar uma “[...] simples rubrica que classifica as matérias de ensino” (CHERVEL, 1990, p. 180). Ainda conforme Chervel (1990), historicamente, o termo disciplina começou a aparecer na documentação educacional a partir do século XIX:

Na realidade, essa nova acepção da palavra é trazida por uma larga corrente de

pensamento pedagógico que se manifesta, na segunda metade do século XIX, em estreita ligação com a renovação das finalidades do ensino secundário e do ensino primário. Ela faz par com o verbo disciplinar e, se propaga primeiro como um sinônimo de ginástica intelectual, no conceito recentemente introduzido no debate. Logo após a I Guerra Mundial, enfim o termo disciplina vai perder a força que o caracterizava até então. Torna-se uma pura e simples rubrica que classifica as matérias de ensino, fora de qualquer referência às exigências da formação do espírito (CHERVEL, 1990, p. 180).

É importante considerarmos que, em cada época, as disciplinas estão a serviço de uma determinada finalidade educativa e que suas reais finalidades não se encontram apenas nos textos oficiais. Para conhecê-las, torna-se necessário compreender a realidade pedagógica e educacional de um lugar em seu tempo (CHERVEL, 1990). Assim, a constituição das disciplinas depende não somente dos seus estudos, mas de todo um contexto político, econômico, social, cultural, geográfico e temporal. Assim, sob a perspectiva da história das disciplinas escolares, necessita-se juntar várias fontes para se ter uma melhor interpretação sobre as finalidades do ensino de Desenho no contexto de criação e implantação dos Grupos Escolares de São Luís no início do século XX para compreender a estrutura e construção dessa matéria. Como destaca Chervel (1990):

Cada época produziu sobre sua escola, sobre suas redes educacionais, sobre os problemas pedagógicos, uma literatura frequentemente abundante: relatórios de inspeção, projetos de reforma, artigos ou manuais de didática, prefácios de manuais, polêmicas diversas, relatórios de presidentes de bancas, debates parlamentares, etc. É essa literatura que, ao menos tanto quanto os programas oficiais, esclarecia os mestres sobre sua função e que dá hoje a chave do problema (CHERVEL, 1990, p. 190-191).

No tocante às finalidades de ensino, existem dois tipos: *finalidades de objetivo*, que são aquelas estabelecidas pela legislação vigente, e as *finalidades reais* que são aquelas pelas quais a escola ensina, não sendo necessariamente iguais às de objetivo. Assim, uma pesquisa sobre a história de uma disciplina escolar deve considerar as finalidades do meio escolar, no qual essa disciplina está inserida. As finalidades são determinantes para a inclusão ou exclusão de uma disciplina no currículo escolar, fazendo com que crie sua própria identidade.

Adotaremos na dissertação as finalidades de objetivo, contudo é necessário diferenciar as finalidades reais das finalidades de objetivo.

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

Ainda de acordo com Chervel (1990), as finalidades de ensino não estão todas inscritas em documentos oficiais. Segundo ele, os documentos oficiais exprimem as finalidades de

objetivo, ou seja, são finalidades que se deseja alcançar, mas que podem ou não ser concretizadas. Já as finalidades reais são voltadas às práticas concretas de ensino. Em conformidade, Guimarães (2017) diz que as finalidades de objetivo se encontram no campo teórico, escritas nos documentos e as finalidades reais são aquelas voltadas para as práticas desenvolvidas no ambiente escolar e planejadas a partir das finalidades de objetivo. Posto isso, nesta pesquisa, serão tratadas as finalidades de objetivo, visto que analisamos a legislação educacional apresentada em Decretos, Leis e Programas de Ensino destinados ao ensino de Desenho nos Grupos Escolares de São Luís entre 1903 e 1912.

De acordo com Chervel (1990), os períodos em que ocorrem reformas educativas são favoráveis ao estudo da história das disciplinas escolares, pois é possível determinar as finalidades de uma disciplina em determinado período e estabelecer as diferenças de uma época para outra. Entendemos assim, que a disciplina escolar não pode ser analisada isoladamente. Segundo Chervel (1990), o estudo da história das disciplinas escolares perpassa pela análise dos conteúdos específicos que compõem uma determinada disciplina, mas ao construir este estudo é necessário analisar todos os agentes internos ou externos que circundam a escola, por meio da análise de provas, legislações, livros escolares e uma variedade de materiais produzidos pelo cotidiano escolar.

Chervel (1990) considera que os conteúdos de ensino constituem um ponto importante a ser abordado pelo investigador da história das disciplinas escolares. De acordo com ele, o historiador que se propõe estudar uma disciplina escolar deve:

[...] dar uma atenção detalhada do ensino em cada uma de suas etapas, descrever a evolução da didática, pesquisar as razões da mudança, revelar a coerência interna dos diferentes procedimentos aos quais se apela, e estabelecer a ligação entre o ensino dispensado e as finalidades que presidem a seu exercício (CHERVEL, 1990, p. 192).

A pesquisa em história das disciplinas escolares permite desvelar no cotidiano dos sistemas educacionais, os elementos propulsores de uma sociedade e suas conjunturas. Acreditamos que tal análise é fundamental para que possamos caracterizar as finalidades do ensino de Desenho nos Grupos Escolares de São Luís no início da República.

Como posto anteriormente, a história de uma disciplina escolar necessita utilizar diferentes fontes as quais permitem que as representações de uma determinada realidade sejam reconstituídas. Segundo Chartier (1990), representações “[...] são esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro torna-se inteligível e o espaço ser decifrável” (CHARTIER, 1990, p. 17).

Chartier (1990) enfatiza ainda que as representações do social não são neutras: “[...]”

produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outras, por elas menosprezadas, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas” (CHARTIER, 1990, p. 17). Os Grupos Escolares em São Luís, no início da República, eram considerados símbolos de eficiência, progresso, prosperidade, modernização e inovação escolar.

A realidade social é construída através de representações, presentes nas fontes, nos vestígios, nos testemunhos que podem ter sido construídas individual ou coletivamente a partir de apropriações que se revelam na prática dos sujeitos. Segundo Chartier (2002), as apropriações demonstram como os sujeitos interpretam as representações e o modo como operam a realidade, já que essas representações “são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam” (CHARTIER, 2002, p. 17). A apropriação “tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem” (CHARTIER, 2002, p. 26). Ademais, a apropriação nos ajuda a entender como as pessoas interpretaram e tomam para si certas ideias que circulam nos âmbitos global e local de uma sociedade numa determinada época, “[...] daí o reconhecimento das práticas de apropriação cultural como formas diferenciadas de interpretação” (CHARTIER, 1990, p. 28). Os Grupos Escolares eram uma alternativa de superar a precariedade do ensino herdada do período imperial, uma escola essencial para o desenvolvimento do estado e que atendia todas as classes sociais.

Diante de tais considerações, na história dos Grupos Escolares de São Luís, o ensino de Desenho conquistou um lugar específico na cultura escolar, trata-se de um espaço curricular atravessado por diversas representações construídas pelos seus agentes como os diretores, inspetores de ensino, professores, alunos, entre outros. Dessa forma, não nos comprometemos em escrever uma história que busca reconstituir o passado do ensino de Desenho, mas entender e caracterizar as finalidades dadas ao Desenho nos Grupos Escolares de São Luís.

4. UMA CARACTERIZAÇÃO DAS FINALIDADES DO ENSINO DE DESENHO NOS GRUPOS ESCOLARES DE SÃO LUÍS (1903-1912)

Neste capítulo, apresentamos algumas considerações sobre a instrução primária e o ensino de Desenho no início da República no Maranhão e uma breve caracterização dos Grupos Escolares de São Luís, tais como criação, organização e funcionamento. Em seguida, abordamos o Desenho como matéria nos Grupos Escolares prescrita na legislação maranhense e caracterizaremos suas finalidades de ensino presentes nos documentos normativos, principalmente no Programa de ensino, Regulamentos e Regimentos Internos dessas instituições.

4.1 O Desenho na instrução primária no Maranhão nos primeiros anos da República

Durante os primeiros anos de República, foi possível observar que “o Maranhão iniciava a nova ordem de coisas com péssimas probabilidades financeiras e econômicas” (FERNANDES, 2003, p. 37). A falência de algumas indústrias de açúcar que anteriormente exportava para os Estados Unidos e Inglaterra, a desvalorização da moeda brasileira que ocorreu logo em seguida e o pouco avanço econômico dos últimos trinta anos acabaram desequilibrando e arruinando a política econômica maranhense. Esse descontrole acabou também interferindo na educação pública.

Em face desse cenário, após o estabelecimento do regime republicano houve a necessidade de estabelecer também regulamentos e reformas para organização do sistema de ensino que até pouco tempo era centralizado no governo nacional. Então, a primeira década republicana caracteriza, portanto, um contexto de reformulações no campo da instrução pública maranhense.

Como forma de perceber a dinâmica em relação ao sistema educacional no Maranhão é interessante conhecer as reformas que se estabeleceram logo nos primeiros anos da República, ainda no século XIX e início do século XX. Naquela época, “o Maranhão oferecia, no tocante à instrução pública, o mesmo espetáculo entristecedor que as outras províncias brasileiras” (FERNANDES, 2003, p. 243) ofereciam. Desse modo, a instrução não constituiu responsabilidade do governo central, sendo delegada às administrações estaduais.

Assim, quando se proclama a República, o Maranhão apresenta à instrução pública, o mesmo aspecto desolador que as demais províncias do Brasil, agravado ainda pelas lutas políticas e competições suscitadas pela mudança do regime, deixando os problemas educacionais em segundo plano (ANDRADE, 1984, p. 29).

O aspecto desolador a que se refere a autora se relaciona a pontos sobre manutenção de escolas, condições de trabalho para professores e permanência de alunos mais carentes na escola.

A organização inicial da instrução pública republicana no Maranhão ocorreu com o Decreto n. 21, de 15 de abril de 1890. Decretado pelo governador José Tomás da Porciúncula, buscou-se reorganizar o ensino público do Estado. Ele decreta em seu primeiro artigo que o ensino público maranhense seria primário, secundário, técnico ou profissional e fornecido gratuitamente nas Escolas Públicas Primárias, Escola Normal, Liceu Maranhense e no Instituto Técnico. Além disso, esse ensino seria facultativo. Um ano depois, uma nova reorganização do ensino público do Estado foi legislada por meio do Decreto n. 94, de 1º de setembro. Esse Decreto enuncia que o ensino público no estado do Maranhão seria primário e secundário e ofertado nas escolas primárias do estado, nas escolas primárias do município, no Liceu Maranhense e na Escola Normal. Entre 1890 e 1891, além de José Tomás da Porciúncula, assumiram o governo o seu vice-governador Augusto Olímpio Gomes de Castro, e os governos provisórios capitão-tenente Manuel Inácio Berfort Vieira e Lourenço Augusto de Sá e Albuquerque que ficou até 13 de junho de 1891. Percebemos uma enorme alternância de governadores provisórios no início da República, contudo isso muda após a Constituição Estadual de 1891. A respeito disso, Meireles (2008) concluiu que o Maranhão passava pela mesma instabilidade governamental com que sempre lutara na Monarquia, além disso, Lima (2010) diz que a perspectiva financeira e econômica nessas primeiras administrações era muito preocupante.

O contexto educacional continuou apresentando deficiências e se desestruturando com a descontinuidade da nomeação dos governantes. Na política regional, interesses partidários se sobrepunham à administração das condições sociais advindas com a República, “o objetivo é sempre, e único, a tomada do poder e a luta para manter-se nele” (LIMA, 2010, p. 39). Ao que tudo indica isso acabou contribuindo para desacelerar o processo de criação e implantação dos Grupos Escolares.

Para cumprir a Lei nº 56, de 15 de maio de 1893, foi publicado oficialmente o Regulamento da Instrução Pública do Estado do Maranhão, que a reclassificou em ensino primário, normal, secundário, profissional ou técnico e superior. O ensino primário fornecido pelo Estado seria elementar nas vilas e povoações e integral nas cidades, seriam também do sexo feminino, masculino e mista. O Desenho não se encontra na lista de disciplinas do curso elementar, mas está presente no curso integral. Neste documento, papel e *crayon* próprios para

desenho são descritos como materiais utilizados na matéria de mesmo nome, uma mesa grande para exercícios de escrita e desenho dos alunos estava incluída na lista de mobília.

O regulamento de 24 de novembro de 1894 destaca no Art. 1º que “o ensino primário fornecido pelo Estado será ainda elementar com funcionamento nas vilas e povoados e integral nas cidades” (MARANHÃO, 1894). Nesse regulamento, o Desenho só se encontra no curso integral e traz como material papel e *crayon* específicos para o desenho com uma mesa grande para exercícios de escrita e desenho dos alunos.

A Lei nº 119, de 2 de maio, de 1895 traz em título único, a reorganização do ensino público do Estado do Maranhão. A presente lei manifesta a obrigatoriedade do Estado em assumir a instrução primária seja na “casa da família do menor, na de seu tutor ou protetor, ou no estabelecimento em que estiver empregado; nas escolas ou estabelecimentos particulares de instrução; nas escolas municipais; nas escolas do estado (MARANHÃO, 1895, p. 40). A Lei n. 119 organiza o ensino público no município de São Luís. Ficariam mantidas as atuais escolas do ensino primário do município. Todas as escolas do sexo feminino passariam a ser mistas e elas eram divididas em três graus: elementar, médio e superior. A disciplina Desenho está contida nos três graus. Essa Lei também traz que as escolas públicas primárias municipais possuíam condições mínimas de funcionamento. Elas pertenciam à municipalidade, mas eram mantidas pelo Estado.

Em 4 de maio de 1901, através do decreto n.16, é aprovado o regimento interno para as escolas estaduais existentes em São Luís organizado pelo diretor da Escola Normal. Nas 1ª e 2ª Escolas Estaduais eram admitidas apenas meninas e nas demais escolas, ambos os sexos. Os alunos seriam divididos em 4 classes: a primeira, frequentariam os alunos que necessitassem dos primeiros rudimentos escolares; cursariam a segunda classe aqueles que haviam sido aprovados na primeira; para a terceira classe iriam os alunos aprovados na classe anterior e para a quarta classe seria matriculado os alunos habilitados na terceira. A matéria Desenho estava inserida no quadro de disciplinas dessas instituições e sua avaliação aconteceria de forma gráfica. Contudo não há detalhamento sobre o programa de ensino da matéria Desenho nos Regulamentos apresentados.

