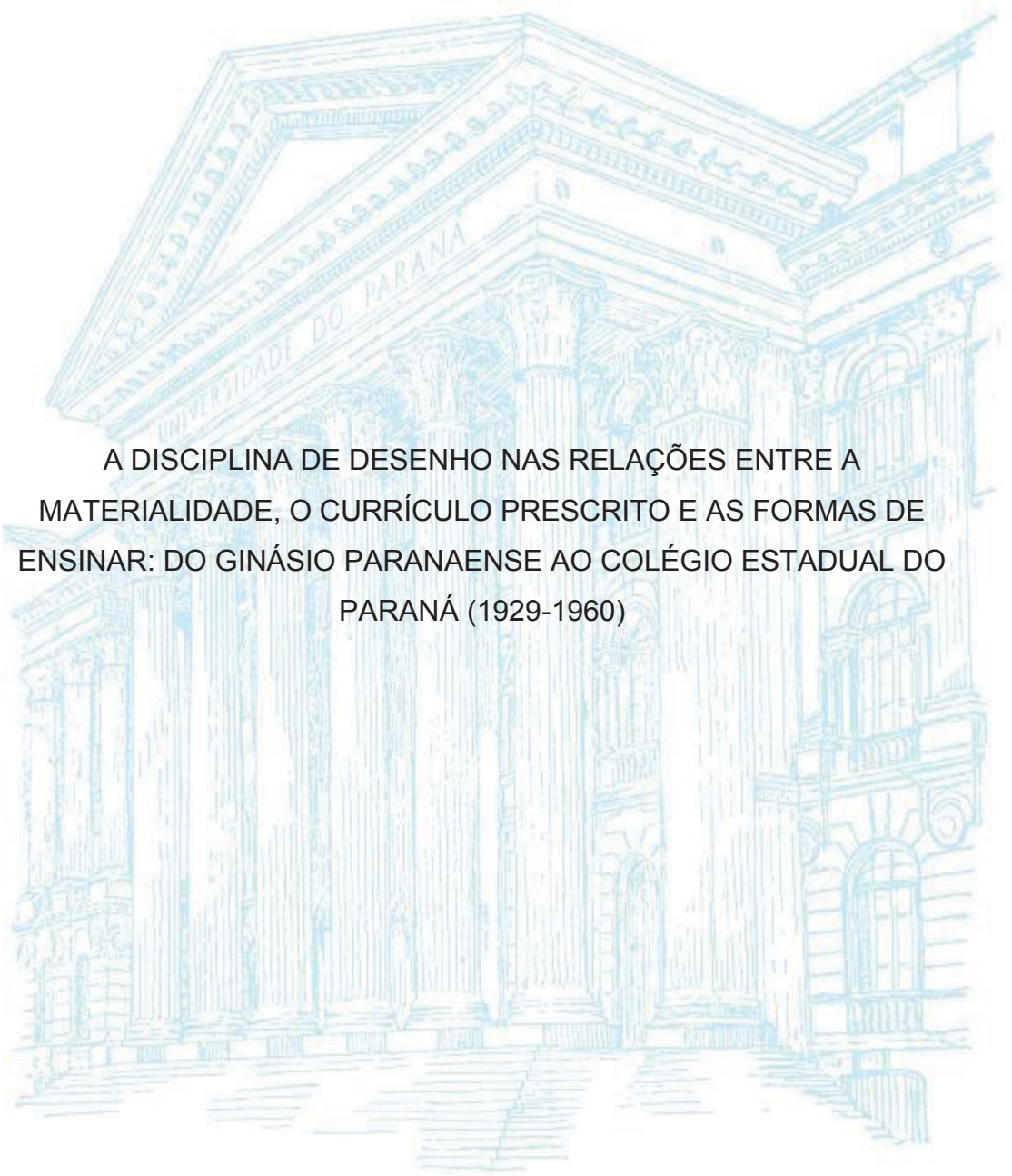
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
CERES LUEHRING MEDEIROS



A DISCIPLINA DE DESENHO NAS RELAÇÕES ENTRE A MATERIALIDADE, O CURRÍCULO PRESCRITO E AS FORMAS DE ENSINAR: DO GINÁSIO PARANAENSE AO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (1929-1960)

CURITIBA
2021

CERES LUEHRING MEDEIROS

A DISCIPLINA DE DESENHO NAS RELAÇÕES ENTRE A MATERIALIDADE, O CURRÍCULO PRESCRITO E AS FORMAS DE ENSINAR: DO GINÁSIO PARANAENSE AO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (1929-1960)

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação. Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Dulce Regina Baggio Osinski

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Medeiros, Ceres Luehring.
A disciplina de desenho nas relações entre a materialidade, o currículo prescrito e as formas de ensinar : do Ginásio Paranaense ao Colégio Estadual do Paraná (1929-1960) / Ceres Luehring Medeiros. – Curitiba, 2021.
362 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Dulce Regina Baggio Osinski

1. Educação – História – Paraná. 2. Desenho – Estudo e ensino. 3. Escolas – Curriculos. 4. Edifícios escolares. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO - 40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **CERES LUEHRING MEDEIROS** intitulada: **A DISCIPLINA DE DESENHO NAS RELAÇÕES ENTRE A MATERIALIDADE, O CURRÍCULO PRESCRITO E AS FORMAS DE ENSINAR: DO GINÁSIO PARANAENSE AO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (1929-1960)**, sob orientação da Profa. Dra. DULCE REGINA BAGGIO OSINSKI, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 21 de Junho de 2021.

Assinatura Eletrônica
14/07/2021 15:54:59.0
DULCE REGINA BAGGIO OSINSKI
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
02/07/2021 07:45:59.0
ADRIANA VAZ
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
17/07/2021 08:15:03.0
LUCIANO PARREIRA BUCHMANN
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
29/06/2021 11:52:17.0
NADIA GAIOFATTO GONÇALVES
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
16/07/2021 21:23:33.0
SONIA TRAMUJAS VASCONCELLOS
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANá)

Dedico este trabalho a todos os professores que fazem do ensinar o desenho seu ofício e à Universidade Federal do Paraná por ter oportunizado esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

O trabalho de uma tese requer, muitas vezes, colaboração de várias pessoas e a compreensão dos que convivem mais de perto com o pesquisador.

Quero agradecer à Prof.ª Dr.ª Dulce Regina Baggio Osinski, pela orientação e dedicação com aqueles que decidem trilhar os caminhos da Arte, da Educação e da História.

Aos professores membros da banca de qualificação, pela leitura e apontamentos que enriqueceram e puderam dar corpo à pesquisa.

Aos professores da linha de História e Historiografia da Educação, pelas disciplinas ministradas e pelos encontros e conversas.

Ao Grupo de Pesquisa História Intelectual e Educação – GPHIE, por possibilitar estudos e discussões em História da Educação.

Ao Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná, ao Arquivo Público do Paraná, à Casa da Memória de Curitiba e à Biblioteca Pública do Paraná, que de forma profissional e respeitosa atendem aos pesquisadores.

À Universidade Federal do Paraná por oportunizar uma educação pública, gratuita e de qualidade.

À querida Mariana Zacharias que, de forma muito gentil e generosa, disponibilizou seus arquivos. Sem ela, não seria possível acesso a muitas fontes.

À Maria Helena, pelas leituras e sugestões sempre atentas e importantes.

Aos colegas de estudo do Programa de Pós-Graduação da UFPR e de trabalho do Colégio Bom Jesus e FAE Centro Universitário.

Aos familiares e amigos, pelo apoio e incentivo durante a pesquisa.

À Vilma Gonçalves, pelo cuidado e carinho.

Aos meus pais, Francisco Lutero e Maria Teresa, por sempre confiarem, acreditarem e acompanharem meus passos desde sempre.

Ao Paulinho, que com amor esteve junto. Companheiro de caminhada, de lutas e alegrias, obrigada sempre.

À minha filha, Elis, e neto, Giovani. Vocês são a razão de tudo.

Desenho

Traça a reta e a curva,
a quebrada e a sinuosa
Tudo é preciso.
De tudo viverás.

Cuida com exatidão da perpendicular
e das paralelas perfeitas.
Com apurado rigor.
Sem esquadro, sem nível, sem fio de prumo,
traçarás perspectivas, projetarás estruturas.
Número, ritmo, distância, dimensão.
Tens os teus olhos, o teu pulso, a tua memória.

Construirás os labirintos impermanentes
que sucessivamente habitarás.

Todos os dias estarás refazendo o teu desenho.
Não te fatigues logo. Tens trabalho para toda a vida.
E nem para o teu sepulcro terás a medida certa.

Somos sempre um pouco menos do que pensávamos.
Raramente, um pouco mais.

Cecília Meireles

RESUMO

Esta tese analisa o ensino de Desenho, do Ginásio Paranaense ao Colégio Estadual do Paraná (CEP), entre 1929 e 1960, partindo das relações entre materialidade, currículo prescrito e formas de ensinar. A pesquisa insere-se no campo da História das Disciplinas Escolares e está vinculada à linha de pesquisa História e Historiografia da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Nesse recorte, configuraram-se culturas e políticas educacionais relacionadas ao projeto de modernização. Além disso, as atividades da Instituição foram abrigadas em edificações diferentes, em que a arquitetura dialogou e se inter-relacionou com o pensamento pedagógico. Sendo assim, defendo a tese de que as relações entre a materialidade, o currículo prescrito e a abordagem metodológica – dimensões da cultura escolar – são constituintes da disciplina de Desenho, que perpassa a trajetória institucional do Ginásio Paranaense/Colégio Estadual do Paraná, por vezes sedimentando e reafirmando permanências, conceitos e processos tradicionais, outras vezes orientando-se para mudanças relacionadas a novas tendências estéticas ou pedagógicas. Tal ensino se configura em estreita simbiose com os contextos de modernização que se apresentam nos diferentes períodos. O diálogo e as reflexões estabelecidas neste trabalho foram realizados com base em fontes de diversas tipologias, tais como documentos originários do poder público, documentos administrativos e pedagógicos escolares, jornais e periódicos, materiais iconográficos e materiais pedagógicos. Entre os acervos consultados estão o Centro de Memória e o Arquivo Geral do CEP e o Arquivo Público do Paraná. Como referenciais teóricos, a pesquisa dialoga com autores que tratam da cultura material, como Bucaille e Pesez, e da cultura material escolar, como Castro, Alcântara, Pessanha, Peres, Brito, Silva e Souza, entre outros. Ainda, autores que discutem sobre currículo, como Goodson, Sacristán e Viñao Frago, no que se refere ao currículo, os saberes escolares e à cultura escolar. Além de Julia e Chervel, que tratam da história das disciplinas escolares; Faria Filho, que aborda a legislação educacional; e Kossoy, na apreciação das fotografias. O estudo concebe a escola como espaço de produção de conhecimento e o currículo uma construção histórica em que se relacionam múltiplos aspectos. Na análise da disciplina de Desenho, percebe-se o quanto era importante documentar o patrimônio material desta instituição de ensino, como espaços arquitetônicos, mobiliário, laboratórios, equipamentos e objetos, pois era por meio deste que o Colégio também demonstrava sua qualidade de ensino. Portanto, os espaços e os artefatos materiais da disciplina de Desenho no Ginásio Paranaense/Colégio Estadual do Paraná estão vinculados a concepções pedagógicas, às modalidades para este ensino, a saberes e práticas, ao ofício docente e a uma relação simbólica com estes objetos no contexto de uma organização escolar. As modificações no ensino de Desenho, apesar de sutis, passaram a ser sentidas no final dos anos 1950, por meio do pensamento educacional vinculado aos estudos da psicologia e do experimentalismo, privilegiando um olhar mais artístico.

Palavras-chave: História da Educação no Paraná; História das Disciplinas; Ensino Secundário; Ensino de Desenho; Colégio Estadual do Paraná.

ABSTRACT

This thesis analyzes the teaching of Drawing, from the Ginásio Paranaense to the Colégio Estadual do Paraná (CEP), between 1929 and 1960, starting from the relations between materiality, prescribed curriculum and ways of teaching. The research is inserted in the field of the history of school subjects, and is linked to the line of research History and Historiography of Education of the Graduate Program in Education at the Universidade Federal do Paraná. In this cut, cultures and educational policies related to the modernization project were configured. In addition, the Institution's activities were housed in different buildings in which architecture dialogued and interrelated with pedagogical thinking. Therefore, I defend the thesis that the relationships between materiality, the prescribed curriculum and the methodological approach, dimensions of school culture, are constituents of the discipline of Drawing that permeates the institutional trajectory of the Ginásio Paranaense/Colégio Estadual do Paraná, sometimes sedimenting and reaffirming permanencies, concepts and traditional processes, sometimes orienting themselves towards changes related to new aesthetic or pedagogical trends. Such teaching is configured in close symbiosis with the modernization contexts that present themselves in different periods. The dialogue and reflections established in this work were carried out based on sources of different types, such as documents originating from the government, administrative and educational documents in schools, newspapers and periodicals, iconographic materials and educational materials. Among the collections consulted are the Memory Center and the General Archive of the CEP, and the Arquivo Público do Paraná. As theoretical references, the research dialogues with authors dealing with material culture, such as Bucaille and Pesez and school material culture, such as Castro, Alcântara, Pessanha, Peres, Brito, Silva and Souza, among others. Authors who discuss curriculum such as Goodson and Sacristán, and Viñao Frago, with regard to curriculum, school knowledge and school culture. In addition to Julia and Chervel, who deal with the history of school subjects; Faria Filho, which addresses educational legislation; and Kossoy, in appreciation of the photographs. The study conceives the School as a space for the production of knowledge and the curriculum is a historical construction in which multiple aspects are related. In the analysis of the discipline of Drawing, one realizes how important it was to document the material heritage of this educational institution, such as architectural spaces, furniture, laboratories, equipment and objects, as it was through this that the College also demonstrated its teaching quality. Therefore, the spaces and material artifacts of the discipline of Drawing at the Ginásio Paranaense/Colégio Estadual do Paraná are linked to pedagogical concepts, the modalities for this teaching, knowledge and practices, the teaching profession and a symbolic relationship with these objects in the context school organization. The changes in the teaching of Drawing, although subtle, began to be felt in the late 1950s, through educational thought linked to the studies of psychology and experimentalism, privileging a more artistic look.

Keywords: history of education in Paraná; history of disciplines; high school; drawing teaching; Colégio Estadual do Paraná.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGEM 1 – GINÁSIO PARANAENSE, 1904
IMAGEM 2 – VISTA DA RUA BORGES DE MACEDO E O GINÁSIO PARANAENSE AO FUNDO, 1905
IMAGEM 3 – PLANTA DA CIDADE DE CURITIBA EM 1901, COM A DELIMITAÇÃO DO QUADRO URBANO DE 1903
IMAGEM 4 – DETALHE DA PLANTA DA CIDADE DE CURITIBA EM 1901, COM A DELIMITAÇÃO DO QUADRO URBANO DE 1903
IMAGEM 5 – CARLO MARATTI, “A ACADEMIA DE DESENHO”
IMAGEM 6 – MÉTODO ESTIMOGRÁFICO
IMAGEM 7 – SUPERFÍCIE CÔNCAVA DE UM CONE RETO, CORTADO POR UM PLANO. ALTURA: 16 CM
IMAGEM 8 – COMPASSOS
IMAGEM 9 – DESENHO DE COMPASSO
IMAGEM 10 – CONSTRUÇÃO DE REDE CIRCULAR
IMAGEM 11 – CONSTRUÇÃO DE ORNATOS CONCORRENTES
IMAGEM 12 – MÉTODO ESTIMOGRÁFICO, 1890
IMAGEM 13 – INTERIOR DE UMA SALA DE AULA, 1904
IMAGEM 14 – SALA DA CONGREGAÇÃO DO GINÁSIO PARANAENSE, 1904
IMAGEM 15 – SALÃO NOBRE DO GINÁSIO PARANAENSE, 1904
IMAGEM 16 – SALA, 1929
IMAGEM 17 – VISTA DE CURITIBA 1928
IMAGEM 18 – DIA DE COLAÇÃO DE GRAU NO GINÁSIO PARANAENSE.
IMAGEM 19 – HALL DE ENTRADA DO GINÁSIO PARANAENSE, DÉCADA DE 1930
IMAGEM 20 – SALA DE AULA DE HISTÓRIA NATURAL, 1930
IMAGEM 21 – PEDRO RIBEIRO MACEDO DA COSTA
IMAGEM 22 – SALA DE DESENHO DO GINÁSIO PARANAENSE.
IMAGEM 23 – SALA DE DESENHO.
IMAGEM 24 – SALA DE DESENHO, DETALHE DAS PRANCHETAS.
IMAGEM 25 – MODELO DE MESA-BANCO BAPTEROSSES
IMAGEM 26 – ANÚNCIO A CIGARRA, 9 DE NOVEMBRO DE 1916

IMAGEM 27 – SALA DE DESENHO, DETALHE DA IMAGEM COM SUPORTE
IMAGEM 28 – MODELO DE FRISO GREGO EM PAPELÃO.
IMAGEM 29 – ANIMAIS TAXIDERMIZADOS
IMAGEM 30 – PRISMA TRIANGULAR RETO (N.º 2). ALTURA: 6 CM
IMAGEM 31 – AULA DE DESENHO DE IMITAÇÃO.
IMAGEM 32 – DESENHO DE IMITAÇÃO – RELEVO – FRISO ROMANO
IMAGEM 33 – DESENHO DE IMITAÇÃO – BUSTO DE ANTÍNOUS
IMAGEM 34 – DESENHO DE FLORES.
IMAGEM 35 – FRISO, ORNADO DE FLORÕES (N.º 49). DIMENSÕES: 11 X 17,5 CM
IMAGEM 36 – DESENHO DE BARRA DECORATIVA COM EMPREGO DE ESTILIZAÇÃO DA FLORA, APLICAÇÃO DE COR.
IMAGEM 37 – DESENHO DE ENTRELAÇADO, APLICAÇÃO DE COR
IMAGEM 38 – PROJEÇÕES ORTOGONAIS NA ÉPURA
IMAGEM 39 – DESENHO DE FIGURA HUMANA COM CÂNONES
IMAGEM 40 – ESTUDOS DE ANATOMIA HUMANA
IMAGEM 41 – PROJETO DE SEDE DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ
IMAGEM 42 – CONSTRUÇÃO DA NOVA SEDE DO CEP, 1945
IMAGEM 43 – COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, FASE DE CONCLUSÃO DA OBRA, 1950
IMAGEM 44 – PLANTAS DOS PAVIMENTOS TÉRREO E SUPERIOR DO GINÁSIO PARANAENSE
IMAGEM 45 – ASPECTO DA SALA DE DESENHO DO GINÁSIO PARANAENSE.
IMAGEM 46 – GABINETE DE HISTÓRIA NATURAL
IMAGEM 47 – GABINETE DE HISTÓRIA NATURAL, 1946
IMAGEM 48 – ESTUDANTES EM FILA, POSSIVELMENTE A ESPERA DE REALIZAR MATRÍCULA, 1949
IMAGEM 49 – SALA DE DESENHO, 1941
IMAGEM 50 – SALA DE DESENHO, VISTA DOS OBJETOS DE DESENHO
IMAGEM 51 – LIVRO “CURSO DE DESENHO PARA O ENSINO SECUNDÁRIO” - SUSSEKIND DE MENDONÇA
IMAGEM 52 – COMPÊNDIO DE DESENHO PARA O 1º, 2º E 3º ANOS DO LICEU. ADOLFO FARIA DE CASTRO, 1939

