




## **O ENSINO DE DESENHO NA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO RIO GRANDE DO NORTE (1909 – 1937)**

### **THE TEACHING OF DRAWING AT THE SCHOOL OF ARTISTIC APPRENTICES OF RIO GRANDE DO NORTE (1909 – 1937)**

**Juan Carlo da Cruz Silva<sup>1</sup>**

 ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3727-389X>

#### **RESUMO**

O presente trabalho é uma síntese da tese de doutoramento do autor, cujo objeto de estudo foi a constituição da disciplina Desenho na Educação Profissional brasileira entre os anos de 1909 e 1937 na Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte. O recorte temporal se inicia com a criação da instituição e termina com a sua reconfiguração, que alterou a concepção de formação profissional a ser nela realizada. Alicerçados no método de interpretação histórica segundo Jörn Rüsen e inseridos nos domínios historiográficos da nova História Cultural em interface com a História da Educação, nos situamos na História das Disciplinas Escolares a partir da obra de André Chervel e das noções de representação, práticas, apropriação e circulação de ideias oriundas de Roger Chartier. Observamos que a disciplina Desenho se constituiu e reconfigurou ao longo do tempo a partir da circulação das ideias existentes sobre os seus saberes relacionados à formação de mão-de-obra, sempre justificando-se como base da formação para o trabalho, inicialmente aliada aos conhecimentos geométricos, porém com o surgimento de novos atores com protagonismo no campo da Educação Profissional brasileira, a disciplina passa por uma alteração de seu *status*, passando a ter seu protagonismo dividido e realocado junto a disciplina Trabalhos Manuais. **Palavras-chave:** Desenho; Disciplinas Escolares; Educação Profissional; Escola de Aprendizes Artífices.

#### **ABSTRACT**

The present work is a synthesis of the author's doctoral thesis, whose object of study was the constitution of the discipline Drawing in Brazilian Professional Education between the years of 1909 and 1937 from the School of Apprentice Artificers of Rio Grande do Norte. The time frame begins with the creation of the institution and ends with its reconfiguration, which changed the concept of professional training to be carried out in it. Based on the method of historical interpretation according to Jörn Rüsen and inserted in the historiographical domains of the new Cultural History in interface with the History of Education, we situate ourselves in the History of School Disciplines from the work of André Chervel and the notions of representation, practices, appropriation and circulation of ideas from Roger Chartier. We observed that the Design discipline was constituted and reconfigured over time from the circulation of existing ideas about their knowledge related to the training of labor, always justifying itself as the basis of training for work, initially combined with knowledge geometric, but with the emergence of new actors with protagonism in the field of Brazilian Professional Education, the discipline undergoes a change in its status, starting to have its protagonism divided and reallocated together with the Manual Works discipline.

**Keywords/Palabras clave:** Drawing. School subjects. Professional Education. School of Artificial Apprentice.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Abel Cabral, 577, Res. Sun Happy, Bl D, Ap. 1101, Nova Parnamirim, Parnamirim, Rio Grande do Norte, Brasil, CEP: 59151-250. E-mail: [juan.cruz@ifrn.edu.br](mailto:juan.cruz@ifrn.edu.br).

## INTRODUÇÃO

A relação entre o Desenho e a Educação Profissional no Brasil se encontra nas próprias concepções para a disciplina que vieram ao país após a Independência. O iluminismo francês “que percorreram o século XIX em busca da construção ou modelagem de um homem novo produtivo, cujo acesso ao conhecimento deveria se iniciar desde a infância” (Trinchão, 2016, p. 8) foi fortemente apropriado neste período por intelectuais e legisladores que visavam construir uma educação nacional que demarcasse sua soberania e auxiliasse na estruturação socioeconômica do país recém independente.

Assim, no Brasil se estabelece o paradigma educacional da construção de uma nova sociedade, produtiva e em desenvolvimento, esse último dar-se-ia por uma educação das massas e que incluía o Desenho como saber para uma alfabetização gráfica. (Trinchão, 2016). O papel social determinado ao Desenho no contexto educacional o torna importante para combater o preconceito e a discriminação sobre as profissões mecânicas a partir das ideias pedagógicas que surgiram nesse período e que propunham a inserção desse conhecimento teórico e prático nos espaços escolares públicos. (Trinchão, 2016, p. 11).

Compreendia-se que o Desenho era a linguagem de comunicação de quase todas as profissões, pois seria utilizado para o entendimento das ideias dos clientes ao encomendar um trabalho, bem como para se fazer entender as noções que o profissional, devido a sua experiência prática, desejava dar ao cliente. Daí o Desenho, assim como a escrita, ser considerado uma linguagem que o aluno deveria habilmente utilizar e, portanto, precisaria ser nela alfabetizado. Essa ideia se materializava nas discussões legislativas, como podemos ver em Valente (2012) e nos manuais didáticos, conforme estudam Silva (2014a), Trinchão (2016) e Silva (2021). Contudo, esse Desenho estava profundamente marcado pelos saberes geométricos, chegando a confundir-se com eles, isto é, seguindo trajetórias similares que não dissociavam os saberes geométricos dos saberes do desenho. Com efeito, Silva (2014a, p. 63) sintetiza que, desde o final do Império nas orientações legais e nos manuais didáticos para o curso Primário, “o Desenho é introduzido pelas figuras geométricas e a Geometria representada pelos desenhos, ou seja, trata-se de saberes que seguem trajetórias similares e relacionadas na construção da cultura escolar do ensino primário”.

