



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

# O desenho na formação de professores: a produção de um saber profissional via Cimbélino de Freitas (São Paulo, século XX)

Marcos Denilson Guimarães

Professor Visitante do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Maranhão, Campus Bacanga  
markito\_mat@hotmail.com

Rosilda dos Santos Morais

Professora da Universidade Federal de São Paulo, Campus Diadema  
rosildamorais7@gmail.com

## RESUMO

Neste texto é apresentada uma discussão a respeito da disciplina Desenho posta na formação de professores primários paulistas por meio de um exame da produção de Cimbélino de Freitas. Usa como principal referencial teórico os estudos de Hosftetter, Schneuwly e Freymond (2017) sobre a constituição de saberes profissionais da docência via *experts* e de Valente (2019) para o tratamento específico dos saberes profissionais dos professores que ensinam matemática. Os resultados apontam que o desenho do natural aparece como uma matemática *para* ensinar, um saber necessário para o ensino do Desenho. O que caracteriza assim a objetivação de um novo saber para a formação profissional destes professores.

**Palavras-chave:** Desenho; Saber profissional; *Experts*.

## The drawing in the formation of teachers: the production of a professional knowledge by Cimbélino de Freitas (São Paulo, 20th century)

## ABSTRACT

In this paper we present a discussion about the discipline Drawing in the formation of primary teachers of São Paulo through an analysis of the production of Cimbélino de Freitas. The main theoretical references come from Hosftetter, Schneuwly and Freymond (2017) on the constitution of professional knowledge of teaching via experts and Valente (2019) for the specific treatment of professional knowledge of teachers who teach mathematics. The results indicate that the Drawing of the natural appears as a mathematics to teach, one of the necessary knowledge for the teaching of Drawing. This characterizes the objectification of a new knowledge for the professional formation of these teachers.

**Keywords:** Drawing; Professional knowledge; *Experts*.



## Introdução

O estudo dos saberes profissionais docentes envolve questões de naturezas múltiplas. Uma delas é a que coloca acento nos sujeitos, personagens, responsáveis por sistematizar tais saberes ao longo do tempo. Este artigo leva em conta esta vertente. De modo mais direto, a questão que norteou esta escrita buscou identificar como foram sistematizados saberes específicos para a formação de professores a partir da análise da produção de Cimbélino de Freitas, um normalista que teve um papel importante nas Artes e no Desenho voltado para o ensino e formação de professores. Tal sujeito é, aqui, denominado *expert*, ou seja, aquele que ao longo do tempo e sob uma demanda do Estado elaborou e sistematizou saberes para a formação de professores e para o ensino. Essa opção tem respaldo em aportes teóricos que consideram esse sujeito um *expert*, tema que será mais explicitado adiante.

Nesse sentido, em atendimento à proposta do número temático intitulado *História da educação: intelectuais, instituições e práticas*, este artigo se justifica por trazer à cena a temática dos *experts* em educação. Situar o lugar social de que falam estes autores, apresentar o que dizem os aportes teóricos e metodológicos acerca dos conceitos aqui mobilizados, quais sejam, matemática a ensinar, matemática para ensinar, saber objetivado e *expert* em educação, é, também, objetivo desta narrativa. Essa problemática, tão cara à pesquisa em curso no Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática no Brasil (GHEMAT Brasil), visa trazer contribuições ao debate acerca da temática que situa *experts* em educação como vetores de objetivação de saberes.