IMAGEM 53 – LIVRO “CURSO DE DESENHO PARA O ENSINO SECUNDÁRIO” - SUSSEKIND DE MENDONÇA
IMAGEM 54 – DINOSSAURO. OBJETO DA SALA DE DESENHO
IMAGEM 55 – ALTO-RELEVO
IMAGEM 56 – ALTOS-RELEVOS E BUSTOS
IMAGEM 57 – SALA DE DESENHO, DETALHES
IMAGEM 58 – DESENHO À VISTA DE UM CAPITEL DÓRICO
IMAGEM 59 – MODELOS DE ORNAMENTAÇÕES
IMAGEM 60 – FRISO ARTE GUARANI, APLICAÇÃO DE COR
IMAGEM 61 – SALA DE DESENHO, DETALHE LADO DIREITO
IMAGEM 62 – DETALHE DA SALA DE DESENHO. ARMÁRIO COM OBJETOS
IMAGEM 63 – COMPASSOS, TIRA-LINHAS, ESQUADROS, RÉGUA, TRANSFERIDOR, ESCALÍMETRO, AQUARELA, TINTA NANQUIM, ENTRE OUTROS MATERIAIS
IMAGEM 64 – TEORIA DAS CORES – CÍRCULO CROMÁTICO
IMAGEM 65 – PERSPECTIVA INTERNA COM UM PONTO DE FUGA
IMAGEM 66 – COLUNAS E MOTIVOS DECORATIVOS
IMAGEM 67 – DESENHO DE VASOS
IMAGEM 68 – ESTILIZAÇÃO FLORAL
IMAGEM 69 – DETALHE DA SALA DE DESENHO. ANIMAIS, RELEVOS E PAISAGEM.
IMAGEM 70 – PLANO GEOMETRAL
IMAGEM 71 – ORNAMENTO
IMAGEM 72 – SECÇÕES DO CILINDRO
IMAGEM 73 – REPRESENTAÇÃO DO DIEDRO. PROJEÇÕES DO TRIÂNGULO NOS PLANOS DE PROJEÇÃO
IMAGEM 74 – COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. DÉCADA DE 1950
IMAGEM 75 – COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. DÉCADA DE 1950 (DETALHE)
IMAGEM 76 – COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. DÉCADA DE 1950
IMAGEM 77 – TOMADA AÉREA. COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. DÉCADA DE 1950
IMAGEM 78 – FOLDER DE DIVULGAÇÃO DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1950 [?]

IMAGEM 79 – PLANO URBANÍSTICO FEITO PARA CURITIBA, NA DÉCADA DE 1940, PELA EQUIPE DO ARQUITETO ALFRED AGACHE
IMAGEM 80 – PROJETO DA PRAÇA TIRADENTES E IGREJA CATEDRAL, NO INÍCIO DA DECADA DE 1950
IMAGEM 81 – SALA DE FÍSICA. COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. DÉCADA DE 1950
IMAGEM 82 – DISCOTECA. COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. DÉCADA DE 1950
IMAGEM 83 – SALA DOS PROFESSORES. COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1950
IMAGEM 84 – TOMADA AÉREA. COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. DÉCADA DE 1950
IMAGEM 85 – SALA DE DESENHO N. 212. DETALHE DAS LETRAS TIPO BASTÃO NO QUADRO. DÉCADA DE 1950. COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ
IMAGEM 86 – SALA DE DESENHO N. 416. DETALHE. DÉCADA DE 1950 COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ
IMAGEM 87 – SALA DE ANATOMIA E FISIOLOGIA DA EMBAP
IMAGEM 88 – CROQUIS DE PLANTAS-BAIXAS DAS SALAS DE DESENHO DESENHO EM PAPEL VEGETAL. DÉCADA DE 1950. COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ
IMAGEM 89 – SALA DE DESENHO N. 416. DETALHE DA RÉGUA, COMPASSOS E ESQUADRO; ANIMAIS E CABEÇAS; NO ARMÁRIO, VASOS E SÓLIDOS GEOMÉTRICOS. DÉCADA DE 1950. COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ
IMAGEM 90 – CAPA DO LIVRO “DESENHO” DE VALÉRIO HOERNER
IMAGEM 91 – TIPOS DE LINHA. LIVRO “DESENHO” DE VALÉRIO HOERNER
IMAGEM 92 – DESENHO DE OBJETOS. LIVRO “DESENHO” DE VALÉRIO HOERNER
IMAGEM 93 – DESENHO DE OBSERVAÇÃO COM DEFORMAÇÃO APARENTE DE CONE E CILÍNDRO
IMAGEM 94 – DESENHO DE LETRAS E ALGARISMOS. LIVRO “DESENHO” DE VALÉRIO HOERNER

IMAGEM 95 – DESENHO DE LETRAS. LIVRO “LETRAS E ALGARISMOS PADRONIZADOS TIPO BASTÃO (SIMPLES)” DE ALDEMAR PEREIRA
IMAGEM 96 – DESENHO DE ÉPURA DE UM PRISMA
IMAGEM 97 – DESENHO DO NATURAL
IMAGEM 98 – PERSPECTIVA DE UM QUARTO
IMAGEM 99 – DESENHO DO NATURAL – CONJUNTO DE SÓLIDOS GEOMÉTRICOS
IMAGEM 100 – ESCOLINHA DE ARTE DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ – MENINAS ESCOLHENDO TINTAS
IMAGEM 101 – ESCOLINHA DE ARTE DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ – MODELAGEM EM ARGILA
IMAGEM 102 – ESCOLINHA DE ARTE DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ – SALA DE MODELAGEM
IMAGEM 103 – LABORATÓRIO DE FÍSICA – GINÁSIO PARANAENSE
IMAGEM 104 – PINTURA AO AR LIVRE
IMAGEM 105 – PROFESSORA LENIR MEHL – AULA DE PINTURA AO AR LIVRE
IMAGEM 106 – ESCOLINHA DE ARTE DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ – ALUNOS REALIZANDO MODELAGEM EM ARGILA

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – DISCIPLINAS PREVISTAS PARA O GINÁSIO PARANAENSE E GINÁSIO NACIONAL
QUADRO 2 - VENCIMENTOS ANUAIS DOS PROFESSORES DO GINÁSIO PARANAENSE NOS ANOS DE 1933, 1935, 1937 E 1938
QUADRO 3 – NÚMERO DE AULAS SEMANAIS DAS DISCIPLINAS DO CURSO SECUNDÁRIO FUNDAMENTAL, REFORMA DE 1931
QUADRO 4 – MODALIDADES DO PROGRAMA DE DESENHO, CURSO FUNDAMENTAL, 30/06/1931
QUADRO 5 – MODALIDADES DO PROGRAMA DE DESENHO, CURSO COMPLEMENTAR, 1936
QUADRO 6 – PARECER FINANCEIRO DA COMISSÃO DE FINANÇAS DO CURSO COMPLEMENTAR QUE DEIXOU DE EXISTIR EM 1943 (1939-1943) E DO CURSO COLEGIAL NO ANO 1943
QUADRO 7 – DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO DOS TRABALHOS ESCOLARES NO ENSINO SECUNDÁRIO, CURSO GINASIAL, REFORMA DE 1942
QUADRO 8 – COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. CURSOS GINASIAL E COLEGIAL. HORÁRIO PARA O ANO LETIVO DE 1947 /1948 /1949
QUADRO 9 – MODALIDADES DO PROGRAMA DE DESENHO, CURSO GINASIAL
QUADRO 10 – BALANÇO DE ACORDO COM O LIVRO DE INVENTÁRIO. O PATRIMÔNIO DAS CADEIRAS, MÓVEIS E UTENSÍLIOS, IMÓVEIS E BIBLIOTECA
QUADRO 11 – MODALIDADES DO PROGRAMA DE DESENHO, CURSO CIENTÍFICO
QUADRO 12 – CURSO GINASIAL – 1947 – RELAÇÃO DE PROFESSORES E QUANTIDADE DE TURMAS
QUADRO 13 – CURSO COLEGIAL CIENTÍFICO – 1947 – RELAÇÃO DE PROFESSORES E QUANTIDADE DE TURMAS
QUADRO 14 – CURSOS GINASIAL E COLEGIAL. RELATÓRIO DOS MESES DE ABRIL, MAIO E JUNHO DE 1947 – 2º VOLUME (LIVRO 217). LISTA DE PONTOS PARA 1.ª PROVA GRÁFICA DE DESENHO - 1.ª SÉRIE – 2.ª TURMA

DO CURSO GINASIAL - 1947 - LIVRO 217 - PROF. OCTAVIO GUIMARÃES - 16/06/1947

QUADRO 15 – CURSOS GINASIAL E COLEGIAL. RELATÓRIO DOS MESES DE ABRIL, MAIO E JUNHO DE 1947 – 2º VOLUME (LIVRO 217). LISTA DE PONTOS PARA 1.ª PROVA GRÁFICA DE DESENHO - 1.ª SÉRIE - 5.ª TURMA DO CURSO GINASIAL -1947 - LIVRO 217 - PROF. PEDRO MACEDO - 19/06/1947

QUADRO 16 – CURSOS GINASIAL E COLEGIAL. RELATÓRIO DOS MESES DE OUTUBRO, NOVEMBRO E DEZEMBRO DE 1947 – 2º VOLUME (LIVRO 221). LISTA DE PONTOS PARA 2.ª PROVA GRÁFICA DE DESENHO - 1.ª SÉRIE - 1.ª TURMA DO CURSO GINASIAL - 1947 - LIVRO 221 - PROF. OCTAVIO GUIMARAES - 27/11/47

QUADRO 17 – CURSOS GINASIAL E COLEGIAL. RELATÓRIO DOS MESES DE ABRIL, MAIO E JUNHO DE 1947 – 3º VOLUME (LIVRO 218). LISTA DE PONTOS PARA 1.ª PROVA PARCIAL DE DESENHO - 1.ª SÉRIE - 1.ª TURMA DO CURSO CIENTÍFICO - 1947 - LIVRO 218 - PROF. OCTAVIO GUIMARÃES - 16/06/1947

QUADRO 18 – CURSOS GINASIAL E COLEGIAL. RELATÓRIO DOS MESES DE OUTUBRO, NOVEMBRO E DEZEMBRO DE 1947 – 3º VOLUME (LIVRO 222). LISTA DE PONTOS PARA 2.ª PROVA PARCIAL DE DESENHO – 1.ª SÉRIE - 6.ª TURMA DO CURSO CIENTÍFICO - 1947 - LIVRO 222 - PROF. NELSON ESTRELLA - 26/11/1947

QUADRO 19 – CURSOS GINASIAL E COLEGIAL. RELATÓRIO DOS MESES DE ABRIL, MAIO E JUNHO DE 1947 – 3º VOLUME (LIVRO 218). LISTA DE PONTOS P/ 1ª PROVA PARCIAL DE DESENHO 2ª SÉRIE 1 TURMA DO CURSO CIENTÍFICO - 1947 - LIVRO 218 - PROF. PEDRO MACEDO - 16/06/1947

QUADRO 20 – CURSOS GINASIAL E COLEGIAL. RELATÓRIO DOS MESES DE ABRIL, MAIO E JUNHO DE 1947 – 3º VOLUME (LIVRO 218). LISTA DE PONTOS PARA 1.ª PROVA PARCIAL DE DESENHO – 3.ª SÉRIE - 1.ª TURMA DO CURSO CIENTÍFICO – 1947 - LIVRO 218 - PROF. PEDRO MACEDO - 20/06/1947

QUADRO 21 – CURSOS GINASIAL E COLEGIAL. RELATÓRIO DOS MESES DE ABRIL, MAIO E JUNHO DE 1947 – 3º VOLUME (LIVRO 218). LISTA DE

PONTOS PARA 1.ª PROVA PARCIAL DE DESENHO – 3.ª SÉRIE - 2.ª TURMA DO CURSO CIENTÍFICO - 1947 - LIVRO 218 - PROF. VALÉRIO HOERNER - 17/06/1947
QUADRO 22 – CURRÍCULO DAS CLASSES INTEGRAIS DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (1960)
QUADRO 23 – PROGRAMA DE DESENHO DA PRIMEIRA SÉRIE GINASIAL, 1951
QUADRO 24 – PROGRAMA DE DESENHO DA SEGUNDA SÉRIE GINASIAL, 1951
QUADRO 25 – GRADE HORÁRIA DOS CURSOS GINASIAL E CIENTÍFICO 1951 E 1952
QUADRO 26 – DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO DOS TRABALHOS ESCOLARES NO ENSINO SECUNDÁRIO, CURSO GINASIAL
QUADRO 27 – DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO DOS TRABALHOS ESCOLARES NO ENSINO SECUNDÁRIO, CURSO CIENTÍFICO
QUADRO 28 – QUADRO DE PROFESSORES. CURSO GINASIAL, 1950 a 1954
QUADRO 29 – LISTAGEM DE CONTEÚDOS, 1961
QUADRO 30 – AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM, 1961

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CADES - Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário

CEP – Colégio Estadual do Paraná

CILEME – Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar

CJAP – Centro Juvenil de Artes Plásticas

CM-CEP – Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná

CP II – Colégio Pedro II

DES – Diretoria de Ensino Secundário

EMBAP – Escola de Música e Belas Artes do Paraná

GP – Ginásio Paranaense

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IHGP – Instituto Histórico e Geográfico do Paraná

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ITEC – Instituto Tecnológico de Capacitação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

SEED – Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SPAE – Serviço de Prédios e Aparelhamento Escolares

UFPR – Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **19**

1 O GINÁSIO PARANAENSE (1892-1940): EDIFÍCIO ESCOLAR, OBJETOS, PROGRAMAS E PROCEDIMENTOS DO DESENHO NO ENSINO SECUNDÁRIO **40**

1.1 ENTRE O IMPÉRIO E A REPÚBLICA: O DESENHO COMO FORMA DE PROGRESSO E MODERNIZAÇÃO, AS VÁRIAS MODALIDADES DE UMA DISCIPLINA 45

1.2 O GINÁSIO PARANAENSE EM UM PALACETE: EQUIPAR E ORGANIZAR O ENSINO SECUNDÁRIO (1904-1929) 78

1.3 CONSOLIDAR O ENSINO SECUNDÁRIO E APARELHAR O EDIFÍCIO ESCOLAR: PROGRAMAS, MATERIAIS E ESPAÇOS (1930-1940) 92

1.4 OS VÁRIOS DESENHOS NO GINÁSIO PARANAENSE: PROGRAMAS, ESPAÇOS, OBJETOS E EQUIPAMENTOS NA CONSTITUIÇÃO DE UMA DISCIPLINA 107

2 A EMERGÊNCIA DE UM NOVO PRÉDIO: ENTRE REFORMAS E PERMANÊNCIAS NO ENSINO DE DESENHO (1941-1949) **145**

2.1 O COLÉGIO JÁ NÃO CABE NO GINÁSIO: PROJETOS E REFORMAS PARA O ENSINO SECUNDÁRIO 151

2.2 PROGRAMAS, MODALIDADES E MATERIAIS: FORMAS DE ENSINAR A DESENHAR 175

3 O COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ EM NOVO EDIFÍCIO: MODERNIDADE E MATERIALIDADE NO ENSINO DE DESENHO (1950-1960) **228**

3.1 O MAIOR COLÉGIO DA AMÉRICA DO SUL: MODERNIZAR A ESCOLA E EXPERIMENTAR NOVOS MÉTODOS PARA ENSINAR 231

3.2 NOVAS ABORDAGENS PARA ANTIGOS CONTEÚDOS NO ENSINO DE DESENHO: MATERIALIDADE, ENTROSAMENTO E EDUCAÇÃO INTEGRAL.....263

CONSIDERAÇÕES FINAIS **322**

FONTES **329**

REFERÊNCIAS **342**

INTRODUÇÃO

Esta tese analisa o ensino de Desenho[1] do Ginásio Paranaense (GP) ao Colégio Estadual do Paraná[2] (CEP), entre 1929 e 1960, partindo das relações entre materialidade, currículo prescrito e formas de ensinar em contextos de modernização. A pesquisa se insere na linha de pesquisa de História e Historiografia da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Relacionando-se com o campo da História das Disciplinas Escolares, busca pensar o ensino do Desenho no âmbito de uma instituição escolar modelo, refletindo sobre como e em que condições essa disciplina se estabeleceu no Colégio.

As reflexões e as práticas com a temática em questão se iniciaram, no âmbito da formação acadêmica, no curso de Bacharelado em Design pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e, posteriormente, como Licenciada em Educação Artística – Artes Plásticas, pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP). A própria formação universitária e o fato de ser professora de Arte e de Desenho no Ensino Médio e Superior fazem do Desenho e de sua reflexão preocupação cotidiana.

Durante a pesquisa de mestrado, realizei dissertação intitulada *O Centro Juvenil de Artes Plásticas e suas relações com o ensino da arte no Brasil da década de 1950*[3]. O estudo, naquela ocasião, possibilitou o acesso às diversas pesquisas voltadas ao ensino da arte no Paraná. O contato com algumas fontes pertencentes ao acervo do Centro de Memória do CEP despertou o interesse em pesquisar a disciplina de Desenho[4] no Colégio Estadual do Paraná.