A partir da emergência e da difusão do método intuitivo no Brasil, em que destacamos Rui Barbosa a partir de seus pareceres sobre a Reforma do Ensino Primário e Secundário e da

tradução do livro de Calkins sobre as “Primeiras Lições de Coisas” como seu principal difusor, vemos a permanência da representação que associava o Desenho à Educação Profissional (EP), mas uma mudança de método que propunha a essa disciplina uma associação com a Arte Industrial, com o Desenho ao natural, à mão livre, visando educar a mão e o olhar dos alunos. Silva (2021) destaca que Rui Barbosa atuou como um catalisador e difusor das ideias internacionais sobre Educação e, em particular, sobre o Desenho e seu ensino, entendendo-o como um diferencial na educação para formação de novos cidadãos produtivos e profissionais.

Ao longo deste texto buscamos responder como essa representação vigente foi institucionalizada na Escolas de Aprendizes Artífices Norte-rio-grandense (EAA/RN). Para tanto, buscamos compreender a gênese e a finalidade da disciplina na Educação Profissional a partir da circulação das ideias e das práticas de ensino que existiam na instituição.

Notadamente tomamos as noções oriundas da obra de Chartier (1990; 2002) acerca de representação, práticas, apropriação e circulação de ideias. Além disso, utilizamos o método de interpretação histórica conforme Rüsen (2015), entendido como “regras que determinam o pensamento histórico enquanto pesquisa [...] que confere a esse pensamento a capacidade de fundamentar que o caracteriza como ciência” (Rüsen, 2015, p. 170). Esse método confere, por meio das etapas de heurística, crítica e interpretação, uma “regulação desse processo cognitivo, que torna seus procedimentos cognitivos (ou etapas reflexivas) particulares (distinguíveis artificialmente uns dos outros) reconstituíveis, controláveis e, com isso, criticáveis” (Rüsen, 2015, p. 171). Para Rüsen, o método é o que garante a cientificidade da história e seu “caminho” de regulação do processo histórico vem se consolidando em programas de pós-graduação em História e Educação no Brasil (Reis, 2017; Barom, 2015). Rüsen se destaca pela associação do saber histórico acadêmico com o saber histórico escolar, bem como por nortear as pesquisas historiográficas não apenas na produção de conhecimento, mas também relacionando tais conhecimentos produzidos com a vida prática dos sujeitos. Dessa forma entendemos que a História das Disciplinas Escolares, embasadas pela interpretação histórica rüseniana resulta numa historiografia que destaca o elemento sociocultural do cenário histórico analisado.

Seguindo as etapas do método, na heurística nos colocamos diante da pergunta histórica que nos provocava: Qual o papel determinado para a disciplina Desenho na Educação Profissional para que ela fosse obrigatória na criação das Escolas de Aprendizes Artífices brasileiras em 1909? Nossa trajetória investigativa perpassou o Arquivo do IFRN, estabelecido no campus Natal Central, também enriquecemos nosso *corpus* documental com fontes obtidas em repositórios digitais e arquivos de outras instituições de Educação Profissional.

Na etapa seguinte, a crítica, analisamos as fontes encontradas e nos remetemos àquelas que nos forneciam dados sobre o Desenho, em especial o Inventário da instituição da década de 1920, que nos levou a compreender os manuais didáticos utilizados e demais materiais existentes na instituição que se relacionavam ao desenho, bem como o professor responsável pela disciplina; também tivemos acesso aos manuais utilizados na instituição entre 1909 e 1937. Ainda a partir de relatórios ministeriais da época e da historiografia existente sobre a EP observamos a relevância do Serviço de Remodelação e as obras que essa comissão produziu para as EAAs.

Por fim, na etapa de interpretação, temos “uma operação da pesquisa histórica que, de forma intersubjetivamente controlável, conecta os fatos do passado obtidos pela crítica das fontes em sequências temporais, as quais são investidas de uma função explicativa” (Rüsen, 2015, p. 184). Logo, nessa etapa os fatos são tornados, pela ação do pesquisador, históricos. Realizamos a interpretação filtrando apenas os cenários importantes para a resposta da pergunta histórica e buscando construir a trama narrativa de modo a evidenciar os processos cognitivos de interpretação por meio dos quais o pesquisador perpassou para ele próprio construir uma representação sobre o passado, produto de sua pesquisa e produção historiográfica, o qual passamos a apresentar a seguir.

## **1. A CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA DESENHO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Ao longo de sua história, o Brasil teve algumas iniciativas de institucionalização da Educação Profissional, tais como as Casas de Educandos Artífices e os Liceus de Artes e Ofícios, entre outros. Contudo, em 1909, temos a ação do período republicano que visava a institucionalização da Educação Profissional no país. A criação das Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs), por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, é um marco historiográfico e inaugura uma ação estatal para o estabelecimento de uma rede de ensino. Neste decreto, temos a consolidação da representação dada à disciplina Desenho, desde período anterior como destaca Silva (2021), de ser base da formação de mão-de-obra para o trabalho. Com efeito, já nos Liceus de Artes e Ofícios e nas Casas de Educandos encontrava-se o Desenho como componente da formação dos alunos. Silva & Medeiros Neta (2019) destacam o processo

de consolidação da representação que associava ao Desenho às atividades profissionais, dando ênfase ao período entre 1879 e 1889 como a década de gênese da disciplina na educação brasileira com essa representação. Contudo, não existem indícios de que a relevância desta disciplina nesses contextos educacionais foi semelhante ao que se apresentou nas EAAs, onde já no decreto de criação ficou estabelecido, para os futuros alunos, o caráter obrigatório do Desenho “para o exercício satisfatório do ofício que aprenderem” (Brasil, 1909a), dando relevo ao papel do Desenho. Esse decreto também apresenta os motivos da criação das instituições:

Considerando: Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis à Nação. (Brasil, 1909a)

Podemos observar que, dentre os motivos destacados, se encontra a utilização da educação em vista de solucionar problemas sociais surgidos com o crescimento populacional das grandes cidades e a sua urbanização e não a adequação econômica e formação profissional para o desenvolvimento industrial. Além disso,

as justificativas do decreto nº 7.566/1909 ainda revelam o desejo de controle social, vigilância permanente sobre as classes populares e a moralização a partir de uma ética para o trabalho onde a ociosidade era malvista e associada à criminalidade, bem como, as ideias anarco-sindicalistas do movimento operário organizado precisavam ser controladas para não se expandirem junto aos trabalhadores em atividade e os futuros membros da mão-de-obra. (Silva, 2021, p. 132)