## Aportes Teóricos e Metodológicos

A referência teórica que atribui a esses sujeitos o “título” de “*experts* em educação” advém de estudos da Equipe de Pesquisa em História Social da Educação (ERHISE), de Genebra, na Suíça, coordenada por Rita Hofstetter. As pesquisas realizadas por essa Equipe indicam que a evolução da produção de saberes no campo pedagógico nos séculos XIX e XX foi se consolidando via a emergência de novos atores individuais e/ou coletivos. Esses sujeitos nas suas diferentes atribuições, perfis e postos assumidos foram, aos poucos, sendo responsáveis por uma produção contrastante no cenário da formação de professores daquele país (HOFSTETTER; SCHNEUWLY; FREYMOND, 2017). No Brasil, algumas pesquisas encabeçadas pelo GHEMAT (BARBARESCO, 2019; CONCEIÇÃO, 2019; EVANGELISTA, 2019; MACIEL, 2019; SILVA, 2017) já apontam resultados parciais acerca dessa temática. Num esforço coletivo, elas intentam(ram) situar tais sujeitos de modo a evidenciar o papel deles na sistematização de saberes específicos para a docência e para o ensino. De acordo com Valente (2019), instala-se, assim, um novo campo de investigações que remete ao estudo, em perspectiva histórica, dos processos de elaboração de *matemáticas*; são elas, matemática a ensinar e matemática para ensinar via *experts* em educação.

Numa tentativa de evidenciar o lugar de fala, esses mesmos pesquisadores suíços afirmam que, primeiramente, a pedagogia era vista como “assunto de ‘homens de bem’, pastores, professores, filantropos, que tiveram, por missão, construir uma escola pública a fim de generalizar o acesso à instrução elementar” (HOFSTETTER; SCHNEUWLY; FREYMOND, p. 56, 2017). Ela se profissionaliza graças aos que a praticam, bem como daqueles que trabalham na administração



escolar buscando assegurar o melhor rendimento às escolas. Todo esse processo leva à disciplinarização da pedagogia dada a ascensão de especialistas que tiveram, como primeira função, que construir saberes sobre e para o sistema escolar. Esse processo caracterizou as primeiras formas de *expertises* – aqui entendida como a capacidade de completar uma tarefa determinada (REY, 2006) - que evoluíram no século XX, vindo a institucionalizar-se e a especializar-se. São esses sujeitos/atores, *experts*, que irão, a pedido do Estado, encarregado da instrução pública, adentrar à escola buscando elementos que possibilitem seu melhor rendimento e avaliação.

Tomando como referência a pesquisa da ERHISE e outras, como a de Christophe Charle (1985) por exemplo, Morais (2019), no artigo “*Intellectual? No, expert*”, analisa o “nascimento” dos intelectuais contemporâneos (1860-1898) e contrasta o papel desempenhado por esses sujeitos ao dos *experts* em educação. A pesquisadora conclui que, embora haja similaridades, os conceitos de *experts* e intelectuais não dizem, efetivamente, da mesma “coisa”. Se as similaridades podem ser notadas sem muito esforço nos papéis desempenhados por eles no processo de evolução dos dois campos, o “campo intelectual” e o “campo ciências da educação”, ambos dinamizados por esses dois “sujeitos”, intelectuais e *experts*, o mesmo não se pode afirmar com respeito aos “bens” por eles produzidos, que são de naturezas diferentes:

Se no “início” o intelectual é o sujeito que se posiciona sobre questões políticas, são profissionais da produção de bens simbólicos, o que se observou aqui foi que os “*experts* em educação” são, desde sua concepção mais elementar, momento em que se identifica a constituição do campo “ciências da educação”, sujeitos cujo posicionamento político se legitima por meio da produção de saberes em atendimento à uma demanda prática daquele que o reconheceu como tal, o Estado. Tais saberes elaborados levam em conta a *expertise* inicial, as experiências e saberes do *expert* ou grupo de *experts*, resultando em novos saberes em resposta a sua convocatória (MORAIS, 2019, p. 10-11, tradução nossa).

Morais destaca, ainda, apoiada em Lang (2009), que os saberes profissionais em construção por *experts* “evoluem em um ‘mundo intermediário’ entre saberes de referência acadêmica ou institucional e contatos mais informais com os saberes de professores em campo” (LANG, 2009 apud MORAIS, 2019, p.11, trad. nossa). Para essa pesquisadora, essas “referências chegam a esses *experts* em educação que, em contato com a escola e movidos por suas *expertises*, transformam saberes nesse ‘modo intermediário’, os quais vão, por esses, sendo sistematizados, processo naturalmente complexo” (MORAIS, 2019, p. 11, tradução nossa).