Enfim, os avanços e retrocessos nos programas de ensino durante os primeiros anos de República, como acabamos de ver, se deu devido os governadores raramente seguirem os planos de ações de seus antecessores. Segundo Fernandes (2003), “e na presunção, bastas vezes, de fazer melhor, cuidam logo de desorganizar as sugestões anteriores com criações novas; de forma que a educação nacional, se não estaciona adormecida, aparece na eterna busca de sistemas originais que nunca chegam a um fim” (FERNANDES, 2003, p. 229).

Observamos também que o que se nota a respeito dos administradores maranhenses é o trabalho voltado aos interesses pessoais e partidários, foram poucos os que tiveram compromisso em levar adiante as ações iniciadas pelos antecessores, a política é marcada pelas descontinuidades, sofrendo todo o Estado com a briga de interesses. “A política foi caracterizada por uma rotatividade frequente, que atrapalhava a unidade administrativa e a continuidade dos investimentos” (SILVA, 2017, p. 53).

Como se vê, durante a passagem do século XIX para o início do século XX, o Maranhão não conseguiu sair do descompasso da redefinição e reorganização do sistema educacional. Isso, segundo Andrade (1984), se deve também a falta de objetivos e princípios voltados para esse setor.

Ademais a instrução primária totalmente dispersa, sem homogeneidade de princípios ou de objetivos, tornava cada vez mais difícil a unidade desejada no ensino elementar, impossível de ser obtido com o tipo de escolas então em funcionamento. Admitindo que a coerência de meios produziria necessariamente a homogeneidade de fins, o governo do estado, em 1903, autoriza que se converta em grupos escolares as escolas estaduais existentes no perímetro da cidade São Luís. [...] essa tentativa de homogeneização do ensino primário e as constantes reformas empreendidas comprovam que o sistema educacional existente já não atendia às novas necessidades criadas pela evolução da sociedade, tornando imperativa não só a ampliação, mas também a transformação da organização vigente (ANDRADE, 1984, p. 32).

No que concerne à situação da educação no Maranhão, do final do século XIX para o início do século XX, é observada a precariedade do ensino no preparo dos professores, a inexistência de um núcleo fundante e estruturante de programas para o ensino na escola primária. Os Grupos Escolares seriam então uma política de estado que introduziria novos elementos no ensino primário, possibilitando a criação de uma organização administrativa, pedagógica e didática diferenciada, já que consistiam “em escolas modelares onde era ministrado o ensino primário completo com um programa de ensino enriquecido e enciclopédico utilizando os mais modernos métodos e processos pedagógicos existentes na época” (SOUZA, 1998, p. 16).

4.2 Implantação e organização dos Grupos Escolares em São Luís

A instalação da República no Brasil, em 1889, foi sustentada em pressupostos como modernização, civilização e democratização. Com base neles, a instrução pública primária passou a ser alvo de reformas em diversos estados, inclusive no Maranhão. Dessa forma, a educação passou a ser o foco central da sociedade republicana sendo essencial para o desenvolvimento do país.

Segundo Souza (2008), neste novo modo de governar, a educação do povo ganhou um importante destaque, pois, para que ocorressem as transformações políticas, sociais e econômicas que a sociedade necessitava, a educação popular era indispensável. Deste modo a educação do povo transformou-se no principal projeto educacional do governo republicano.

O discurso educacional brasileiro, neste período, propagado pelos políticos defendia que a educação era a salvação para todos os problemas da sociedade e, para isso, era necessário adotar modelos e conteúdos disciplinares modernos e eficazes para a escolarização de um número considerável de pessoas (SILVA, 2011, p. 60).

Nesse sentido, a escola pública, principalmente a primária, passa a ser o centro das reformas educacionais ocorridas naquele período com finalidades políticas e sociais para a propaganda republicana na afirmação de seus almejos, “[...] é uma escola para a difusão dos valores republicanos e comprometida com a construção e a consolidação do novo regime; é a escola da República e para a República [...]” (SOUZA, 1998, p. 27-28).

Com a instituição da República brasileira, a nova forma de governo pretendia formar um cidadão patriótico. Para isso, preocupou-se que ele tivesse uma formação que contemplasse o caráter moral e cívico. Assim sendo, não cabia ao professor dessas instituições apenas a tarefa de alfabetizar, mais também de “forjar uma nova consciência cívica por meio da cultura nacional” (JULIA, 2001, p. 23).

Em busca da modernização enquadrada nos modelos europeus, a questão educacional no Maranhão foi atingida por meio do discurso daqueles que estavam interessados em que a instrução pública instituisse uma nova organização. Dessa forma, o foco passa a ser a constituição dos Grupos Escolares, que eram vistos como a possibilidade de preparar os sujeitos dentro de uma nova realidade, a vida republicana.

A escola tem de conformar-se com a época que atravessa, acompanhando-lhe as mutações e ideias e instituição social, como é, tem de elevar o seu ensino à compreensão da noção da pátria e dos deveres que esta exige, fazendo compreender ao mesmo tempo a função que cada indivíduo tem de nela representar, munindo-o dos conhecimentos gerais indispensáveis para desempenhar convenientemente a sua missão (GODÓIS, 1910, p. 86).

Assim, os Grupos Escolares eram considerados símbolos de progresso e prosperidade, e sua implantação representou para o estado a consolidação do movimento de modernização e urbanização da região. Com organização administrativa e pedagógica diferenciada, representava para os governantes da época o ideal de escola em que se deveria formar o cidadão republicano. No Maranhão, “a notícia de criação dos Grupos Escolares maranhenses foi aceita como se fosse uma dádiva divina ou obra milagrosa pelos entusiastas da educação” (SILVA; CASTRO, 2012, p. 253). Pois, associadas a essas escolas, vinha o modelo de eficiência e desta

maneira tornava-se uma alternativa de superar a precariedade pela qual passava o ensino maranhense, uma forma de contribuir no projeto social de formação de um novo homem e de uma nova sociedade a partir da República.

O Estado de São Paulo foi o pioneiro na implantação dos Grupos Escolares, em 1893, mas somente regulamentados e instalados em 1894. Ele abrangia todos os níveis de ensino; um currículo que distribuía os conteúdos por série de ensino, classificação dos alunos por níveis de aprendizagem a partir de avaliações rígidas e classificatórias.

A implantação dos Grupos Escolares no estado de São Paulo, de acordo com Souza (2014), representou uma das mais importantes inovações educacionais, uma escola apropriada à escolarização em massa, com o intuito de elevar o país ao nível dos países mais desenvolvidos. A criação dos Grupos Escolares contribuiu para o fortalecimento das bases republicanas na última década do século XIX, sendo pioneiro o estado de São Paulo, seguido pelo Pará e Rio de Janeiro, para depois, já no século XX, ser adotado pelo Paraná, Maranhão, Minas Gerais, Bahia, dentre outros estados brasileiros. Conforme salienta Souza (2011),

Em realidade, o que São Paulo ofereceu às demais regiões brasileiras foi a imagem de um aparelho escolar moderno, articulado, orgânico e bem-sucedido. Tal imagem atraiu a atenção das autoridades políticas de outros estados empenhados no ideal republicano de reforma da educação popular. Os expedientes de visibilidade e reconhecimento multiplicaram-se: visitas comissionadas, viagens de estudo, elaboração e publicação de relatórios, circulação de impressos, livros e materiais didáticos (SOUZA, 2011, p. 128).

Nesse contexto de expansão, o Maranhão tornou-se o quarto estado a organizar e implantar um ensino diferente do que foi herdado do período imperial (1822-1889). Esse molde escolar constituiu-se como Grupo Escolar, que representava uma nova sistematização de escola com diferenças na estrutura física e nas relações humanas entre os sujeitos escolares. O ensino assentava-se na divisão do trabalho do professor, diretor, aluno, porteiro e outros membros da comunidade escolar. Com tais características, os Grupos Escolares se consolidaram como o novo modelo escolar de educação primária do século XX, de forma organizacional, administrativa e pedagógica adaptada para aqueles tempos da República. Essa organização escolar foi inovadora para a época, pois criou no país instituições escolares primárias que reuniam, em um mesmo prédio, crianças e professores regidos pela figura de um diretor que administrava a unidade escolar, além de uma organização do ensino seriado. Segundo Silva (2017), “com o ideário de escola moderna, os Grupos Escolares foram se consolidando como inovação escolar, constituindo forte referência para os demais estabelecimentos de ensino, pois o modelo adotado era considerado à época o mais moderno e útil para a contenção do analfabetismo” (SILVA, 2017, p. 21).

Percebemos assim que os Grupos Escolares possuíam algumas especificidades tais como agrupamento dos alunos em séries, levando-se em conta a idade e/ou o grau cognitivo; todas as salas eram instaladas em um único prédio; organização dos conhecimentos e os saberes que deveriam ser ensinados em sala de aula; e a cada professor era atribuído uma classe de alunos. Aparecia aí a presença de um diretor que era responsável pela administração do Grupo Escolar e também de outros funcionários de apoio, como secretários, serventes e porteiros.

Nessa perspectiva, o governo estadual do Maranhão, representado por Alexandre Collares Moreira Junior, autorizou a conversão de escolas estaduais no perímetro de São Luís em Grupos Escolares por meio da Lei nº 323, de 23 de março de 1903, mais é somente em 1904 que essas instituições foram criadas na capital Maranhense através do Decreto n.º 36, de 1º de julho. A partir dele, dois Grupos Escolares foram criados em São Luís, cada um formado por três escolas estaduais. Esses Grupos Escolares estavam sob a jurisdição do Diretor da Escola Normal, Barbosa de Godóis¹⁴, o qual organizou o seu regimento interno aprovado em 1904 mediante o Decreto nº 38, de 19 de julho de 1904. Segundo Silva (2011),

[...] foi designado como diretor dos Grupos Escolares no Maranhão o Sr. Barbosa de Godóis; nesse período ocupava o mesmo cargo na Escola Normal e da Escola Modelo. Dentre suas atribuições destaca-se a incumbência de organizar, fiscalizar, dirigir e coordenar o ensino e outras atividades educativas (em sua maioria disciplinares) efetuadas nesses recintos, como por exemplo, a disciplina, a ordem e o respeito, além dos serviços do porteiro, do servente, os horários de aula e assinatura do livro de ponto (SILVA, 2011, p. 75).

Barbosa de Godóis defendeu a criação de escolas como ponto chave para a remodelagem da nação. Ele afirma que, com a criação da Escola Normal, Escola Modelo e dos Grupos Escolares, a situação educacional do Maranhão apresentava contornos diferenciados de épocas pretéritas (GODÓIS, 1910). Tratava-se, portanto, de um interesse coletivo à instrução popular diretamente ligado “ao bem-estar público e à ordem política” (GODÓIS, 1910, p. 4).

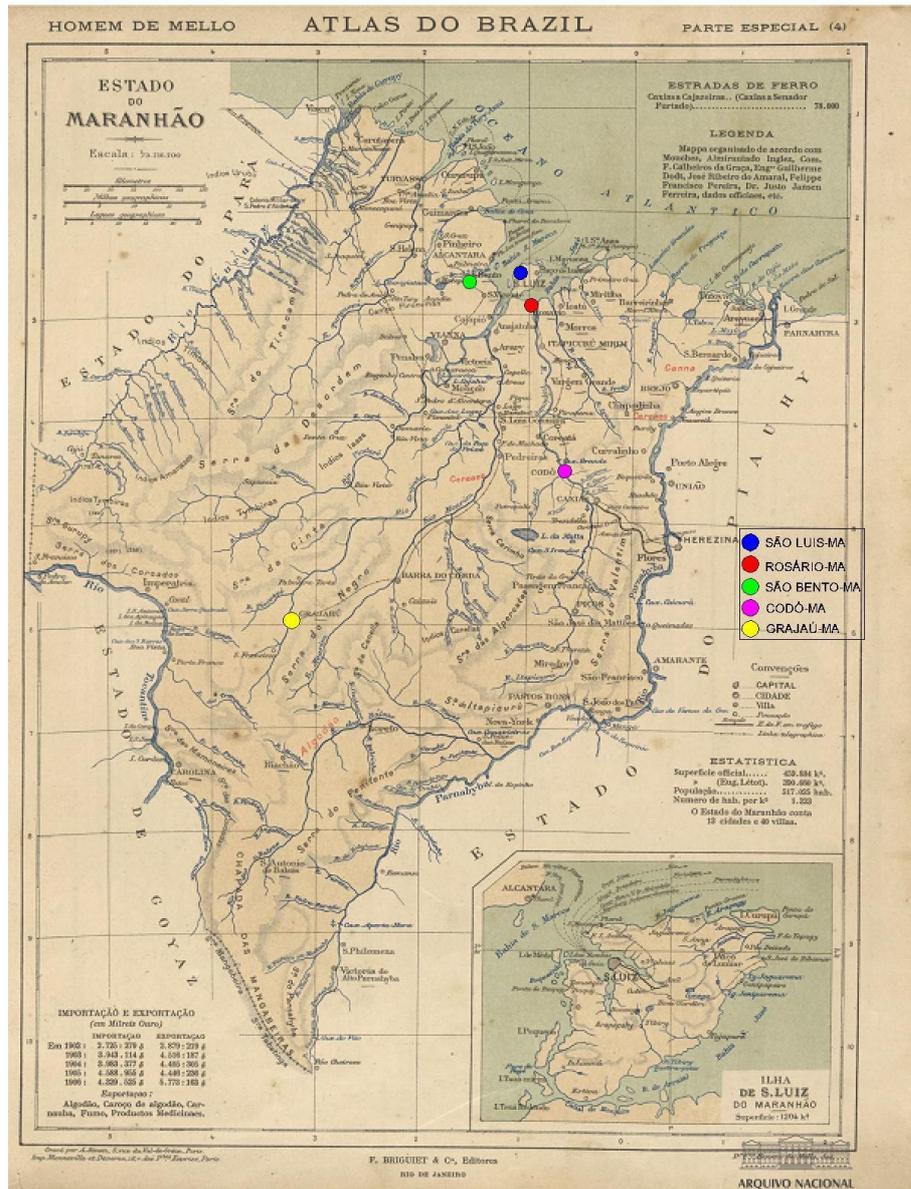
No interior do Estado, a criação de Grupos Escolares só foi autorizada em 1905 com a Lei nº 363, de 31 de março. Contudo, só em 1906 que os primeiros Grupos Escolares, no interior, começaram a ser implantados, um na cidade de Rosário e outro na cidade de São Bento, mediante o Decreto nº 59, de 26 de fevereiro. Já na cidade de Codó foi criada a primeira

¹⁴ Barbosa de Godóis nasceu em São Luís em 1860 e morreu no Rio de Janeiro em 1923. Formou-se em Direito na Faculdade de Recife, exerceu o cargo de Procurador da Justiça Federal do Maranhão, Deputado Estadual do Maranhão, Vice-Presidente do estado do Maranhão, e o Magistério. Por ser um intelectual reconhecido no Estado, influenciou a formação de normalistas até quando deixou a direção da Escola Normal em 1914. Os livros que publicava costumavam ser dirigidos e adotados pela escola. Ele publicou: Instrução Cívica: resumo didático de acordo com o programma da Escola Normal de São Luís (1900), História do Maranhão para uso dos alunos da Escola Normal (1904) e O mestre e a escola (1910).

cadeira¹⁵ de um Grupo Escolar em 1908 (MARANHÃO, 1908) e em Grajaú, o Grupo Escolar, foi criado em 1911 (PACOTILHA, 15 mar., 1911).