Com base na escrita do segundo capítulo da dissertação e, particularmente, no subcapítulo intitulado *Professores e práticas pedagógicas do CJAP,* pude pesquisar os professores que atuaram no Centro Juvenil de Artes Plásticas (CJAP) e mais especificamente aqueles que trabalharam no *Curso de Aperfeiçoamento em Desenho*

---

[1] A disciplina de Desenho será grafada com letra maiúscula e o desenho como expressão, ou melhor, manifestação de pensamento ou sentimento por meio gráfico, com letra minúscula.

[2] Em alguns momentos da tese, adotarei o nome atual do Colégio. Para esclarecimento, a instituição teve cinco denominações: Liceu de Curitiba (1846-1875); Instituto Paranaense (1876-1891); Ginásio Paranaense (1892-1941); Colégio Paranaense (1942) e Colégio Estadual do Paraná (1943-atual).

[3] Dissertação apresentada em 2008 ao Programa de Pós-Graduação da Universidade São Francisco, orientada pelo Professor Dr. Moysés Kuhlmann Junior.

[4] Até a Lei Federal n.º 5.692/7, existia a disciplina de Desenho no currículo brasileiro. Após 1971, foi criada a disciplina de Educação Artística. Ver Osinski (1998).

e Artes Aplicadas[5]*,* bem como as alunas que se formaram nesse curso e que posteriormente foram professoras do CJAP[6].

Na busca pelas fontes no CEP, pôde-se perceber que muitos professores que atuaram no CJAP e no curso de aperfeiçoamento[7] trabalharam também no CEP, como Guido Viaro, Emma Koch, Lenir Mehl, Guilhermina Fernandes e Odette de Mello Cid. Esses professores foram responsáveis pela disciplina de Desenho no CEP no período estudado e logo posteriormente a ele, além de exercerem outras funções.[8] O contato com tais fontes revelou algumas curiosidades sobre suas atuações e sobre o ensino do Desenho nessa escola secundária[9].

O Colégio Estadual do Paraná é uma instituição de ensino criada em 1846 com o nome de Liceu de Curitiba e, em 1892, passou a se chamar Ginásio Paranaense. Durante muitos anos – e, pode-se dizer, de certa forma, ainda hoje – foi a instituição representativa do ensino secundário[10] público no Paraná. Localizado, desde 1950, em importante edifício na região do Alto da Glória em Curitiba, à Avenida João Gualberto, ocupou entre 1904 e 1949 outro prédio imponente, situado na Rua Ébano Pereira, região central da capital paranaense.

O marco temporal inicial, 1929, foi estabelecido pela publicação de um Anuário do Ginásio Paranaense com fotografias das salas de aula com seus alunos. Dentre elas, a fotografia da sala de Desenho, o primeiro registro fotográfico que se tem conhecimento. O final dos anos 1920 foi marcado por profundos debates educacionais

---

[5] O curso aconteceu no Instituto de Educação do Paraná e foram pesquisados os períodos entre 1954 e 1957 do curso. Tal recorte temporal foi determinado pelas fontes encontradas. O Curso recebia tanto normalistas do último ano do Instituto de Educação do Paraná quanto professoras de Desenho de escolas de Curitiba (MEDEIROS, 2008).

[6] Livros-ponto do Centro Juvenil de Artes Plásticas (1954-1960).

[7] Sobre o Curso de Aperfeiçoamento, ver: Osinski (2006); Antonio (2008); Medeiros (2008).

[8] Ver Livros de Faltas (1954-1964) do CJAP e relação do corpo docente do CEP (1950-1954).

[9] "A história do ensino secundário no Brasil remonta aos seminários e colégios jesuítas fundados no Período Colonial, em que era ministrado o ensino de humanidades". (SOUZA, 2008, p. 94). "O termo 'secundário' foi gradativamente omitido da legislação brasileira caindo em desuso na linguagem cotidiana no século XX. [...] A lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1971, lei n.º 5692 (BRASIL, 1971) não o utiliza, estabelecendo as denominações de 'ensino de 1.º grau' e 'ensino de 2.º grau'; na LDB atual (lei n.º 9394/96), que instituiu a expressão 'educação básica' com a *educação infantil*, o *ensino fundamental* e o *ensino médio*, a expressão também não aparece" (GASPARELLO; VILELA, 2017, p. 58).

[10] Termo que atualmente não é mais utilizado. O ensino secundário de maneira geral é o período da vida escolar que está entre o ensino primário e o superior. "Considerando o percurso legal do ensino secundário no Brasil, destaca-se como um de seus primeiros marcos a transformação do Seminário de São Joaquim, antigo Seminário dos Órfãos de São Pedro, em um '[...] collegio de instrucção secundária, com a denominação de Collegio de Pedro II [...]' (BRASIL, 1837), fato ocorrido em 2 de dezembro de 1837" (PESSANHA; BRITO, 2014, p. 238).

no Brasil. Em 1931, foi promulgada a Reforma Francisco Campos, estabelecendo mudanças nos programas educacionais do ensino de Desenho do curso secundário. O recorte final, 1960, foi definido pelo ano em que se iniciaram as Classes Integrais no CEP, as quais, de caráter experimental, propunham uma nova abordagem pedagógica às portas da promulgação da primeira LDB, em 1961, a Lei n.º 4.024/61 (BRASIL, 1961). Contudo, alguns recuos e avanços no recorte temporal foram necessários para o entendimento da tese.

O trabalho tem como objetivo geral a análise da materialidade, dos materiais e do espaço escolar; do currículo prescrito, programas governamentais; e das formas de ensinar, instruções e abordagens metodológicas, como constituintes da disciplina de Desenho em uma instituição de ensino secundário. Especificamente, a pesquisa tem como objetivos: a constituição do Desenho como disciplina e suas modalidades no ensino secundário e, notadamente, no GP/CEP; o ensino de desenho no GP/CEP, seus materiais, objetos, espaço e formas de ensinar em relação aos programas governamentais; as tendências experimentais e as novas instalações dessa instituição de ensino secundário, em contextos de modernização[11], em diálogo com o ensino de Desenho.

A pesquisa investiga desde a oficialização do ensino de Desenho na legislação brasileira do ensino secundário até quando este se torna optativo, em 1961, pela LDB (Lei n.º 4.024/61)[12], por meio de reformas, dos programas e das instruções pedagógicas, em um contexto de padronização, de centralização das ações educacionais e de sua inserção no GP/CEP. Para isso, foi preciso entender as circunstâncias de como foi organizado o ensino secundário brasileiro e no próprio Colégio, bem como analisar os pressupostos do ensino de Desenho e da disciplinarização desse ensino. A disciplina de Desenho foi delineada com base em modalidades e com conteúdos mínimos a serem aplicados, conforme cada Reforma.

---

[11] Sobre esse assunto, especificamente no Paraná, ver: Osinski (1998); Camargo (2002); Freitas (2003); Osinski (2006); Torres (2017).

[12] Cabe destacar que o Desenho se tornou optativo, em 1961, na forma da lei, mas permaneceu no currículo ainda por um bom tempo, com o nome, muitas vezes, de Desenho Geométrico. Em 1971, foi criada a disciplina de Educação Artística pela Lei Federal n.º 5.692/71. Ela englobava Artes Plásticas, Artes Cênicas e Música, incluindo o Desenho. Porém, o Desenho, nessa nova disciplina escolar, possuía parâmetros que ora se aproximavam, ora se distanciavam da antiga disciplina. A disciplina Educação Artística veio substituir as antigas disciplinas de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas. Em 1996, com a Lei Federal n.º 9.394/96, a Educação Artística passa a ser chamada de Arte.

Considero ser fundamental analisar o Desenho como disciplina escolar na perspectiva da cultura escolar, fazendo uso das dimensões da materialidade, do currículo e da abordagem metodológica em diálogo com o campo educacional, para verificar como essa disciplina dialogou com propostas diferentes e entre os sujeitos envolvidos. Assim, foi importante abordar os espaços físicos concernentes à disciplina como parte da implementação de políticas para equipar e conferir qualidade ao ensino.

Refletir sobre o ensino de Desenho na instituição estudada implica pensar sobre as práticas, as técnicas ou os procedimentos do desenho em si, sobre como ele se insere no espaço escolar como disciplina, oficializada pelas leis, com programas e conteúdos específicos, e como isso se relaciona com a transmissão dos saberes por meio de procedimentos, conteúdos, normas e materiais. Ao se estudar tal disciplina, deve-se explorar sua constituição, seu espaço ocupado no currículo. Além disso, na trajetória desde o Ginásio Paranaense até a mudança de denominação para Colégio Estadual do Paraná, a instituição foi abrigada por espaços marcados por edificações diferentes, cujas arquiteturas dialogaram e se inter-relacionaram com os pensamentos pedagógicos de cada período.

Portanto, o problema da tese é saber como as mudanças e continuidades nos espaços, nos materiais, nos currículos prescritos, nos programas e nas abordagens metodológicas, que são dimensões da cultura escolar, configuraram a disciplina de Desenho numa instituição de ensino secundário. Essa configuração se apresenta em diferentes conjunturas de modernização.

A respeito dos conceitos de modernidade e modernização, Touraine (1998, p. 14) critica a visão de modernidade apenas como racionalização e introduz o tema do Sujeito e da subjetivação. A modernidade, para o autor, seria o diálogo entre a razão e o Sujeito. A racionalidade se tornou possível pela ciência e pela técnica, mas para completar a ideia de modernidade, o autor afirma que ela não existe sem o sujeito humano com poder de criação, sentimentos e imaginação; um sujeito responsável por si e pela sociedade, que tem controle sobre suas ações, concebe seus comportamentos e age como ator de sua própria vida (TOURAINE, 1998, p. 215-220). Touraine critica o triunfo da razão que ordena uma sociedade e seus indivíduos a uma cultura científica, uma sociedade de direito e pautada pelo mercado. Também condena a ideia de que a “humanidade, agindo segundo suas leis, avança

simultaneamente em direção à abundância, à liberdade e a à felicidade" (TOURAINE, 1998, p. 9).

A modernização é um processo de difusão e de interação entre várias instituições, valores e técnicas, envolvendo todo o sistema social; é um fenômeno complexo e multidimensional (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 768).

Carvalho (2012, p. 26) afirma que a modernidade tem proporcionado diferentes interpretações e, muitas vezes, é expressa com a mesma ideia de modernização. A modernização é interpretada como período da história em que predominam a novidade, a superação e o progresso. Também como época das multidões, das cidades e da indústria, em que prevalecem as formas urbanas de vida e, nesse contexto, estrutura-se a escola formal. "Assim, ao longo dos séculos XIX e XX, o termo 'modernização' encampou ideias, práticas, representações, e projetos de modernidade apropriados de maneira ideológica e aplicados, pragmaticamente", na tentativa de criar um modelo de modernidade em termos econômicos, políticos e ou sociais (CARVALHO, 2012, p. 26).

Em termos da escrita da história, Carvalho argumenta que modernidade e modernização devem ser definidas por um recorte temporal, dentro de uma situação histórica e cultural específica, pois, nas relações contextuais, surge uma gama de possibilidades de pensar e definir o moderno, a modernidade e a modernização. O autor pondera "que seja imprescindível historicizar radicalmente as apropriações e as aplicações desses termos a fim de vislumbrar o significado que adquirem em um determinado autor, sistema de pensamento ou época" (CARVALHO, 2012, p. 32). Para ele, tais termos são dinâmicos e se conectam e entrelaçam em determinado local, estabelecendo uma dinâmica de redes de relações específicas (CARVALHO, 2012, p. 33).

O desenho pressupõe uma multiplicidade de definições que dependem do lugar histórico e social ocupado por quem as formula. Ele pode nos remeter ao artístico, ao lúdico, a algo prazeroso, ao conhecimento, à linguagem, à técnica e ao registro. Para Hsuan-An (1997, p. 24), o desenho "significa a representação por meio de linhas numa superfície"; sendo assim, uma expressão de ideias e uma forma de registro. Herzog (2011, p. 34) e Derdyk (1989, p. 18-19), de certa forma, concordam com essa definição. Para elas, o desenho não é apenas um registro em um suporte; é uma forma particular de comunicação de ideias, de expressão, de pensamento visual e de

conhecimento do mundo. Sendo assim, o ato de desenhar “depende da capacidade de ver” (EDWARDS, 2000, p. 12).

Tratando da forma e do *design,* Wong ressalta as finalidades práticas do desenho. Afirma que ele “é um processo de criação visual que tem propósito”. Para ele, a criação do desenhista “deve ser não somente estética, mas também funcional, ao mesmo tempo que reflete ou orienta o gosto de seu tempo” (WONG, 1998, p. 41). Em sua opinião, o desenhista deve dominar a linguagem visual para criar os desenhos ou resolver os problemas a ele relacionados.

Ao defender a proximidade entre escrita e desenho, Mario de Andrade (1975, p. 72) afirma que ele é uma escritura próxima à caligrafia, remetendo às suas relações com os primórdios da escrita. O autor pondera que ele é de natureza literária, assim como é da natureza plástica, sendo ao mesmo tempo pensamento e prática que se interligam. Então, para Penim (2016, p. 33 e 34), o desenho tem uma proximidade física com os seres humanos, seja ao esboçar alguma coisa, fazer esquemas rápidos, seja em concepções de ideias ou mesmo em elaborar formas complexas. Para a autora, o desenho seria “*a disciplina do traço*, visão disciplinadora de traçados, conseguida através da aprendizagem técnica de processos de construção, de treino e de aperfeiçoamento psicomotor da mão e do pensamento, de perfeição e rigor” (PENIM, 2003, p. 20).

Percebe-se que as definições de desenho são múltiplas, abrangendo pensamento, comunicação, percepção, prática ou linguagem. Elas não abrangem apenas a técnica ou o produto, mas tudo que envolve seu fazer, como instrumentos, suportes, a forma de ensinar, o simbólico, o imagético, a linguagem, o pensamento, interagindo com sujeitos que o realizam, apreciam ou criticam.

Se a análise fosse feita em termos pedagógicos, poder-se-ia dizer que o desenho tem relação com a escrita, pois ambos são sistemas de comunicação que guardam características gráficas. Como uma forma de conhecimento ou um saber, o desenho é teórico e prático: “o campo teórico, adquirido das ciências e das artes pela experiência e pela apropriação e adaptação de fundamentos; o campo prático, pelo potencial em descrever, registrar e instruir por meio de seus fundamentos e funções gráficas” (TRINCHÃO, 2016, p. 9). Portanto, vista como disciplina de integração de conhecimentos, importante na aplicação científica, na técnica e na formação estética.

Dentro do recorte estudado, no Brasil, o Desenho no ensino secundário teve um vínculo com a linguagem artística e com a Matemática e um distanciamento das

finalidades práticas e utilitárias, em sintonia com um ensino elitizado e de preparação para os cursos superiores (SOUZA, 2008, p. 89; MACHADO, 2016, p. 27). As categorias de ensino de Desenho adotadas para esse nível de ensino, de modo geral, foram o Desenho Geométrico, o Desenho de Observação do Natural e o Desenho Decorativo. Assim, foi refutada a preparação para o trabalho industrial e a disciplina colaborou para uma formação intelectual geral (NASCIMENTO, 1999, p. 15). A capacidade criadora e de expressão, o senso estético e a compreensão dos valores artísticos vão aparecer com mais força apenas em meados do século XX. Penim (2000, p. 150) afirma que a formação mais estética estava afinada com propostas inovadoras para o ensino da Arte e do Desenho que, paulatinamente, vão adentrando ao sistema escolar. Tal pensamento toma corpo no decorrer dos anos 1950, com as Classes Integrais e com as ações extracurriculares relacionadas à Arte e ao Desenho no CEP, mesmo mantendo concomitantemente classes do ensino regular.

O trabalho vai analisar o ensino de Desenho na perspectiva da cultura escolar. Para Julia (2001, p. 14-15), a cultura escolar é constituída por três elementos essenciais: espaço escolar específico, cursos graduados e corpo profissional específico. Ela estabelece relações, sejam conflitantes ou não, com as culturas religiosa, política, popular, dentro de cada período da história. É também um conjunto de normas que definem o que deve ser ensinado e o que se deseja que permaneça como importante em termos de atitudes e condutas. Assim, propõe práticas “que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001, p. 10-11). Para além dos limites da escola, Julia (2001, p. 24) ressalta que existem modos de pensar e agir na sociedade que só são concebidos em termos de aquisição de conhecimentos e de habilidades por meio da escolarização.

A cultura escolar é um conjunto de teorias, objetos, ideias, normas e práticas, formas de pensar, agir, comportamentos sedimentados ao longo do tempo, nas instituições escolares e que se integram no cotidiano escolar. Ela pode estar nas práticas de uma disciplina, observadas na continuidade ou permanência no tempo e na sua institucionalização (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 2-3).

Ao olhar o Desenho, do GP ao CEP, pôde-se verificar a cultura escolar da instituição ao longo do tempo, possível de perceber nos materiais e na forma de ensinar da própria disciplina em estudo, como no espaço escolar, nos

comportamentos e normas construídas pela própria escola, pelos professores, alunos e, externamente, pela sociedade.

Sacristán (2000, p. 13), ao tratar do currículo, pontua que tal conceito é relativamente recente. Porém, sua prática o antecede por meio comportamentos didáticos, políticos, administrativos e econômicos. A teorização sobre o currículo é permeada de pressupostos, racionalidade, crenças e valores. O autor analisa o currículo como função social, estabelecendo uma relação entre sociedade e escola. Ele é a expressão formal e material de um projeto, pretenso ou real, estreitamente relacionado à escola e à sociedade e, por isso, expressão de cultura – que possui formato, experiências, conteúdos, orientações e sequência – e das práticas que cria em torno dele (SACRISTÁN, 2000, p. 14). Isso tudo é produzido concomitantemente: conteúdos culturais e formativos, códigos pedagógicos e ações práticas. Essas ações, ao mesmo tempo que determinam, são a expressão dos conteúdos e formas (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Para Grundy (1987, p. 5), o currículo é uma construção cultural e se constitui uma maneira de organizar as práticas educativas. Compartilhando dessa concepção, nesse sentido, Sacristán (2000, p. 29) acrescenta que não há processo de ensino e aprendizagem sem conteúdos de cultura. O autor afirma que um currículo é uma escolha pautada na cultura que urge de uma análise crítica de seu projeto para descobrir os valores que o orientam e as suas opções implícitas, sua representatividade, "esclarecer o campo em que se desenvolve, condicionado por múltiplos tipos de práticas" (SACRISTÁN, 2000, p. 34). Assim, propõe definir o currículo como "o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada" (SACRISTÁN, 2000, p. 34).

