



MS07: Os experts e a produção de saberes na formação de professores e no ensino – uma análise em diferentes contextos

O desenho para ensinar na formação de professores primários paulistas: a *expertise* de Cimbelino de Freitas

The Drawing to teach in the formation of primary teachers of São Paulo: the *expertise* of Cimbelino de Freitas

*Marcos Denilson Guimarães*¹

Resumo

Neste texto é apresentada uma discussão a respeito do ensino do Desenho para a formação de professores primários paulistas a partir da análise de alguns escritos de Cimbelino de Freitas. Usa como principal referencial teórico os estudos de Hosftetter et al. (2017) sobre a constituição de saberes profissionais da docência via *experts*. Tendo em vista as finalidades da escola numa dada época, as fontes examinadas mostram que o desenho do natural aparece como uma matemática para ensinar, um dos instrumentos necessários para o ensino do Desenho, configurando-se assim como uma indicação metodológica imbuída de método e de concepções de ensino e de aprendizagem próprios.

Palavras-chave: Ensino do Desenho; Cimbelino de Freitas; *Expert*; Matemática para ensinar.

Considerações iniciais

Para este artigo, proponho o exame da trajetória pessoal e profissional de Cimbelino de Freitas, um dos normalistas formado pela Escola Normal de São Paulo, em 1903. Neste movimento busco identificar que papel esse *expert* paulista teve para a sistematização de um *desenho para ensinar* presente para a formação de professores primários.

Cabe, portanto, logo ressaltar que a noção de *expert* e *expertise* que orienta esta análise advém dos estudos realizados por autores suíços. Para eles, o termo *expertise* designa “[...] uma instância, em princípio reconhecida como legítima, atribuída a um ou a vários especialistas – supostamente distinguidos pelos seus

¹ Doutor em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, Brasil. Email: markito_mat@hotmail.com.

conhecimentos, atitudes, experiências -, a fim de examinar uma situação, de avaliar um fenômeno, de constatar fatos” (Hofstetter, Schneuwly, 2017, p. 57). Como se observa, o trabalho de *expertise* é solicitado para fins diferentes, mas cujo propósito final é o de mobilizar informações que permitam expor certo problema e/ou apresentar possibilidades para solucioná-lo. Desse modo, as informações mobilizadas são distinguidas pelos conhecimentos, pelas atitudes e pelas experiências de quem as produzem, tendo em vista os conhecimentos teóricos e/ou experimentais de seu próprio campo de atuação.

Neste caso, atentar-me-ei às ações educativas de Cimbélino de Freitas de modo a captar nessas ações que *saberes para ensinar* Desenho foram demandados, em forma de orientações metodológicas, para a formação de professores primários.

Ao tratar da formação de professores, os mesmos autores suíços afirmam a existência de dois saberes. O dueto *saberes a ensinar* e *saberes para ensinar* são, respectivamente, vistos por Hofstetter e Schneuwly (2017) como os objetos (saber disciplinar) e as ferramentas de trabalho do professor-formador (saberes profissionais). Assim, referem-se aos *saberes para ensinar* como os saberes sobre o aluno, seus conhecimentos, seu desenvolvimento e maneiras de aprender; saberes sobre a prática de ensino e saberes sobre a instituição que define o seu campo de atividade profissional. Em outras palavras, constituem saberes específicos da docência, cuja referência é a *expertise* profissional de cada professor. Para Valente (2017), se “o ‘saber a ensinar’ constitui o objeto de trabalho docente, o ‘saber para ensinar’ traduz-se como um saber capaz de tomar esse objeto constituindo-se como um **ensinável**, um saber como instrumento de trabalho” (Valente, 2017, p. 216, **grifo do autor**). Ademais, a produção destes saberes se dá pela via dos *experts*, sujeitos responsáveis pela produção de novos saberes para o campo pedagógico.

A mobilização desses conceitos nos estudos de história da educação matemática permitiu que Bertini, Morais e Valente (2017) avançassem nesta temática com propriedade. Esses autores, além de analisarem como historicamente *saber a ensinar* e *para ensinar* foram sendo decantados no ensino primário e secundário, tomando em específico temas da resolução de problemas e dos problemas matemáticos, fizeram avançar a compreensão dos movimentos de constituição dos saberes profissionais dos professores que ensinam matemática. O ganho está justamente na possibilidade de diferenciação entre saber *para* ensinar matemática e matemática *para* ensinar. De acordo com os autores mencionados, saber para ensinar matemática refere-se à “um conjunto de saberes colocados na grade de formação de professores. [...], eles seriam os saberes de formação do professor” (Bertini et al., 2017, p. 68), tais como psicologia da educação, história da educação etc., enquanto que a matemática para ensinar “refere-se à objetivação de um saber matemático” em que tal saber contém “na sua própria caracterização, concepções de ensino, de aprendizagem, do papel da escola num dado tempo histórico” (Bertini et al., 2017, p. 68), numa dada vaga pedagógica.