A partir da figura 1 é possível visualizar a expansão da criação dos Grupos Escolares no Maranhão.

Figura 1: Localização dos Grupos Escolares no Maranhão (1903-1912)



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/737183032736587305/>

Em 1904 foram criados dois na capital maranhense e a partir de 1905 aumentaram para 6, pois quatro estavam localizados no interior do Estado, o que nos leva a constatar que os Grupos Escolares começaram a aumentar em direção às localidades mais longe da capital;

¹⁵ “A palavra cadeira teria vindo do grego *kathédra*, com o significado de ‘que serve para sentar, assento, banco, fundamento’. Entrou pelo latim como *cathédra, cathedrae* ‘cadeira, assento, cadeira de professor, cadeira e funções episcopais’ com deslocamento do acento tônico, por via popular” (MARTINS, 2005, p. 5).

sendo Rosário, São Bento, Codó e Grajaú os municípios que também implantaram o Grupo Escolar nos primeiros anos da República. Sabemos da importância que desempenharam os Grupos Escolares nessas localidades em razão da política de modernização e progresso do estado por meio da implantação desse tipo de instituição escolar. Apesar disso, foram poucos os Grupos Escolares instalados no estado maranhense na primeira década da República. Ademais, em Licar (2012) encontra-se a informação de que no decorrer das primeiras décadas do século XIX, esses Grupos Escolares tiveram uma sobrevivência difícil marcada por certa instabilidade.

Contudo, neste trabalho, focaremos nos dois Grupos Escolares localizados em São Luís nos primeiros anos da República. Os Grupos Escolares costumavam estar localizados nos centros das cidades e a opção por essa localização era estratégica, pois seus prédios eram planejados para se destacar e para divulgar a importância de seu papel social na formação do cidadão republicano, além de representarem sua própria exaltação na consolidação dos ideais de modernidade e progresso no oferecimento da educação popular.

No entanto, os Grupos Escolares ludovicenses não apresentavam sofisticadas acomodações precisando de melhorias em suas instalações físicas e no mobiliário escolar. Em conformidade com isso, Silva (2017) comenta:

A instalação dos Grupos Escolares se deu nos prédios construídos no século XIX para as escolas estaduais. Estes edifícios não possuíam a divisão devida para a ministração ou organização do ensino graduado [...]. O certo era a construção de edifícios próprios, meta não alcançada neste momento, devido às más condições financeiras do Estado (SILVA, 2017, p. 110).

O primeiro Grupo Escolar, mostrado na figura 2, funcionou no prédio da escola pública da Rua do Sol e em seu primeiro ano, apresentou matrícula de 118 alunos; já o segundo Grupo Escolar, apresentado na figura 3, funcionou no prédio da escola pública da Rua Grande e em seu primeiro ano tinha 101 alunos matriculados (PACOTILHA, 5 jul., 1904). Percebemos assim, que o acesso a essas escolas foi objeto de desejo da população estudantil e das famílias ludovicenses.

**Figura 2: Primeiro Grupo Escolar
Rua do Sol**



Fonte: Silva (2011, p. 101)

**Figura 3: Segundo Grupo Escolar
Rua Grande**



Fonte: Silva (2011, p. 101)

**Figura 4: Imagem atual do prédio onde
funcionava o Primeiro Grupo Escolar**



Fonte: Registro fotográfico pessoal, set. 2021

**Figura 5: Imagem atual do prédio onde
funcionava o Segundo Grupo Escolar**



Fonte: Registro fotográfico pessoal, set. 2021

Percebemos pelas figuras 4 e 5 que as estruturas dos prédios foram modificadas, não havendo preservação desses modelos arquitetônicos, principalmente o da Rua Grande. Atualmente, o prédio da Rua do Sol está passando por reforma interna, contudo, nele estava instalada a Inspeção Escolar do Estado. Já no prédio da Rua Grande, o térreo comporta lojas comerciais e os demais andares são ocupados pelo Instituto Histórico e Geográfico do Maranhão. Abaixo é apresentada a localização aérea desses prédios.

Figura 6: Localização aérea do prédio onde funcionava o Primeiro Grupo Escolar de São Luís



Fonte: Google Maps, 2021

Figura 7: Localização aérea do prédio onde funcionava o Segundo Grupo Escolar de São Luís



Fonte: Google Maps, 2021

Esses prédios, apresentado nas figuras 6 e 7, encontram-se implantados num terreno inserido em quadras rodeados por ruas movimentadas numa área central de uso predominantemente comercial.

O ensino primário nos Grupos Escolares era de regime misto e composto por três anos de duração que compreendiam os métodos e programas da Escola Modelo Benedito Leite¹⁶.

¹⁶ A Escola Modelo do Maranhão foi fundada pela Lei nº 155, de 6 de maio de 1896. O Decreto nº 1, de 11 de abril de 1899 (MARANHÃO, 1899a), anexou-a à Escola Normal, estabelecendo o regulamento que havia de regê-la. Pelo Decreto nº 2, de 5 de julho de 1899 (MARANHÃO, 1899b), passou a se chamar de Escola Modelo Benedito Leite. Começou a funcionar em 15 de março de 1900, sob um regulamento aprovado pelo decreto nº 6,

Segundo Godóis (1910), este critério de um só programa na escola elementar vem desde 1894, ganhando terreno nos Estados Unidos da América, onde o programa *National Association of Education* estava sendo generalizado. Contudo, o Maranhão não ficou aquém do que era indispensável para enriquecer o aluno com uma quantidade de conhecimentos elementares que lhes sejam de utilidade ao deixar a escola e entrar em qualquer profissão. Barbosa de Godóis, no período que foram fundados os primeiros Grupos Escolares em São Luís (1903), foi levado “a visitar sistemas educacionais da Europa e América do Norte” (MOTTA, 2006, p. 144).

Os Grupos Escolares funcionavam das 9 horas da manhã às 13 horas da tarde. As cadeiras que constituíam essas instituições denominavam-se primeira, segunda e terceira cadeiras assim como mostra a figura 8 a seguir.

Figura 8: Correspondência entre as turmas da Escola Modelo e Grupos Escolares

1.ª CADEIRA	
1.ª turma	—O programma do 1.º anno da Escola Modelo.
2.ª turma	—O programma do 2.º anno da Escola Modelo.
2.ª CADEIRA	
1.ª turma	—O programma do 3.º anno da Escola Modelo.
2.ª turma	—O programma do 4.º anno da Escola Modelo.
3.ª CADEIRA	
1.ª turma	—O programma do 5.º anno da Escola Modelo.
2.ª turma	—O programma do 6.º anno da Escola Modelo.

Fonte: Maranhão (1905b).

De acordo com o Regimento Interno dos Grupos Escolares de 1904, as matrículas eram efetuadas no início do ano letivo de 2 a 25 de janeiro em todas as classes¹⁷, porém os alunos novos só eram aceitos na primeira classe, já que nas segunda e terceira as turmas eram formadas por alunos que já haviam cursados as classes anteriores. Segundo Godóis (1910), cada classe correspondia a um dos graus do ensino primário: elementar, médio e superior. A Primeira cadeira correspondia ao Curso Elementar, a Segunda cadeira relacionava-se ao curso Médio e a Terceira cadeira referia-se ao Curso Superior. Em Licar (2012), podemos melhor observar como isso funcionava:

[...], a classe do primeiro ano era formada por duas turmas: a primeira, correspondia aos alunos que teriam o primeiro contato com a instrução primária e necessitavam dos rudimentos da leitura e da escrita; a segunda destinava-se aos alunos que estavam aptos a receberem as matérias do 2º ano da Escola-Modelo. Na classe do segundo ano,

de 7 de março desse mesmo ano como escola de aplicação da Escola Normal (CONGRESSO PEDAGÓGICO, 1920, p. 393-394). Essa escola servia de referencial para todas as escolas primárias (LICAR, 2010).

¹⁷ “As classes referiam-se a uma série com o seu respectivo programa de ensino” (LICAR, 2012, p. 58).

a primeira turma recebia os alunos aprovados do 1º ano e que estavam aptos a estudar as disciplinas do 3º ano da Escola-Modelo; a segunda turma destinava-se aos alunos em condições de estudar as matérias do 4º no da Escola-Modelo. Seguindo essa organização, a classe do terceiro ano, também dividida em duas turmas, recebia na primeira turma os alunos promovidos da classe anterior e aptos a estudar o conteúdo do 5º ano da Escola-Modelo; a segunda turma destinava-se aos alunos em condições de estudar as matérias do 6º ano da Escola-Modelo (LICAR, 2012, p. 57-58).

Na citação anterior, podemos inferir que a passagem de uma classe para outra se dava a partir da promoção nas classes antecedentes, seja pelo julgamento do professor (a) ou pela aprovação em exame final.

Ainda de acordo com o Regimento de 1904 (MARANHÃO, 1904b), só seriam matriculadas crianças que possuíam idade maior de 6 anos e menor que 12 que estivessem vacinadas e não sofressem de nenhuma doença contagiosa. Cada cadeira possui as suas matérias e seus respectivos horários estabelecidos e distribuídos. Sobre a organização dos horários, Godóis (1910), afirma:

Como o roteiro, o horário afeta do mesmo modo o proveito da classe e questões de higiene escolar. Um péssimo horário é a morte moral de uma escola. Dele deriva a fadiga mental dos alunos, que tão más consequências produzem na vida de uma criança. Do horário depende a harmonia entre as diversas partes do programa oficial, sem que o aluno, ao aprende-las, seja dominado pelo cansaço. E o meio é o estabelecimento de um tempo não excessivo para cada disciplina, variando conforme a maior ou menor extensão do curso (GODÓIS, 1910, p. 168).

Ainda segundo Godóis (1910), o espírito descansado assimila melhor o que é ensinado do que um espírito em que a fadiga começa a se alastrar, enfraquecendo-lhe a energia.

Nas figuras 9, 10 e 11 são apresentados os horários dos Grupos Escolares e nota-se que eles disciplinavam os trabalhos escolares, durante cada dia da semana. Segundo Sousa (2005) “ensinar tornava-se uma atividade complexa e difícil que exigia controle” (SOUZA, 2005, p. 64).

Figura 9: Horários das aulas da Primeira Cadeira dos Grupos Escolares

HORAS	2.ª E 4.ª FEIRAS	HORAS	6.ª FEIRAS	HORAS	3.ª, 5.ª E SABBADOS
9— às 9—15	Entrada, inspecção e cantico	9— às 10—	Educação physica	9— às 9—15	Entrada, inspecção e cantico
9—15 às 10—15	Lingua materna	10— às 10—25	Transito e descanso	9—15 às 10—15	Lingua materna
10—15 às 10—25	Descanso	10—25 às 10—55	Lingua materna	10—15 às 10—25	Descanso
10—25 às 10—40	Instrução civica	10—55 às 11—5	Descanso	10—25 às 10—40	Calculo
10—40 às 10—55	Exercicios oraes	11—5 às 11—25	Calculo	10—40 às 11—	Desenho
10—55 às 11—5	Descanso	11—25 às 11—35	Recreio	11— às 11—10	Descanso
11—5 às 11—25	Lugar	11—35 às 12—25	Exercicios graphicos	11—10 às 11—25	Tamanho
11—25 às 11—55	Recreio	12—25 às 12—35	Canto	11—25 às 11—55	Recreio
11—55 às 12—25	Exercicios graphicos	12—35 às 12—50	Forma	11—55 às 12—25	Exercicios graphicos
12—25 às 12—35	Canto	12—50 à 1—	Cantico, despedida	12—25 às 12—35	Canto
12—35 às 12—50	Forma			12—35 às 12—50	Ensino objectivo
12—50 à 1—	Cantico, despedida			12—50 à 1—	Cantico, despedida.

Fonte: Regimento Interno dos Grupos Escolares (MARANHÃO, 1904b)

Figura 10: Horários das aulas da Segunda Cadeira dos Grupos Escolares

HORAS	TERÇAS-FEIRAS	HORAS	QUINTAS E SABBADOS	HORAS	2.ª, 4.ª E 6.ª FEIRAS
9— ás 9—15	Entrada, inspeção e transitio	9— ás 9—15	Entrada, inspeção e cantico	9— ás 9—15	Entrada, inspeção e cantico
9—15 ás 10—	Educação physica	9—15 ás 9—45	Lingua materna	9—15 ás 9—45	Lingua materna
10— ás 10—25	Transito e descanso	9—45 ás 10—15	Exercicios oraes	9—45 ás 10—15	Desenho
10—25 ás 11—	Lingua materna	10—15 ás 10—25	Descanso	10—15 ás 10—25	Descanso
11— ás 11—10	Descanso	10—25 ás 11—	Calculo	10—25 ás 10—55	Calculo
11—10 ás 11—25	Forma	11— ás 11—10	Descanso	10—55 ás 11—5	Descanso
11—25 ás 11—55	Recreio	11—10 ás 11—25	Forma	11—5 ás 11—25	Ensino objectivo
11—55 ás 12—25	Exercicios graphicos	11—25 ás 11—55	Recreio	11—25 ás 11—55	Recreio
12—25 ás 12—35	Canto	11—55 ás 12—25	Exercicios graphicos	11—55 ás 12—25	Exercicios graphicos
12—35 ás 12—50	Instrução civica	12—25 ás 12—35	Canto	12—25 ás 12—35	Canto
12—50 á 1—	Cantico, despedida	12—35 ás 12—50	Instrução civica	12—35 ás 12—50	Lugar
		12—50 á 1—	Cantico, despedida	12—50 á 1—	Cantico, despedida

Nas 4.ª e 6.ª feiras haverá uma hora supplementar de trabalho manuaes, para as meninas, de 1 ás 2 horas da tarde.