Os problemas sociais destacados têm seu nascituro já no período pós-escravidão, uma vez que a massa de escravos libertos fora abandonada à própria sorte, sem compensação pelos seus trabalhos e iniciaram o processo de crescimento populacional urbano que foi ampliado com a imigração estrangeira em substituição à mão-de-obra outrora escrava, mas que com o passar do tempo foram deixando o serviço nas propriedades rurais para também formarem a classe trabalhadora urbana. Essa classe “constituía-se de escravos libertos, classes populares de origem urbana, imigrantes e por trabalhadores rurais que buscavam nas cidades uma alternativa para sobrevivência diante das secas e do grande acúmulo de terras realizado pelos coronéis” (Silva, 2021, p. 221 – 222). Os trabalhadores brasileiros eram, em grande parte, analfabetos e/ou estigmatizados diante do darwinismo social por serem descendentes de escravos libertos e miscigenados.

Esses estigmas também se reproduziam na própria prática profissional. No Brasil de herança escravocrata, o trabalho manual sempre foi visto como trabalho de categoria inferior e destinado aos pobres, considerados intelectualmente limitados. As justificativas de criação das

EAAAs, conforme vimos acima, demonstram tais estigmas ao destinar às instituições profissionais aos “filhos dos desfavorecidos da fortuna” e ainda reforçam características ao criar critérios higienistas<sup>2</sup> para seleção dos alunos. Com efeito, para ingresso na instituição os alunos não poderiam sofrer de doenças infectocontagiosas e “nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado do ofício” (Brasil, 1909a)

Dessa forma, podemos destacar que a criação das EAAs pode ser vista como estratégia de controle governamental sobre a população, logo, as ações institucionais, como a criação de disciplinas tinham a perspectiva de serem “um modo de disciplinar o espírito, quer dizer, de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (Chervel, 1990, p. 180). Pautado nessa visão, em Silva (2021), vemos que a disciplina Desenho nas Escolas de Aprendizes Artífices tinha como finalidade a disciplinarização do espírito dos alunos na confecção artesanal, no planejamento e na comunicação visual, do produto que se visava fabricar nas oficinas. Nisto entendemos que, de fato, a representação oriunda do iluminismo francês que compreendia o ensino de Desenho associado ao da Geometria como “base para todas as classes de ensino e profissões sugeridas, desempenhando papel social importante na formação pessoal e profissional do indivíduo. ” (Trinchão, 2016, p. 10) se estabeleceu na Educação Profissional brasileira.

Contudo, tendo em vista que o processo de constituição de uma disciplina não é necessariamente conforme às intencionalidades e justificativas defendidas para sua criação, mas apropriado pela cultura escolar institucional na qual se insere, devemos ver como ocorre essa apropriação na gênese da disciplina Desenho na instituição potiguar.

## **2. O ENSINO DE DESENHO NA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO RN**

A Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte foi inaugurada em 1º de janeiro de 1910. Situada no prédio do Hospital da Caridade cedido pelo estado, localizado na Cidade Alta. Já contava com as oficinas de Alfaiataria, Marcenaria, Funilaria, Sapataria e Serralheria. Situa-la no bairro mais sociopolítico e economicamente importante sinalizava a

---

<sup>2</sup>“O higienismo, enquanto ideal republicano, alicerçava-se na eugenia; crença na superioridade de uma etnia diante das outras.” (Silva, 2021, p. 113)

população local a maior convicção da chegada da modernidade e do progresso. O prédio onde a escola se instalara era próximo da Assembleia Estadual, da sede do governo estadual e da intendência municipal. Ocorreram mudanças de localização da instituição entre 1910 e 1914, contudo a mesma permaneceu localizada nesse bairro, centro de poder e símbolo de modernidade da capital potiguar.

A simbologia da presença institucional sempre foi reforçada de diversas formas. Destacamos as solenidades de encerramento dos períodos letivos, onde os aprendizes saíam da escola em direção a outros espaços da cidade “para mostrar à comunidade local e, em especial aos seus dirigentes, os resultados de seu labor, pelo que se projetava a formação de uma nova nação” (Santos, 2019, p. 166). Comumente, o governador se fazia presente nestas solenidades, mostrando seu apoio à instituição e a relevância que a educação tinha para o Governo do Estado. Nestas festividades se distribuía premiações aos alunos que se destacavam em suas atividades.

A maioria dos aprendizes da escola eram provenientes da cidade de Natal, provavelmente isso ocorreu como resultado das migrações oriundas das secas no estado que culminavam na expansão populacional do espaço urbano. Apesar do entusiasmo social com a presença da instituição, bem como a existência de renda oriunda de encomendas de produtos produzidos na escola, ainda se enfrentou o grande problema da alta taxa de evasão. O impacto da formação de artífices no estado foi ínfimo em grande parte pelo fato de que as oficinas e a localização da instituição em nada correspondiam à realidade econômica do estado e sem relação direta com as indústrias locais. Podemos compreender que o maior objetivo da instituição acabou por ser a proteção social e a manutenção da ordem instituída, em detrimento da formação de mão-de-obra para o desenvolvimento econômico do Estado.

Quanto às práticas de ensino institucionais, a criação das EAAs não determinou uma uniformização curricular. Apesar da obrigatoriedade de oferecer o curso Primário e o curso de Desenho, a composição curricular foi inicialmente delegada aos diretores das instituições – comumente bacharéis em Direito indicados, por serem membros ou apadrinhados, pelas oligarquias locais em mais um exemplo do que a historiografia do Brasil comumente denomina “Política dos Governadores” – que tinham a responsabilidade de determinar o que se deveria ensinar.