É, portanto, alicerçado sobre esta teorização que neste artigo apresento uma análise de alguns escritos de Cimbélino de Freitas produzidos entre as décadas de 10 e 30 do século XX lidos em anuário, revistas e jornais de expressão da época, com a pretensão de extrair deles a existência de um **desenho para ensinar** posto para a formação de professores primários da época.

Um pouco da trajetória pessoal e profissional de Cimbellino de Freitas e sua preferência pelo ensino do Desenho

Meneses (2012) em sua dissertação de Mestrado sobre a circulação de professores diplomados na Escola Normal de São Paulo afirma que no decorrer de sua existência (suas atividades tiveram início no ano de 1846) essa escola adquiriu um papel preponderante para a formação de professores qualificados os quais deveriam reger as escolas de ensino público, sobretudo as de primeiras letras ou do curso primário. A consolidação da Escola Normal para a formação desses professores foi fator decisivo para que os diplomados nessa instituição ocupassem, posteriormente, cargos importantes na instrução pública. Em poucos anos, essa escola “tornou-se o local onde se formou um conjunto de professores que atuou efetivamente na administração e na produção intelectual, pedagógica e didática referente à instrução pública paulista” (Meneses, 2012, p. 43). Entre esses professores estava Cimbellino de Freitas.

De aluno a professor formador nesta instituição, Cimbellino de Freitas entrava assim para o rol de normalistas formados numa instituição que à época se configurava como uma escola modelo de formação de professores. Com este veio docente muito afluído, Cimbellino, em articulação coletiva com outros profissionais, foi partícipe de movimentos públicos em prol de uma categoria de professores mais organizada e da propagação do ensino de Desenho e de Artes em escolas públicas paulistas.

Como membro da Sociedade de Educação de São Paulo “fundada com a finalidade de congregar membros do magistério em seus vários níveis, dos setores público e privado, com ideias e interesses comuns” (Nery, 2009, p. 25) relativos à educação e ao ensino, Cimbellino de Freitas exerceu a função de tesoureiro nas Diretorias de 1925 e 1927 eleitas, respectivamente, em 11/1924 e em 8/1927. Ao lado das mais eminentes figuras da mais moderna educação paulista, tais como Almeida Junior, Fernando de Azevedo, Sampaio Dória, Oscar Thompson, etc., Cimbellino acompanhou de perto as ações desenvolvidas pela Sociedade como a realização de congressos, conferências e cursos, a publicação de quatro periódicos entre os anos de 1923 e 1931 e a manutenção de uma biblioteca pedagógica (Nery, 2009). De fato, o que é possível afirmar é que como membro dessa sociedade alinhou-se entre os que defendiam o método analítico de ensino da leitura, adaptando-o para a sua disciplina. Apesar da descrença de alguns professores, como o professor Renato Jardim, muitos trabalhos sobre esta temática foram publicados na Revista da **Sociedade de Educação**. Cito, por exemplo, o trabalho do próprio professor Renato Jardim intitulado **O chamado “methodo analytico” no ensino da leitura** publicado no ano de 1924 (Vol. II, número 5), **O methodo analytico** escrito pelo professor Arnaldo Barreto (Vol. II, número 6) e **O ensino da leitura** por Sampaio Dória, lente de Psicologia da Escola Normal da Capital (Vol. III, número 7).

Em sua segunda fase de existência, realizou-se no dia 27 de agosto de 1927 a segunda sessão extraordinária para discutir a organização da revista da Sociedade. Na opinião de Ana Nery, tendo em vista que a “Diretoria Geral já deveria estar pensando num novo periódico, uma vez que a Revista Escolar não agradava tanto o grupo da Sociedade de Educação quanto o da nova diretoria de Ensino, pensar numa possível fusão entre os dois periódicos parecia algo atraente” (Nery, 2009, p. 42). À época, dirigia a Instrução Pública do Estado o Dr. Amadeu Mendes,

membro da agremiação. A proposta da fusão das duas revistas foi então estimulada e dirigida por Cimbélino de Freitas, a qual foi aceita na mesma reunião.