Fonte: Regimento Interno dos Grupos Escolares (MARANHÃO, 1904b)

Figura 11: Horários das aulas da Terceira Cadeira dos Grupos Escolares

HORAS	3.ª FEIRAS	HORAS	5.ª FEIRAS E SABBADOS	HORAS	2.ª, 4.ª E 6.ª FEIRAS
— ás 10—	Educação physica	9— ás 9—15	Entrada, inspeção e cantico	9— ás 9—15	Entrada, inspeção e cantico
— ás 10—25	Transito e descanso	9—15 ás 9—45	Lingua materna	9—15 ás 9—45	Lingua materna
—25 ás 11—	Lingua materna	9—45 ás 10—15	Desenho	9—45 ás 10—15	Desenho
— ás 11—10	Descanso	10—15 ás 10—25	Descanso	10—15 ás 10—25	Descanso
—10 ás 11—25	Ensino objectivo	10—25 ás 11—	Instrução civica	10—25 ás 10—55	Calculo
—25 ás 11—55	Recreio	11— ás 11—10	Descanso	10—55 ás 11—5	Descanso
—55 ás 12—25	Exercicios graphicos	11—10 ás 11—25	Ensino objectivo	11—5 ás 11—25	Ensino objectivo
—25 ás 12—35	Canto	11—25 ás 11—55	Recreio	11—25 ás 11—55	Recreio
—35 ás 12—50	Lugar	11—55 ás 12—25	Exercicios graphicos	11—55 ás 12—25	Exercicios graphicos
—50 á 1—	Cantico, despedida	12—25 ás 12—35	Canto	12—25 ás 12—35	Canto
		12—35 ás 12—50	theora musical	12—35 ás 12—50	Lugar
		12—50 á 1—	theora, despedida	12—50 á 1—	Cantico, despedida.

Nas 4.ª e 6.ª feiras haverá uma aula supplementar, trabalhos manuaes, para meninas, de 1 ás 2 horas da tarde.

Fonte: Regimento Interno dos Grupos Escolares (MARANHÃO, 1904b)

Pode-se perceber que a estrutura organizativa das matérias de ensino se tornou mais complexa, pois não foi suficiente apenas esboçar o rol de disciplinas sem levar em conta outros aspectos relevantes tais como a fixação do local apropriado para o funcionamento da aula; a divisão dos conteúdos associada à seriação dos alunos; a possibilidade do uso de material pedagógico adequado à escolarização do aluno e a implementação de um novo método de ensino demandado pela nova organização curricular. Dentre esses aspectos, o método intuitivo ganhou especial importância. Percebemos assim que a escola não é unicamente um lugar de transmissão de conhecimentos, mas é, também, um lugar de “inculcação de comportamentos e de habitus” (JULIA, 2001, p. 14).

Como a prática de ensino do século XIX não se adequava à nova educação implantada no século XX, introduziu-se no ensino brasileiro e, conseqüentemente no maranhense, o método intuitivo. Diante disso, Barbosa de Godóis foi pessoalmente a São Paulo em 1904 a fim de aprender esse novo método e transmiti-lo aos seus alunos da Escola Normal.

O método intuitivo era voltado para um ensino que começava do mais simples para o

mais complexo, de forma gradual, já que deveria garantir um ensino a partir da sensibilidade e percepção dos alunos, longe das práticas de verbalização, transmissão e memorização de conteúdo. O ensino por meio do método intuitivo teria que ser mais prático possível. De acordo com Licar (2012):

O ensino intuitivo foi outra ferramenta importante para o projeto de civilidade da sociedade no início do século XX. Aliando observação e trabalho, a escola preparava as crianças para a sociedade industrial por meio da realização de atividades concretas similares às que viriam a exercer na vida adulta como reprodução de formas geométricas do cotidiano das crianças. Por intermédio do exercício da percepção, análise, abstração, comparação, generalização e síntese, o método intuitivo conduzia ao trabalho através do raciocínio (LICAR 2012, p. 69).

Na sequência dessa citação, a autora nos apresenta uma imagem de uma aula de Desenho na Escola Modelo, apresentada na figura 12.

Figura 12: Sala de Desenho na Escola Modelo



Fonte: CUNHA (2008)

Segundo Godóis (1910), a forma da sala deveria se aproximar de um retângulo, tendo alguns ângulos ligeiramente arredondados, para que o ar circulasse mais facilmente. A sala de aula deveria atender a capacidade de 40 alunos. Estes guardariam na sua carteira, que comportava um aluno, todo o material escolar para não ter que se levantar frequentemente.

Percebemos nessa sala de Desenho alguns recursos tais como modelos em formatos de fotografias e em gesso visualizados na sala de Desenho apresentada na figura 12. Um recurso muito importante na história dos Grupos Escolares foi o quadro-negro que segundo Araújo (2006), “ocupa um espaço central na sala de aula, pois para ele todos os alunos estão voltados, e ao lado dele encontra um professor conclamando a aprendizagem dos alunos” (ARAÚJO, 2006, p. 36).

Levando em consideração que os Grupos Escolares seriam regidos pelo mesmo regulamento da Escola Modelo, compreendendo todas as matérias e método de ensino seguido naquela escola, seria possível que as aulas de Desenho nos Grupos Escolares também adotassem

como recursos pedagógicos modelos em formatos de fotografias e em gesso como exposto na figura 12?

Sobre o método de ensino intuitivo, este era pautado na percepção, observação, no uso dos sentidos e na gradação do ensino. Ele propunha que o aluno aprendesse de modo que fizesse uso dos sentidos, em contato com as coisas, podendo ser esse contato real ou representativo por meio de ilustrações, por exemplo. Segundo Chervel (1990), os conteúdos e os métodos não podem ser entendidos separadamente, pois os conteúdos escolares não são adaptações do conhecimento científico para apresentar ao aluno, mas a escola se constitui o lugar onde se criam as disciplinas escolares.

A estruturação do sistema de ensino no século XX, baseada na graduação escolar, estabeleceu como necessidade a classificação e a seleção permanentes do aluno. Neste sentido, os exames, baseavam-se em padrões rígidos de avaliação por meio de provas orais, escritas, gráficas e práticas com a finalidade de reforçar a construção social da escola primária pública como modelo educacional de excelência. No caso da matéria Desenho, a prova era gráfica. As médias de julgamento eram 10, equivalente a ótima; 7 a 9, equivalente a boa; 4 a 6, equivalente a sofrível; 1 a 3, equivalente a má; e nula equivalente a 0. Assim os alunos dos Grupos Escolares poderiam ser aprovados com distinção com grau 10, aprovado plenamente com graus de 7 a 9, aprovado com graus 4 a 6 e reprovados com graus de 1 a 3 (MARANHÃO, 1904b).

A modernidade pedagógica presente na legislação educacional, a partir de 1903, ano em que o Grupo Escolar foi apontado como um modelo de escola primária a ser desenvolvido no Maranhão, encontrou inúmeras dificuldades para a sua efetivação. Concorreu para isto a realidade econômica do estado. Segundo Meireles (2008), desde a Lei do Sexagenário, em 1855, e a do Ventre Livre, em 1878, que a economia maranhense se viu condenada à morte por ser essencialmente agrária e escravocrata. “A Lei Áurea deu-lhe a extrema unção” (MEIRELES, 2008, p. 251).

Devido isso, o Estado não dispunha de recursos necessários para prover os Grupos Escolares com mobiliário e material didático e pedagógico adequados ao ensino intuitivo. Em consonância com isso, Silva (2011) comenta:

[...] a imagem dessas escolas como instituição necessária e que se diferenciava das outras repartições públicas de igual modalidade, não pôde ser mantida por muito tempo no ideário dos ludovicenses, já que, logo após a abertura das aulas, em 1904, o Segundo grupo escolar teve suas aulas interrompidas pelo período de aproximadamente dois anos consecutivos, sendo reaberto em 1907, sob os cuidados da municipalidade (SILVA, 2011, p. 149).

Neste cenário, em 1912, os Grupos Escolares na capital maranhense foram extintos.

“Apenas aqueles estados de maior prosperidade econômica lograram a implantação de uma rede de grupos escolares” (SOUZA, 2011, p. 129). Esse, sem dúvidas, não foi o caso do Maranhão que nesta época passava por uma profunda crise econômica.

Contudo, é necessário reconhecer os Grupos Escolares como um espaço que foi instituindo uma nova cultura escolar, que permitia um maior controle sobre o corpo docente e discente e que trouxe uma nova organização escolar que perpassava pelo ensino seriado, com classes graduadas pela idade e/ou grau de conhecimento; um único professor por classe; o uso de provas para aprovação ou não dos alunos; uma nova organização do tempo escolar; vários docentes sob uma direção, uma nova forma de organizar o programa de ensino; além de uma nova identidade profissional para os professores, dentre outras mudanças.

Fica claro que as finalidades do ensino primário foram desenvolvidas a partir das necessidades sociais, econômicas e políticas em que vivia o país, e mais especificamente o estado do Maranhão, naquele momento. E nesse contexto, as matérias do programa de cada turma, inclusive o Desenho, foram pensadas de modo a contemplar matérias que os formuladores da Lei julgavam ser indispensáveis para a formação do cidadão republicano.

4.3 Finalidades do ensino de Desenho nos Grupos Escolares de São Luís: uma história contada por meio dessas escolas

Ao abordar as finalidades do ensino de Desenho nos Grupos Escolares de São Luís no contexto da legislação, cabe uma atenção às finalidades de objetivos as quais adotamos nesta pesquisa. Elas revelam intenções colocadas nos textos oficiais, ou seja, são voltadas para a teoria. Conforme Chervel (1990), a definição das finalidades de objetivo nos mostra os objetivos fixados e evidencia as intenções do governo para com o ensino escolar.

Para Chervel (1990), o estudo das finalidades de ensino deve começar pela exploração de leis, decretos, mensagens, relatórios, atas, revistas, jornais que fixam os planos de estudos, programas, métodos, exercícios e materiais pedagógicos.

Neste estágio, uma primeira documentação abre-se imediatamente diante do historiador, a série de textos oficiais programáticos, discursos ministeriais, leis, ordens, decretos, acordos, instruções, circulares, fixando os planos de ensino, os programas, os métodos, os exercícios, etc. O estudo das finalidades começa evidentemente pela exploração deste *corpus* (CHERVEL, 1990, p. 188-189).

Nesse contexto, até o momento foi encontrado um programa de ensino direcionado aos Grupos Escolares ludovicenses entre 1903 e 1912, sendo de grande relevância para a compreensão da cultura escolar dessa instituição de ensino. Ele é oficializado pelo Decreto nº

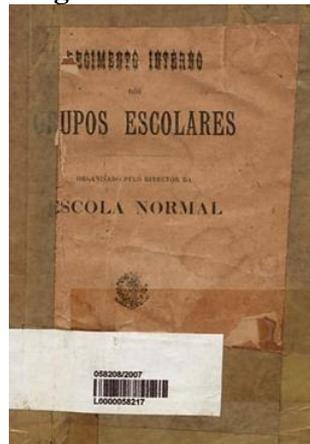
38, de 19 de julho de 1904, assinado por Antonio Baptista Barbosa de Godóis no governo de Alexandre Collares Moreira Junior. Esse Decreto organiza o Grupo Escolar de São Luís, assim sendo, procura-se compreender através deste programa como a matéria Desenho está posta e quais são suas finalidades.

Os conteúdos de Desenho perpassavam pelos três anos que compunham os Grupos Escolares, ou seja, essa matéria estava presente nas primeiras, segunda e terceira cadeiras dessas instituições. Segundo Chervel (1990), os conteúdos são meios utilizados para alcançar um fim, uma finalidade.

Sobre o programa de ensino, Godóis (1910) relata que a instrução primária maranhense foi organizada de modo a satisfazer as exigências modernas, sem exageros, ou seja, “o programa primário, determinado, como se acha, pela própria natureza das coisas e pela função que a escola exerce na atualidade, corresponde à evolução política, econômica e social” (GODÓIS, 1910, p. 94). Ainda com esse autor, todo programa escolar bem organizado não poderia se afastar do objetivo principal da escola, formação moral do homem, pondo-o em correspondência com a cultura do meio em que vive (GODÓIS, 1910). Dessa forma, vale destacar que algumas das finalidades atribuídas às disciplinas escolares estão, de certo modo, relacionadas aos objetivos traçados pela sociedade no que se refere à formação dos sujeitos que dela participam. Portanto, o conteúdo e a forma das disciplinas de diferentes épocas passam por modificações a depender do contexto social em que se desenvolvem.

Na figura 13 a seguir é apresentado o Regimento Internos dos Grupos Escolares de 1904. Esse documento traz inicialmente prescrições sobre o Grupo Escolar tais como período de funcionamento, distribuição das turmas e os conteúdos que deveriam ser abordados em cada ano. Além disso, são apresentadas orientações sobre a matrícula, a distribuição dos alunos por classe e seus deveres, a inspeção e asseio, as aulas, recreio, exames, férias, funcionários (professores, vigilantes e serventes), livros utilizados para escrituração e algumas disposições gerais. Ao final, é apresentado o horário das aulas das três cadeiras dos Grupos Escolares de São Luís.

Figura 13: Regimento Interno dos Grupos Escolares



Fonte: Maranhão (1904b)

Ao analisar o Regimento Interno dos Grupos Escolares de 1904 (MARANHÃO, 1904b), nota-se a constituição de uma série de dispositivos disciplinares como o controle cronológico do tempo, a inspeção dos alunos antes de entrar na turma, as filas, a realização de exames regulares, a supervisão do trabalho do professor pelo diretor, entre outros. Esses dispositivos disciplinares apresentam como objetivos fabricar corpos dóceis capazes de serem manipulados, moldados, treinados, corpos obedientes e hábeis (FOUCAULT, 1987).

O regimento interno objetivava produzir a disciplina dentro da escola, não uma disciplina intimidadora mais obediente ao controle ininterrupto. Esse controle se dava por uma cadeia de vigilância hierárquica na qual os alunos eram controlados pelos professores e vigilantes escolares, os professores eram monitorados pelos vigilantes escolares e os vigilantes eram policiados pelos diretores, tudo sobre o olhar do Estado (LICAR, 2012). Desse modo, o período dentro desta instituição servia para disciplinar e regular os sujeitos envolvidos em seu cotidiano (SILVA, 2017). Acordado com esse enredo, Foucault (2010) afirma que:

[...] disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme a regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade de submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares. É assim que no exército aparecem sistemas de graus que vão, sem interrupção, do general chefe até o ínfimo soldado, como também os sistemas de inspeção, revistas, paradas, desfiles, etc., que permitem que cada indivíduo seja observado permanentemente (FOUCAULT, 2010, p. 106).

A partir desse regimento, pode-se inferir a diversidade de deveres atribuídos aos alunos, tais como ser pontual nos dias de aula com o necessário asseio; agir com respeito e manter-se em silêncio no estabelecimento e durante a aula; ficar atento às lições e não incomodar os colegas; apresentar as lições quando forem solicitadas entre outros.