Ainda em 1909, outros dois decretos alteraram parcialmente essa situação. O Decreto nº 7.649, de 11 de novembro de 1909, estabeleceu que os professores dos cursos primários e de desenho fossem, respectivamente, normalistas e especialistas. O Decreto nº 7.763, de 23 de dezembro de 1909, estabelecia que

[...] o curso de desenho, que também funcionará das 5 horas da tarde às 8 horas da noite, **compreenderá o ensino de desenho de memória, do natural, de composição decorativa, de formas geométricas e de máquinas e peças de construção**, obedecendo aos métodos mais aperfeiçoados. (Brasil, 1909b; grifo nosso)

Os conteúdos destacados na citação acima constituíram-se no único normativo de um programa oficial para o Desenho até 1926. Ainda existiram, entre 1909 e 1911, outros marcos legais para as EAAs, mas estes omitem-se quanto a um programa para os cursos de Primário e Desenho, deixando-os a cargo dos professores em acordo com os diretores. Essa não uniformização do currículo é relatada, na historiografia da educação profissional brasileira, como um problema para as instituições. Por outro lado, observamos que ela possibilitou a construção de uma cultura escolar que se pautava oras pela aproximação oras pelo distanciamento das finalidades dispostas na criação das instituições. Assim, diferentes apropriações levaram a diferentes resultados mesmo em Escolas de Aprendizes dispostas em rede.

Orientados pelo fato de que “pode-se tentar reconstituir, indiretamente, as práticas escolares a partir das normas ditadas nos programas oficiais” (Julia, 2001, p. 17), nos aproximamos dos currículos norte-rio-grandenses visando entender o que se estabeleceu na EAA/RN e, posteriormente, como estabeleceram-se as práticas de ensino desta disciplina. No caso potiguar, Silva (2021) após realizar um estudo sobre os currículos de Desenho estabelecidos em diferentes lugares do país, observa que no estado do Rio Grande do Norte as ideias circulantes no país sobre o ensino de Desenho chegaram à sociedade no entorno da Escola de Aprendizes Artífices. Tais ideias mostram que existia uma clara concepção acerca do Desenho vinculado ao método intuitivo e, dessa forma, com saberes distintos aos saberes da Geometria e mais aproximados à educação artística, à época denominada Arte Industrial, que se constituiu no âmbito potiguar como outra disciplina que, ora aproximava-se da concretude das construções geométricas, da agrimensura e da profissionalização, ora caminhava para a abstração matemática.

O movimento de aproximação foi demarcado pela utilização do livro “*Elementos de Geometria Prática Popular*” de Abílio Borges<sup>3</sup>, no ensino primário dos Grupos Escolares que iam surgindo no estado potiguar, e pela disciplina Desenho unida às noções de agrimensura e

---

<sup>3</sup> Abílio César Borges (1824 – 1891) nasceu na Bahia, onde formou-se em medicina, mas opta pela educação enquanto campo profissional. Foi Diretor de instrução do Liceu Provincial da Bahia até que fundou, em 1858, o Ginásio Baiano. Em 1871, muda-se para o Rio de Janeiro onde funda o Colégio Abílio. Em 1881 recebe o título de Barão de Macaúbas. A obra em destaque teve 42 edições ao longo de sua existência. Borges dá ênfase na nomenclatura dos elementos e das figuras geométricas com suas diversas maneiras de apresentação, formas e modos. A obra encontrada nos Grupos Escolares potiguares foi um substrato da obra original do autor, publicada em 1878, dedicada exclusivamente ao ensino primário, enquanto a primeira versão era destinada as escolas primárias, normais, liceus, colégios, curso de adultos, artísticos e técnicos, portanto, mais para um público mais amplo e diversificado.



construções no secundário, enquanto o afastamento foi demarcado pela nomenclatura e divisão dos saberes matemáticos nas disciplinas de Desenho e Geometria no curso primário e no curso normal. Borges não escreve sua obra para a educação profissional, mas para o ensino primário propedêutico. Esse manual foi bastante difundido na educação brasileira e, como já dissemos era utilizado nas escolas primárias potiguares. Na obra de Borges vemos uma consolidação da união do conhecimento geométrico com o desenho, com efeito, “o desenho linear passa a constituir sinônimo de geometria” (Valente, 2012, p. 89). Contudo, a representação que atribuía o significado do desenho útil ao trabalho é mantida, o que é evidente pela existência da disciplina na legislação acerca dos cursos profissionais.

Assim, ao passo que entendemos a circulação das ideias vamos lançando os alicerces para analisar as práticas escolares. Reconhecemos que “a história das práticas culturais é, com efeito, a mais difícil de se reconstruir porque ela não deixa traço” (Julia, 2001, p. 15). Contudo, Chervel (1990) nos ajuda a compreender que, para entendermos as práticas existentes no interior de uma instituição escolar, de quais representações elas são provenientes e quais novas representações elas direcionam, não é possível ignorar o papel do professor enquanto agente de transformação da função educativa da escola.

Na Escola de Artífices potiguar, entre 1909 e 1937, coube a Abel Juvino de Paes Barreto a função de professor de Desenho. Também existiram professores adjuntos desta disciplina, tendo em vista que a instituição possuía mais de 50 aprendizes matriculados, mas apenas Abel Barreto foi uma figura estável no ensino de Desenho da EAA durante o período estudado. Abel Juvino de Paes Barreto era filho de Juvino Barreto e Inês Augusto de Albuquerque Maranhão, irmã de Pedro Velho e Alberto Maranhão, ambos políticos oligarcas que comandavam o estado potiguar, como governadores, até 1914. Assim, durante os primeiros anos de sua prática docente, o professor Abel Barreto era sobrinho do governador do estado. Sobre sua formação, Abel Barreto difere de seus colegas mestres de oficinas cuja formação foi essencialmente prática. Abel Barreto era formado em engenharia pela Faculdade de Recife/PE. Assim, temos o professor de Desenho na Escola de Aprendizes Artífices um engenheiro de formação e membro das elites potiguares que controlavam a política, a economia e a sociedade norte-riograndense e, obviamente, desejavam manter seu *status quo*.