Como um dos fundadores da entidade Centro do Professorado Paulista (abril/1930), Cimbélino de Freitas lutou para a organização de uma entidade de classe representativa dos professores. Segundo informações coletadas no próprio site do CPP, o período de administração interina de Cimbélino foi decisivo para a instituição, visto que trabalhou intensamente na conquista de sócios em todo o território paulista. Além de ter obtido êxito da Fazenda no que diz respeito ao desconto em folha das mensalidades de associados, foi também responsável pela equiparação dos vencimentos de todas as categorias de professores e o aumento progressivo dos salários de modo a evitar o deslocamento do professor para outras escolas vizinhas.

Cimbélino também teve a oportunidade de manifestar ainda mais publicamente suas inclinações pedagógicas quando, juntamente com os professores Máximo de Moura Santos e Andronico de Melo, foi designado pelo ex-diretor de ensino Dr. Francisco Azzi a comporem uma comissão responsável pela elaboração do Programa Mínimo de 1934 do Estado de São Paulo. Dentre as matérias que compuseram esse programa, talvez a de Desenho tenha sido a que mais sofreu a sua influência. Isso porque esta sua participação como um dos colaboradores do Programa Mínimo de 1934, sem dúvidas, esteve atrelada à sua variada *expertise* profissional, como veio sendo mostrado até aqui. De acordo com dados apanhados da Enciclopédia Itaú Cultural, Cimbélino de Freitas, além destas atribuições profissionais, atuou como professor na Escola de Belas Artes, em 1925, onde lá exerceu o cargo de Inspetor Especial de Desenho. Em 1943, fundou a Associação Paulista de Belas Artes (APBA), pela qual foi homenageado, em 1951, com um busto em bronze executado por Laszlo Zinner, como reconhecimento do seu trabalho na presidência da instituição, que se estendeu até 1970².

Posto isto, questiona-se: que orientações metodológicas foram sistematizadas por ele para a constituição de um **desenho para ensinar** para a formação de professores primários paulistas?

A cultura do Desenho do natural na voz de Cimbélino de Freitas: entre ensino e formação de professores primários

Assim como em artigos anteriores presentes no periódico Revista de Ensino, Cimbélino de Freitas em seu artigo intitulado **Desenho do natural**, publicado no ano de 1911 (Ano X, n. 3), advoga que em todos os tempos o ensino do Desenho foi considerado uma arte simultaneamente útil e educativa. Para ele, o desenho era o grande responsável por disciplinar os olhos, a mão e o espírito da criança, despertar-lhe o gosto pela ordem e pela precisão, além de servir de auxílio à vários outros ramos de ensino. O desenho assim cumpriria a função social e utilitária de preparar melhor as crianças para o exercício de profissões manuais, tais como a de

² Resumo disponível em: < <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa22809/cimbellino-de-freitas>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

operário, indispensável para a honra industrial e para o proveito comercial de um país. Tratava-se, portanto, de uma arte que precisava ser comunicada.

O importante papel desempenhado pelo desenho na cultura geral da inteligência infantil, fez com que esse saber fosse colocado ao lado das matérias obrigatórias do nosso programa de ensino (Freitas, 1911). No entanto, na opinião deste autor, o método que há pouco tempo estava em voga não era o mais racional, o mais condizente com os preceitos da pedagogia moderna. Mas de que método ultrapassado se referia o autor? E qual método defendia?

Ao tecer críticas ao ensino do desenho geométrico que era antes adotado pelas escolas primárias paulistas, Cimbellino, assim como a maioria de seus contemporâneos, repudiava os exercícios de desenho baseados unicamente na cópia de modelos impressos. Como ele mesmo disse, “tal gênero de trabalho dava aos alunos, inegavelmente, alguma habilidade no manejo do lápis, si os exercícios eram variados e metódicos. Mas, empregado exclusivamente, tiravam toda a originalidade da criança; eram trabalhos em que se não refletia um pouco de sua alma, de sua individualidade” (Freitas, 1911, p.127).

Pelo que está posto na citação anterior, uma das principais reivindicações do novo ensino do Desenho era dar à criança toda a liberdade de expressar sua criatividade e originalidade a partir do traçado copiado do natural, isto é, a partir do traçado livre de regras e definições, prevalecendo assim o exercício do gosto próprio da criança e do desenvolvimento do sentido estético. Fazia mais sentido obedecer às indicações da natureza e aceitar aquilo que era fruto da espontaneidade da criança. “Eis o único e verdadeiro methodo: a copia directa dos objetos” (Freitas, 1911, p. 128).