Tendo em vista que termos que designam agentes sociais têm sua história, não é objetivo deste texto estabelecer uma relação comparativa entre os conceitos de *experts* e intelectuais. O estudo da história dos intelectuais, da história intelectual ou da história dos *experts* requer a compreensão de suas práticas sociais, dos seus lugares de enunciação, das suas redes de sociabilidade, dos seus compromissos políticos, o que não cabe nos limites deste texto. Contudo, o estudo dessas histórias, o reconhecimento e a caracterização dos agentes são operações cruciais para estabelecermos os liames entre o plano subjetivo dos sentidos e o plano objetivo das práticas sociais.

Do aqui exposto espera-se ter sido possível situar o lugar social deste artigo, ou seja, a referência aos *experts* em educação e não a outra. Cabe, ainda, nos limites deste texto, explicitar que se considera, neste texto, “saberes sistematizados” e “saberes objetivados” por *experts* em educação.



Nessa esteira, Valente (2019) destaca que saberes são objeto das disciplinas escolares e que por meio delas eles se tornam comunicáveis, transmissíveis, objetos e ferramentas a estarem presentes na formação de professores e, também, no ensino escolar. Tornar-se “comunicável”, “transmissível”, é o que se entende por um saber ter sido objetivado, ou seja, ele não é mais personificado, não se liga mais ao sujeito que o elaborou; ele foi objetivado, tornou-se comunicável a todo aquele que a ele tiver acesso. Foi concedido ao outro o acesso a uma *expertise*.

O saber objetivado difere do saber da ação, que exige a presença do outro. Enquanto o primeiro é descritível passo a passo, transmissível, ensinável, requer que os mecanismos da técnica sejam explicitados de acordo com as regras da lógica e, portanto, infinitamente difusível e reproduzível para todos; o segundo depende de uma ação bem-sucedida do outro, um saber fazer pessoal, indizível (REY, 2006).

A objetivação do saber da ação em termos de ele vir a se tornar objeto de disciplinas (ou matérias) escolares, por exemplo, é o que vem sendo estudado, analisado, pelo grupo de pesquisa GHEMAT. Esses saberes são de duas naturezas, os saberes *a ensinar* e os saberes *para ensinar*. O primeiro liga-se ao campo disciplinar, configurando-se como objeto de ensino; e o segundo constituído como ferramenta de trabalho do professor, saberes sobre o objeto de ensino. Ambos tratados como saberes objetivados.

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. Conclui-se que o ganho maior da intervenção desses pesquisadores encontra-se 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; MORAIS; VALENTE, 2017, p. 68), enquanto que a matemática *para ensinar* “refere-se à objetivação de um saber matemático” em que nele contém, “na sua própria caracterização, concepções de ensino, de aprendizagem, do papel da escola num dado tempo histórico” (BERTINI; MORAIS; VALENTE, 2017, p. 68). Em suma, o uso como hipótese teórica dessas categorias - matemática *a ensinar*, ligada aos saberes disciplinares e matemática *para ensinar*, ligada aos saberes para ensinar - coloca em nível de superação aquelas análises que congelam o saber matemático, fazendo-nos atentar de modo mais acurado para aquilo que dinamiza e transforma os saberes profissionais (BERTINI; MORAIS; VALENTE, 2017).

Tendo sido exposto os aportes teóricos e metodológicos que orientam as pesquisas destes autores, para esta narrativa o sujeito considerado foi Cimbellino de Freitas. A justificativa dessa escolha deve-se à pesquisa realizada pelo primeiro autor deste artigo (GUIMARÃES, 2017). Para a análise foi tomada como fonte o Anuário de Ensino do Estado de São Paulo, bem como as notícias que circulavam em jornais da época e nas revistas de ensino que tratavam de informar sobre as atividades educacionais desse sujeito. Assim, colocam-se como questões: como Cimbellino de Freitas pensou a sistematização de um desenho para ensinar na formação de professores paulistas? Ou ainda, suas ações no campo da educação revelam a *expertise* de um *expert*?