Abel Barreto foi formado engenheiro em uma perspectiva técnica e contemplava o espaço urbano em mudança na cidade numa perspectiva particular. Podemos inferir que Abel Barreto entendia o Desenho numa aproximação mais técnica. Alicerçado na geometria e na racionalidade, serviria muito mais aos seus discentes do que uma perspectiva artística, pautada

na intuição e na liberdade criativa. Corroborar com esse entendimento o fato de que no Inventário da Escola de aprendizes Artífices de 1922 identificamos um conjunto de materiais didáticos utilizados no curso de Desenho ao longo da década de 1910. Dentre tais materiais temos o livro de Geometria Prática de Olavo Freire<sup>4</sup> (Freire, 1907), livros de modelo de Desenho Geométrico, mapa geométrico, esquadros, escalas, compassos, entre outros.

O que podemos entender das práticas de ensino a partir destes materiais? Em diálogo com as pesquisas historiográficas já existentes acerca do ensino de saberes escolares do Desenho e da Geometria, podemos entender a relevância deste material e termos indícios das práticas que representam. Segundo Silva (2014b, p. 81), “instrumentos usados para fazer construções geométricas, como régua, compasso, esquadro e transferidor remetem para as práticas da disciplina escolar Desenho Geométrico”. Ainda segundo a autora, o Desenho e a Geometria até o final do século XIX mantiveram uma aproximação e articulação de saberes que, ao distanciarem-se acumulou-os de marcas em suas trajetórias (Silva, 2014a), dentre as quais o uso das “construções geométricas com régua e compasso em práticas normativas ao longo de toda metade do século 20” (Silva, 2014b, p. 82). Outra disciplina, no campo da educação profissional, onde ocorre essa articulação é Trabalhos Manuais, contudo,

enquanto a matéria/disciplina Trabalhos Manuais orientava para o “fazer”, além dos ensinamentos sobre costuras para meninas, usar objetos do dia a dia que lembravam os sólidos e figuras geométricas e a incorporação da modelagem como saber, colocando o aluno em constante atividade; o Desenho englobava a arte de desenhar do natural ao geométrico. (Santos, 2017, p. 191; grifo da autora)

Assim, a existência desse material no inventário da instituição nos faz entender que existe uma evidência da associação ao Desenho praticado na Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte com o Desenho Geométrico em detrimento do Desenho ao natural. Contudo, a representação do Desenho enquanto auxílio fundamental para os ofícios, visando a prática de observação e reprodução para a comunicação visual, isto é, de educação da mão e do olhar do trabalho, é mantida mesmo que, por um método distinto da lição de coisas usualmente conhecida que seria o desenho ao natural. A ausência de outros instrumentais que aliavam ao desenho num caráter artístico, como a curva francesa, por exemplo, reforçam esse entendimento.

---

<sup>4</sup> Segundo D’Esquivel (2018), Olavo Freire foi aluno de destaque no Colégio Menezes Vieira e ainda com 16 anos ministrou oficina no curso profissional aos demais alunos da escola. Ainda segundo D’Esquivel, é possível induzir que a amizade com Menezes Vieira e Francisco Alves (editor da primeira livraria brasileira que fez da produção de livros escolares sua principal fonte de renda) que impulsionou Freire a publicar seus inúmeros livros didáticos.

Quanto à existência de ferramentas matemáticas nas oficinas de aprendizagem de ofícios, podemos compreender que os saberes ligados ao Desenho por meio do manuseio de instrumentos de medição, como as réguas, compassos, esquadros e escalas estavam associados à prática dos ofícios, assim, “o curso de Desenho se ocupava com questões de conhecimento teórico das oficinas quando se propõe a ensinar formas geométricas e de máquinas e peças de construção” (Barbaresco & Costa, 2019, p. 52).

A opção pela obra de Freire<sup>5</sup> nos aponta trazer consigo uma representação mais técnica e abstrata do Desenho para a profissionalização. Isso é coerente com a formação do Prof. Abel Barreto, enquanto engenheiro, e com as práticas de ensino inferidas a partir dos demais materiais inventariados na instituição. Apesar de não ter sido escrita para o ensino profissional, temos que “a trajetória de Olavo Freire ainda registra a atuação como professor de Trabalhos Manuais na escola São José e na Escola Normal do Distrito Federal, além de professor em escolas primárias do estado Rio de Janeiro” (D’Esquivel, 2018, p. 7). Assim sendo, o autor é mais próximo ao ensino profissional.

Em seu livro, Freire apresenta os conceitos e definições geométricas, instrumentos a serem utilizados no desenho, em seguida traz um estudo de ângulos e retas, bem como as figuras geométricas planas e os sólidos geométricos, chegando até ao estudo de sólidos de revolução. Ainda dentre os exercícios da obra também observamos o incentivo à trabalhos manuais, por meio de recortes a partir dos conhecimentos de conceitos, medidas e propriedades. Contudo, a associação aos conhecimentos de Trabalhos Manuais não foi completamente explorada pelo autor. Além disso, novamente se observa uma perspectiva limitada de exploração do método intuitivo, tornando meramente ilustrativo através dos desenhos da obra.