Tal conceito de currículo determina que existem três grupos de problemas ou elementos que interagem reciprocamente e que tornem concreta a realidade curricular como cultura escolar. Primeiramente, a aprendizagem relacionada em função de um projeto cultural para a escola, para um nível escolar ou modalidade, sendo uma seleção de conteúdos culturalmente organizados e reunidos de forma particular. Em segundo lugar, as condições referentes à ordenação e às regras de ordem políticas, administrativas e institucionais, que organizam a experiência dos alunos e professores. Aqui estão postos o currículo explícito e o oculto, que devem ser

considerados ao se pensar em uma concretização curricular. Por fim, o projeto cultural que origina o currículo e a própria escola estão culturalmente condicionados a uma realidade. O currículo é organizado e selecionado dentro de um campo social, mas se realiza no campo escolar embasado por posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e de valores sociais (SACRISTÁN, 2000, p. 35).

Currículo é pensado por Sacristán como cultura escolar envolta no campo político e cultural geral, cercado de conteúdos e códigos em que se configuram currículos explícitos e ocultos. Sua constituição se dá com base em uma seleção cultural e sua organização; condições institucionais, como política curricular, estrutura do sistema educativo, organização escolar; concepções curriculares como opções políticas, concepções epistemológicas, psicológicas, filosóficas, de valores culturais e modelos educativos (SACRISTÁN, 2000, p. 36).

A escola e o currículo são estreitamente ligados à realidade social, à política, à pedagogia e à intelectualidade e o currículo é o resultado dessas interações, assim como as disciplinas e saberes nele contidos (ANJOS, 2013, p. 295).

As pesquisas na área da História das Disciplinas Escolares têm “em comum a preocupação em identificar a gênese e os diversos momentos históricos em que se constituíam os saberes escolares” (BITTENCOURT, 2003, p. 15).

Ao tratar da história de uma disciplina escolar, busca-se produzir conhecimento sobre Desenho na história que, em determinado momento, constituiu-se como disciplina. Tal disciplina contribuiu para o processo de escolarização, tendo como recorte o ensino secundário, em determinada instituição de ensino e em um espaço de tempo. Ao trabalhar com a história de uma disciplina escolar, abre-se um leque de possibilidades de investigação que, articuladas com as fontes operadas, contribuem para a história da educação (ANJOS, 2013, p. 281 e 282).

A disciplina de Desenho, seu *status* e lugar no currículo, bem como as mudanças nela ocorridas, refletem tensões e conflitos, assim como vínculos, acordos e alianças entre a escola e a sociedade em torno desse saber escolar. Assim, é importante produzir conhecimento sobre o ensino do Desenho, revelando sua inserção na escola, ao longo do tempo, mas mostrando aspectos da história da instituição estudada.

Goodson (2003) propõe investigar as disciplinas escolares com base no currículo prescrito. Entende como currículo prescrito não somente aquele estabelecido por lei, pelos órgãos públicos, mas também pelos livros de texto, materiais

empregados para o ensino, espaços, equipamentos, programas, planejamentos e planos de aula do professor nas instituições de ensino. Tomando a documentação oficial, o autor vai olhar para as prescrições curriculares, como parte de um conflito em torno de concepções de educação e, nessa disputa e contínua negociação, estão grupos externos e os que atuam no interior da escola. Assim, as disciplinas escolares não surgem de forma desinteressada, mas no bojo de circunstâncias bem definidas "em uma relação estreita com o poder e os interesses de grupos sociais", operados dentro e fora do sistema escolar (GOODSON, 2007, p. 244).

Por essa razão, as disciplinas escolares, dentro de um lugar particular e específico, que é uma determinada escola, da qual participam agentes internos e externos, produzem saberes próprios. Não devem ser vistas, portanto, como formas de conhecimento imutáveis e sim como uma construção, como um produto social e histórico (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 180).

Uma disciplina escolar pode surgir com base em interesses da sociedade de uma época, que interferem na seleção dessa disciplina no currículo (GOODSON, 1991, p. 24-25). Em defesa do Desenho no currículo escolar estavam presentes discursos sobre a necessidade urgente da industrialização para o "progresso" do país.

No recorte proposto pela tese, o ensino do Desenho foi prescrito em programas definidos por Leis e Portarias, e se inter-relacionou com propostas e ideais educacionais, pelos espaços, objetos e materiais didáticos, que constituem uma dada materialidade, ao mesmo tempo que uma forma de seleção de conteúdos a serem socializados. Os instrumentos de desenho e modelos para desenhar são importantes materiais para análise, pois se relacionam com os modos de ensinar.

Enfim, uma série de fatores envolvem a configuração de uma disciplina escolar, tais como ideias, valores, regulamentações e rotinas práticas. São importantes, nesse contexto, os discursos que legitimam; os conteúdos prescritos; os professores e sua trajetória; e uma aproximação às práticas escolares (VIÑAO, 2008, p. 199).

Para Chervel, ao se estudar e compreender uma disciplina, entende-se a própria escola, por meio dos saberes que ela transmite em um determinado espaço de tempo (CHERVEL, 1990, p. 180). Uma disciplina é "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. 64).

Quando se trata da história das disciplinas escolares, Chervel pontua que a disciplina precisa tratar de três problemas: a origem das disciplinas e como a escola

a produz; a função das disciplinas; e seu funcionamento, ou seja, como elas acontecem efetivamente na relação do professor com os alunos (CHERVEL, 1990, p. 183). Para ele, as disciplinas escolares são criações da escola que, ao serem produzidas por ela, criam uma cultura própria. Ao examinar a História das Disciplinas Escolares dessa maneira, o historiador francês quer colocar em evidência, como ele próprio afirma, o caráter criativo da escola que, ao produzir as disciplinas, produz também uma cultura própria, as culturas escolares. Apesar de cada disciplina trazer em si uma problemática própria, o autor aponta que há traços comuns entre elas. Então, a análise central, quando se trata de historicizar uma disciplina, está nos conteúdos a serem ensinados, estabelecendo uma relação entre as finalidades da própria disciplina e o que efetivamente acontece no interior da escola (CHERVEL, 1990, p. 185).

Chervel ainda observa que o historiador deve atentar que, em cada época, a escola propõe finalidades diferentes para cada disciplina e, conforme elas mudam, também se modificam os seus conteúdos (CHERVEL, 1990, p. 188).

A análise e o diálogo estabelecidos neste trabalho foram realizados com base em fontes de diversas tipologias. Provenientes de arquivos da capital paranaense, são documentos originários do poder público (textos oficiais programáticos, discursos ministeriais, leis, decretos, instruções), documentos administrativos e pedagógicos escolares (livros de faltas, relatórios dos diretores e dos inspetores, regimentos internos, levantamentos de inventários, Atas da Congregação[13], relatórios das Classes Integrais), jornais e periódicos, fotografias da instituição de ensino em diversos períodos e materiais pedagógicos. É essencial valorizar as fontes provenientes do cotidiano escolar, como os jornais dos estudantes do CEP, fotografias e depoimentos e não apenas as da legislação educacional e dos programas de ensino. Assim, “tudo começa com o gesto de selecionar, de reunir, dessa forma, transformar em ‘documentos’ determinados objetos distribuídos de outra forma” (CERTEAU, 1976, p. 30).

Para que se possa compreender as finalidades inscritas de uma disciplina, Chervel (1990, p. 188-189) propõe que o historiador pesquise em: “textos oficiais programáticos, discursos ministeriais, leis, ordens, decretos, acordos, instruções,

[13] Há uma extensa lacuna na documentação das Atas da Congregação. Foram encontrados os livros até o ano de 1911 e, depois disso, a partir de 1942. Nesse intervalo, existe somente a cópia das atas do ano de 1928.

circulares fixando o plano de estudos, os programas, os métodos, os exercícios". Além de "relatórios de inspeção, projetos de reforma, artigos ou manuais de didática, prefácios de manuais, polêmicas diversas, relatórios de presidentes de bancas, debates parlamentares" (CHERVEL, 1990, p. 190-191). Também é necessário operar com as fontes que auxiliam na compreensão das práticas de sala de aula. Elas mostram o que efetivamente o professor realiza com seus alunos. Esses atores da escola Chervel define como verdadeiros produtores das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990, p. 204; 206).

Ao constatar que a guarda, a organização, a conservação, a remoção e o acesso aos arquivos são comandados por lei e em estruturas de Estado, Faria Filho (1998, p. 94 e 95) analisa que também são selecionados com base na lógica e interesse do Estado. Assim, é necessário saber que uma série de documentações que utilizamos tem como origem a legislação, influenciando a nossa interpretação desses arquivos. A legislação perpassa desde a política educacional até as práticas da sala de aula, exercendo um controle sobre a interpretação das leis do campo pedagógico (FARIA FILHO, 1998, p. 99 e 100), pois o discurso legislativo é utilizado como forma de legitimar ações educativas (FARIA FILHO, 1998, p. 103). Destarte, a legislação educacional no Brasil seria produzida para criar culturas.

Como parte da compreensão da cultura escolar do CEP, as fotografias e imagens tornam-se importantes instrumentos de análise. Boris Kossoy (1980, p. 29) afirma que as imagens, sejam elas fotografias ou filmes, não representam, assim como qualquer documento, uma prova de verdade. Todo o tratamento ou cuidado que o historiador deve ter ao analisar um documento escrito deve ser dado, da mesma forma, às fontes imagéticas. Como se vai analisar as fotografias da instituição, é necessário considerar que há aspectos subjetivos nas imagens.

Toda fotografia é um aspecto do real, de uma cena passada, em determinado lugar e época (KOSSOY, 2001, p. 36). É um meio de conhecer o passado, apesar de mostrar apenas um aspecto dele, um fragmento da realidade, que foi interpretado no passado, antes mesmo do registro e de seu processo de materialização (revelação e publicação), seleção e guarda (KOSSOY, 2001, p. 107 e 108).

Weller e Bassalo (2011, p. 286) analisam que a imagem não representa a realidade; ela é constituída e produzida pela realidade social, mediada por quem a produz e a quem se destina, assim, é considerada como um artefato cultural. Por isso,

mesmo não sendo real, “apresenta, representa ou reapresenta o mundo” (WELLER; BASSALO, 2011, p. 286).

As imagens não têm sentido em si. Como materialidade, são produto das relações sociais. É a interação social, no tempo e no espaço, que dá sentidos a elas (MENESES, 2003, p. 28). Pode-se dizer, então, que há dois sentidos nas imagens: o sentido material e o sentido dado a quem a toma como fonte (WELLER; BASSALO, 2011, p. 291). No caso da imagem fotográfica, ela é marcada pelos sentimentos que provoca, as memórias que faz emergir, os lugares que ocupa (WELLER; BASSALO, 2011, p. 299).

Com base na identificação de uma fotografia, faz-se necessário uma interpretação analítica e comparativa. Nesse exercício, além da percepção visual e de uma análise cultural, é fundamental cotejar imagens entre si, pois entre a imagem e a realidade representada existem mediações que fazem com que ela seja uma reconstrução (LEITE, 1996, p. 40).

Fotografias e desenhos podem trazer elementos sobre como os objetos da cultura material escolar foram introduzidos nas escolas e indicar como os sujeitos se apropriaram deles no cotidiano escolar. Porém, é preciso advertir que as imagens podem produzir representações oficiais dos sujeitos, dos espaços e das práticas escolares (VIDAL; SILVA, 2011, p. 33), não constituindo, necessariamente, um instantâneo do cotidiano escolar.

No que se refere ao ensino do Desenho, as fontes mobilizadas foram os programas federais, a instruções pedagógicas, a estrutura da disciplina, os conteúdos, o sistema de avaliação, os manuais didáticos utilizados, os pontos de provas, informações sobre os professores, as fotografias das salas de Desenho, os objetos e artefatos escolares, que estavam em fotografias, inventários, Atas e no acervo do Centro de Memória do CEP e do Arquivo Público do Estado do Paraná. Viñao Frago afirma que a análise de manuais didáticos é de suma importância quando se trata da história das disciplinas (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 192).

Quando se trata de uma pesquisa em uma instituição escolar, Mogarro (2005, p. 82) elenca possíveis materiais para serem analisados e aponta que, em uma investigação em educação, os documentos do arquivo escolar devem ser cotejados com outras fontes.

Julia (2001) chama a atenção para a observação das fontes disponíveis na escola. Alerta para que não nos deixemos enganar pelas fontes normativas que são

apresentadas ao pesquisador. Se pretendemos observar a história das práticas culturais em uma instituição escolar, devemos cotejar fontes diversas, não apenas documentos oficiais. O autor, porém, adverte para a dificuldade de encontrá-las, pois muitas vezes as práticas escolares não deixam traços evidentes, geralmente pela falta de necessidade dos contemporâneos em registrá-las. É preciso procurar nos vestígios deixados informações sobre elas. “A história das práticas culturais é, com efeito, a mais difícil de se reconstruir porque ela não deixa traço: o que é evidente em um dado momento tem necessidade de ser dito ou escrito?” (JULIA, 2001, p. 15). No caso das fontes sobre o ensino do Desenho no CEP, existem vários documentos institucionais, objetos e materiais, pois havia a necessidade e a intenção de guardar e conservar a documentação dessa instituição de ensino. Como ela era fiscalizada e tinha como exigência um padrão escolar, era necessário comprovar e documentar suas ações educativas e, por consequência, salvaguardar os múltiplos materiais escolares.

Tal acervo documental registra e constitui parte da cultura material escolar, específica da instituição, profundamente relacionada, de forma dialética, com a sociedade e a cultura. Ou seja, são testemunhos da vida institucional, da sua cultura e memória, com as particularidades da escola que os produziu (RANZI; GONÇALVES, 2010, p. 31). Sendo assim, a cultura material escolar é “o conjunto dos artefatos materiais em circulação e uso nas escolas, mediados pela relação pedagógica, que é intrinsecamente humana, revelador da dimensão social” (PERES; SOUZA, 2011, p. 56). A cultura material envolve os seres humanos, as matérias-primas, as técnicas, e o consumo. (PESEZ, 1978, p. 121). Pode-se pensar, então, nas relações entre professores, alunos e comunidade escolar com a cultura material escolar, da qual fazem parte os objetos escolares de Desenho.

Ao travar contato com os objetos escolares, estabelece-se uma relação entre o pedagógico e o material, especificamente numa disciplina que está inserida nesse colégio modelo do ensino secundário no Paraná. No contexto estudado, qualidade de ensino significava, também, aquisição de artefatos escolares (VIDAL; SILVA, 2011, p. 24).

Pela dificuldade em localizar os elementos dessa cultura material escolar, foi necessário buscá-los em outras fontes, não apenas em documentos escritos, mas na iconografia, a qual nos permite não apenas saber que tal materialidade existiu, mas fornecer indícios de sua utilização e relação com a escola (VIDAL; SILVA, 2011, p. 31 e 32). As fontes iconográficas auxiliam no entendimento de como os objetos foram

adentrando na escola e de como foram apropriados socialmente pelos professores e alunos no cotidiano e na vida escolar (VIDAL; SILVA, 2011, p. 33).

O CEP, cuja edificação é atualmente tombada pelo patrimônio histórico[14], permite múltiplas possibilidades de investigação. Primeiro, por sua trajetória histórica[15], desde a sua criação. Segundo, porque seu espaço físico e seu próprio percurso histórico permitiram a guarda e a preservação de significativo acervo documental (RANZI; GONÇALVES, 2010).

Ranzi e Gonçalves (2010, p. 42) verificaram a contribuição significativa que a organização de acervos, como o do CEP, e sua disponibilização e divulgação podem gerar para a produção de pesquisas no campo da História da Educação. As autoras constataram, com base nas investigações já concluídas, que é possível perceber que as pesquisas contribuem para abordagens comparativas de elementos, mostrando aquilo que é comum na compreensão e implantação de políticas públicas de educação e aquilo que é singular, em função de soluções e/ou problemas específicos daquela instituição.

As fontes encontradas nos acervos, principalmente no Centro de Memória e Arquivo Geral do CEP e do Arquivo Público do Paraná, foram de suma importância para que fosse possível selecionar fontes para a pesquisa e analisá-las sob a perspectiva da tese. Tais acervos possibilitam muitas pesquisas e sua permanência e manutenção contribuem para estudos em História da Educação. Com isso, é possível separar, reunir e transformar tais fontes em documentos e desses produzir uma narrativa (CERTEAU, 2008, p. 109).

No Centro de Memória do CEP[16], local de guarda de importante acervo escolar relativo ao referido Colégio, foi possível ter acesso a alguns materiais, tais como: livro de faltas (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1954-1964), fichas profissionais de professores, inventários, leis, regulamentos e regimentos, álbum fotográfico de 1941, fotografias da década de 1950, atas da Congregação, relatórios à Inspetoria de Ensino e relatórios anuais das Classes Integrais (1960 a 1966). Os relatórios das Classes Integrais trazem registrados o número de alunos matriculados por série, a lista de

---

[14] Tombo 118-II/94, Secretaria da Comunicação Social e da Cultura. Governo do Estado do Paraná (SECRETARIA DE ESTADO DA CULTURA, 1994).

[15] A trajetória histórica do CEP será abordada na tese. Porém, para saber sobre sua história (linha do tempo), ver Straube (1990) e Straube (1993) e o próprio site do CEP <http://www.cep.pr.gov.br>.

[16] O Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná reúne o Museu Guido Straube, a Seção de Documentação Histórica e a Seção de Proteção de Patrimônio Histórico.

professores e indicações gerais, além dos relatórios das reuniões. Foram tomados como fontes principais os relatórios de entrosamento das disciplinas e o programa da disciplina de Desenho e seu referido relatório, no qual havia um planejamento com objetivos da disciplina, matéria desenvolvida, trabalhos realizados para entrosamento e avaliação.

No Arquivo Geral do CEP foram encontrados documentos referentes à relação do corpo docente; o quadro de matrículas dos alunos; relatórios do Colégio; horários para os anos letivos; e lista de pontos para prova gráfica de desenho dos cursos ginasial e colegial.

O Arquivo Público do Paraná foi outro local fundamental para a pesquisa. Lá estão guardados documentos que se referem à educação pública do Paraná, como relatórios escolares e planos de alterações de currículo do Colégio Estadual do Paraná, fotografias, documentos da Secretaria de Estado de Educação e Cultura, das décadas de 1950 e 1960, Leis e Decretos e Portarias do Governo, entre outros. Também foram encontradas fotografias do Ginásio Paranaense de 1939, material sobre as Classes Integrais, sobre a Escolinha de Artes do CEP, sobre as colônias de férias e outros projetos do professor Germano Bayer (em fundo específico sobre o professor).