A busca por tais respostas permitirá evidenciar como esses saberes foram constituídos levando em consideração as ações desse *expert*.



## A trajetória pessoal e profissional de Cimbélino Ramos de Freitas: elementos para entender a sua produção

**Figura 1:** Retrato de Cimbélino de Freitas



**Fonte:** Disponível em: <https://www.geni.com/people/Cymbelino-Ramos-de-Freitas/6000000031273360880>.

Cimbélino Ramos de Freitas (1887-1970) foi pintor, desenhista e professor formado pela Escola Normal de São Paulo, em 1903. De acordo com Meneses (2012), essa escola, onde se formou Cimbélino, 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, tornou-se assim “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).

De aluno a professor formador nessa instituição, Cimbélino 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 afluente, Cimbélino, 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, Cimbélino de Freitas exerceu a função de tesoureiro nas Diretorias de 1925 e 1927 eleitas, respectivamente, em 11/1924 e em 8/1927. Ao lado de figuras da educação paulista, como Almeida Junior, Fernando de Azevedo, Sampaio Dória, Oscar Thompson etc., Cimbélino acompanhou de perto as ações desenvolvidas pela supracitada Sociedade, mediante 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).

Como um dos fundadores da entidade Centro do Professorado Paulista (CPP) (abril/1930), Cimbélino de Freitas lutou para a organização de uma entidade de classe representativa dos professores. Segundo informações do próprio *site* do Centro, 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 venci-



mentos de todas as categorias de professores e o aumento progressivo dos salários de modo a evitar o deslocamento desse professor para outras escolas vizinhas e/ou mais afastadas. Esse era, portanto, um meio utilizado por Cimbellino para efetivar a valorização do professorado que com vencimentos à altura evitaria o seu deslocamento para regiões circunvizinhas.

Cimbellino também teve a oportunidade de manifestar publicamente ainda mais suas inclinações pedagógicas quando, juntamente com os professores Máximo de Moura Santos e Andronico de Melo, foi designado pelo ex-diretor de ensino, Francisco Azzi, a compor uma comissão responsável pela elaboração do Programa Mínimo de 1934 do Estado de São Paulo. Dentre as matérias que fizeram parte desse programa, talvez a de Desenho tenha sido a que mais sofreu sua interferência.

A convocação de Cimbellino pelo Estado para solucionar determinado problema do ensino é indicativo de que sua participação como um dos colaboradores do Programa Mínimo de 1934 parece ter estado atrelada à sua notória atuação no campo artístico e educacional, ou seja, em âmbito profissional. Tratava-se, portanto, de um sujeito cuja *expertise* lhe possibilitaria bem desempenhar tal função; alguém com competência para realizar uma tarefa para a qual lhe foi designada. Ao que tudo indica, Cimbellino transcende a Arte e se envereda também pelo caminho da educação, do ensino e da formação de professores.

Aluno do italiano Pietro Strina<sup>1</sup>, Cimbellino de Freitas, além das atribuições aqui citadas, atuou como professor na Escola de Belas Artes, em 1925, onde 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 1970.

Posto isso, a hipótese teórica que assumimos aqui é que ele foi responsável pela sistematização de um desenho para ensinar na formação de professores primários do estado de São Paulo. Caso se confirme, a natureza desse saber sistematizado por Cimbellino, bem como por suas ações no campo profissional, sua caracterização como expert em educação é imediata, temática sobre a qual nos dedicamos neste artigo. Os próximos subtópicos buscarão elucidar isso.