A partir da análise do livro didático utilizado na Escola de Aprendizes Artífices em seus primeiros anos de funcionamento reforçamos o entendimento de que ocorre uma nova interpretação<sup>6</sup> do método intuitivo para a educação profissional. Essa apropriação do método encontra-se numa compreensão intermediária entre as inovações do final do século XIX e início do século XX com a compreensão vigente, firmada em um Desenho aliado à Geometria e subserviente a essa, instrumentalizado para torná-la mais inteligível, mas que não perde a

---

<sup>5</sup> “A obra de Freire teve uma ampla repercussão nos jornais da época, com críticas, elogios e comentários que foram anexados nas edições seguintes pelo próprio Olavo Freire. O autor também evidenciou a vantagem do ensino de Desenho na escola primária e de que esse conhecimento, aliado ao de Geometria, era necessário a todas as profissões. Nessa obra, os saberes de Desenho eram apresentados associados aos saberes de Geometria.” (Silva, 2021, p. 97)

<sup>6</sup> Segundo Chartier (2002, p. 68) “a apropriação tal como entendemos visa uma história social dos usos e das interpretações, relacionados às suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que o produzem”. Assim sendo, as práticas metodológicas encontradas no Ensino de Desenho nos conduzem a entender uma distinta interpretação do que seria o método intuitivo para o ensino profissional.

caracterização abstrata e generalista do conhecimento geométrico. Entretanto, essa situação é alterada após o início da década de 1920.

### **3. O SERVIÇO DE REMODELAÇÃO DO ENSINO PROFISSIONAL TÉCNICO E A NOVA DISCIPLINA DESENHO**

No início da década de 1920, os resultados esperados diante dos investimentos nas Escolas de Aprendizes Artífices não foram satisfatórios. A historiografia da educação profissional brasileira elenca entre os principais motivos desse fato a grande evasão dos aprendizes, causada pelas condições socioeconômicas de suas famílias que os levavam a irem logo para o mundo do trabalho mesmo sem concluir o curso, a falta de preparo dos professores, em especial os das oficinas que eram mestres reconhecidos, mas sem formação para serem educadores, as condições de infraestrutura das instituições, comumente prédios cedidos pelos governos locais e mal adaptados, e a falta de uniformização do currículo.

Uma instituição destacou-se como exceção à regra e, pelo seu sucesso, concedeu a sua direção o reconhecimento e expertise para que o Governo Federal formasse, sob sua liderança, o Serviço de Remodelação da Educação Profissional Técnica, uma comissão de técnicos especializados para examinar as instituições e remodelar o ensino profissional no Brasil. Foi conduzido à chefia do Engenheiro João Lüderitz, que desde 1908 dirigia o Instituto Técnico Profissional da Escola de Engenharia de Porto Alegre, posteriormente denominado Instituto Parobé.

Com o alinhamento que visava promover uma educação científica, a instituição gaúcha apresentava resultados efetivos de formação profissional e estruturava-se de modo distinto à rede, sob uma concepção teórica de racionalidade técnica numa tendência de implementação denominada de Taylorismo na escola, que a concebia como uma fábrica visando o aprender fazendo, ou seja, o enfoque prático destacado por Barbaresco & Costa (2020).

Quanto à prática docente na instituição, temos que se estabelecia “uma concepção de ensino, em que o saber fazer tinha precedência sobre a titulação. Esse enfoque em um ensino prático tinha suas bases nos modelos das escolas profissionais norte-americanas e das escolas

alemãs” (Barbaresco & Costa, 2020, p. 53). De fato, vemos que as ideias em circulação no exterior foram apropriadas por Lüderitz e implementadas na instituição que dirigiu, sendo posteriormente proposta para as demais escolas de aprendizes. Dentre outras, destacamos a transformação das oficinas em seções de trabalhos de áreas produtivas correlatas e o Desenho enquanto disciplina de todos os cursos e em todos os seis anos de duração. No Curso Elementar, iniciavam-se os alunos no desenho através dos cortes de silhueta e representando à mão livre formas familiares. Em seguida, passava-se ao desenho à mão livre de vários objetos, o desenho figurativo e a utilização de cores, para então levá-los aos desenhos de paisagens, trabalhos construtivos e modelos ou modelos decorativos e suas aplicações, terminando com desenho de perspectiva, desenho geométrico industrial e estudo de pintura e trabalhos artísticos. Quanto ao Curso Técnico, no primeiro ano tinha-se a disciplina Desenho Industrial e Geométrico e nos demais anos Desenho Industrial e Tecnologia, onde eram feitos desenhos de cópia a mão livre e problemas geométricos gráficos visando o estudo de projeções.

Como estratégias para implementação de suas ideias, a comissão dirigida por Lüderitz iniciou buscando melhorias de estruturas das EAAs. As oficinas das instituições foram equipadas com material básico necessário, máquinas e ferramentas, e os edifícios foram reformados ou construídos. O Rio Grande do Norte foi contemplado com financiamento da adaptação do prédio da Av. Rio Branco para o funcionamento da escola. Além disso, membros da comissão foram delegados à direção das escolas de aprendizes. Neste mesmo período assumiu, interinamente, como diretor da Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte, o membro do Serviço de Remodelação, Eng. Lycerio Alfredo Schreiner, que permaneceu no cargo até 1923, sendo seguidamente substituídos por outras pessoas ligadas ao Serviço de Remodelação ou próprios membros desta comissão até 1930. O RN também recebeu maquinário e ferramentas para as oficinas de construções metálicas e mecânicas, bem como para a de trabalhos de madeiras. As salas de aulas da instituição potiguar também foram equipadas com quadros negros e carteiras escolares.