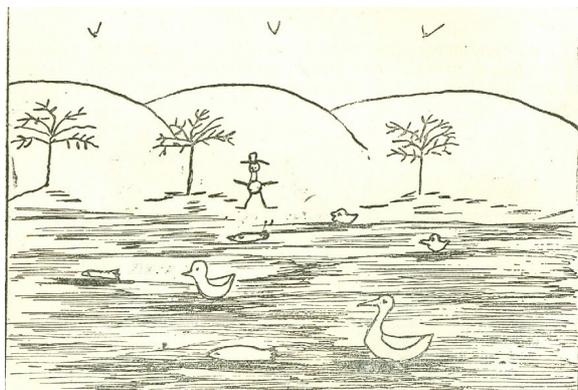


Figura 1 - Desenho de imaginação feito por um aluno.
Fonte: Revista de Ensino, 1911, p. 128.

Pelo que está posto na revista, em visita às exposições de trabalhos infantis de alguns Grupos Escolares, Cimbellino deixa escapar a sua preocupação com os raros desenhos executados pelas classes de 1º e 2º anos. Para ele, era um erro pensar assim e culpava os professores por esses não acharem que os desenhos feitos por alunos dessas duas classes pudessem figurar nas exposições ora “por estarem muito longe de dar uma ideia do objecto que servira de modelo, ou então, porque se julgue que as crianças que mal sabem pegar no lápis, não pódem, desenhar do natural” (Freitas, 1911, p. 129). Ademais, não se tratava de saber se as crianças desenhavam bem, mas, sim, se eram capazes de desenvolver suas habilidades motoras e intelectivas. Assim como para a criança não havia a

necessidade de ser uma artista, um exímio desenhista, será que isso também perpassava pela formação professores primários? Ou seja, para ensinar Desenho o professor deveria apresentar uma postura de artista?

Conhecer aquilo que o aluno quer desenhar, aquilo que lhe dar prazer em fazer, parece ter sido um dos saberes imprescindíveis ao verdadeiro ensino do Desenho do natural. Além de permitir que os alunos iniciassem no desenho de modo espontâneo, alcançando sua forma mais perfeita gradativamente, era importante reconhecer que entre os processos de representação o desenho colorido agradava mais o espírito da criança. Para estes dois primeiros níveis de ensino, os desenhos de memória – inventivos ou de imaginação – e os desenhos feitos com auxílio de chapas também eram recomendados por Cimbellino. Se dirigindo aos seus colegas professores disse: “Não se descuidem, pois [...] de fazer caminhar paralelamente, desde o primeiro dia de aula, o desenho, a escrita e a leitura”. De acordo com Guimarães (2017), essa finalidade do ensino do Desenho se constituiu como uma permanência em todo período de análise de sua tese, 1827 a 1950.

Para as classes de 3º e 4 anos, Cimbellino recomenda aos professores o ensino de um desenho mais utilitário baseado em noções gerais indispensáveis a qualquer profissão. As orientações para estes dois últimos anos do curso preliminar eram no tocante à escolha de um modelo real para observação e criação própria de cada criança. Para ele, dever-se-ia dar preferência aos objetos de gosto, de formas simples, puras, fáceis de desenhar, rejeitando aqueles com linhas esquisitas e complicadas. Deveriam os professores prestar atenção no uso do papel feito pelos alunos para que as dimensões do modelo não excedessem as da folha do papel. Cita a coleção de modelos de madeira como um possível encaminhamento para os professores.

Sobre os conteúdos de geometria envolvidos nestes desenhos, ressaltava Cimbellino que diferentemente do que pensavam os professores, as crianças apresentavam mais dificuldades em representar objetos formados de retas (uma caixa, um livro) do que objetos com traçados curvilíneos (uma moringa, um pote). Segundo ele, essa dificuldade se dá pelo fato de que os objetos com traçados retos apresentam diferentes planos em perspectiva. Como então deveria ser uma aula de Desenho? Cimbellino nos responde.

Distribuídos os cadernos apropriados, ou melhor ainda, folhas avulsas de papel, e colocado o modelo em lugar commodamente visível a toda a classe, tomamos o giz e no **quadro negro** daremos todas as explicações necessárias á execução do desenho, como sejam: por onde se deve começar, como se traçam as linhas auxiliares, qual é a direcção e o tamanho relativo das rectas que formam o contorno, como se executam certas partes, como se faz o sombreado, etc., etc. Sem essa lição prévia no quadro, não podemos esperar bons desenhos de nossa classe. Os alumnos precisam aprender a ver, isto é, a ler, a interpretar o modelo, e a não executa-lo senão depois de o conhecerem perfeitamente (Freitas, 1911, p. 133, **grifos do autor**).