## **A atuação de Cimbellino de Freitas em educação: caracterização de um desenho para ensinar presente na formação de professores**

Como destacado anteriormente, na função de Inspetor especial de Desenho, Cimbellino escreve para o *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo* no ano de 1926 um documento intitulado *O ensino de desenho nas Escolas Normaes*. Nesse documento, Cimbellino, 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 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 [a mão do professor] em reproduzir, embora eschematicamente,

<sup>1</sup> De acordo com dados apanhados no Catálogo das Artes *on-line*, Pietro Strina (1874-1927) foi um italiano que viveu no Brasil, especialmente em São Paulo. Estudante do Instituto Nacional de Belas Artes de Roma, tornou-se em 1910 membro do corpo docente da Academia e Escola de Belas Artes de São Paulo. Nesse Estado, atuou como professor de Desenho do Liceu Coração de Jesus, bem como organizou e participou da primeira Exposição brasileira de Belas Artes realizada no Liceu de Artes e Ofícios, no ano de 1911.



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). Como se vê, o apelo à memória e ao traçado à mão livre era uma prática que conferia ao desenho um alto valor pedagógico. Desenhar um objeto ou instrumento que ilustrasse fatos cotidianos sinaliza a passagem do concreto para o abstrato, ou seja, daquilo que era visto, observado e tocado para o desenho figurativo que representava a cena desejada.

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 (1911)*, 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 desatenção. 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, estava alicerçado na cópia do natural a partir de modelos usuais, tais como vasos, folhas, frutas, flores, animais, figuras, paisagens etc. Essa constatação é ainda reforçada quando Cimbélino 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 pelo tecnicismo exagerado. A exacerbada técnica empregada contribuía para o descuido da forma, a qual estava carregada 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 (2015), 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 sólida e patriótica” (BARBOSA, 2015, p. 151) “em beneficio dos que aprendem o desenho nas escolas públicas de São Paulo” (BARBOSA, 2015, p. 152).

Nesse mesmo sentido, ao destacar a importância das escolas abrirem as 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 Cimbellino 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). Essa citação só reafirma a relevância desse sujeito na sistematização de saberes para formar professores.

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? (DIÁRIO DA NOITE, 1925 apud 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 no nosso país. Assim dizia que quanto mais fôssemos 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 préstima 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. Façamos, obra brasileira para brasileiros! (DIÁRIO DA NOITE, 1925 apud 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 Cimbellino 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 que incluía determinados itens e não outros. Pela citação anterior, fica também evidente um valoroso patriotismo por parte daqueles que davam ao desenho o seu valor merecido, reivindicando para si mesmos a defesa de um ensino de Desenho “tematicamente nacionalista e livre da cópia” (BARBOSA, 2015, p. 159).



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 fôrmas 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 grifos nossos). 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).

Todos esses direcionamentos de organização de classe dirigidas aos professores podem ser aqui tomados, sob a ótica defendida pelos referenciais teóricos aqui mobilizados, quais sejam, Hofstetter, Schneuwly (2017), como *saberes para ensinar* tendo em vista que se tratam de saberes sobre o aluno, seus conhecimentos, seu desenvolvimento e maneiras 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 saber fundamental para o ensino do Desenho. Considerado como um dos profissionais que mais carecia da apropriação de saberes para o ensino do Desenho, o professor normalista era preparado para exercer com o máximo proveito e eficácia o desenho nacionalista, artístico, pedagógico e decorativo.

## Considerações finais

De aluno da Escola Normal da Capital a Inspetor Especial de Ensino de Desenho, Cimbellino 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, Cimbellino não deixou de expressar em seus movimentos a preocupação com a carreira e a formação de professores de Desenho.

Muito preocupado com a educação que era ofertada nas escolas primárias de São Paulo, Cimbellino, assim como outros *experts* paulistas (GUIMARÃES, 2017), 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. Essa constatação emerge de um saber em vias de objetivação, passível de ser comunicado, transferível. Nessa sua *expertise*, o ensino do Desenho claramente ganhou um espaço privilegiado.