A Casa da Memória de Curitiba possuía múltiplas fotografias de Curitiba, dentro do recorte temporal estudado, e do Ginásio Paranaense, além do anuário de fotografias do Ginásio de 1929, onde há presença significativa do elemento humano.

Na Biblioteca Pública do Paraná, existe um acervo de documentos governamentais, além da coleção de jornais do período estudado. Já no Instituto Histórico e Geográfico do Paraná (IHGPR), encontrei um acervo de periódicos, livros e documentos paranaenses. Infelizmente, devido à reforma do CEP e à pandemia de Covid-19, tais acervos permaneceram fechados durante parte do desenvolvimento do trabalho.

Para estabelecer um diálogo com a pesquisa aqui realizada e situá-la no universo de estudos sobre o tema, foram selecionados trabalhos realizados nos programas de pós-graduação dos campos da História, da História da Educação e da História do Ensino da Arte, em diversos acervos.

Utilizou-se como parâmetro de busca as seguintes palavras-chave: Desenho, ensino de Desenho, disciplina de Desenho, Desenho e Arte no Paraná, Ginásio Paranaense, Colégio Estadual do Paraná. Após essa primeira pesquisa, houve uma

busca por autores, tendo sido realizadas consultas em bibliotecas físicas e digitais, repositórios de universidades e portais que disponibilizam produções acadêmicas, fazendo sempre filtros pelo recorte temporal, nível de ensino e pela disciplina de Desenho.

O ensino de Desenho na educação luso-brasileira é objeto de investigação de vários pesquisadores e, assim, foi necessário verificar como cada autor selecionado articulou sua pesquisa. As políticas educacionais portuguesas têm vários pontos de intersecção com as brasileiras, decorrentes do período colonial e do Império, mas que, de certa forma, mantiveram-se após a República.

Nascimento (1994) trata do ensino de desenho de maneira ampla, sem abordar especificamente um ramo de ensino, como linguagem artística e técnica. O binômio arte-técnica é citado por ele, a partir da legislação educacional e das modalidades do Natural, Geométrico, Decorativo e Convencional, definidas nas legislações. Em outro trabalho, Nascimento (1999) vai tratar da postura dos professores com relação à função educativa do Desenho e ao empobrecimento do papel formativo do Desenho, a partir dos 1960, associado à única abordagem do geométrico. As análises sobre as modalidades de Desenho e sobre a docência sugerem importantes interlocuções com a tese.

No contexto português, Penim (2000) analisa o ensino liceal entre 1936 e 1972 e trata das disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais em relação ao currículo e ao espaço dessas disciplinas na escola. Em outra pesquisa, a mesma autora analisa as disciplinas de Português e Desenho no contexto português do ensino secundário liceal e técnico, do final do século XIX a meados do século XX, dando enfoque ao currículo, aos programas e às práticas, assim como aos materiais. As pesquisas de Penim (2000; 2008) têm várias interseções com o ensino de Desenho no secundário brasileiro e estão em estreito diálogo com a tese.

Em estreita proximidade com Penim, Brito (2014) pesquisou as reformas de ensino portuguesas entre 1836-1986, além dos programas das disciplinas de Desenho e de Educação Visual, e se debruçou nos manuais escolares. Com base nas prescrições do ensino de Desenho entre 1870 e 1907, no contexto brasileiro, Vaz (2020) trata da educação dos sentidos, analisando, também, os manuais didáticos para essa disciplina. A análise das modalidades do ensino de Desenho contribui como um ponto de partida para este estudo.

A partir de perspectiva diversa, Zuin (2001) discute a história da disciplina na perspectiva da Educação Matemática, tendo como foco o Desenho Geométrico. Observa, dentro dos programas e no currículo, como as construções geométricas foram trabalhadas a partir do século XIX, pontuando as principais alterações nos currículos escolares no Brasil e as mudanças de programas de ensino de Desenho, com base na análise de livros didáticos até a promulgação da Lei 5.692/71, quando o Desenho deixa de ser uma disciplina obrigatória.

O conhecimento de desenho transformado em objeto de ensino nas escolas luso-brasileiras, a partir do século XIX, foi pesquisado por Trinchão (2008). A autora, ao analisar os compêndios e manuais didáticos, fundamenta que houve uma transposição didática deste saber. Tais materiais didáticos foram materializadores e socializadores deste saber, além de serem objetos culturais e suportes de memória.

Assumindo um recorte mais específico, a dissertação de Machado (2012) trata da história da disciplina de Desenho no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, entre 1960 e 2000. Machado (2016) analisa como as práticas de desenhar se transformaram em saber escolar e ganharam estatuto de disciplina entre os séculos XV e XIX. Então, investiga a natureza histórica desses conteúdos na escola.

Em relação ao ensino da Arte no Paraná, Araújo (1988), Osinski (1998 e 2006), Simão (2003) e Antonio (2001 e 2008) realizaram pesquisas sobre artistas paranaenses e o ensino da Arte. Osinski (2006, p. 2) analisou o intelectual paranaense Guido Viaro, como artista, educador e considerado, por muitos, “responsável pela introdução do Paraná na modernidade das artes plásticas”, entre os anos 1930 e 1960. A autora tem um capítulo sobre a atuação de Viaro no CEP, o qual estabelece um importante diálogo com a tese. Já Torres (2017) avaliou o pensamento e as práticas que associam conservadorismo e modernidade e que estiveram presentes no contexto de criação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Para tanto, trabalhou com redes de sociabilidades que se formaram em torno do projeto de criação da EMBAP e com um recorte temporal entre as décadas de 1910 e 1950. O autor operou com biografias coletivas, mapeando atores desse contexto, alguns dos quais fizeram parte do quadro dos professores do Colégio Estadual.

No contexto paranaense, o ensino de desenho e pintura na Escola de Belas Artes e Indústrias do Paraná foi tratado em dissertação, por Cadori (2015). A autora

investigou os métodos de ensino utilizados na instituição, tendo como recorte temporal os anos entre 1886 e 1917. Tais métodos de ensino de Desenho, em consonância com procedimentos praticados no Brasil e na Europa, valorizavam essa linguagem como forma de preparação para o trabalho.

Das pesquisas que tratam da história das disciplinas escolares no Colégio Estadual do Paraná, foram selecionadas as que têm o recorte temporal próximo ao da tese, de autoria de Chaves Júnior (2004), Martins (2006) e Kosloski (2019). Chaves Júnior (2004) apresentou o processo de consolidação e valorização da disciplina de Educação Física no Ginásio Paranaense, entre os anos de 1931 e 1951. A tese de Martins (2006) também tratou de uma disciplina escolar, a História, no Ginásio Paranaense, entre 1931 e 1951. Um aspecto significativo de sua pesquisa é a forma como a disciplina de História foi utilizada para construir uma memória histórica. A análise das atividades educativas da Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná (EACEP), com base em um conjunto de fotografias e matérias jornalísticas, foi realizada por Kosloski (2019), sendo relevante para o cotejamento das fontes sobre a EACEP.

Muitas das pesquisas que se debruçam sobre essa instituição escolar possuem temáticas e recortes temporais bem diversificados, que vão desde relações de gênero a análises de projetos educacionais específicos implantados na instituição. Sob a perspectiva da arquitetura dos edifícios escolares, contribuem os trabalhos de Correia (2004) e Castro (2010). Correia abordou o Colégio Estadual do Paraná, no período da construção do prédio atual, entre 1943 e 1953. Castro analisou a História da Educação pela arquitetura dos edifícios escolares entre 1853 e 1955, tendo uma parte da tese destinada à arquitetura modernista nos edifícios escolares de Curitiba.

Zacharias (2013) avaliou a constituição material do Ginásio Paranaense, entre 1904 e 1949. A autora analisou, além do conjunto arquitetônico do Colégio, os materiais pedagógicos pertencentes às salas especiais, à Biblioteca e ao Cinema Educativo, os espaços de sala de aula – inclusive os de Desenho – e a atuação dos professores dentro da perspectiva da cultura escolar. Chaves Júnior (2017) fez uma análise sobre as Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná que aconteceram entre 1960-1967, sendo uma proposta de inovação pedagógica do ensino secundário que fez parte de um conjunto de iniciativas que aconteceram em nível nacional e que tiveram a denominação de Classes Experimentais. Nesta tese, estudo a disciplina de

Desenho, contemplando também as Classes Integrais, buscando compreender como se relacionava pedagogicamente a esse projeto.

Com base na pesquisa realizada e na análise do referencial bibliográfico, pude constatar que algumas investigações trataram do CEP e de suas disciplinas escolares. Muitas outras analisaram o ensino do Desenho sob várias perspectivas, em vários recortes temporais e sob diversas problemáticas, e mesmo em instituições escolares. Porém, não foi realizado ainda nenhum trabalho específico sobre a referida disciplina no CEP, tendo como referência o currículo, a cultura material e métodos e procedimentos para o ensino de desenho. É relevante a realização deste trabalho, para que se possa analisar, dentro dos aspectos possíveis e com as fontes disponíveis, a história da disciplina de Desenho na perspectiva da cultura escolar e de seus aspectos materiais. Estabelece-se, assim, relações com os conteúdos do Desenho no âmbito de um colégio modelo do ensino secundário do Paraná, em diálogo com o campo educacional em outros locais e contextos e com as políticas de modernização.

Sendo assim, defendo a tese de que as relações entre a materialidade, o currículo prescrito e a abordagem metodológica – dimensões da cultura escolar – são constituintes da disciplina de Desenho, que perpassa a trajetória institucional do Ginásio Paranaense/Colégio Estadual do Paraná, por vezes sedimentando e reafirmando permanências, conceitos e processos tradicionais, outras vezes orientando-se para mudanças relacionadas a novas tendências estéticas ou pedagógicas. Tal ensino se configura em estreita simbiose com os contextos de modernização que se apresentam nos diferentes períodos.

Esta pesquisa está organizada em três capítulos. O primeiro investiga a disciplina de Desenho nas conjunturas de políticas nacionais de educação, que buscavam consolidar o ensino secundário brasileiro, pensadas no âmbito do Ginásio Paranaense, no período entre 1892 e 1940, analisando aspectos da edificação escolar, os objetos didáticos, os programas, as modalidades e os procedimentos pedagógicos adotados.

O período da construção de um novo edifício para o Colégio Estadual do Paraná e as reformas na educação promovidas por Capanema são analisados no segundo capítulo, que tem como recorte os anos de 1941 a 1949. Ainda, o capítulo coloca em diálogo os espaços e os materiais, com as modalidades e programas para

o ensino de Desenho, possibilitando ter vestígios sobre a forma como se ensinava essa disciplina na instituição.

O terceiro capítulo discute a inauguração do novo prédio para o CEP em contextos de desenvolvimentismo e urbanização de Curitiba, entre 1950 e 1960. Além disso, avalia novas formas de pensar a educação, trazendo uma abordagem mais artística, com a inserção das Classes Integrais e de projetos fora do ensino regular, como a EACEP.

Faço um convite ao leitor para dar sequência no desvelamento, dentro de uma perspectiva histórica, de aspectos do ensino do Desenho na trajetória do Ginásio Paranaense/Colégio Estadual do Paraná, instituição de referência do ensino secundário paranaense.

1 O GINÁSIO PARANAENSE (1892-1940): EDIFÍCIO ESCOLAR, OBJETOS, PROGRAMAS E PROCEDIMENTOS DO DESENHO NO ENSINO SECUNDÁRIO

IMAGEM 1 – GINÁSIO PARANAENSE, 1904



Ginásio Paranaense (1904a).
FONTE: Acervo Centro de Memória do CEP.
Sexta sede do Ginásio Paranaense.

Na fotografia acima, vemos uma imagem da fachada do edifício do *Gymnasio Paranaense*, um palacete em posição de destaque na cidade de Curitiba. Localizado à Rua Borges de Macedo (atual Rua Ébano Pereira, 240), abriga, nos dias de hoje, a Secretaria de Estado da Cultura e está no Centro Histórico de Curitiba. A edificação, suntuosa e de grande porte tem características arquitetônicas do estilo eclético[17], muito em voga nos fins do século XIX e início do XX no Brasil, a qual combinava vários estilos (ZACHARIAS, 2013, p. 58), possuindo também traços do neoclássico[18]. No tempo em que foi construído, o prédio simbolizava a importância dada à educação

[17] No período de transição para o século XX, o estilo eclético é a corrente dominante na arquitetura e nos planos de reurbanização das cidades. Em São Paulo, esse estilo assume traços peculiares de influência italiana e mais a diversidade de modelos e estilos históricos. Muito utilizado em construções de Estado e nas casas dos novos ricos e fazendeiros (ECLETISMO, 2020).

[18] Movimento cultural europeu, do século XVIII e parte do século XIX, que defende a retomada da arte greco-romana. Os artistas neoclássicos acreditam em um ensino da arte baseado em uma técnica apurada, efetivada nas academias de arte (NEOCLASSICISMO, 2020).

pública, *lócus* da técnica, da ciência e do progresso, desejados para uma cidade moderna e civilizada, com características inovadoras e de vanguarda. O palacete destacava-se na região pelos seus dois andares, com seis janelas frontais de cada lado da fachada, um pequeno jardim na frente e pela presença de uma torre no centro da fachada, em cujo topo havia um sino. (ZACHARIAS, 2013, p. 45 e 47).

Construção imponente e luxuosa, refletia as aspirações da elite ervateira que estava em seu auge. Como afirmou Bencostta (2016, p. 236), tratava-se de um símbolo da *Belle Époque* curitibana. Os filhos das famílias que enriqueceram com a erva-mate faziam viagens constantes à Europa, Buenos Aires e Montevidéu, trazendo à capital paranaense o gosto aristocrático, principalmente oriundo de países como a França e a Inglaterra. Assim, tanto os madeireiros como os grandes proprietários da manufatura ervateira, além da classe média curitibana, aspiravam um ar mais sofisticado para a cidade, refletido na arquitetura, nos objetos de uso cotidiano e nas obras de urbanização que traziam mais conforto à cidade (RIZZI, 2004, p. 15 e 33). Portanto, para viabilizar seus projetos construtivos, contrataram engenheiros e arquitetos adeptos ao estilo eclético, por acreditarem ser um estilo moderno e de vanguarda (BENCOSTTA, 2016, p. 237).

IMAGEM 2 – VISTA DA RUA BORGES DE MACEDO E O GINÁSIO PARANAENSE AO FUNDO, 1905



Casa da Memória de Curitiba (1905).
FONTE: Acervo Casa da Memória de Curitiba.
Rua Borges de Macedo, atual Ébano Pereira.

Na Imagem 2, observa-se a vista da rua Borges de Macedo em aclive. No topo do relevo se avista o atual Alto São Francisco. A rua é ladeada de calçadas e casas com fachadas de alvenaria. Pessoas circulam por ela e crianças parecem brincar no canto esquerdo. No início do século XX, dois importantes edifícios escolares foram erguidos em Curitiba, o Grupo Escolar Xavier da Silva, inaugurado em 1903, e o palacete do Ginásio Paranaense (GP). O projeto arquitetônico do último é de autoria do engenheiro e professor de Geometria e Trigonometria Affonso Teixeira de Freitas e abrigava o Ginásio, a Escola Normal, a Biblioteca Pública e um Auditório (CASTRO, 2010, p. 191). Em relatório, Victor Ferreira do Amaral e Silva[19] (1904, p.16 e 17) assim se pronuncia:

> O edifício do Ginásio, contra cuja pequenez e imprestabilidade tenho reclamado em meus relatórios anteriores vai felizmente ser substituído no próximo mês de março, pelo amplo e elegante palacete em construção a rua Borges de Macedo [...] Esse edifício, cuja planta deve-se a competência do distinto engenheiro Dr. Affonso Teixeira de Freitas, será um duradouro padrão a atestar aos pósteros os relevantes serviços prestados pelo benemérito administrador, que está a terminar sua honrosa investidura. (SILVA, 1904, p. 16 e 17)

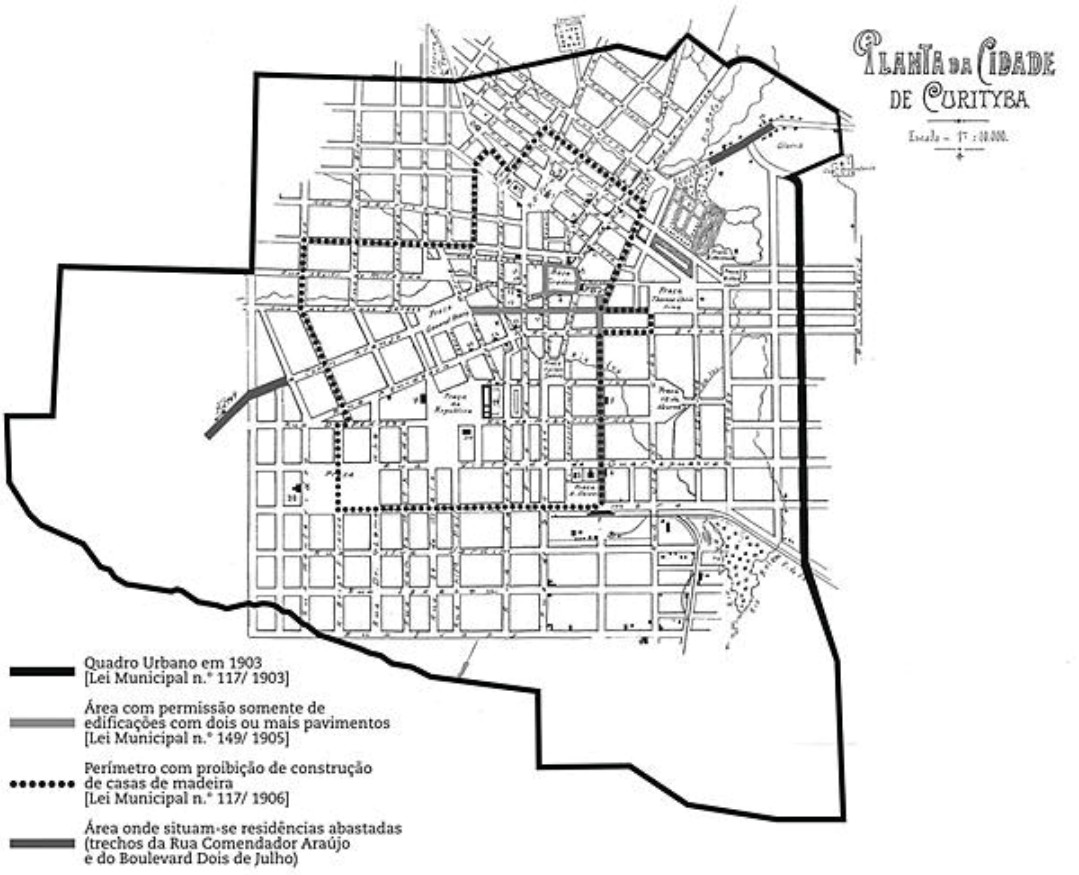
A escolha do local para construção do GP não foi uma unanimidade. Em relatório datado de 31 de dezembro de 1904, o Secretário de Estado dos Negócios, de Obras Públicas e Colonização, Joaquim P. Pinto Chichorro Júnior, pondera:

> As obras deste belo edifício, orçadas em 1903, foram concluídas neste ano, já estando funcionando nele não só o Ginásio Paranaense e Escola Normal, mas também a Biblioteca Pública. [...] É um magnífico edifício, que faz honra a capital paranaense sendo de lastimar, por isso mesmo que fosse construído em lugar tão impróprio como o é aquele em que se acha à Rua Borges de Macedo entre dois becos. (CHICHORRO JÚNIOR, 1905, p. 27)

Quando de sua inauguração, com o mesmo porte do edifício do GP, na cidade havia apenas a Estação Ferroviária, a Catedral, as sedes da Santa Casa, do Hospício de Alienados e das Secretarias de Governo (CASTRO, 2010, p. 194).