Pelo exposto, observa-se que para a construção do desenho o aluno parte da observação de um modelo dado pelo professor. Cabe a esse assegurar o progresso dos alunos dando-lhe orientações no quadro negro. Assim que terminada a lição, apaga-se o desenho e os alunos começam a desenhar, não a partir do que foi feito

no quadro, mas a partir das observações realizadas pelo mestre. São, portanto, requeridos outros saberes em sala de aula, como está posto na citação a seguir.

Percorremos então as carteiras, para observar o trabalho de cada um; deparando-se nos erros, faremos o proprio alumno descobri-los. Não nos descuidemos de recommendar-lhes que conservem o papel immovel, que tracem as linhas levemente, que peguem no lapis mais para cima, quando precisarem traçar linhas extensas, etc. Si a execução, apesar de seus esforços, não fôr satisfatoria devemos até desenhar um bocado em sua presença. Além dessas correcções individuais, indispensaveis em qualquer trabalho graphico, si encontrarmos defeitos communs á maior parte da classe, em voz alta e para todos, emendamo-las na pedra (Freitas, 1911, p. 134).

E para colocar o modelo numa posição conveniente a toda a classe, sugere a escolha de um porta-modelo ou estante que permitisse um posicionamento do objeto em diferentes lugares e diversas alturas.

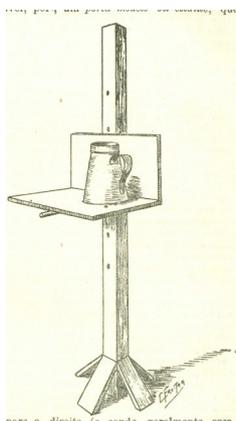


Figura 2 - Porta-modelo ou estante

Fonte: recorte extraído da Revista de Ensino de 1911, ano X, n. 3.

Para o autor, nesta “posição o objecto apresenta uma fôrma mais facil de ser copiada, e é com essa fôrma que costumam ve-lo representado nos modelos impressos” (Freitas, 1911, p. 135-136). Recomenda também que a melhor posição seria colocá-lo próximo do canto da sala, à direita da cadeira do professor, para que recebesse a luz do sol e apresentasse sombras carregadas. No final, o autor deixa claro que os desenhos apresentados no artigo são reproduções de desenhos obtidos entre os alunos e alunas do 4º ano do Grupo Escolar da Barra Funda e Jardim da Infância da Capital.

A importância disto parece realmente estar ligado ao processo de formação desses mestres. No âmbito desse discurso, tomemos como parâmetro as ideias postas em Carvalho (2000) acerca da modernidade pedagógica e de modelos de formação docente do estado de São Paulo. Para essa historiadora da educação, “no campo normativo da **pedagogia moderna**, que animou as iniciativas de institucionalização da escola no Estado de São Paulo a partir do final do século XX, a pedagogia é **arte de ensinar**” (Carvalho, 2000, p. 111, **grifos da autora**). Com

isso quis dizer que essa pedagogia se estruturava “sob o primado da visibilidade, propondo-se como **arte** cujo segredo é a boa imitação de modelos” (Carvalho, 2000, p. 111, **grifo da autora**). Neste sentido, me parece que o modelo de formação recebido era o mesmo utilizado para o atendimento das necessidades dos alunos. Será? Para responder a essa inquietação fui em busca de mais pistas.

Como destacado anteriormente, na função de inspetor especial de Desenho, Cimbelino escreve para o Anuário do Ensino do Estado de São Paulo³, no ano de 1926, um documento intitulado **O ensino de desenho nas Escolas Normaes**. Nesse documento, Cimbelino, além de dissertar sobre o objetivo do ensino desse saber nas Escolas Normais, também destaca que a aquisição de habilidade no desenho é de incontestável vantagem para o futuro professor. Partindo da pedagogia moderna em que o ensino elementar é essencialmente intuitivo, a habilidade de desenhar permitiria ao professor a representação das formas que são seu objeto de estudo. Para ele, “quanto mais hábil e desembaraçada fôr a sua mão em reproduzir, embora esquematicamente, o assumpto de sua aula, tanto mais viva e compreensível será a sua applicação, maior attenção obterá dos discipulos e mais efficacia no ensino” (Freitas, 1926, p. 341). Para atingir tal objetivo, não caberia ao professor a execução de um desenho minucioso e demorado, praticado com a preocupação de realizar obra perfeita. O normalista deveria exercitar-se “mais no esboço rapido, na ‘arte do **croquis**’, que o torne apto a traduzir de memoria, destramente, a mão livre, perante a classe, o objecto ou instrumento, a scena ou a idéa com que deseja illustrar a sua explicação (Freitas, 1926, p. 341, **grifo do autor**). Por esta citação, é possível afirmar que para ensinar Desenho não precisaria o professor executar desenhos minuciosos e demorados. Não havia a necessidade dele ser um artista, bem como de tornar seu aprendiz um artista também.