Parece plausível pensar que nas orientações metodológicas dadas aos professores, o desenho do natural se configurou como um saber necessário para o ensino do Desenho, um saber profissional importante para a formação de professores. Além do repúdio aos desenhos de estampas estrangeiros e cópias de modelos impressos, o professor de Desenho não precisaria ser um profissional da Arte, isto é, não havia necessidade de se tornar nem de tornar seu aluno um artista nato por natureza. Esse, sem dúvida, se conformava 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 tais sujeitos, como Cimbellino de Freitas, assumem 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 trazendo-nos à tona a existência de uma memória coletiva.

## Referências

- BARBARESCO, C. S. **Saberes a ensinar aritmética na Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina (1909-1937) lidos nos documentos normativos e livros didáticos**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/194962>. Acesso em: 29 ago. 2019.
- BARBOSA, A. M. **Redesenhando o Desenho: educadores, política e história**. São Paulo: Cortez, 2015.
- BERTINI, L. F.; MORAIS, R. S.; VALENTE, W. R. **A matemática a ensinar e a matemática para ensinar: novos estudos sobre formação de professores**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.
- CONCEIÇÃO, G. L. **Experts em educação: circulação e sistematização de saberes geométricos para a formação de professores (Rio de Janeiro, final do século XIX)**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, 2019.
- EVANGELISTA, C. R. **Saberes para ensinar matemática no Estágio Supervisionado da Licenciatura em Matemática da UNEMAT - Câmpus de Sinop (1990-2006)**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal do Mato Grosso. Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática. Sinop, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/200093>. Acesso em: 29 ago. 2019.
- FREITAS, C. Inspeção especial de Desenho: o ensino de desenho nas escolas normaes. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1926**. Disponível em: [http://200.144.6.120/uploads/acervo/periodicos/anuarios\\_ensino/AEE19260000.pdf](http://200.144.6.120/uploads/acervo/periodicos/anuarios_ensino/AEE19260000.pdf). Acesso em: 26 out. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Desenho do natural**. Revista de Ensino, dez., 126-138, 1911.
- GUIMARÃES, M. D. **Por que ensinar Desenho no curso primário? Um estudo sobre as suas finalidades (1829-1950)**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/180323>. Acesso em: 29 ago. 2019.



HOFSTETTER, R. H.; SCHNEUWLY, B.; FREYMOND, M. **Penetrar na verdade da escola para ter elementos concretos de sua avaliação - A irresistível institucionalização do expert em educação (século XIX e XX)**. In: HOFSTETTER, R.; VALENTE, W. R. Saberes em (trans)formação. São Paulo: Editora da Física, 2017. pp. 55-112.

LANG, V. Savoirs professionnels et professions enseignantes. Synthèse et discussion. In: HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. [Orgs.]. **Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation**. Raisons éducatives. Deboeck, 2009.

MACIEL, V. B. **Elementos do saber profissional do professor que ensina matemática: uma aritmética para ensinar nos manuais pedagógicos (1880-1920)**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/199390>. Acesso em: 29 ago. 2019.

MENESES, M. F. **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, 2012.

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

MORAIS, R. S. Intellectual? No, expert. In: **Acta Scientiae**. Online. ISSN: 2178-7727. p. 3-12. N. Special. Canoas, Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/5169/pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

REY, B. Les compétences professionnelles et le curriculum: des réalités conciliables? In: Y. LE-NOIR & M. H. BOUILLIER-OUDOT. **Savoirs professionnels et curriculum de formation**. Laval: PUL, 2006. pp. 83-108.

SILVA, M. R. I. S. **A matemática para a formação do professor do curso primário: aritmética como um saber profissional (1920- 1960)**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/180590>. Acesso em: 29 out. 2019.

VALENTE, W. R. **Saber objetivado e formação de professores: reflexões pedagógico-epistemológicas**. In: Revista História da Educação (Online), 2019, v. 23, pp. 1-22. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/77747>. Acesso em: 20 ago. 2019.

Recebido em: 30/08/2019

Aceito em: 05/11/2019