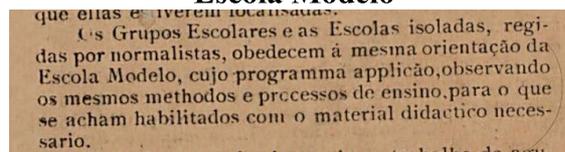
Nesta instituição, algumas proibições eram impostas aos alunos e o seu não cumprimento acarretaria em punições, já que essas proibições contribuía para manter a boa

ordem e a disciplina da turma e da instituição: saírem da sala de aula durante as lições, sem permissão da professora – pena de admoestação na sala; sujarem, estragarem ou danificarem o edifício ou seus móveis – pena de repreensão; retirarem do estabelecimento qualquer objeto a ele pertencente ou aos outros alunos - pena de admoestação na sala; distribuírem materiais ofensivos à moral – pena de repreensão. A expulsão ocorreria no caso de reincidência das proibições citadas. Tais instruções têm o papel de “reduzir os desvios e alinhar comportamentos e gestos considerados desajustados” (SILVA, 2017, p. 107). Os exames, nos Grupos Escolares, eram realizados em todas as cadeiras e turmas na data designada pelo diretor, começando às 10 horas e não indo além das 16 horas. Eles constavam de provas gráficas, orais e práticas. E as frequências se davam todos os dias após a entrada do aluno na sala, marcando falta nos ausentes.

Ainda a respeito deste cenário geral relatado, o método de ensino utilizado foi o intuitivo, que deveria priorizar a prática em detrimento da teoria. Os professores deveriam estimular a observação nos alunos. Assim, este método indicava que se deveria proceder do conhecido para o desconhecido, do simples em direção ao complexo, do concreto com destino ao abstrato, das ideias para as palavras, de modo que os saberes e as práticas fossem selecionados e organizados conforme a abordagem indutiva (DALLABRIDA; TEIVE, 2011).

Nesse documento não há orientações metodológicas a serem seguidas para o ensino do Desenho nos Grupos Escolares, assim como o uso de instrumentos para o ensino dessa matéria e indicação de livros didáticos. O que nos leva as seguintes questões: será que o uso da régua, do compasso e do transferidor foi utilizado pelos alunos nas aulas de Desenho nos Grupos Escolares já que sua avaliação era realizada por meio de provas gráficas? Ou era só Desenho à mão livre sem nenhum instrumento, pois era desenvolvido o Desenho do natural, de memória e espontâneo? O livro de Olavo Freire para o ensino de Desenho era adotado na escola Modelo Benedito Leite e será que esse livro também foi usado nos Grupos Escolares visto que esta instituição deveria seguir os mesmos métodos e programa de ensino da Escola Modelo?

Figura 14: Anotação sobre o Grupo Escolar seguir os mesmos métodos e programas da Escola Modelo



Fonte: GODÓIS (1910, p. 126)

Relativamente ao Desenho, esse regimento prescrevia:

1ª. cadeira: Cópia do natural; Modelos monocromos a pastel ou giz de cor, com atenção aos efeitos da luz (objetos de uso comum isolados); A reprodução de memória do mesmo objeto, que foi copiado do modelo, com redução ou com ampliação, insistindo sobre os objetos de uso comum isolados.

2ª. cadeira: Como na classe anterior, insistindo na reprodução da memória e estimulando modificações espontâneas dos alunos nos objetos que reproduzam. Objetos em grupo, estudo de planos e dimensões relativas.

3ª. cadeira: Maior desenvolvimento da última parte do programa da classe anterior. Estudo da perspectiva. Complemento do curso e composições espontâneas (MARANHÃO, 1904b, p. 6-17).

Apesar da existência do Desenho em todas as cadeiras do Grupo Escolar, o que atesta pelo menos a sua importância para a formação daquelas crianças, considera-se modesta a sua presença porque os conteúdos eram poucos. Além disso, era ministrado na primeira cadeira 60 minutos por semana com 3 aulas semanais. Já na segunda e terceira cadeiras, passou a ser desenvolvido com carga horária de 90 minutos por semana distribuídos em 3 aulas semanais. A matéria Desenho era ministrada após disciplinas como Língua Materna e Cálculo (como podemos observar nos horários da Primeira Cadeira – Figura 9), o que significa que ela não exigia muito esforço mental.

Conforme as matérias, se lhes destinarão de 10, 15, 20, até 30 minutos, mas ainda assim, devem ser alternados as teorias e as práticas, havendo, após cada uma delas, o intervalo de 10 minutos e, após 2 a 3 horas de estudo, uma interrupção maior, de 30 a 40 minutos, para o recreio ao ar livre (GODÓIS, 1910, p. 169).

Observando os conteúdos de cada cadeira, nota-se que a cada ano que passava o nível de dificuldade dos conteúdos que compunham essa matéria tendia a aumentar. Os conteúdos a serem ensinados na 2ª. Cadeira, era preciso recapitulá-los da cadeira anterior, insistindo na reprodução pela memória. Para a 3ª. cadeira deveria se fazer uma revisão dos conteúdos da cadeira anterior, incluindo ainda um estudo de perspectiva. Ou seja, inicialmente os alunos deveriam fazer cópias do natural de objetos considerados isolados com o intuito de estimular a observação. A despeito desses objetos isolados tudo leva a crer que se tratava de objetos comuns, do dia a dia, mas que se apresentavam de forma isolada, isto é, não agrupados com outros de mesmo tipo ou diferentes. Em seguida, deveriam fazer cópias de objetos em grupo mediante o aperfeiçoamento por meio do estudo de planos e dimensões relativas. Percebe-se que neste momento a cópia realizada era feita por meio de cópias de objetos em grupo. Essa informação nos diz que à medida que se avançava entre as cadeiras mais dificuldade era exigida como o desenho não mais de um objeto apenas, mas de grupos de dois ou três. Por último, mantinha-se a cópia do natural de objetos em grupo, porém com o estudo da perspectiva, o que tornava a atividade mais complexa exigindo uma maior perfeição por parte do aluno.

Percebe-se a continuidade da lógica hierarquizada dos saberes, pois o ensino transitava do mais simples ao de maior complexidade de execução, sendo ensinados de maneira progressiva. O programa de 1904 (MARANHÃO, 1904b) apresenta como orientação para

ensinar o Desenho, o desenho natural, espontâneo e de memória. Em vista disso, nossa pesquisa corrobora questões apresentadas no trabalho de Khun (2015) tais como o ensino do desenho do natural, espontâneo e memória, além do decorativo e livre nos programas analisados e como orientação para o desenho do natural, buscava-se cópias de diversos objetos em diferentes posições afim de estimular no aluno o espírito de observação e análise.

Foi notado que as três cadeiras trazem cópias ao natural, dando destaque à liberdade inventiva e criativa dos alunos. Essa insistência no desenho do natural parece estar alinhada com as propostas de outros estados brasileiros, a exemplo do estado de São Paulo, onde nos programas de ensino da primeira metade do século XX (1905, 1918, 1921, 1925, 1934 e 1949/50) esse tipo de desenho ganhou espaço e se tornou o carro-chefe das propostas de ensino desse saber (GUIMARÃES, 2017).

Para centrar mais o nosso olhar nos conteúdos expostos, vamos compreender a totalidade a partir de miudezas, ou seja, o caminho para encontrar a finalidade do ensino de Desenho nos Grupos Escolares não consiste só em observar as características mais frequentes como também apreciar as minúcias. Segundo Ginzburg (1989), “é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados” (GINZBURG, 1989, p. 144).

À vista disso, a 1ª cadeira inicia com cópia do natural que corresponde à representação gráfica de um objeto a partir da sua observação. A cópia do natural é caracterizada por valorizar o cotidiano dos alunos e dirigir as atividades para objetos e seres que o cercam tendo à sua frente os próprios objetos e não cópias deles. Em consonância com isso, Frizzarini et al. (2015), afirmam que “o desenho ao natural preza pela construção do desenho à vista do objeto, em que não se corre o risco de mandar as crianças desenharem objetos fora de seu cotidiano (FRIZZARINI et al., 2015, p. 51). Corroborando com esse contexto, o jornal Pacotilha traz na edição 00115 de 1904, o texto *Pela saúde das Crianças* que reforça a importância de se desenvolver desenhos tirados desse meio natural “[...] A phantasia das crianças maiores tem sido por outro lado mais atendida, depois que há algum tempo se modificou na Alemanha o ensino do desenho por princípios mais higienicos, que consistem em fazer começar as crianças por desenhos tirados da natureza” (PACOTILHA, 16 mai., 1904).

Compreende-se também que no desenho do natural se utilizava um objeto ou objetos como modelos, na 1ª cadeira utilizava-se objetos isolados e na 2ª começa-se a trabalhar com objetos em grupo, e perpassava conceitos geométricos tais como, medidas, proporcionalidade, simetrias, perspectiva e semelhança. O que contribuía para que o aluno percebesse as semelhanças e diferenças entre o tamanho das coisas por meio da percepção e observação. Isso nos retoma a figura 12 (Sala de Desenho na Escola Modelo) que propende a existência de um

ensino intuitivo a partir do uso de objetos colocados à vista dos alunos e tais objetos se definiam como quadros com figuras e objetos em gesso. Entendemos, assim, que o ensino de Desenho no Grupo Escolar se dava por meio do uso de objetos cotidianos colocados à vista dos alunos a fim de que elas os tomassem como modelos para a execução do desenho ao natural. Essas ponderações reiteram que há uma prescrição de educação primária voltada inicialmente aos elementos concretos, configurando um trabalho pedagógico que foge à rotina tradicional de ensino.

Continuando, o desenho do natural veio acompanhando o método intuitivo de ensino que se espalhou por vários países, inclusive o Brasil. Este método buscava superar os processos didáticos tradicionais e utilizados no século XIX, passando assim a ser o eixo fundamental para as mudanças inovadoras que deveriam transformar a instrução de caráter mecânico para uma pedagogia mais moderna de ensino. Nesse contexto:

[...] os discursos sobre o ensino do Desenho ao natural foram sendo percebidos internacionalmente e nacionalmente passaram a ser incorporados no curso primário como um meio de favorecer a criatividade e espontaneidade das crianças na execução de desenhos da natureza que lhes solicitavam atenção, observação e boa memória (GUIMARÃES, 2017, p. 127).

Em seguida, no programa de ensino, vem modelos monocromos a pastel ou giz de cor. Essa monocromia possibilitava empregar vários tons de uma mesma cor no desenho além da adição gradativa de branco ou preto a uma única cor primária objetivando clarear ou escurecer a representação do objeto o que contribuía para a o efeito de luz e sombra.

Para desenvolver esse modelo monocromo é usado o giz pastel ou de cor práticos para registrar eventos que envolvem elementos da natureza ou variações de luz, remetendo-nos novamente aos efeitos de luz e sombra. Mas para os conseguir, era necessário que a mão estivesse firme, pois possibilitaria traços precisos.

Observamos que o uso da luz e sombra era importante nos desenhos já que é solicitado atenção ao uso da luz no programa de ensino. Num desenho em duas dimensões, a luz e a sombra são elementos que definem e caracterizam o volume do objeto. A combinação entre elas nos permite uma aproximação maior dos elementos que conferem um realismo ao desenho. A utilidade da luz proporciona diferentes tonalidades e efeitos diversos nos objetos a serem desenhados. Logo, ao aplicar os recursos de luz e sombra à representação do objeto que é colocado à sua frente, é necessário levar em consideração a direção da luz na sala de aula e no objeto retratado. O traço luminoso, além de adicionar a terceira dimensão, comunica o movimento de expansão do objeto no espaço.

Posteriormente vem a reprodução de memória dos objetos de uso comum isolados. O Desenho de memória pode ser compreendido a partir das lembranças daquilo que saiu do nosso campo visual, ou seja, o objeto não está presente no momento da execução do desenho. Esse desenho, segundo Guimarães (2017), “[...] era utilizado como meio de exercitar a observação e a criatividade na reprodução do objeto natural” (GUIMARÃES, 2017, p. 153), estimulando assim, a atenção, concentração, criatividade e a expressão na reprodução desses objetos isolados. E isso se dava porque “ele permitia que a criança reproduzisse aquilo que bem observou” (GUIMARÃES, 2017, p. 164). Dessa forma, desenvolvia no aluno o espírito de observação, uma das marcas indelévels do método de ensino intuitivo. Em conformidade, Menezes (2010) afirma que o desenho de memória nada mais é que a memória dos desenhos anteriormente produzidos pelos alunos e que essa observação é aprimorada pela experiência de desenhar objetos semelhantes aos novos modelos. No caso dos alunos dos Grupos Escolares maranhenses, tratava-se de uma reprodução baseada no mesmo objeto anteriormente copiado do modelo.

Outros pontos destacados são a redução e ampliação ao copiar o modelo exposto, os quais nos remete às medidas que não estão presentes de forma explícita no rol de conteúdo. Segundo Trindade (2018), tem-se um senso de medidas por trás de cada objeto desenhado. E nesse caso, essa medição acontece de forma intuitiva, pois não há indicação de uso de instrumentos no regimento interno dos Grupos Escolares de 1904 para o ensino de Desenho. Dessa forma, através da observação e percepção seria desenvolvido inicialmente a habilidade de medição através da visão para depois as medidas serem verificadas pelo tato, resultando no desenvolvimento dos sentidos do tato e visão. Nossa pesquisa vai de encontro com a de Camara (2019) ao expor que o método intuitivo estava presente nas práticas escolares, porque os alunos utilizariam o tato e a visão como elementos essenciais no desenvolvimento das atividades.

Sendo assim, segundo Trindade (2018), as medidas auxiliariam “na educação do senso de proporção dos olhos e das mãos para a construção de desenhos pela medida intuitiva” (TRINDADE, 2018, p. 166). Fazer medições pelo olhar dos modelos apresentados é o que leva à educação da vista e a justeza das mãos (TRINDADE, 2018). Nesse mesmo nexos, Frizzarini et al. (2015) coloca que “espera-se que o aluno seja apto a medir com os olhos as dimensões de qualquer objeto e que a partir daí consiga representar modelos, dentro dos moldes da escola que não objetiva a formação de artistas, mas sim, educar para a vida prática” (FRIZZARINI et al., 2015, p. 54).

Adiante, a 2ª cadeira começa com uma retrospectiva da cadeira anterior e traz como diferencial a abertura para a espontaneidade dos alunos nos objetos reproduzidos. O Desenho

espontâneo corresponde aquele produzido a partir da criação livre e das experiências vividas dos sujeitos.