Para essas aulas de desenho ilustrativo os alunos seriam chamados ao quadro, em grupos de oito ou dez, a fim de, em tempo determinado (cinco ou seis minutos), desenharem de memória o assunto previamente determinado pelo professor e sobre o qual já teriam se exercitado em casa. Assim como no discurso veiculado na Revista de Ensino, a mesma orientação que era dada aos professores em relação aos erros dos alunos se fazia presente nas orientações para o profissional em formação. Caberia ao professor formador a realização de uma crítica benévola e proveitosa que induzisse o próprio aluno a corrigir os erros cometidos. Tocar nesses trabalhos seria “estimular a preguiça e a desattenção. O aluno deve aprender por seu proprio esforço, dando ao seu trabalho um cunho pessoal” (Freitas, 1926, p. 344). Em seguida, propõe-se a extensão do convite para uma nova turma de alunos.

Em relação ao método de ensino de Desenho, novamente estava alicerçado na cópia do natural a partir de modelos usuais, tais como vasos, folhas, frutas, flores, animais, figuras, paisagens etc. Essa consideração é ainda reforçada quando o autor tece uma forte crítica a cópia de estampas ou de desenhos executados no quadro negro pelo professor. Para ele, além de ser contra prudente para a educação da vista e do desenvolvimento da personalidade do aluno, era condenável

³ Publicação organizada pela Diretoria Geral da Instrução Pública, com autorização do governo do Estado. A produção de um relatório sobre os serviços escolares do Estado foi apresentada ao Secretário do Interior, Dr. José Manoel Lobo, pelo professor Pedro Voss, à época, diretor geral da Instrução Pública de São Paulo.

pelo tecnicismo exagerado. A exacerbada técnica empregada contribuía para o descuido da forma, a qual estava impregnada de uma interpretação pessoal do artista.

Esse discurso contrário à cópia de estampas também era veiculado em outros espaços de circulação de ideias. Em um recorte do *Diário da Noite* publicado em 4 de dezembro de 1925 e apresentado no trabalho elaborado por Ana Mãe Barbosa, Theodoro Braga, nas visitas que fez às escolas e exposições de trabalhos escolares apresentados durante o ano letivo, comenta a respeito da orientação dada ao ensino do Desenho bem como, tece elogios aos bons trabalhos dessa disciplina. Além da crítica ao modelo de desenho de cópias de estampas estrangeiras implantado em outros países e susceptível de ser adotado aqui no Brasil, Theodoro, em suas observações, elogia entusiasticamente o trabalho desenvolvido pela professora de Desenho Noemi Peres, da Escola Normal do Brás. Segundo ele, a professora vinha desenvolvendo uma “obra meritória e patriótica” (Barbosa, 2015, p. 151) “em benefício dos que aprendem o desenho nas escolas públicas de São Paulo” (Barbosa, 2015, p. 152).

Neste mesmo sentido, ao destacar a importância das escolas abrirem às portas para o público conhecer as atividades realizadas na disciplina de Desenho (cita as Escolas Profissional Masculina e Profissional Feminina, Escola Normal do Brás, Grupo Escolar do Brás e Escola Modelo e Jardim da Infância da Escola da Praça), Theodoro Braga afirma ter feito isso em companhia do professor Cimbélino de Freitas que, à época, usando suas próprias palavras, exercia com competência e dedicação o cargo de inspetor especial de desenho (Barbosa, 2015). Ainda para ele, não seria outra a sua expectativa, “pois conhecia o critério adotado pelo professor Cymbelino de Freitas, através do programa dessa disciplina, o qual faz parte do programa de ensino para os cursos primário e médio e para as escolas complementares” (Barbosa, 2015, p. 152).