A partir de 1923 o Serviço de Remodelação apresentou uma proposta de projeto para Regulamentação do Ensino Profissional Técnico que jamais foi aprovada e acabou por ser implementada parcialmente, tendo apenas em 1926, através da Portaria de Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices de 13 de novembro de 1926, que as ideias educacionais do Serviço de Remodelação tiveram maior impacto no ensino profissional. Neste projeto o currículo das escolas passaria a ser de seis anos, onde nos três primeiros o foco seria a alfabetização dos alunos e ao ensino de trabalhos manuais em couro e

tecidos. Apenas nos três últimos anos, os aprendizes optavam por setores de trabalho onde poderia se especializar em um grupo de funções correlatas. Por exemplo, aqueles que optassem pela seção de trabalho com metais, poderiam especializar-se em funilaria, mecânica, fundição e serralheria de forja. Àqueles que optassem pela seção de trabalhos de madeira, poderiam tornar-se marceneiros, entalhadores ou carpinteiros. Nos incisos do artigo 2º da Consolidação determina-se a uniformização do currículo. Nos dois primeiros anos, deveria ser ministrado o curso primário e o curso de desenho. Paralelamente a estes, deveria ocorrer a aprendizagem de trabalhos manuais “como estágio pré-vocacional da prática de ofícios”. Nos dois anos seguintes, que podiam ser expandidos por mais dois anos complementares, ocorreriam os ensinamentos práticos não mais em ofícios únicos, mas em seções de ofícios correlatos.

A disciplina Desenho e suas variações ao longo dos anos ainda possuíam uma prevalência de tempo dedicado na formação dos alunos diante das demais. Com efeito, nos dois anos iniciais, 42% da carga horária era dedicada ao ensino de Desenho e Trabalhos Manuais. Em seguida, essa taxa cai para uma média de 21% nos anos seguintes. Assim, ressaltamos que o Desenho ainda se constituía como maior parte da formação profissional implementada. Os programas das disciplinas, incluindo o Desenho, seriam elaborados pelos professores e mestres de oficinas, aceitos provisoriamente e submetidos para análise do ministério. Contudo, essa autonomia, estranha diante das ideias de Lüderitz que criticava a liberdade excessiva, era superficial, pois a Consolidação instituía a criação de um Serviço de Inspeção que deveria, entre outras atribuições, revisar os programas, horários, regimentos e serviços de aprendizagem escolar.

Outra importante ação do Serviço de Remodelação do Ensino Técnico Profissional foi a uniformização dos livros didáticos a serem utilizados pelas escolas. Foram escolhidos livros para as disciplinas do Primário e, para o ensino de Desenho e das oficinas, seria renovado pelo norteamento dado pelos livros editados e distribuídos pelo Serviço de Remodelação. A partir de 1926, eles foram lançados pela Papelaria Americana do Rio de Janeiro. Segundo Silva, a série *Trabalhos Manuais* iniciou com a publicação do primeiro volume, denominado *Cartonagem*, seguido de *Empalhação e Estofaria*, ambas traduções e não trabalhos originais. Em seguida, a série terminava com *Modelagem e Moldação* e, por fim, *Cestaria*. Sendo apenas este último uma obra original.

Em Silva (2021) temos uma análise dos Manuais de Curso de Desenho produzidos pelo Serviço de Remodelação (Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, 1928a; 1928b). As obras referendavam a influência estrangeira em sua concepção e estruturação, bem

como a importação de modelos sugeridos para o ensino. Também deixavam evidente a representação – agora apropriada aos novos tempos e atores – de que o Desenho e os Trabalhos Manuais eram fundamentais para a Educação Profissional e não poderiam ser vistas ou tratadas como acessórios do programa para torná-lo moderno, mas sim como tendência que presidiria os ensinamentos práticos e teórico da formação.

A relevância da disciplina Trabalhos Manuais chega a ser apropriada pelo Serviço de Remodelação pelo contato com as ideias do belga Omer Buyse, estudioso da educação norte-americana. Além disso, o método dos Trabalho Manuais propagava-se na educação profissional paulista com a atuação de Aprígio Gonzaga e, como estas eram modelos para o país diante do desenvolvimento industrial do estado de São Paulo e de seu protagonismo educacional no período republicano, os defensores dos Trabalhos Manuais enquanto disciplina imprescindível para a educação profissional encontraram uma vitrine de exposição. Começa a surgir, desse modo, uma outra representação sobre a base na qual deveria ser erigida a educação profissional brasileira. Assim, no reforço da associação teoria e prática para formação de mão-de-obra, surge como estratégia de articulação a disciplina de Trabalhos Manuais.

Os livros continuam a sintetizar as diversas práticas de desenho, desde o desenho à mão livre (figurativo ou de cópia ao natural) até ao geométrico, passando pelo ornamental (ou decorativo). Utiliza-se de diversos métodos, tais como o intuitivo e o de trabalhos manuais na confecção de recursos como carimbos, chapas e gabaritos para o desenho. Contudo, inovam na conexão entre o Desenho e os trabalhos manuais que acompanham toda a obra. No primeiro volume privilegiando o desenho figurativo e no segundo o desenho construtivo, mais técnico, teórico e alicerçado mais diretamente aos conhecimentos geométricos.

Analisamos que as obras buscaram eliminar qualquer traço de liberdade docente na prática educativa, trazendo consigo inclusive o programa a ser estabelecido ao longo dos anos e os critérios avaliativos e que os elementos constitutivos da obra, tais como os conteúdos, ilustrações, exercícios e motivações são significativamente distintos da obra de Freire que era utilizada na Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte antes da atuação do Serviço de Remodelação.

Em síntese as obras demonstram o quanto o Desenho foi modificado pela atuação do Serviço de Remodelação. As práticas propostas apropriam-se reinterpretando novamente o método intuitivo para a etapa pré-vocacional e, na etapa seguinte, propõe uma aliança com os saberes geométricos, mas pressupondo-os como já conhecidos. O Desenho não volta a ser um Desenho Geométrico, mas sim um Desenho Técnico que considera Geometria como pré-

requisito. A educação dos sentidos, da mão e do olhar, para o trabalho, realizada por meio da disciplina Desenho tem uma profunda alteração, pois abandona as concepções oriundas do método intuitivo, mesmo que adaptadas à manipulação de instrumentos, e também a busca pela precisão e perfeição que eram dada pelo Desenho Geométrico e passa a, subsidiada pelo pragmatismo e taylorismo das concepções dos engenheiros do Serviço de Remodelação, ser aliada à prática, que exercitada diversas vezes levaria à precisão e perfeição, mas estas agora vistas como a possibilidade de confecção do que foi desenhado, ou seja, a materialização do Desenho na prática das seções de trabalho.