Percebemos assim que é um Desenho voltado também para a observação e marcado pela análise de objetos que faziam parte do cotidiano do aluno. Além disso, esse tipo de desenho incentivava a liberdade de interpretação, criatividade e forma de expressão, pois “pouco interessavam os rabiscos feitos, mas sim a capacidade de desenvolver a observação e imaginação da criança” (GUIMARÃES, 2017, p. 168). Então, a matéria Desenho deveria ser trabalhada de forma a desenvolver no aluno o interesse pela observação dos objetos, o que facilitaria no processo de abstração por parte dele.

O jornal Diário do Maranhão (1909) propaga uma reportagem sobre a linguagem gráfica das crianças apresentada em uma conferência na Universidade de Bruxelas e traz na figura 15, a seguinte colocação:

Figura 15: Trecho da conferência sobre linguagem gráfica das crianças

O desenho espontaneo, disse o conferente, é um dos mais reveladores modos de actividade da mentalidade infantil, porque nelle se revela o gráo de evolução do pensamento, o estado fragmentario pelo qual elle passa, e a maneira como se coordenam e completam as concepções.

O estudo attento desses desenhos permite acompanhar a creança em toda a sua evolução, dando ao educador elementos valiosos para investigar a psychologia da creança.

Fonte: Diário do Maranhão (18 jun., 1909)

Como bem observado no extrato anterior, o estímulo a modificações espontâneas nos objetos reproduzidos pelas crianças elevava assim o nível de capacidade interpretativa aguçava ainda mais a curiosidade e permitia a composição dos desenhos com formas diferente, a seu bel-prazer. Uma articulação importante entre liberdade e capacidade inventiva que se coordenam e completam as concepções idealizadas.

Neste sentido, à medida que o aluno vai aprimorando seus conhecimentos, sua observação e percepção, ele vai mudando sua maneira de representar os objetos. Já que o desenho não é o objeto e sim uma representação dele. Pingrenon (1906) reforça essa ideia ao afirmar:

Aprender a gozar de todas as vantagens do sentido da vista; exercitar-se desde a meninice a fazer trabalhar paralelamente a mão, o olho, o cérebro, de um modo progressivo, em exercícios habilmente dirigidos; isto dará forçosamente uma instrução ao mesmo tempo intellectual para as necessidades normais da existência humana (PINGRENON, 1906, p. 58).

Nessa segunda cadeira, deixa-se o desenho de objetos isolados e começa-se a desenhar objetos em grupos, os quais expressam um ensino com medidas. Sobre isso, Trindade (2018) afirma que nesse caso “as medidas intuitivas são tomadas para comparar os objetos distintos. [...] o papel do olho e das mãos é fundamental para conferir as medidas dos objetos, comparar, assim como verificar a distância entre os objetos” (TRINDADE, 2018, p. 157). O aluno perceberia as relações de forma e tamanho, semelhanças e diferenças que existem entre os objetos, o que levaria o aluno a conhecer a forma e não a imitar. À vista disso, é possível afirmar que seriam utilizados objetos colocados à frente dos alunos para que através da observação pela visão fosse feita medições e comparações intuitivas.

Além disso, se tem o estudo de planos e das dimensões relativas que estão associadas também às medidas. O desenho é esboçado em uma superfície plana e tem que ser desenvolvido sem ultrapassar o limite do tamanho do papel. Reforçando essa composição, Trindade (2018) diz que as medidas vêm “auxiliar no senso de proporção para a construção de desenhos” (TRINDADE, 2018, p. 155).

Em seguida, a 3ª cadeira retoma os conteúdos desenvolvidos na cadeira anterior e traz também o estudo da perspectiva. Esse estudo consiste na técnica de traçar imagens e objetos tridimensionais sobre uma superfície plana, bidimensional, possibilitando assim uma percepção mais realista, fiel do modelo que se quer representar. Em outras palavras, é a técnica de representar objetos, pessoas e paisagem em uma superfície plana como estas se apresentam ao nosso olhar. Assim, a perspectiva emergiu, como:

[...] uma nova maneira de sentir, pensar e ver o mundo [...]. Esta nova percepção abriu a possibilidade para um modo próprio de representação do espaço: um espaço em perspectiva. Oriunda das problemáticas de representação do espaço tridimensional, inserida num campo de conhecimento específico, pautada por um novo modo de olhar, a perspectiva foi criada como um método capaz de reproduzir de “modo real” o que vemos. Este caráter realista leva à crença de que existe um mundo organizado, medido e padronizado [...] (FLORES, 2007, p. 28).

A perspectiva permite representar o espaço e os objetos não da maneira como eles realmente são, mas do modo como eles se parecem diante dos nossos olhos (MONTENEGRO, 2010). Assim:

O método perspectivo, ao funcionar como uma técnica para representar e olhar imagens serviu de base para a construção da cultura visual moderna que constituiu uma prática visual e, portanto, “educou” nosso olhar. Tal modo de ver educado pela técnica da perspectiva influenciou e influencia nosso modo de olhar – mesmo que de forma não explícito – até os dias atuais (WAGNER, 2012, p. 113).

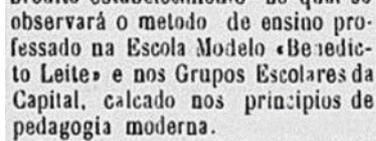
Logo, por meio da exposição de um modelo, a ideia de perspectiva está posta como sendo um modo de educar o olhar.

Há também outras noções relacionadas ao termo perspectiva, tais como volume, forma, profundidade, distância, espaço, aparência, proporção, tridimensionalidade, harmonia, ordem e equilíbrio.

Percebemos através desse desenvolvimento progressivo do desenho, partindo do simples para o complexo, que ao ser concretizado “traz ilusão de ritmo, de movimento, de tridimensionalidade, de vida” (MENEZES, 2010, p. 150).

É possível identificar, no regimento de 1904, indícios difundidos pela Pedagogia Moderna ao preconizar o ensino destes saberes em um movimento do simples para o complexo, do concreto para o abstrato. Em conformidade com isso, na figura 16 tem-se um trecho do Diário do Maranhão (1905).

Figura 16: Trecho sobre Pedagogia Moderna



observará o método de ensino professado na Escola Modelo «Benedicto Leite» e nos Grupos Escolares da Capital, calcado nos princípios de pedagogia moderna.

Fonte: Diário do Maranhão (7 mar., 1905)

Experiências e práticas da Pedagogia Moderna no Brasil se iniciaram a partir do final do século XIX e início do século XX (1870-1920). Ela tinha como pilares fundamentais o método de ensino intuitivo e as lições de coisas propostas por Pestalozzi¹⁸.

A Pedagogia Moderna apresentou como ideais inovadores e norteadores o ensino a partir do olhar, do observar e do expressar do educando. Em vista disso, a instrução deveria ocorrer inicialmente pela observação e pelo contato de coisas e objetos para uma posterior abstração e generalização de conceitos. Assim, de forma intuitiva, a aprendizagem deveria realizar-se do concreto para o abstrato, do simples para o complexo, do particular para o geral.

Deste modo, associamos essa estruturação dos saberes de Desenho ao método intuitivo. Segundo Godóis (1910), nesse “método moderno - a intuição, o mestre competente, sob todos os aspectos, e o educando atento, não há matéria insuperável à compreensão do aluno” (GODÓIS, 1910, p. 93). Logo, o ensino do Desenho em tempos do método intuitivo “[...] 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.” (GUIMARÃES, 2017, p. 169). O método intuitivo pode ser

¹⁸ “Pestalozzi esteve envolvido com crianças advindas de classes com baixos recursos financeiros. Dedicou muitos anos dos seus estudos às crianças mais pobres e a maioria de suas práticas pedagógicas foi voltada a esse público. Com essa experiência, Pestalozzi desenvolveu concepções de educação, aprendizagem e do papel do educador nesse processo. Ele foi um dos pioneiros em perceber a criança em sua individualidade, a respeitar as nuances da infância e pensar na maneira como a criança aprende” (ADORNO; MIGUEL, 2020, p. 2).

caracterizado “como a prática pedagógica que faz uso de objetos didáticos, conhecidos ou semelhantes àqueles conhecidos pelos alunos, para promover a aprendizagem” (VALDEMARIN, 2006, p. 171). Nesse método, as atividades intelectuais são despertadas por meio, nele também são utilizados objetos concretos postos à vista dos alunos para que, a partir deles, cheguem à abstração necessária para o entendimento daquilo que está sendo ensinado. Segundo Teive (2008):

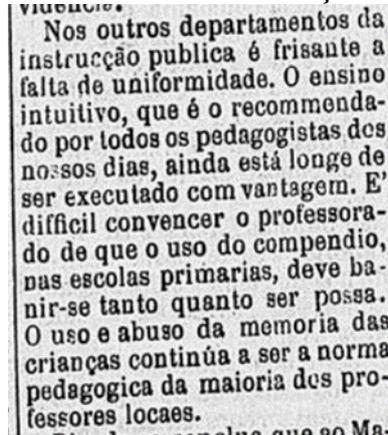
A ênfase dada pelo método de ensino intuitivo ao empírico, a observação, ao ver, sentir e tocar é, pois, alicerçada no pressuposto de que o conhecimento tem início na operação dos sentidos sobre o mundo exterior, a partir dos quais seriam produzidas sensações e percepções sobre fatos e objetos, transformadas em matéria-prima das ideias, as quais, acrescidas da imaginação e do raciocínio, possibilitariam o desenvolvimento da capacidade de julgamento e de discernimento (TEIVE, 2008, p. 112).

O ponto central deste método de ensino consistia na educação pelos sentidos em que a percepção e a imaginação auxiliavam na observação e manuseio dos objetos colocados à sua frente. Ele deveria partir do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, das coisas para os nomes, das ideias para as palavras. O conhecimento tem início na operação dos sentidos sobre o mundo exterior, na observação direta onde o conhecimento não seria apenas transmitido, memorizado e repetido, mas desenvolvido por meio do contato dos alunos e com o objeto concreto e suas experimentações. Assim, de acordo com esse método “a atividade da mente estrutura-se a partir dos dados que os objetos, que estão presentes no meio em que a pessoa vive, fornecem aos sentidos” (FORTALEZA, 2017, p. 145).

Compreendemos a partir desse contexto que nos Grupos Escolares de São Luís a matéria de Desenho tinha como finalidade de objetivo educar o olho e a mão, estando relacionada à educação dos sentidos e ao desenvolvimento da observação, percepção, atenção, expressão e criatividade. O ensino de Desenho deveria educar a precisão do olho e capacitar o aluno a perceber por meio da observação a forma dos objetos do cotidiano de maneira rápida e precisa, ou melhor, educar a vista, habituando a ver com justeza e representar com facilidade o objeto. Em conformidade com o exposto, Frizzarini et al. (2015) descreve que “vista justa e mão flexível são os fins do ensino do desenho ao natural. A sensibilidade e a elegância se formam a partir do treino do olhar, expresso pela medida realizada com os olhos e pelo desenvolvimento de habilidade prática nos traçados leves” (FRIZZARINI et al., 2015, p. 52). Percebemos assim, que sua finalidade aponta um conjunto complexo que não se reduz ao ensino programado e explícito. Contudo, a aplicabilidade do método intuitivo ainda estava um pouco

atrasada, já que os professores insistiam em usar frequentemente os compêndios, como evidencia um trecho do texto *Instrução e Transporte* presente no jornal *Pacotilha* (1905).

Figura 17: Trecho do texto *Instrução e Transporte*



Nos outros departamentos da instrução pública é frisante a falta de uniformidade. O ensino intuitivo, que é o recommendado por todos os pedagogistas dos nossos dias, ainda está longe de ser executado com vantagem. E' difficil convencer o professorado de que o uso do compendio, nas escolas primarias, deve banir-se tanto quanto ser possa. O uso e abuso da memoria das crianças continúa a ser a norma pedagogica da maioria dos professores locais.

Fonte: *Pacotilha* (10 out., 1905)

O ensino de Desenho também percorre outras matérias do programa de 1904 como *Exercícios Gráficos* facilitando o traçado das letras; *Forma*, no uso de formas usuais como bola de borracha, ovo, dado, caixa que auxiliam na classificação e comparação com os sólidos geométricos, na identificação e terminologias de faces, arestas, vértices, ângulos, curvas dentre outros; *Logar*, ao trazer representações gráficas para a leitura de mapas, construção de paisagens em argila e areia, representações de localização de pessoas, objetos, sala de aula, escola, terrenos, cidade com o auxílio de régua e esquadro, ilustrações que deem ideia da realidade da natureza, povos e costumes; *Ensino Objetivo*, no estudo da dimensão da Terra, no uso de ilustrações em substituição daquilo que não puder ser pessoalmente observado, no estudo da dimensão da Terra, da forma e grandeza. Nesses casos, nota-se uma finalidade implícita do ensino de Desenho que é servir de auxílio às outras matérias do curso primário, atuando como um instrumento facilitador na compreensão de representações e linguagens.

Desse modo, o uso das fontes de pesquisa nos possibilitou definir as finalidades de objetivo uma vez que essas, juntamente com as finalidades reais, constituem as finalidades do ensino escolar. Essas finalidades de objetivo, apoiando-se nas reflexões de Chervel (1990), perpassam por questões como o que se deveria ensinar para satisfazer aos poderes públicos e o porquê se ensinou o que se ensinou nas disciplinas em estudo, nesse caso, o Desenho nos Grupos Escolares no início da República.

Assim, é possível afirmar que o ensino de Desenho nos Grupos Escolares de São Luís entre 1903 e 1912 teve como finalidades de objetivo educar o olho e a mão e auxiliar outras matérias do curso primário dos Grupos Escolares.

Ao longo da pesquisa foi localizada a indicação, na livraria Popular Magalhães em 1902, dos Cadernos Adler e Olavo Freire adotados nas aulas de Desenho nas Escolas Estaduais, Modelo Benedito Leite, Municipais e algumas Escolas Particulares. Contudo, nos anos posteriores não encontramos mais essas indicações para as escolas Estaduais e, especificamente, para os Grupos Escolares.

Com base na legislação analisada, não foi possível identificar de modo explícito quais materiais eram utilizados no ensino de Desenho. Assim, uma maneira alternativa em busca de identificar tais materiais deu-se por meio das recomendações postas nos jornais da época, o que nos limita a apresentar apenas indícios desses materiais.

A Secretaria do Governo lançou um edital em 1904 solicitando propostas de fornecimento de objetos que seriam utilizados nos meses de janeiro a junho de 1905 e distribuídos entre algumas repartições, tais como Escola Normal, Escola Modelo Benedito Leite, Inspetoria Geral da Instrução Pública, dentre outros. Nesse edital havia prescrições acerca de alguns materiais a saber, caixas de tinta para desenho; esquadros; pinceis; papel para desenho; régua pequenas graduadas para desenho, porém apenas alguns materiais apresentavam uma especificação acerca da instituição a que eles seriam destinados. Contudo, não foi encontrado, por meio do levantamento de dados, o recebimento desses materiais pelas instituições, no entanto, o mesmo edital continuou sendo lançado anos posteriores e esses materiais eram contemplados.