Mais adiante, na manchete intitulada ***Entre a estampa e o natural não pode haver preferência***, Theodoro Braga mais uma vez reforça abertamente a sua absoluta preocupação com a execução do desenho de estampa por parte dos alunos. Afirmando ser esse um exercício que escravizava a alma das crianças, já que a forçava reproduzir a estampa sem o direito de observar, raciocinar e criticar, se questionava:

[...] entre uma hedionda estampa estrangeira, mal feita e agressiva ao nosso país, de difícil reprodução por parte da criança, por serem as estampas sempre imperfeitas e uma flor ou uma fruta, bela, colorida e deliciosa, nascida no mesmo meio de vida e de esplendor em que nascemos, haverá por acaso, algum espírito equilibrado, que possa ficar indeciso na preferência a dar? Entre uma luxuriante orquídea, de cor e formas impecáveis, gerada sob o azul profundo do nosso céu e um calunga malfeito de origem duvidosa importado para lucros individuais, haverá algum professor brasileiro que vacile na escolha? (Barbosa, 2015, p.155).

Após esses questionamentos, nas linhas que seguem o recorte, Theodoro Braga ressalta a necessidade daqueles que praticavam o ensino do Desenho no Brasil, sobretudo em São Paulo, de sair do comodismo, da ignorância, do hábito servil e do “macaquismo” com que estavam sendo acometidos. Para ele, essas eram as características encontradas entre os povos de outros países cultos que

preconizavam este tipo de desenho. Era urgente e necessário, portanto, corrigir, o quanto antes, aquilo que estava criminosamente sendo ensinado. Assim dizia que quanto mais fossemos complacentes ao erro mais perigoso ficava.

Reitero, pois, daqui os meus aplausos às professoras das Escolas Modelos da Praça e Profissional Feminina, dos grupos escolares do Brás e da Barra Funda e muito especialmente a sra. Professora Noemi Peres, professora da Escola Normal do Brás, pela obra préstimosa que estão fazendo no ensino racional e criterioso de desenho todas, e ao professor sr. Cymbelino de Freitas por ter sabido organizar um programa da matéria, digno do adiantamento deste Estado e po-lo em prática da maneira criteriosa e eficiente. Fazamos, obra brasileira para brasileiros! (Barbosa, 2015, p. 155).

Por esta citação e de acordo com Barbosa (2015), o elogio era para Theodoro Braga uma forma de combate àquilo que ele renegava. Ao elogiar trabalhos educativos exemplares e a postura séria e competente do professor Cimbelino de Freitas, reforçava tanto o entendimento a respeito dos bons modelos de ensino, sobretudo, aqueles que fugiam da cópia, quanto o trabalho de fiscalização executados sob uma acertada orientação didática.

O desenho de cópia de objetos naturais tinha como imediata aplicação a composição decorativa “creada pelo proprio alumno, sobre motivos tirados de nossa fauna e flóra, tão ricas de fórmãs e cores, e bem combinados no desenho de frisos, molduras, festões, fundos, rosáceos etc., uteis para a ornamentação dos objectos domésticos e dos trabalhos manuaes” (Freitas, 1926, p. 343). Ficava como orientação aos professores que não deixassem que os alunos executassem desenhos minúsculos, em caderno ou papel de pequeno formato. Os desenhos deveriam preencher mais de um quarto do papel inglês. Outros materiais como o carvão, o lápis, a pena e a aquarela eram recomendados para a elaboração destes desenhos. O desenho geométrico executado com instrumentos como régua, compasso e tê era também praticado. Esse tipo de desenho habilitava o normalista

a resolver graphicamente os problemas de geometria e a applical-os ao desenvolvimento dos sólidos, ao desenho de letras de fôrma, ao ornato geométrico (gregas, mosaicos, etc) e finalmente ao desenho geometral, que representa um objecto com suas dimensões exactas e sua fôrma real, pelo systema de projecções (Freitas, 1926, p. 343).

Todas essas orientações metodológicas de organização de classe dirigidas aos professores podem ser aqui tomadas, sob a ótica defendida pelos autores suíços, como *saberes para ensinar* tendo em vista que se tratam de saberes sobre o aluno, seus conhecimentos, seu desenvolvimento e maneiras mais eficazes de aprender. São saberes do ofício docente próprios para o exercício da profissão. Neste sentido ainda, o desenho do natural aparece como uma matemática para ensinar, um dos instrumentos necessários para o ensino do Desenho, configurando-se assim como uma indicação metodológica objetivada imbuída de concepções de ensino e de finalidades escolares da época.

Considerações finais

De aluno da Escola Normal da Capital à Inspetor Especial de Ensino de Desenho, Cimbélino de Freitas aglutinou uma notória experiência agregando à sua formação profissional um olhar mais aguçado para o ensino do Desenho na formação de professores primários paulistas. Apesar de sua forte inclinação pelas Artes, ao longo de todo o percurso percorrido pelas mais importantes instituições acadêmicas e escolares de São Paulo, Cimbélino não deixou de expressar em seus movimentos a preocupação com a carreira e a formação desses professores.