[19] Victor Ferreira do Amaral e Silva (1862-1953) era médico e participou da fundação da Universidade Federal do Paraná, em 1912, onde foi Reitor. Exerceu vários cargos públicos. Na ocasião do relatório, era Vice-Presidente do Estado do Paraná (VICTOR, 2020).

IMAGEM 3 – PLANTA DA CIDADE DE CURITIBA EM 1901, COM A DELIMITAÇÃO DO QUADRO URBANO DE 1903



FONTE: Memória Urbana (2021).

Na época da inauguração do palacete do GP, a parte urbana da cidade era composta de cerca de 14 quadras de Leste a Oeste (do Passeio Público à duas quadras à oeste da Rua Brigadeiro Franco) e de cerca de 15 quadras de Norte a Sul (do atual Cemitério Municipal à atual Av. Getúlio Vargas). As ruas começavam a ter calçamento e, pela planta da cidade, percebe-se a preocupação com o planejamento do perímetro urbano, com determinações de quantidade de pavimentos para edificações nas ruas principais, e da proibição de construções de madeira na região mais central da cidade[20].

[20] Leis municipais de Curitiba: nº 117/1903; nº 149/1905; nº177/1906.

IMAGEM 4 – DETALHE DA PLANTA DA CIDADE DE CURITIBA EM 1901, COM A DELIMITAÇÃO DO QUADRO URBANO DE 1903



1. Ginásio Paranaense
2. Catedral
3. Palácio do Governo
4. Hospital de Misericórdia
5. Estação da Estrada de Ferro

FONTE: Memória Urbana (2021).

O GP era localizado no alto em relação ao relevo da cidade e tinha uma visibilidade privilegiada. Estava situado a três quadras da Catedral e próximo à Tesouraria do Estado. Ao analisar a cidade de Curitiba no final de século XIX e início do XX, percebe-se o quão importante foi erguer o edifício do GP, pela sua estrutura arquitetônica e pela marca que este deixou na cidade, não só pelo espaço material, mas pelo simbolismo em termos de educação naquele contexto de modernização.

Sua concretização vinha como resposta a aspirações da sociedade paranaense de lograr melhores condições para o ensino secundário, então em processo de organização. Tais aspirações e sua relação com o ensino do Desenho se colocam em

sintonia com movimentos que se configuraram desde o século XIX, como veremos a seguir.

1.1 ENTRE O IMPÉRIO E A REPÚBLICA: O DESENHO COMO FORMA DE PROGRESSO E MODERNIZAÇÃO, AS VÁRIAS MODALIDADES DE UMA DISCIPLINA

O Desenho, como disciplina escolar, em sua gênese, esteve relacionado ao ensino nas Academias de Arte e aos ideais de progresso e modernização advindos com a República, a qual é aqui entendida como um fenômeno complexo e multidimensional (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 776), que em seus primeiros anos era sinônimo de avanço e mudança social. Tal disciplina foi se constituindo e estruturando com base nesse contexto e teve especificidades quando se trata do ensino secundário.

O ensino do Desenho dentro do currículo da escola secundária brasileira aparece quando da estruturação do ensino secundário na forma da Lei, em 1834, deixando, assim, de ser privilégio dos que frequentavam ateliês e Escolas Militares.

Com a vinda da família real portuguesa ao Brasil, foram criados os cursos de Desenho Técnico, em 1817, em Vila Rica e na Bahia, e em 1818, no Rio de Janeiro. Tais iniciativas não lograram sucesso, pois havia aversão às atividades manuais, mecânicas e técnicas que, para os portugueses, estavam relacionadas ao contexto de escravidão. A Missão Artística Francesa chegou ao Brasil em 1816; seus integrantes eram artistas membros do Instituto de França[21] que, primeiramente, tinham o objetivo de fundar a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (BARBOSA, 2015, p. 40). Lebreton, chefe da Missão, pensou em uma Escola mais popular que o instituto francês. O projeto era inspirado nos métodos de Bachelier[22], aplicados na École Royale Gratuite de Dessin[23], que conciliavam formas de ensinar das corporações e das academias e aproximaram artistas e artesãos. Tal experiência fez com que, na Alemanha e na Áustria, fossem introduzidos o desenho criativo na formação de trabalhadores manuais e a geometria nas escolas de belas-artes. Assim,

[21] O Instituto de França, liderado por Jacques-Louis David, reconhecido como mestre do Neoclássico, alcançou reputação superior à École des Beaux-Arts, por ser uma escola metodologicamente moderna e de vanguarda (BARBOSA, 2015, p. 40).
[22] Bachelier era pintor e mestre de decoração em porcelana da fábrica de Sèvres.
[23] Atualmente com o nome de École Nationale des Arts Décoratifs.

Lebreton queria criar uma escola em que houvesse equilíbrio entre a educação popular e a de elite. Lebreton morreu antes da efetivação do projeto e, em 1826, começou a funcionar plenamente a Academia Imperial de Belas Artes, com orientação predominantemente artística e privilegiando a elite cultural, o que gerou o afastamento das classes populares (BARBOSA, 2015, p. 41). A Arte no período do Império era concebida como adorno, refinamento, entretenimento e lazer, sendo os ofícios pouco reconhecidos. Uma parte da formação do artista era feita com base na cópia das pinturas ou de gravuras. Além disso, na Academia, havia a prática do modelo vivo no ensino do Desenho, o qual era apenas um ponto de apoio para a observação, pois não privilegiava a representação realista, mas obedecia aos padrões de beleza estabelecidos pelo neoclassicismo[24] (BARBOSA, 1986, p. 23 e 25). A figura humana era, em geral, representada pelo corpo masculino idealizado e branco (BATISTA, 2011, p. 150). Além disso, o professor de Desenho deveria desenvolver o domínio das proporções e relações métricas das formas e noções de anatomia aplicada. Na forma de ensinar, segundo os preceitos neoclássicos das grandes academias de arte europeias, o desenho era o elemento principal do ensino artístico e sua precisão era extremamente valorizada (BARBOSA, 1986, p. 34; NASCIMENTO, 1994, p. 29; ZUIN, 2001, p. 63-64; MACHADO, 2016, p. 197).

A corte portuguesa trouxe a *Academia Real dos Guardas-Marinhas* e, em 1811, é criada a *Academia Real Militar*, que substituiu a *Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho* (MACHADO, 2012, p. 54; MACHADO, 2016, p. 35). O Desenho, ensinado nessas instituições, tinha um viés científico: Desenho Geométrico, Desenho Projetivo (Perspectiva e Geometria Descritiva) e Desenho Arquitetônico (técnicas de fortificação e arquitetura). Tais conteúdos eram tidos como fundamentais na formação do engenheiro militar brasileiro, no esforço de habilitar profissões para dar apoio ao próprio Estado, quer na construção de fortificações, ou mesmo na elaboração de mapas, e tinha a finalidade de formá-lo para a defesa e proteção das terras brasileiras. Assim, o Desenho passa ter importância como linguagem da técnica e da ciência nas academias militares (MACHADO, 2012, p. 54).

Enquanto isso, a atuação dos artistas da Missão Artística Francesa buscou criar uma iconografia oficial para a corte que evidenciasse um passado de virtude e glória,

[24] Conjunto de regras ditadas pelos ideais de beleza da Grécia antiga.

de caráter patriótico, tal qual tratavam os cânones neoclássicos e acadêmicos[25]. Esses artistas valorizavam a pintura histórica e os retratos. A paisagem, a natureza-morta e a pintura de gênero ficavam em segundo plano (SCHWARCZ, 2005, p. 16-18). A corte portuguesa ambicionava criar uma imagem para o país, favorecendo o incentivo à arte brasileira (CORTELAZZO, 2004, p. 33).

Assim, o estilo Barroco, especialmente o praticado na corte do Rio de Janeiro, foi relegado a segundo plano por ser considerado fora de contexto em relação aos acontecimentos artísticos europeus. Já o Neoclassicismo se tornou a arte oficial, impondo padrões, modelos, gêneros, gostos e hierarquias, bem ao gosto da Academia Francesa. A Missão tornou-se responsável por uma série de obras urbanísticas e pela construção de grandes monumentos que criavam uma atmosfera de poderio e grandiosidade do Império Português (SCHWARCZ, 2005, p. 18-19).

As Academias de Arte eram instituições que formavam artistas em contraposição às associações informais da Renascença Italiana, sendo estruturadas dentro de um modelo rígido e regras claras e matematicamente demonstráveis. A primeira delas foi a Academia de Desenho de Florença, criada em 1562, por Giorgio Vasari.

Pevsner (1999, p. 95) afirma que a Academia de Pintura e Escultura na França, desde o século XVII ao XIX, dividia o aprendizado artístico em três fases: primeiramente a cópia de desenhos e pinturas, depois o desenho com base em relevos em gesso e esculturas clássicas, e por último, o desenho tendo como base modelos vivos.

As Academias eram regidas por alguns pressupostos estéticos que vinham do Renascimento. Entre eles estão a busca pela perfeição dos clássicos nas formas e as construções geométricas, além do sistema matemático da perspectiva formalizado pelo arquiteto e escultor Brunelleschi (1377-1446). Estas ideias foram desenvolvidas por meio de estudos, livros e tratados também por Leone Battista Alberti (1404-1472) especificamente em *Della Pintura* e Leonardo da Vinci (1452-1519) que escreve *Tratado de la Pintura*, considerado um tratado científico sobre perspectiva e pintura.

[25] O neoclassicismo foi o estilo que dominou a arte ocidental do final, do século XVIII ao início do XIX. O estilo buscava reviver o espírito artístico da antiguidade clássica, uma arte racional, moral e intelectualizada. A fonte de inspiração dos artistas eram as narrativas literárias e históricas (FARTHING, 2011, p. 260 e 261). Nas Academias de Arte do século XIX, os artistas eram incentivados a usar em seus trabalhos estilos aprovados como o neoclassicismo e o romantismo e os mais bem-sucedidos obtinham o título de *acadêmico* (FARTHING, 2011, p. 276 e 277).

Naquele período, houve o desenvolvimento das teorias da proporção, do segmento áureo, da perspectiva, assim como do conhecimento da arte clássica, na afirmação de uma tendência racionalista e intelectual, que se estenderia para os próximos séculos (ZUIN, 2001, p. 48, 49 e 50). Para Artigas (1968, p. 26), os artistas do Renascimento, como Da Vinci, lançaram as bases da técnica moderna, realizando composições em que nada aparece arbitrariamente e desenhando também como técnicos.

Se observarmos imagens de uma Academia de Arte dos séculos XVI, XVII ou XVIII, podemos perceber a presença de bustos, relevos e objetos para desenho de observação, desenhos de observação de figura humana e gravuras utilizadas como modelos para desenhos, por meio de cópias.

IMAGEM 5 – CARLO MARATTI[26], “A ACADEMIA DE DESENHO”, c. 1704-1709
Alegoria do ensino acadêmico dedicada aos “jovens estudantes do desenho”



FONTE: Wikiwand (2020).

Na imagem, o mestre mostra um quadro com o princípio da perspectiva e com figuras geométricas. Um aluno, que está em primeiro plano, desenha com auxílio de uma espécie de compasso. Há, ao fundo, uma estatuária clássica que serve de modelo para o desenho dos alunos, que copiam e discutem as obras, havendo

[26] Carlo Maratta ou Maratti (1625-1713) foi um pintor italiano do "alto barroco", que trabalhou principalmente em Roma (CARLO MARATTA, 2020).

também um modelo de corpo inteiro, provavelmente realizado em gesso, com os músculos do corpo humano à mostra. Na parte superior da imagem, as divindades da mitologia clássica parecem proteger este ensino. Mesmo se tratando de uma alegoria, percebem-se elementos vinculados à representação das aulas de Desenho em Academias: desenhos feitos com base em desenhos, desenhos com base em modelos em gesso e desenhos de observação de modelos nus.

Os cursos nas Academias, entre os séculos XVIII e XIX, eram divididos em dois níveis, elementar e adiantado. No nível elementar, os alunos faziam cópias de desenhos feitos pelos professores. Já na classe adiantada, as aulas se concentravam em modelos vivos. O parâmetro a ser seguido eram os cânones da Antiguidade clássica, padrões de medidas que regiam as proporções desejáveis para a representação do corpo humano, de elementos arquitetônicos e das composições de forma geral. Os temas de um quadro deveriam ter valor didático e o gênero histórico era o mais valorizado. Não havia originalidade, a ideia era seguir tais parâmetros, tidos como padrão incontestável para a pintura e para a escultura (SCHWARCZ, 2005, p. 14).

Na França, a partir da Terceira República[27], há uma normatização de métodos pedagógicos, de práticas de sala de aula e instruções pedagógicas, no que se refere à instrução pública. Entre 1870 e 1880, o escultor Eugene Guillaume implementou uma série de medidas pedagógicas para o ensino do Desenho, como o recrutamento de professores, elaboração de programas, regulamentos, instruções, indicações sobre instalações e materiais. No período de 1878 a 1882, o ensino de desenho torna-se obrigatório, tanto para o ensino primário, como secundário, seja profissional ou não, interno ou externo, liceus e colégios e curso normal. Porém, na prática, por diversas razões, ele acaba sendo facultativo. Uma das razões seria que, para realizar o *baccalauréat*[28] do ensino secundário, não havia prova de desenho (D'ENFERT; LAGOUTTE, 2004, p. 36, 37 e 38). Esse método de ensino de Desenho faz uma síntese entre os métodos usados no primário e secundário, por colocar lado a lado o Desenho de Imitação e o Desenho Geométrico. Guillaume defendia que são duas modalidades de uma mesma arte, a linguagem poética e a linguagem industrial (D'ENFERT; LAGOUTTE, 2004, p. 38).

---

[27] Regime republicano que vigorou na França entre 1870 e 1940.

[28] O *baccalauréat* é uma certificação obtida por meio de um exame, ao final do Liceu, que confere acesso ao ensino superior na França.

Os programas de ensino de Desenho na França da segunda metade do XIX colocaram em paralelo o desenho de imitação, chamado também “à mão livre” ou “desenho artístico”, o qual era definido como aquele que representa o que vemos ou a aparência do que vemos; e o desenho geométrico, que requer a utilização dos instrumentos de desenho, que representa as coisas de forma esquemática, em suas dimensões verdadeiras. Assim, entenderam que o desenho de imitação e o desenho geométrico são modalidades complementares, porém, diferentes (D’ENFERT, 2016, p. 19).

No Brasil, em um contexto em que prevalecia o gosto da Academia Imperial de Belas Artes e em que havia também a necessidade de formar tecnicamente os militares, o império português adotou iniciativas educacionais relacionadas ao Desenho, as quais polarizaram, de um lado, o desenho linear, “que compreendia o traçado de formas planas com o uso de instrumentos, noções de desenho projetivo e alguns princípios do desenho de edificação”, reservado principalmente à formação dos militares; e de outro, o desenho de ornatos ou desenho figurado, “destinado aos considerados artisticamente talentosos", para a formação nas academias de arte e que consistia na cópia de modelos de gesso (NASCIMENTO, 1999, p. 13).

No âmbito nacional, muitos dos professores de Desenho provinham da área militar, o que acabou contribuindo para a difusão de um Desenho marcadamente técnico-militar. Para se ter um exemplo, desde 1831 e, portanto, antes da organização efetiva desse ramo de ensino, era necessário cursar Geometria na Escola Militar para ingressar na Academia Imperial de Belas-Artes, sendo ela também exigida para aceitação nos Cursos Jurídicos ou no Curso de Cirurgia (BARBOSA, 1986, p. 72).

Até 1870, houve pouca contestação do modelo de ensino da arte da Academia Imperial de Belas Artes que, em parte, serviu como padrão para a escola secundária privada, privilegiando as cópias de retratos e estampas de paisagens europeias (BARBOSA, 2015, p. 43).

No entanto, o ensino do Desenho no Brasil teria outros interlocutores que seriam fundamentais para sua estruturação e, em decorrência, foram tidos como princípios para serem aplicados nos Liceus e, consequentemente, no Ginásio Paranaense.

O *Imperial Colégio de Pedro II*, a partir de 1838, preparava para a entrada no nível superior, sem prestar exames, pois, ao concluir o colégio, obtinha-se o grau de

Bacharel (VECHIA; LORENZ, 1998, p. VII). No regulamento do Colégio, havia determinações para o ensino de Desenho, as quais foram prescritas por Rui Barbosa:

> Art. 79 – As cadeiras de Desenho, Ginástica e Música serão providas mediante contrato por quatro anos, no máximo renovável no fim deles, se convier. Para as duas primeiras, o governo, mediante os nossos agentes no estrangeiro, fará contratar homens de merecimento superior nessas especialidades e capazes de organizar no país este ensino; preferindo quanto ao Desenho, os Estados Unidos, a Inglaterra e a Áustria; quanto à Ginástica, a Suécia, a Saxônia e a Suíça. (BARBOSA, 1942, p. 259)

Rui Barbosa revela, no trecho citado a seguir, a síntese de seu pensamento com relação ao Desenho:

> O dia em que o desenho e a modelação começarem a fazer parte obrigatória do plano de estudos na vida do ensino nacional datará o começo da história da indústria e da arte no Brasil. [...] Não é uma aspiração do futuro; é uma exigência da *atualidade mais atual*, mais perfeitamente realizável, mais urgentemente instante. (BARBOSA, 1882, p. 16)

Na transição do Império para a República, Barbosa recomenda novos caminhos para as políticas educacionais, elaborando propostas de Reformas por meio de um parecer dirigido à Câmara dos Deputados, em 1882, para alterar a Reforma de 1879, decretada pelo ministro Carlos Leôncio de Carvalho[29] (ZUIN, 2001, p. 69). Ele apresentou um projeto para a reformulação da instrução primária, secundária e superior do Brasil, aconselhando a elaboração de um sistema nacional de educação.