Lançando mão da informação de que os Grupos Escolares maranhenses estavam sob a jurisdição dos regulamentos da Escola Modelo e que editais continuaram sendo publicados contemplando uma lista de materiais de Desenho, podemos inferir que esses instrumentos possivelmente chegaram aos Grupos Escolares e, ao que tudo indica, foram utilizados pelos alunos dessa instituição de ensino. Se assim tivesse sido, a lista apresentada revela um ensino de Desenho a partir do uso de instrumentos de precisão. No entanto, observando as cadeiras do grupo, nos questionamos: em que etapa de ensino esses instrumentos eram usados? Com qual(is) finalidade(s)?

Figura 18: Alguns materiais voltados para o ensino de Desenho publicado no edital da Secretaria do Governo

Cadernos de Olavo Freire para desenhos ns. 1, 2 3 e 4 para a Escola Modelo Benedicto Leite.	um
Cadernos quadriculados de Garnier & Irmão para a Escola Modelo Benedicto Leite.	•
Caixas de tinta para desenho.	uma
Copinhos para o ensino de cores de Escola Modelo.	duzia
Papel para desenho.	folha
Papel vergê.	resma
Papel Imperial.	•
Reguas pequenas graduadas.	uma
Idem para desenho.	•

Fonte: Diário do Maranhão (7 dez., 1904)

Em relação ao corpo docente dos Grupos Escolares, a seguir são apresentadas as professoras que compunham, inicialmente, essas instituições. Essas professoras das escolas pública foram nomeadas pelo governador vigente para assumirem as atividades nos Grupos Escolares.

Quadro 2: Professoras dos Grupos Escolares

	1ª cadeira	2ª cadeira	3ª cadeira
Primeiro Grupo Escolar	Maria Albuquerque de Almeida (professora da Quinta Escola Estadual)	Neomenia da Cruz Gandra (professora da primeira Escola Estadual)	Corina Argemira Serrão Cardoso (professora da Sexta Escola Estadual)
Segundo Grupo Escolar	Anna Rocha de Oliveira Barros (professora da Terceira Escola Estadual)	Ritta Florestal de Souza Lima Lisboa (professora da Segunda Escola Estadual)	Joaquina Amena de Souza Pereira Lima (professora da Quarta Escola Estadual)

Fonte: Diário do Maranhão (12 nov., 1904)

As despesas com os Grupos Escolares incluíam professores, vigilantes duas serventes, expediente e aluguel de prédios, assim como mostra a figura 19 abaixo.

Figura 19: Despesas anuais com os Grupos Escolares

GRUPOS ESCOLARES		
a)	6 Professoras normalistas a 2:400\$000	14:400\$000
	2 Vigilantes a 1:200\$000	2:400\$000
	Duas serventes a 900\$000	1:800\$000
m)	Expediente	1:800\$000
n)	Aluguel de prédios	3:600\$000
		24:000\$000

Fonte: Diário do Maranhão (14 mai., 1904)

Pelo exame das fontes, não houve nenhum concurso para contratação dessas professoras. Como se pode observar no Quadro 2, elas foram transferidas das escolas estaduais para os Grupos Escolares. A formação dessas professoras se dava nas Escolas Normais, sobretudo na Escola Normal da capital São Luís, oficialmente institucionalizada em 1890, durante o governo de José Tomás da Porciúncula. De acordo com Guimarães (2021), o programa do curso dessa escola de 1905 trazia em seu bojo a matéria Desenho orientada pelo ensino da cópia do natural à lápis e a esfuminho. Segundo esse mesmo pesquisador, a existência do desenho ao natural encaminhava os alunos para o desenvolvimento da memória gráfica por meio da observação e da criatividade. Tudo muito similar com o que acontecia com o ensino desse saber nos Grupos Escolares ludovicenses.

Cabe ainda mencionar que a docência nos Grupos Escolares foi se definindo como um campo preferencialmente constituído pela presença feminina. Por todo o país, “[...] a mulher passava a deixar sua marca na educação escolar” (AZEVEDO, 2009, p. 81).

Por mais que essas professoras já tivessem vivência em sala de aula, elas não possuíam domínio em relação ao novo método de ensino. Segundo Silva (2017), “a ausência de qualificação necessária para o exercício da docência nessa nova instituição de ensino fez com que Barbosa de Godóis, diretor dos Grupos Escolares, percebesse a necessidade de capacitar as professoras recém-nomeadas” (SILVA, 2017, p. 93).

Dessa forma, dois dias por mês, essas professoras assistiam às aulas que consistiam em noções sobre o método intuitivo, o programa de ensino, exames escolares entre outras abordagens do funcionamento estrutural e pedagógico dos Grupos Escolares que seriam ministradas pelo próprio diretor Barbosa de Godóis. Para ele:

[...] a escola antiga, a velha escola que restringia à leitura, escrita e rudimentos de cálculo toda a aprendizagem do aluno, não pode corresponder às necessidades da cultura escolar do nosso tempo e que se exige no mestre moderno, não somente uma competência que vá muito além dessas matérias, como outros métodos de ensino, calcados em base científica (GODÓIS, 1910, p. 66-67).

Para Godóis, a escola teria que acompanhar o avanço social, cultural e tecnológico, e o mestre, nesse contexto, deveria acompanhar essa evolução (GODÓIS, 1910). Ele entendia que o professor preparado dentro dos novos métodos seria mais eficiente na difusão da instrução no Estado. Percebe-se, assim, que os professores passaram a fazer parte de um novo contexto cultural e que os colocaria, como diz Julia (2001), perante as possibilidades de êxito ou de fracasso.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Grupos Escolares foram instalados no estado do Maranhão para atender às demandas educacionais que emergiram na sociedade brasileira a partir do estabelecimento do regime republicano no país. Esses grupos eram vistos como um meio de propagação da instrução primária, por meio da qual os cidadãos seriam instruídos e passariam a estar de acordo com os ideais republicanos. Além disso, trouxeram uma gama de alterações no sistema escolar, desde um método de ensino, passando por frequência, matrícula, seriação das turmas, professor por série em um mesmo espaço físico até a vigilância de professores e alunos para a manutenção da ordem. Assim, nesse processo, o ensino de Desenho foi um dos componentes curriculares que contribuiu para a formação do cidadão republicano.

Posto isso, esta pesquisa de mestrado teve a pretensão de contribuir com a História da educação matemática maranhense, buscando caracterizar as finalidades do ensino de Desenho nos Grupos Escolares de São Luís entre 1903 a 1912 e colaborar na seguinte problematização: Quais as finalidades do ensino de Desenho nos Grupos Escolares de São Luís? É de fundamental importância que o professor de Matemática conheça a história da educação matemática, pois ela auxilia na compreensão das heranças que o ofício traz ao longo do tempo e que estão presentes na sua prática pedagógica cotidiana; crítica as representações do passado que tem fundo ficcional, memorialístico e a-histórico; desconstrói representações de outros tempos da educação matemática; altera a relação que os professores de matemática têm com os seus antepassados profissionais (VALENTE, 2010).

Para atingir nosso objetivo, utilizamos como fonte de pesquisa a legislação educacional referente ao período em questão. Para o exame dessas fontes nos embasamos em teóricos como Roger Chartier (2002) e Dominique Julia (2001), André Chervel (1990), Valente (2007, 2008, 2010, 2013), dentre outros. Contudo, nos defrontamos com algumas dificuldades que nos impossibilitaram de realizar a pesquisa da forma e no período pretendido inicialmente, tais como o fechamento dos locais de pesquisa devido a pandemia mundial do Covid-19. E, além disso, foi difícil localizarmos documentos que pudessem tornar-se fontes para a elaboração desta pesquisa.

Várias instituições foram visitadas e em algumas delas todo o material disponibilizado no acervo foi examinado em busca de se encontrar dados sobre o ensino de Desenho nos Grupos Escolares de São Luís. Nessas ocasiões dávamos palavras-chaves e víamos o catálogo de documentos disponíveis. Sendo assim, porque encontramos poucas informações sobre o ensino de Desenho nessas escolas? Onde estão esses documentos? Podem ter extraviados com as

reformas e mudanças de prédio? Podem ter deteriorados devido ao não armazenamento desses documentos em local adequado? Em duas instituições visitadas nos informaram que, devido à reforma do espaço, livros e documentos foram distribuídos entre os sócios e esses ainda não haviam devolvido tais materiais.

Desse modo, por meio da busca por informações sobre o ensino de Desenho nos Grupos Escolares de São Luís, pudemos perceber que não há uma política de preservação do acervo institucional, já que muitas das fontes e documentações, que deveriam ser encontradas nas próprias instituições ou secretarias de educação, perderam-se com o passar dos anos. Logo, necessita-se de espaços que preservem esses acervos escolares que são objetos de uma cultura escolar, que revelam uma época, um contexto na história da educação maranhense. Todavia, em meio a todas essas dificuldades, seguimos as orientações de Julia (2001) ao afirmar que “o historiador sabe fazer flechas com qualquer madeira” (JULIA, 2001, p. 17) e nos propomos a examinar diferentes fontes que pudessem completar as lacunas desenvolvidas ocasionadas pela limitação de materiais acerca do ensino de Desenho nos Grupos Escolares de São Luís, entre 1903 e 1912.

Ao analisarmos a legislação educacional maranhense, foram consideradas como fontes principais desta investigação o regimento interno e o programa de ensino para os Grupos Escolares de 1904 por apresentarem evidências a respeito das diretrizes traçadas para o funcionamento e as matérias ministradas nesta instituição. Neles, percebemos que o Desenho era ofertado nas três cadeiras, onde iriam se completando ao longo do curso de uma forma graduada, ou seja, os conteúdos foram claramente divididos para cada cadeira, e ensinados de forma sucessiva e em progressão de graus de dificuldade por série, partindo de atividades de fácil execução para as mais complexas, do concreto para o abstrato. Nessa caracterização, estes conhecimentos apresentam linearidade em sua organização e dependiam uns dos outros e não apresentavam características de um ensino centrado no conteúdo. Assim, podemos dizer que o ensino de Desenho, durante o espaço temporal desta pesquisa, possuía uma relevância, visto que fazia parte do rol de matérias que deveriam ser ministradas nos Grupos Escolares.

Em relação aos conteúdos propostos para o Desenho, o programa de ensino de 1904 apresentou sutilmente a relação de conteúdos estabelecidos para o ensino dessa matéria. Nesse documento, notou-se a constatação das especificidades de conteúdos trabalhados em cada cadeira. Os três anos exibiram uma lista sucinta de conteúdo. Talvez por isso nos programas dos anos subsequentes fossem recapitulados os conteúdos do ano anterior. Os objetos utilizados como modelo nas aulas deveriam fazer parte do cotidiano dos alunos e a espontaneidade, observação e criatividade eram incentivadas nos desenhos de modo a dar oportunidade à criança

para revelar suas experiências, intuições e aptidões. Pois, o interesse era oferecer um ensino que contribuísse para o desenvolvimento do cidadão.

A matéria de Desenho, nos Grupos Escolares, estava voltada para o desenvolvimento da observação, percepção e criatividade. Percebemos também que os conteúdos dessa matéria se referiam ao desenho do natural, memória e espontâneo, além do estudo da perspectiva.

Em relação à forma de como o Desenho era trabalhado na sala de aula dos Grupos Escolares, pouco podemos dizer, visto que, dos documentos utilizados nesta pesquisa, só encontramos orientações voltadas ao método de ensino intuitivo, o qual tinha entre seus princípios a utilização de objetos concretos que estivessem associados ao que estava sendo ensinado para que através do despertar dos sentidos do aluno se chegasse à abstração exigida para a compreensão da sistematização dos saberes ensinados. Isto é, partia-se do concreto para o abstrato, do simples para o complexo, do conhecido para o desconhecido. Esse método favorecia que o aluno adquirisse certa lógica no pensamento que viria através do fortalecimento da observação direta de objetos, seres e acontecimentos, visando ao exercício dos sentidos. Contudo, não encontramos manuais, livros ou instrumentos para o ensino de Desenho nos Grupos Escolares maranhenses. O que pudemos observar foram referências a dois manuais e, também, à uma lista de materiais que ao que tudo indica possivelmente foram utilizados nessas instituições de ensino. Todavia, uma resposta mais assertiva pode ser encontrada em pesquisas futuras.

Na época em questão, o ensino de Desenho deveria ser ensinado de forma a desenvolver no aluno o interesse pela observação dos objetos, o que facilitaria o processo de abstração, isso nos remete ao método intuitivo. Nesse contexto, o ensino de Desenho nos Grupos Escolares da capital maranhense tem como finalidade educar o olho e a mão, que se refere à educação dos sentidos. Como o Desenho também percorreu por outras disciplinas tais como *Forma e Logar*, nota-se uma finalidade implícita dessa disciplina que foi servir de auxílio às outras matérias do curso primário dos Grupos Escolares, atuando como um instrumento facilitador na compreensão de representações e linguagens.

Para terminar, o entendimento sobre as finalidades de objetivo do ensino de Desenho nos Grupos Escolares da capital maranhense, da forma como foi abordado nesta pesquisa, poderá ser revisto a partir de outras indagações proporcionando a produção de novas pesquisas, tais como a relação dessa matéria com a Base Nacional Comum Curricular e com os Currículos estaduais e municipais maranhenses, finalidades reais do ensino de Desenho, indicação de materiais didáticos etc.

O ingresso no curso de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da

Universidade Federal do Maranhão, permitiu-nos adquirir novos conhecimentos voltados à Educação Matemática. Dentre eles, destacamos a história dos Grupos Escolares que, durante anos, auxiliaram na formação dos cidadãos ludovicenses no passado. Esta pesquisa nos fez reconhecer que existe uma cultura escolar, que as disciplinas possuem uma finalidade e estas se alteram com o passar do tempo o que influencia na permanência e retiradas de disciplinas e conteúdos do currículo, pois essas finalidades resultam de um jogo de poder em que se defrontam interesses de variadas origens e sistemas de valores e crenças presentes na realidade social, cultural, política e econômica de uma sociedade em determinada época. Compreendemos que a legislação educacional revela em seu conjunto, as finalidades impostas à educação e ao ensino de um determinado período, além de repensar sobre a estrutura escolar que temos.