Muito preocupado com a educação que era ofertada nas escolas primárias de São Paulo, Cimbélino, assim como outros *experts* paulistas, se especializou na administração escolar e na construção de saberes sobre e para o sistema escolar daquele Estado. Ao ser convocado para elaborar o Programa Mínimo de 1934 realizava ali um importante trabalho de sistematização de saberes para os primeiros anos escolares, reconhecimento, provavelmente, oriundo de suas experiências anteriores e dos artigos que produziu e que circulavam nas revistas e/ou anuário de ensino. Nesta sua *expertise*, o ensino do Desenho claramente ganhou um espaço privilegiado.

Nas orientações metodológicas dadas aos professores, o desenho do natural se configurou como o principal instrumento para o ensino do Desenho. Imbuído de método e concepções de ensino próprios, o desenho do natural se consolidou como um saber importante para a formação de professores. Além do repúdio aos desenhos de estampas e cópias de modelos impressos, o professor de Desenho não precisaria ser um profissional da Arte, isto é, não havia necessidade de ser tornar nem de tornar seu aluno um artista nato por natureza. Esse, sem dúvidas, se configurava como um dos saberes fundamentais para ensinar desenho. Ademais, pelo que vimos, o processo de cópias de modelos pelos professores em formação atendia a um ritual. Desenhavam de memória a partir de um assunto previamente determinado pelo professor formador e sobre o qual já teriam praticado em casa.

Para finalizar, cabe destacar que o movimento de produção e sistematização de saberes profissionais via *experts* permite instruir professores para uma prática mais organizada e menos improvisada em sala de aula. Tais sujeitos, como Cimbélino de Freitas, assume um papel muito importante para o estabelecimento de consensos sobre determinados saberes que de forma objetivada se tornam imprescindíveis para a formação profissional destes professores. Espaços como revistas pedagógicas e anuários de ensino constituem-se, portanto, meios que viabilizam essa circulação de ideias.

Referências

Barbosa, A. M. (2015). *Redesenhando o Desenho: educadores, política e história*. São Paulo: Cortez.

Bertini, L. F.; Morais, R. S.; Valente, W. R. (2017). *A matemática a ensinar e a matemática para ensinar: novos estudos sobre a formação de professores*. São Paulo: Editora Livraria da Física.

Carvalho, M. M. C. (2000). Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. In: *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, 14 (1), 111-120.

Freitas, C. (1926). *Inspeção especial de Desenho: o ensino de desenho nas escolas normaes*. Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. Disponível em: http://200.144.6.120/uploads/acervo/periodicos/anuarios_ensino/AEE19260000.pdf.

Freitas, C. (1911). *Desenho do natural*. Revista de Ensino, dez., 126-138.

Guimarães, M. D. (2017). *Por que ensinar Desenho no curso primário? Um estudo sobre as suas finalidades (1829-1950)*. Tese (Doutorado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência). Universidade Federal de São Paulo/Campus Guarulhos.

Hofstetter, R.; Schneuwly. (2017). Saberes: um tema central para as profissões do ensino e da formação. Trad. Viviane Barros Maciel e Wagner Rodrigues Valente. In Hofstetter, R.; Valente, W. R. (Orgs.). *Saberes em (trans)formação: tema central da formação de professores*. (113-172). 1ª ed. São Paulo: Editora Livraria da Física (Coleção Contextos da Ciência).

Hofstetter, R. et al. (2017). Penetrar na verdade da escola para ter elementos concretos de sua avaliação – A irresistível institucionalização do expert em educação (século XIX e XX). Trad. Marcos Denilson Guimarães e Wagner Rodrigues Valente. In Hofstetter, R.; Valente, W. R. (Orgs.). *Saberes em (trans)formação: tema central da formação de professores*. (55-112) 1ª ed. São Paulo: Editora Livraria da Física (Coleção Contextos da Ciência).

Meneses, M. F. (2012). *Circulação dos professores diplomados na Escola Normal de São Paulo pela instrução pública (1890-1910)*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo.

Nery, A. C. B. (2009). *A Sociedade de Educação de São Paulo: embates no campo educacional (1922-1931)*. São Paulo: Editora Unesp.

Valente, W. R. (2017). *Os saberes para ensinar matemática e a profissionalização do educador matemático*. Curitiba. Revista Diálogo Educacional, 17 (51), 207-222, jan./mar.