O Regime escravocrata e monárquico não condizia com os ideais de progresso e de urbanização pensados por intelectuais como ele. Por isso, tornou-se tão importante pensar na instrução da população, pois os republicanos acreditavam que, por meio da escola, haveria a estruturação de uma nova ordem social e política (CARVALHO, 2003, p. 209). Contudo, as ideias permaneceram no discurso e pouco modificaram a estrutura material das escolas.

Contrários à presença da arte na escola como adorno cultural, alguns liberais defenderam a ideia de que o ensino de desenho faria parte de uma educação popular para o trabalho industrial e iniciaram uma campanha para tornar o Desenho obrigatório nos ensinos primário e secundário (BARBOSA, 2015, p. 46). Rui Barbosa recomendava o ensino do Desenho em todas as camadas sociais e faixas etárias da

[29] Decreto n.º 7.247, de 19 de abril de 1879.

população, concebendo-o como arte aplicada, meio de educar para o trabalho, como educação estética da população e meio para desenvolver valores estéticos e espirituais (BARBOSA, 1986, p. 44, 62 e 63; NASCIMENTO, 1999, p. 13; MACHADO, 2012, p. 63). As ideias de Rui Barbosa sobre o ensino secundário passaram a ser defendidas como caminho para o progresso, mudança social e modernização, pelo menos, até o fim da Primeira República (SOUZA, 2000, p. 11).

Intelectuais e políticos liberais brasileiros, buscando modelos que promovessem a união entre a arte e a sua aplicação industrial, comprometeram-se com as concepções de Walter Smith[30] para o ensino da Arte nos Estados Unidos (BARBOSA, 2015, p. 47). Smith dava grande importância aos exercícios geométricos progressivos, que acreditava serem a base do desenho artístico ou industrial (TRINCHÃO; OLIVEIRA, 2016, p. 61). Ele difundia a ideia de que todos eram capazes de aprender a desenhar e acreditava no ensino de Desenho como veículo de popularização da arte, por meio da sua adaptação para os fins industriais, conferindo qualidade e prosperidade à produção industrial (BARBOSA, 2015, p. 48).

Uma das primeiras defesas de inclusão do ensino de Desenho nas escolas secundárias foi feita por André Rebouças em *O Novo Mundo*[31]. Tal texto data de 1878 e propunha tornar obrigatório o ensino de Desenho no Colégio Pedro II e em todos os estabelecimentos congêneres da capital e das províncias do Império. O texto justificava tal proposta por considerar o desenho indispensável para artistas, operários, engenheiros e outros profissionais, como advogados e médicos. (BARBOSA, 1986, p. 33 e 34). Rebouças acreditava que o enriquecimento econômico do país só se daria pelo desenvolvimento industrial, o qual necessitava de um povo tecnicamente educado.

Na obra anteriormente citada, o autor deixou explícita uma categorização para o ensino do Desenho: Desenho Linear ou Geométrico e Desenho Figurado. Essas categorias dominaram o ensino da escola primária e secundária nas primeiras décadas do século XX, e a elas foi acrescentado o Desenho de Ornato ou Arte Decorativa, pela influência da Escola de Belas Artes e do Liceu de Artes e Ofícios. A

---

[30] O inglês Walter Smith defendia a popularização do ensino de desenho em escritos e em suas atividades como organizador do ensino de arte em Massachusetts (EUA). Smith foi aluno na *South Kensington School of Industrial Drawing and Crafts*, em Londres, de Redgrave e Dyce, coadunando das ideias de seus professores. O *Novo Mundo* difundiu as ideias do autor sobre a democratização do ensino da Arte e do Desenho (BARBOSA, 2015, p. 47).

[31] Jornal publicado por José Carlos Rodrigues, em Nova York, entre 1872 e 1889, escrito em português.

preponderância de uma categoria sobre as outras se deu ora por questões políticas e educacionais, ora por concepções artísticas. Rui Barbosa e Rebouças defendiam a arte aplicada à indústria não apenas como técnica, mas por suas possibilidades estéticas. Rebouças afirmaria ainda que o desenho com o auxílio de instrumentos poderia estar ao alcance de qualquer um que tivesse vontade de aprender; e o desenho à mão livre, que seria o desenho figurado, mesmo sendo mais difícil de ser realizado, poderia ter seu domínio alcançado pelo aluno, com alguns anos de prática. (BARBOSA, 1986, p. 37 e 38).

Em consonância com as ideias de Rebouças, Rui Barbosa pretendia implantar no Brasil um modelo de ensino do Desenho que provinha do ensino estadunidense, utilizando como inspiração os textos de Walter Smith em *Art education: Scholastic and industrial* (1873), como já foi dito (BARBOSA, 1986, p. 44 e 45). Walter Smith elencou programas e conteúdos que deveriam ser adotados nas escolas secundária e normal: desenho de memória, desenho de modelos e perspectiva, desenho de observação de plantas, desenhos geométricos elementares, e o aprendizado da representação de luz e sombra nos objetos, além da aplicação da cor nas composições. O programa indicava que o desenho de modelos poderia ser realizado com diferentes materiais: aquarela, crayon, sépia, monocromáticos ou coloridos, com diferentes motivos. Indicava que o conteúdo poderia auxiliar na Botânica, Geologia, História Natural, Anatomia e Mecânica. Além disso, o autor indicava como deveria se ensinar o desenho de modelos que poderiam ser feitos a partir de flores, na natureza-morta ou de imagens, e dava indicações de como se deveria ensinar perspectiva (SMITH, 1873, p. 58 e 59). O programa de Smith tratava também, especificamente, do desenho de flores e plantas, que deveria preparar para a realização de padrões de ornamentos, feitos em malhas geométricas. O autor apresentava em detalhes como proceder em relação à aplicação dos conteúdos, nos diversos graus e nas diferentes séries, como abordá-los, suas aplicações práticas e como o professor deveria trabalhar no quadro-negro, fazendo demonstrações e realizando exercícios com base em manuais didáticos (SMITH, 1873, p. 61). Ao final do livro, propôs modelos de exames a serem adotados, ressaltando que a apropriação de técnicas artísticas é um caminho importante e longo na educação (SMITH, 1873, p. 60).

Rui Barbosa, no texto *Reforma do Ensino Secundário e Superior*, transcreveu as palavras de Walter Smith:

> O que cumpre, é que todos os gêneros de Desenho elementar sejam ensinados, não como arte, mas como **linguagem comum**, e se utilizem, não como diversão, mas como instrumento prestadio. [...] É, especialmente, a arte do Desenho dócil serva ao estudo da ciência, estampando-lhe as verdades, pintando-lhe os fenômenos, e exibindo-lhe as leis. Na escola, convém tomar rigorosas cautelas contra o risco de se praticar o Desenho meramente com o intuito de produzir trabalhos de mimo ou beleza. Havemos de considerá-lo como auxiliar, ou veículo, que nos ajude a expressão no estudo de outros assuntos; assim, por exemplo, na geografia, o desenho de cartas. Em vez de ensinar, pois, a uma classe, como prenda, a arte de desenhar flores, eu lhe daria lições de botânica, exigindo que os alunos desenhassem os exemplos, a fim de fixar na memória os princípios do desenvolvimento, os pontos de partida. Deste modo obteríamos desenhos exatos, alcançando-se, ao mesmo tempo, de lucro o conhecimento da botânica. (BARBOSA, 1942, p. 165, grifo do autor)

Observa-se, no texto, a preocupação de definir Desenho como linguagem e de relacionar o seu estudo com as ciências, e mais, de servir às ciências como arte aplicada. O trecho apresenta também a clara ideia de desvinculação com a arte desinteressada ou pouco "útil" a uma sociedade que tinha a pretensão de se tornar industrial. Além disso, como forma de ensinar, Barbosa sugere que os alunos desenhem conforme os exemplos da lousa, propondo a cópia, a fixação e a memorização dos passos na construção do desenho. Continuando, pontua sua visão utilitária de Desenho na educação:

> [...] consideramos sempre esse estudo, não como um fim, mas como meio de obtê-lo; pois o fim é aprender a ver, a descobrir, a conservar, e recordar, a reproduzir, a criar, em suma, ou, para dizer tudo numa só palavra, o fim é instruir, é educar. (BARBOSA, 1942, p. 166)

O Desenho era necessário para formar o cidadão de uma sociedade industrial. Em discurso intitulado *O desenho e a arte industrial*, de 1882, Rui Barbosa seguiu, em linhas gerais, as mesmas concepções a respeito do Desenho professadas por Smith, valorizando, portanto, os Estados Unidos, a Inglaterra e a Áustria, como exemplos de países que, ao investirem no Desenho na educação, obtiveram avanços no setor industrial, por prepararem profissionais habilitados para este trabalho. Por esse motivo, Barbosa recomendava a contratação de professores desses países para o Imperial Colégio Pedro II.

A inserção do Desenho na educação era ponto importante da proposta do então deputado geral Rui Barbosa, em seus *Pareceres* apresentados à Câmara dos Deputados – *Reforma do Ensino Secundário e Superior,* de 1882, e *Reforma do*

Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública, de 1883. O autor via também a questão estética no ensino de Desenho, mas vinculada à transformação dos produtos utilitários da indústria em produtos belos, coadunando com as diretrizes do desenho industrial, então, em fase de constituição[32].

Contribuindo para reiterar a importância do Desenho para o desenvolvimento industrial do Brasil, Abílio Cesar Borges[33] publicou, em 1878, o primeiro manual de Desenho geométrico para as escolas primárias, intitulado *Desenho Linear ou elementos de Geometria pratica popular*. Porém, seu manual foi proposto para ser utilizado não somente em escolas primárias, mas também em Escolas Normais, Liceus e Colégios. Com base nos princípios metodológicos de Smith, Borges redigiu o seu método de ensino concretizado em manual. Nele, determinava que as figuras deveriam ser desenhadas primeiramente à mão livre com base na imitação ou no modelo traçado previamente pelo professor na lousa. A assimilação das lições se fazia pelo estímulo visual, objetivando a educação do olhar, por meio das palavras proferidas pelo professor (BORGES, 1882, p. 11).

Borges determinava, também, que o estudo deveria ser iniciado pelas linhas, depois os ângulos e, então, as figuras geométricas – graduação de conteúdos adotada com base em Smith. Eram empregados o ditado e a memorização de figuras, para depois ser ensinado o traçado de sólidos geométricos e de objetos simples. Por fim, eram abordados elementos arquitetônicos neoclássicos (portadas, arcos, colunas), ao gosto da Academia de Belas-Artes. (BARBOSA, 1986, p. 56; BARBOSA, 2015, p. 49). Tudo deveria ser feito na prática, do concreto ao abstrato, seguindo o método intuitivo

---

[32] Barbosa realizou, também, a tradução da obra "Primeiras lições de coisas", de Norman Allison Calkins, publicada em 1886, pela Imprensa Nacional do Rio de Janeiro, que abordava o desenho linear (VAZ, 2020, p. 14). Essa obra trazia princípios do método intuitivo e era destinada ao ensino primário (MUNAKATA, 2017, p. 98). O ensino intuitivo constitui-se como uma das importantes inovações pedagógicas da escola na segunda metade do século XIX, em uma circunstância de "propagação da campanha universal em prol da criação e difusão da escola primária de ensino obrigatório, laica e gratuita para as classes populares" (SCHELBAUER, 2006, p. 1 e 2).

[33] "Nascido no povoado de Macaúbas, então pertencente à pequena Vila de Rio de Contas, foi médico e 'pedagogo' e um dos primeiros a se preocupar com nacionalização da produção de livros escolares destinados à instrução primária e secundária no Brasil. Proprietário de escolas, gestor da instrução pública, recorreu regularmente à imprensa nacional em defesa de suas teses e iniciativas pedagógicas. Estas são algumas possibilidades de se descrever o personagem Abílio César Borges, que também se viu agraciado em vida com o título nobiliárquico de Barão de Macaúbas pelo Imperador D. Pedro II e homenageado postumamente, tendo seu nome e titulação sido adotados em diversas escolas públicas nos Estados da Bahia, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Estados nos quais implantou seus colégios". (GONDRA; SAMPAIO, 2010, p. 75).

por meio dos sentidos[34]. O autor também acreditava que o desenho era uma forma de comunicação semelhante à escrita.

Cadori (2015, p. 212) pondera que, no livro de Borges (1882), os estudos da Geometria eram teóricos, por se tratar de um manual, e que era por meio da reprodução dos exemplos e ilustrações do texto e das perguntas que ficavam ao final de cada capítulo que o aluno fixava seus conhecimentos. Para Bittencourt (1993, p. 25-26), tal compêndio se destinava mais ao professor que ao aluno, pois assegurava conteúdos que deveriam ser transmitidos, considerando-se o acesso restrito ao livro didático naquele contexto. A autora avalia que o livro didático era feito por mestres, "célebres intelectuais", pois era tida como uma tarefa patriótica, digna das altas personalidades da nação (BITTENCOURT, 1993, p. 27).

Juntamente com o desenho voltado à prática, à Geometria, também havia o desenho de observação da natureza. Ele foi introduzido em alguns lugares no Brasil, pelo alcance das aulas do pintor alemão Georg Grimm, que chegou ao Brasil em 1874, ensinando na Academia Imperial de Belas-Artes o desenho ao ar livre. (BARBOSA, 1986, p. 61-62).

Rui Barbosa defendia uma escola primária moderna, obrigatória e laica "com oito anos de duração dividida em três graus: o elementar e o médio, cada um com dois anos de duração, e o superior, com quatro anos" (SOUZA, 2000, p. 12). Em seu parecer sobre a reforma do ensino primário, propôs um programa enciclopédico para formar os trabalhadores em consonância com o desenvolvimento econômico e social do país.

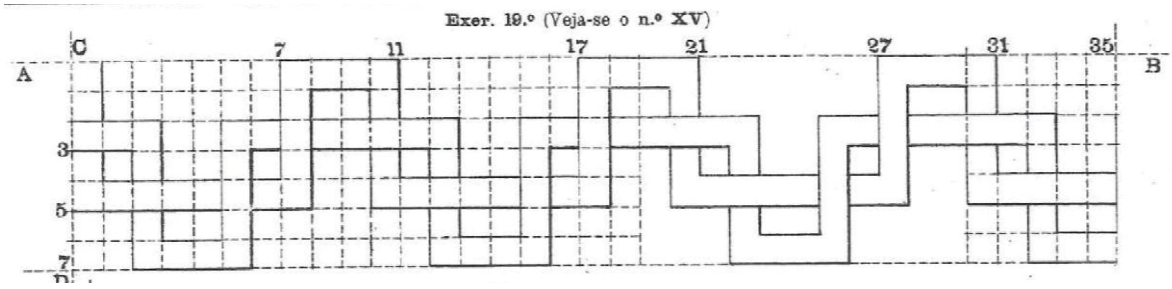
> Esse programa compreendia: educação física, música e canto, desenho, língua materna, rudimentos das ciências físicas e naturais, matemática e taquimetria, geografia e cosmografia, história, rudimentos da economia política e cultura moral e cívica. (SOUZA, 2000, p. 15)

Industriais, pedagogos e autoridades de ensino, principalmente da Inglaterra, Áustria e Estados Unidos, viam no desenho um elemento essencial para o progresso e desenvolvimento econômico. Para ele, foi atribuída uma finalidade essencialmente prática, uma aprendizagem técnica, com fins de formação profissional. Do método

[34] Cadori relata que, no Paraná, Mariano de Lima solicitou ao presidente da Província, em 1886, que adquirisse do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro 100 pranchas com modelos de desenhos de Figuras, Ornatos e Desenho Linear. Tais pranchas seriam utilizadas como modelos para cópias de figuras, ornamentos e para o estudo do Desenho Linear (CADORI, 2015, p. 210).

inglês, Rui considerou ser apropriado aprender: “a) o desenho de memória (cópias e objetos); b) o desenho de invenção (composição com elementos já aprendidos); c) o desenho a tempo fixo (exercícios tirados da escala do ensino imediatamente inferior à capacidade do discípulo)”. No que se refere ao método austríaco, o processo era estimográfico, “sistematizado por Grandauer, compreendendo a aprendizagem metódica das formas geométricas elementares pelo uso do papel quadriculado” à mão livre, sem o auxílio de régua e compasso (SOUZA, 2000, p. 18). A imagem 14 exemplifica um exercício com o método estimográfico, retirado de um Compêndio português. Os princípios metodológicos com relação ao Desenho, defendidos por Rui Barbosa, também descreviam que o professor não deveria fazer correções no próprio trabalho do aluno e que o desenho seria auxiliar de outras disciplinas, especialmente a Geografia. A base de todo o desenho seriam as formas geométricas traçadas à mão livre. Para os desenhos de modelos, primeiramente, orientava-se desenhar as partes e compará-las com a totalidade (BARBOSA, 1986, p. 60).

IMAGEM 6 – MÉTODO ESTIMOGRÁFICO



FONTE: Brito (2014, p. 49).
Exemplo de exercício, de acordo com o método estimográfico. Compêndio de Desenho para a Classe I dos liceus, 1900, de Luiz Miguel de Abreu e de António Teixeira Machado.

O Desenho, como disciplina obrigatória no curso secundário, passa a ocupar duas horas semanais do currículo (VEIGA, 2015, p. 412). No Ginásio Nacional, como passou a se chamar o Colégio Pedro II[35], após a Proclamação da República, em 1890, a disciplina não contemplava desenho geométrico, mas desenho de ornatos, influência da metodologia da Escola de Belas Artes que se opunha a um Desenho mais industrial (BARBOSA, 1986, p. 70-71). Havia também a disciplina de Geometria, privilegiando as ciências. No currículo de Benjamim Constant, os conteúdos da

[35] Em 1911, retorna à denominação de Colégio Pedro II.