Na disciplina do mestrado “Pesquisa em Educação Matemática”, uma colega comentou como era ensinada a Matemática, pra ela, no ensino fundamental e isso na década de 90. Fiquei surpresa, me vi naquela professora. Então comecei a me questionar, por que ensino hoje, 2021, da mesma forma que a professora da década de 90? Enquanto pesquisadora e autora deste texto, comecei a fazer um paralelo sobre o que foi me ensinado e como foi ensinado no ensino médio e o que ensino e como ensino hoje nesse mesmo segmento escolar. Desenvolver esta pesquisa no campo da história da educação matemática contribuiu significativamente para a minha formação humana, acadêmica e, também, profissional.

Por fim, esperamos que esta pesquisa contribua ainda mais com a escrita de uma história da educação matemática maranhense, já que ainda é muito tímida a produção de trabalhos nessa área no Maranhão.

REFERÊNCIAS

A **CAMPANHA**: Órgão de interesses populares (MA). 3 abr., 1902.

ADORNO, T. L. F.; MIGUEL, M. E. B. A metodologia de Pestalozzi e o ideário da Escola Nova. **Acta Scientiarum. Education**, v. 42, e48511, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v42i1.48511>.

ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. **História**: a arte de inventar o passado. Ensaios de teoria da História. Bauru: Edusc, 2007.

ALMEIDA, A. M. D. **O Desenho na reforma João Pinheiro de 1906 em Minas Gerais**. 2017. 89 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, 2017.

ALMEIDA, J. M. P. **Proporcionalidade na educação básica**: Investigando as possíveis conexões com outros ramos da Matemática, à luz da Teoria dos Registros de Representação Semiótica. 2018. 106 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2018.

ANDRADE, B. M. **O discurso educacional do Maranhão na primeira república**. São Luís, UFMA/Secretaria de Educação, 1984. (Coleção Ciências Sociais. Série Educação, 4).

ARAÚJO, J. C. S. Do quadro-negro à lousa virtual: Técnica, tecnologia e tecnicismo. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino**: Novos tempos, novas configurações. Campinas: Papirus, 2006. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

AZEVEDO, C. B. **Grupos escolares em Sergipe (1911-1930)**: cultura escolar, civilização e escolarização da infância. Natal, RN: UFRN, 2009.

BURKE, Peter. **O que é história cultural**. São Paulo: Jorge Zahar, 2008.

BLOCH, M. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. Tradução: André Telles, Rio de Janeiro. Editora Zahar, 2002.

CAMARA, A. **Saberes geométricos na educação primária paranaense**: elementos das culturas escolares e da formação do cidadão republicano (1889-1946). 2019. 246f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2019.

CARDOSO, G. P. **Registros de Representação Semiótica**: contribuições à constituição do conceito de fração no 5º Ano do ensino fundamental. 2019. 184f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Ensino de Educação Básica) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa, Difel, 1990.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 2002.

CHARTIER, R. **A história ou a leitura do tempo**. Tradução: Cristina Antunes, 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

CHARTIER, R. **Defesa e ilustração da noção de representação**. Fronteiras, Dourados/MS, v. 13, n. 24, p. 15-29, jul./dez. 2011.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação. Porto Alegre, 1990.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa**, FEUSP, São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez. 2004, p. 549–566.

CONGRESSO PEDAGÓGICO. **Anais...**São Luíz: Imprensa Oficial, 1920.

CUNHA, G. **Maranhão 1908; álbum fotográfico**. – 2. ed. - São Luís: Edições AML, 2008.

DE CERTEAU, M. **A escrita da História**. Trad. de Maria Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

D'ESQUIVEL, M. O. **O ensino de Desenho e Geometria para a escola primária na Bahia (1835-1925)**. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2015.

FARIA FILHO, L. M. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: VIDAL, D. G.; GONDRA, J. G.; FARIA FILHO, L. M.; DUARTE, R. H. (Orgs.). **Educação, Modernidade e Civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FERNANDES, H. C. **Administrações maranhenses: 1822-1929**. São Luís: Instituto Geia, 2003.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção formação de professores).

FLORES, C. R. **Olhar, saber e representar: sobre a representação em perspectiva**. São Paulo: Editora Musa, 2007.

FOUCAULT, M. **Vingar e punir: Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

FONSECA, S. S. **Aproximações e distanciamento sobre os saberes elementares geométrico no ensino primário entre Sergipe e São Paulo**. 2015. 114f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

FORQUIN, J.-C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, (5), p. 28-49, 1992.

FORTALEZA, F. J. S. **A escolarização da matemática nos grupos escolares paraenses (1899-1930)**. 2017. 200f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

FRIZZARINI, C. R. B. **Do ensino intuitivo para a escola ativa: os saberes geométricos nos programas do curso primário paulista.** 2014. 161f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2014.

FRIZZARINI, C. R. B. **Saberes matemáticos na matéria Trabalhos Manuais: processos de escolarização do fazer.** 2018. 190f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018.

FRIZZARINI, C. R. B. et al. Que desenho ensinar? Análise de discursos das revistas pedagógicas de São Paulo no início do século XX. **Boletim GEPEM**, n. 67, jul./dez., p. 46-58, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/160953>. Acesso em: 06 jan. 2021.

GASPAR, J. A. S. **O Desenho Escolar no Rio de Janeiro: uma história de 1890 a 1964.** 2014. 157f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Severino Sombra, Vassouras, 2014.

GODÓIS, A. B. B. **O mestre e a escola. Maranhão:** Imprensa Oficial, 1910.

GUIMARÃES, M. D. **Por que ensinar Desenho no curso primário?** Um estudo sobre as suas finalidades. 2017. 2013f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, São Paulo, 2017.

GUIMARÃES, M. D. Que Desenho ensinar para os(as) normalistas em formação? Uma contribuição do maranhense Arthur Marinho (primeira metade do século XX). **Perspectiva**, v. 39, n. 1, p. 01-22, jan./mar., 2021.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** Trad. Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HOFFMANN, Y. T. **Os saberes matemáticos nas reformas educacionais do ensino primário em Santa Catarina (início do séc. XX).** 2017. 245f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. Disciplinarisation et disciplination consubstantiellement liées – Deux exemples prototypiques sous La loupe: çes sciences de l' éducation et dès didactiques dès disciplines. In: HOFSTETTER, R.; VALENTE, W. R. **Saberes em (trans) formação: tema central da formação de professores.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação.** Campinas, SP. SBHE/Editora Autores Associados, jan./jun., n. 1, p. 9-43, 2001.

KUHN, T. T. **Aproximações da Geometria e do Desenho nos Programas de Ensino dos Grupos Escolares Catarinenses.** 2015. 174f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

LE GOFF, J. **A História Nova.** São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1992.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

LENOIR, Y. Les finalités éducatives scolaires, un 'objet hautement problématique. In: Bulletin n. 4, 2013. **Chaire de Recherche du Canada sur l'Intervention éducative**. Faculté de Education. Université de Sherbrooke, Canadá. Tradução de José Carlos Libâneo LENOIR, Y. Les finalités éducatives scolaires: un enjeu socio-éducatif crucial. In: ADIGUZEL, O.; LEBRUN, J.; LENOIR, Y.; LIBÂNEO, J. C.; TUPIN, F. (orgs.). **Les finalités éducatives scolaires. Pour une étude critique des approches théoriques, philoso-phiques et idéologiques**. Québec, Canadá: Groupéditions Éditeurs, 2016.

LEME DA SILVA, M. C. Caminhos da Pesquisa, caminhos pelos saberes elementares geométricos: a busca da historicidade da prática nos estudos de educação matemática no Brasil. In: VALENTE, W. R. (Org.) Prática. **Cadernos de Trabalho**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

LICAR, A. C. N. C. **A construção de um edifício deve começar pelos alicerces: cultura material escolar e poder disciplinar do Maranhão (1900-1911)**. 2010. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2010.

LICAR, A. C. N. C. **“Escripta rudimentar”**: uma polêmica entre Antônio Lobo e Barbosa de Godóis. São Luís: Café & Lápis; FAPEMA, 2012.

LIMA, C. **História do Maranhão**. São Luís: Instituto Geia, 2010. (Coleção Geia de Temas Maranhenses, v. 10).

MARANHÃO. Códice, 21 maio 1908.

MARANHÃO. Decreto nº 21, 15 abr. 1890.

MARANHÃO. Decreto nº 94, 1º set. 1891.

MARANHÃO. Decreto nº 1, 11 abr. 1899a.

MARANHÃO. Decreto nº 2, 5 jul. 1899b.

MARANHÃO. Decreto nº 6, 7 mar. 1900.

MARANHÃO. Decreto nº 16, 4 maio, 1901.

MARANHÃO. Decreto nº. 36, 1 jul. 1904a.

MARANHÃO. Decreto nº. 38, 19 jul. 1904b.

MARANHÃO. Decreto nº 55, 27 jun. 1905b.

MARANHÃO. Decreto nº 59, 26 fev. 1906.

MARANHÃO. Lei nº 56, 15 maio, 1893.

MARANHÃO. Regulamento. 24 nov. 1894.

MARANHÃO. Lei nº 119, 2 maio, 1895.

MARANHÃO. Lei nº 155, 6 maio, 1896.

MARANHÃO. Lei nº. 323, 26 mar. 1903.

MARANHÃO. Lei nº 363, 31 mar. 1905a.

MARTINS, E. S. A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, Ano VI, n. 6, p. 31-36, 2005.

MEIRELES, M. M. **História do Maranhão.** 4. ed. rev. Imperatriz, MA: Ética, 2008.

MENEZES, F. C. **Uma história íntima do Desenho:** sobre experiências de formação do desenho e dos desenhistas. 2010. 202 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2010.

MONTENEGRO, G. **A perspectiva dos profissionais:** sombra, insolação, axonometria. 2ª ed. São Paulo: Blucher, 2010.

MOTTA, D. G. A emergência dos grupos escolares no Maranhão. In: VIDAL, D. G. (Org.). **Grupos escolares:** Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893 – 1971). Campinas: Mercado das Letras, 2006.

NEVES, M. S. Os cenários da República. O Brasil na virada do século XIX para o século XX. In: FERREIRA, J.; DELGADO, L. A. N. (Orgs.). O Brasil Republicano. O tempo do liberalismo excludente. **Da Proclamação da República à Revolução de 1930.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

OLIVEIRA, C. F. **“Ao longo de minha juventude fiquei de um lado para outro...”:** caminhos e histórias da formação de professores (de matemática) em São José dos Basílios - MA. 2018. 175f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís – MA, 2018.

OLIVEIRA, P. A. **Uma proposta de ensino de estatística utilizando a modelagem matemática no ensino médio.** 2019. 165f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, Vozes, 2007.

PACOTILHA, 16 maio, 1904.

PACOTILHA, 15 mar. 1911.

PACOTILHA, 5 jul. 1904.

PACOTILHA, 10 out. 1905.

PESAVENTO, S. J. **História & História Cultural**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PINGRENON, R. A natureza, mestre de desenho. **Revista de Ensino**. São Paulo, SP: Typographia do Diário Oficial. Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, Anno V, n. 2, p. 57-59, set. 1906.

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

SÁ, R. M. B. **O multiplano no processo de ensino da matemática**: intervenções educacionais para estudantes com deficiência visual e estudantes videntes com dificuldade de aprendizagem. 2019. 170f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, n. 1, ano 1, p. 1-15, 2009.

SILVA, D. R. **A institucionalização dos grupos escolares no Maranhão (1903-1920)**. 2011. 200f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

SILVA, D. R. **As Casas de ensino no Maranhão**: um estudo de sua representação no período republicano (1903-1912). 2017. 275f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, São Paulo, 2017.

SILVA, D. R.; CASTRO, C. A. Os rituais nos Grupos Escolares Maranhenses. In: CASTRO, C. A.; CASTELLANOS, S. L. V.; FELGUEIRAS, M. L. (Orgs.) **Escritos de história da educação**: Brasil e Portugal. São Luís: Café & Lápis, 2012.

SOARES, W. J. B. **XIX**: uma história, uma cidade e os primórdios da matemática escolar. 1ª. ed. Curitiba: Editora Appris, 2018.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890–1910). São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

SOUZA, R. F. Tecnologias de ordenação escolar no século XIX: Currículo e método intuitivo nas escolas primárias norte-americanas (1860-1880). **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 9 jan./ São Paulo: Autores Associados, p. 9-45, 2005.

SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, R. F. O “Bandeirismo Paulista no ensino” e a modernização da escola primária no Brasil: entre a memória e a História. **Revista de Educação Pública**, v. 20, n. 42, p. 123-143, Cuiabá, UFMT, 2011.

SOUZA, R. F. Lições da Escola Primária. In: SAVIANI, Demerval et al. **O legado Educacional do Século XX no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

TEIVE, G. M. G. **Uma vez normalista sempre normalista: cultura escolar e produção de um habitus pedagógico**. Florianópolis: Insular, 2008.

TEIVE, G. M. G; DALLABRIDA, N. **A escola da república: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918)**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

TRINCHÃO, G. M. C. **História da educação em desenho: institucionalização, didatização e registro do saber em livros didáticos luso-brasileiros**. 1.ed.-Curitiba: Appris, 2019.

TRINDADE, D. A. **As Artes de Medir: Saberes matemáticos no ensino primário de São Paulo, 1890-1950**. 2018. 190f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, São Paulo, 2018.

VALDEMARIN, V. T. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, D. **O Legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. (Educação contemporânea).

VALENTE, W. R (Org.). **Avaliação em matemática: história e perspectivas atuais**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

VALENTE, W. R. História da educação matemática: considerações sobre suas potencialidades na formação do professor de matemática. **Bolema**, Rio Claro – São Paulo, v. 23, n. 35, p. 123-136, 2010.

VALENTE, W. R. História da Educação Matemática: interrogações metodológicas. **REVEMAT - Revista Eletrônica de Educação Matemática**, V2.2, p. 28-49, UFSC, 2007.

VALENTE, W. R. Oito temas sobre História da Educação Matemática. **REMATEC - Revista de Matemática, Ensino e Cultura**, Ano 8, n. 12, p. 22-50, Natal, RN:EDUFRN, 2013.

VALENTE, W. R. Que matemática para formar o futuro professor? História do saber profissional do professor que ensina matemática. Conferência. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 9, n. 2, p. 15-25, 2019. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/852>. Acesso em: 30 out. 2020.

VALENTE, W. R. O GHEMAT Brasil e a pesquisa coletiva em história da educação matemática. **Historia y Memoria de la Educación**, 11, p. 595-613, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/204761>. Acesso em: 22 jul. 2021.

VIDAL, D. G. Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância do 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, SP: Mercados das letras, 2006.

VIEGA, J. G. A. B. **O processo de legitimação do grupo escolar como instituição de saber (Ouro Preto, Minas Gerais, 1900-1920)**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

WAGNER, D. R. **Arte, técnica do olhar e educação matemática: o caso da perspectiva central na pintura clássica.** 2012. 126f. Dissertação (Mestrado Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012