Além disso, outra importante mudança que percebemos é a alteração da precedência do Desenho diante das demais disciplinas da Educação Profissional. Com efeito, o status que o Desenho possuía passa a ser dividido com os Trabalhos Manuais numa estratégia de consolidação da formação embasada na relação teoria e prática.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Observamos que a disciplina Desenho se constituiu e reconfigurou ao longo do tempo a partir da circulação das ideias existentes sobre os seus saberes relacionados à formação de mão-de-obra, sempre se justificando como base da formação para o trabalho. Em meio as distintas vertentes que se estabeleceram ao longo do período estudado, essa representação permaneceu. Contudo, o Desenho a fornecer essa base, que inicialmente aliado aos conhecimentos geométricos foi levemente alterado. Enquanto na educação brasileira em geral desloca-se num distanciamento da Geometria, aproximando-se mais radicalmente do método intuitivo, na educação profissional, com o surgimento de novos atores com protagonismo no campo e apropriando ideias em circulação na Europa e nos Estados Unidos, a disciplina passa por uma alteração de seu status, passando a ter seu protagonismo dividido e realocado junto a disciplina Trabalhos Manuais.



## REFERÊNCIAS

- Barbaresco, C. S. & Costa, D. A. (2019). Ferramentas das oficinas e o ensino de aritmética da Escola de Aprendizizes Artífices de Santa Catarina. *HISTEMAT – Revista de História da Educação Matemática*. v.5(1), 49 – 65.
- Barbaresco, C. S. & Costa, D. A. (2020). A *expertise* de João Lüderitz: A organização do ensino de aritmética nas Escolas de Aprendizizes Artífices (1920 – 1926). *REMATEC: Revista de Matemática, Ensino e Cultura*, v. 15(34), 48 – 69.
- Barom, W. C. C. (2015). A teoria da história de Jörn Rüsen no Brasil e seus principais comentadores. *Revista História Hoje*, v. 4(8), 224-246.
- Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909. (1909a). Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primário gratuito. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Decreto nº 7.763 de 23 de dezembro de 1909. (1909b). Altera os decretos 7.566 e 7.649, de 28 de setembro e 11 de novembro últimos, referentes a criação de escolas de aprendizizes artífices nas capitais dos estados e a nomeação de professores para os respectivos cursos noturnos – primário e desenho. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7649-11-novembro-1909-525418-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Chartier, R. (1990). *A história cultura – entre práticas e representações*. Trad.: Maria Manuela Galhardo. Bertrand Brasil.
- Chartier, R. (2002). *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude*. Trad.: Patrícia Chittoni Ramos. Editora da UFRGS.
- Chervel, A. (1990) História das Disciplinas Escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, v.2, 177 – 229.
- D’Esquivel, M. O. (2018). A obra Primeiras Noções de Geometria Prática de Olavo Freire: a mão do autor e a mente do editor. *Revista Educação Matemática em Foco*, v. 7(1), 2 – 20.
- Freire, O. (1907). *Primeiras Noções de Geometria Prática*. 8ª Ed. Editora Francisco Alves, 1907.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. v. 1(1), 9 – 43.
- Reis, A. S. C. (2017). Rüsen e a Teoria da História como Ciência. *Revista de História*. n. 176, 1 – 8. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2017.118009>
- Rüsen, J. (2015). *Teoria da História: uma teoria da História como ciência*. Trad.: Estevão C. de Resende Martins. Editora da UFPR.
- Santos, J. C. (2017) Régua e Compasso: materiais no ensino dos saberes geométricos em Sergipe. *HISTEMAT – Revista de História da Educação Matemática*. v. 3(3), 187 – 203.
- Santos, R. M. B. (2019). *Entre a Ordem e o Progresso: a escola de aprendizizes artífices de Natal e a formação de cidadãos úteis (1909 – 1937)*. Editora do IFPB.
- Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico. (1928a) *Curso de Desenho para as Escolas Profissionais Técnicas*. Volume 1 (Desenho Figurativo). Papellaria Americana.

- Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico. (1928b) *Curso de Desenho para as Escolas Profissionais Técnicas*. Volume 2 (Desenho Construtivo). Papelaria Americana.
- Silva, M. C. L. (2014a). Desenho e Geometria na escola primária: um casamento duradouro que termina com separação litigiosa. *História da Educação* (UF-Pel), v. 18(42), 61 – 73.
- Silva, M. C. L. (2014b) Régua e Compasso no ensino primário? Circulação e Apropriação de práticas normativas para as matérias de Desenho e Geometria. *História da Educação* (UF-Pel), v. 18(44), 79 – 97.
- Silva, J. C. C. (2021). *Educar a mão e o olhar para o trabalho: A disciplina Desenho na Escola de Aprendizizes Artífices do Rio Grande do Norte (1909 – 1937)*. (Tese em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/32764>
- Silva, J.C.C & Medeiros Neta, O. M. (2019). O Ensino de Desenho no Brasil Império. *Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino*. v. 1(3), 102 – 119.
- Trinchão, G. M. C. (2016). O desenho na educação do homem novo brasileiro: alfabetização gráfica à visibilidade dos fundamentos das Artes e das Ciências. *Revista de História da Educação Matemática*, v. 2(2), 6 – 38.
- Valente, W. R. (2012). Tempos de Império: a trajetória da Geometria como um saber escolar para o curso primário. *Revista Brasileira de História da Educação*. v. 12(30), 73 – 94.