Geometria eram extensos e aprofundados, incluindo Geometria descritiva, Geometria geral e seu complexo algébrico, cálculo diferencial e integral (BARBOSA, 1986, p. 72).

Segundo Barbosa (1986, p. 74), o Desenho Geométrico foi, aos poucos, ganhando espaço e agregando atributos, como excessivo rigor e ordem, principalmente porque se exigia uma prova prática de Desenho para entrar nas faculdades. Seu objetivo se tornou mais propedêutico, em detrimento da expressão artística e da composição individual. Na verdade, houve um privilégio da estética realista e da cientifização da forma pela geometrização.

No ensino secundário, dominava o estudo dos ornatos, feito mediante o desenho de observação de modelos de gesso. O Inspetor Geral da Instrução Pública, Benjamin Franklin Ramiz Galvão, em relatório de 1891, destinado ao Ministro e ao Secretário de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, Benjamin Constant, fez referência à compra de materiais do exterior para o ensino secundário:

> Quadros naturais de P. Gervais; modelos em gesso, de L. Chedeville e Sodre, para ensino de Desenho; quadros tecnológicos de Armengaud; quadros de Anatomia e de Fisiologia, de P. Regnard e Johnson; globos geográficos, de Ch. Simon; parte das coleções de Zoologia, Botânica e Mineralogia, do editor Deyrolle; tellurios de Newton; gabinetes escolares de Física, da casa Hachette; parte das coleções de História Natural, e os mapas geográficos, de Levasseur; os gabinetes de Química, da casa Delagrave. (SILY, 2012, p. 235)

Com a intenção de nacionalizar o ensino de Desenho, o Inspetor Geral encomendou ao artista Antonio Benvenuto Cellini[36] modelos em gesso de folhas, flores e frutos brasileiros (SILY, 2012, p. 235). O Pedagogium – uma espécie de biblioteca-museu para auxiliar os professores – possuía, para o ensino do Desenho, uma coleção de peças em gesso da casa Delagrave[37], como mostrado na imagem a seguir, e álbuns de estampas e série de modelos da escola de *La Matinière,* em Lyon (PRIMITIVO MOACYR, 1942, p. 238). O cone da casa Delagrave (imagem 15) é um exemplo de sólido geométrico muito utilizado para as aulas de desenho. Tais sólidos eram colocados em bases na altura dos olhos e a uma certa distância dos alunos para

[36] Sobre o artista, ver Mac Cord (2014).

[37] Modelos da Coleção Muret, da casa Delagrave de Paris, fornecidos pela Livraria Universal de Magalhães & Moniz do Porto, em fevereiro de 1882.

que fossem observados e, com base na observação, produzissem desenhos que fossem fiéis às formas propostas.

IMAGEM 7 – SUPERFÍCIE CÔNCAVA DE UM CONE RETO, CORTADO POR UM PLANO. ALTURA: 16 CM



FONTE: Tenreiro (2012).

Barbosa (1986, p. 80-81) pontua que “o desenho com a conotação de preparação para a linguagem científica era a interpretação veiculada pelos positivistas; o desenho como linguagem técnica, a concepção dos liberais”. O Código Epitácio Pessoa, reforma educacional que tratou principalmente do ensino secundário e superior, vigorou de 1901 a 1911, e reuniu princípios positivistas e liberais. Conforme essas diretrizes, o curso de Desenho deveria iniciar-se por combinações lineares, depois para cópia à mão livre do desenho do professor, os desenhos de ditado e de memória e de invenção e, por último, os desenhos de modelos naturais ou em relevo (BARBOSA, 1986, p. 77-78).

Observa-se a orientação para o desenho de observação de modelos naturais ou em relevo um avanço em relação à cópia de estampas que o liberalismo e o

positivismo defendiam para todos os níveis de ensino. A cópia de estampas é mais limitada que a cópia de modelos reais, pois as imagens são representações geralmente impressas no plano bidimensional, muitas vezes, de má qualidade. Já na observação de modelos reais, é possível perceber mais detalhes, e o efeito de luz e sombra vai depender da posição do objeto em relação ao foco de luz. Os exercícios de desenho de observação frente a uma forma objetiva tridimensional, que poderiam ser um sólido geométrico, objetivavam uma representação mais realista possível. Havia muitos modelos ou objetos para a representação, não sendo, portanto, comum o desenho de observação de paisagem, uma característica mais ligada a movimentos como o Romantismo (BARBOSA, 1986, p. 78). A pintura de paisagem no Romantismo tinha um viés mais subjetivo, ligado às paixões e ao lírico. Além disso, a observação de paisagem exige uma logística mais complicada para a aplicação escolar, por exigir deslocamentos e equipamentos específicos para o trabalho ao ar livre.

O texto do Código de 1901 a respeito do ensino de Desenho defendia a morfologia geométrica como a base para desenvolver o conhecimento das formas e proporções. Pode-se perceber as ideias de Rui Barbosa sobre o ensino de Desenho redigidas no documento quando ele orienta para que haja a geometrização das formas naturais, a percepção dos objetos e suas partes antes de seu desenho, o ensino gradual da perspectiva, a finalização do curso com o desenho projetivo e a resolução de problemas da geometria descritiva. (BARBOSA, 1986, p. 79). Observa-se a geometrização das formas naturais e dos ornatos sendo ora mais evidente, ora menos, conforme as concepções sobre o ensino do Desenho. Salienta-se que tudo era orientado no entendimento do Desenho como linguagem.

> Assim o primeiro ano deveria compreender: desenho a mão livre com aplicação especial ao ornato geométrico plano; o segundo ano, estudos de sólidos geométricos acompanhados dos princípios práticos de execução das sombras e ornatos em relevo; no terceiro ano, desenho linear geométrico, elementos de perspectiva prática à vista; no quarto ano, elementos de desenho geometral ou da representação real dos corpos. (BARBOSA, 1986, p. 80)

A gradual transferência do estudo prático da Geometria para a área do Desenho se deve à realidade brasileira na época. Havia falta de professores capacitados para dar aulas nas escolas de curso secundário nos diversos estados, sobretudo porque os conteúdos eram vastos e aprofundados nos programas de

Geometria e havia dificuldade de sua assimilação por parte dos alunos (BARBOSA, 1986, p. 79-80).

É a partir do século XVII que se dá a criação e o aperfeiçoamento dos instrumentos de desenho relacionados ao desenvolvimento do desenho geométrico, visando a uma representação mais precisa para evitar as imperfeições do traçado à mão livre. O compasso é exemplo de um instrumento que se aperfeiçoou a partir desse contexto. Ocupando o papel intermediário entre o fazer e o pensar e como instrumento de comunicação, principalmente para a produção de artefatos industriais, o Desenho no século XIX visava a boa representação para facilitar o processo de fabricação de objetos, tornando-se indispensável. Para isso, eram imprescindíveis exercícios constantes e formação intelectual (NASCIMENTO, 1999, p. 140). No meio industrial, esse tipo de desenho, chamado técnico, precisava ter precisão de traçado da forma desenhada, para que pudesse ser fabricada sem nenhum problema no processo. Para isso, o desenhista precisaria ter profundo conhecimento de Desenho Geométrico. Para o Desenho Geométrico como disciplina escolar, focou-se no "processo geométrico", voltado para a resolução de processos construtivos, em que se utiliza exclusivamente compasso e régua. Para o Desenho Técnico, nessas circunstâncias, surgiram os esquadros, a régua T e outros instrumentos que facilitavam o traçado das formas geométricas mais comuns, tornando o desenho mais preciso e mais rápido de ser executado (NASCIMENTO, 1999, p. 141).

Nascimento (1999, p. 142) pondera que a adoção de instrumentos, como o compasso e a régua na sala de aula, acabou por condicionar o Desenho Geométrico a procedimentos metodológicos como a fixação de processos de resolução gráfica, que implicaram a criação de soluções para a resolução de processos gráficos complexos e difíceis de serem memorizados e, com isso, resultaram por descaracterizar a função educativa do Desenho Geométrico. Penim (2000, p. 84) analisa que o Desenho Geométrico foi se simplificando paulatinamente, tendo sido reduzidas as construções exigidas aos alunos, acentuadamente após os programas de 1936, adotados em Portugal.

Quanto aos conteúdos, o estudo dos baixos-relevos tinha maior ênfase, com o desenho de florais estilizados e linhas curvas. Depois, os altos-relevos, que exigiam mais conhecimento do desenho e, por último, o desenho de cópias de estátuas. Entendia-se que a cópia de ornatos desenvolvia a imaginação e formava culturalmente o aluno (MODESTO BROCOS, 1915, p. 38).

Apesar de Rui Barbosa acreditar no respeito ao trabalho do aluno e não admitir ser eficaz ou mesmo pedagógico fazer correções sobre seu desenho, de Brocos (1915, p. 52) entendia que muitos professores defendiam que um ensino eficaz de Desenho requereria essa correção manual.

Nascimento (1999, p. 14) analisa que, a despeito das ideias de Rui Barbosa e mesmo com a instauração da República, não houve muitas mudanças na forma de conceber o ensino de Desenho. Sua introdução, no século XX, ocorreu apenas com um ligeiro acento para o desenho geométrico como diferença em relação ao que se praticava anteriormente.

Os materiais de Desenho devem ser analisados com base nos conhecimentos que compõem esta disciplina escolar, na sua organização didático-pedagógica e nas práticas escolares resultantes dessa organização (ABREU JUNIOR, 2012, p. 170).

Nesta conjuntura, os manuais didáticos tiveram um papel preponderante, com vistas à efetivação das ideias relacionadas ao ensino do Desenho. O livro *Curso de Desenho Geométrico e Elementar*, de Gregório Nazianzeno de Mello e Cunha[38], que teve sua 1.ª edição em 1907, traz na capa a seguinte inscrição: *De acordo com o programa dos exames de admissão dos candidatos à matrícula nas Escolas Naval e Politécnica e para uso dos alunos de todas as escolas primárias, secundárias, normais, superiores civis e militares. Adotado, publicado e premiado pelo Governo Federal*. Essa era uma informação importante em um sistema de ensino elitizado e restrito a uma pequena parcela da população, para a qual a admissão ao ensino superior era prioridade. Na *Carta ao leitor* do livro, Mello e Cunha deixava clara a intenção de ser útil aos alunos da Escola Naval e aos candidatos ao Curso da Marinha e da Escola Politécnica. Tendo consultado os programas de ensino do Desenho Geométrico das demais escolas, declara ser de utilidade, também, aos alunos dos estabelecimentos de instrução da República. É interessante perceber que o autor se refere ao Desenho Geométrico e não ao Desenho de forma mais genérica. No entanto, o livro foi dividido em três partes. A primeira, desenho linear à mão livre, começando na parte onde acaba o ensino primário do desenho, o desenho estereográfico

[38] "Mello e Cunha, doutor em Matemática, foi diretor do Lyceu de São Christovão para meninos (Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro, 1881, edição 38, p. 643), engenheiro civil, professor da Escola Polytechnica e professor substituto da Escola Naval (Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro, 1901, edição 58, p. 1732) e capitão de corveta (Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro, 1907, edição 64, p. 1849). Faleceu em 1926 (Correio da Manhã. Edição de 20 / 2 / 1927, p. 18)" (GASPAR, 2014, p.51).

(desenho de representação de sólidos geométricos no plano), com 48 páginas dedicadas ao assunto. Na segunda parte, o estudo dos instrumentos de desenho, estudo das escalas, soluções de problemas da Geometria, com 365 páginas. Na terceira parte, o desenho de ornamento, com 70 páginas. (MELLO E CUNHA, 1907, p. 1). Talvez tenha utilizado a denominação Desenho Geométrico por acreditar que todo o desenho decorre do geométrico, pensamento comum na época[39].

Além disso, o livro foi submetido à apreciação da Congregação da Escola Naval que, no seu parecer, datado de 17 de março de 1905, cita ser o Desenho uma "utilíssima matéria que tantos e tão extraordinários serviços presta ao homem nas necessidades práticas de sua vida profissional" (MELLO E CUNHA, 1907, p. 2). Salienta que a Geometria é uma "importante ciência da medida e propriedade da extensão, que o desenho vai encontrar a segura prova da verdade de suas construções" com resultados práticos vantajosos. Com relação ao desenho à mão livre, chama a atenção de que é importante para "educar a mão no sentimento da forma e a vista na exatidão da grandeza" (MELLO E CUNHA, 1907, p. 2). E conclui, constatando que o livro

> apresenta ainda sucessivos modelos para serem copiados, podendo-se com eles produzir novas e variadas aplicações no intuito de desenvolver convenientemente aptidão e conhecimentos neste ramo tão proveitoso do estudo do desenho e que merece decerto atenção e carinho. (MELLO E CUNHA, 1907, p. 2)

Tais compêndios traziam muito dos conteúdos ensinados nas Academias Militares como a Geometria plana e espacial, contando ainda com seções que explicavam os instrumentos de desenho. A forma de ensinar era por meio de problemas e de exemplos de construções gráficas demonstradas em imagens.

Na primeira parte da obra, constavam as definições básicas, a combinação retilínea, as combinações de reta e curva e os exercícios que deveriam ser feitos a olho nu, sem uso de instrumentos. Nas noções preliminares, no capítulo 1, assim expõe o autor:

---

[39] Foi encontrada na biblioteca da UFPR a 4.ª edição de 1951, que tem a mesma estruturação e composição do livro de 1942. As edições publicadas em 1907, 1942 e 1951 tratam dos mesmos temas. Apenas na edição de 1942 foram adicionadas páginas coloridas e houve a mudança na forma de apresentação da obra, feita pelo professor Olavo Freire (GASPAR, 2014, p. 56).

> O desenho, em sua acepção a mais geral, é a arte de representar por meio de linhas, de sombras e de tintas convencionais a forma visível, sensível ou palpável de todos os corpos capazes de serem representados.
> Útil a todas as classes da sociedade, é o desenho a verdadeira linguagem gráfica, que nos fornece o meio mais simples e claro de comunicar as ideias relativas a forma dos corpos.
> Constituindo um ramo essencial de educação geral em todos os graus, é também a base de toda a educação técnica e industrial.
> Útil a todas as artes, quer liberais, quer mecânicas, o desenho presta o mais eficaz auxílio ao arquiteto, ao gravador, ao pintor, ao escultor, ao serralheiro, ao carpinteiro, ao mecânico etc., dando-lhes o melhor meio de desenvolver a faculdade de observação e guiando-os no embelezamento de todos os objetos da natureza e da arte. (MELLO E CUNHA, 1907, p. 3)

O autor estabeleceu três ramos do Desenho: o Definido, o Imitativo e o Convencional. Conceituou o Desenho Definido como o desenho de "representação das formas com uma grande precisão; a geometria é, pois, a base de um tal desenho, porquanto é necessário medir as linhas dos contornos, a fim de que a reprodução seja exata" (MELLO E CUNHA, 1907, p. 3). A parte do Desenho Definido que se refere ao traçado das figuras planas denominou de Desenho Linear ou Desenho Linear Geométrico ou Desenho Geométrico, que poderia ser a mão livre ou com o auxílio de instrumentos. O desenho à mão livre visava educar o olho e a mão, inculcando a percepção do belo. O desenho com instrumentos tinha por objetivo educar para a exatidão e rigor, necessários à Geometria. Assim, "o Desenho Geométrico é a arte de representar graficamente as relações definidas, que a Geometria estabelece entre as diversas formas" (MELLO E CUNHA, 1907, p. 3). Zimmermann (2016, p. 31 e 32) destaca que a característica principal do Desenho Definido é a propriedade da exatidão, no que se refere aos princípios matemáticos e geométricos.

No Desenho Imitativo, Mello e Cunha (1907, p. 4) tratava também da representação das formas, porém, acreditava que esta não exigiria rigor com relação às medidas. Seriam representações que deveriam se aproximar do objeto observado em termos de representação real. Salientava que no Desenho Imitativo deveriam ser abordadas a cores e a aplicação do claro-escuro[40], principalmente no desenho de paisagem e no de figura, chamando a atenção para a importância da reprodução perfeita dos corpos. Os exercícios de cópia de objetos tridimensionais ou cópia do natural possibilitavam desenhar com base na observação desses objetos, em contraposição à cópia de imagens impressas (OSINSKI, 2006, p. 65). Seria um desenho mais artístico, figurado, também denominado como de observação, à vista

[40] O *chiaroscuro* ou claro-escuro é o contraste entre luz e sombra na representação de um objeto.

ou do natural, quando havia modelos tridimensionais, animados ou não, a serem observados.

No que se refere ao Desenho Convencional, a ênfase é estava na representação gráfica, que deveria seguir uma convenção de cores e sinais gráficos e ser útil ao Desenho Industrial, ao topográfico, ou ao geográfico (MELLO E CUNHA, 1907, p. 4). O Desenho Convencional seria elaborado com base nas convenções de desenho para que fosse compreendido por diversos profissionais envolvidos em um projeto (ZIMMERMANN, 2016, p. 31-32), incluindo também a Geometria Descritiva e os Desenhos Projetivo e Técnico. Medeiros (2004, p. 96) complementa as definições denominando o Desenho Convencional de Operacional, representado pelas plantas arquitetônicas, mapas, vistas, seções e perspectivas.

Em termos de ensino de Desenho, Gomes (2006, p. 77), com base nas categorias elaboradas por Mello e Cunha (1907), define o Desenho de Imitação ou Desenho de Observação como o mais próximo da Arte; o Desenho de Definição ou Desenho Geométrico mais próximo das Ciências; e o Desenho de Convenção ou Desenho Técnico mais relacionado às Tecnologias para a fabricação de produtos industriais, por exemplo.

Voltando ao *Curso de Desenho Geométrico e Elementar* de Mello e Cunha, este iniciava com noções de Geometria, seguindo para as combinações retilíneas e de retas e curvas. Esse procedimento equivalia ao que Francoeur[41] recomendava em seus livros do século XIX, para o ensino primário (GASPAR, 2014, p. 54).

O método descrito por Francoeur determinava ser necessário primeiro ensinar as figuras geométricas, apresentando um passo a passo com base em diferentes graus de dificuldade. O professor deveria mostrar previamente a execução do desenho. Tal manual não exigia que o aluno tivesse conhecimento prévio de desenho para que houvesse a aprendizagem. O autor ainda defendia que com o seu método todos aprenderiam, em um curto espaço de tempo, a traçar as figuras geométricas e os ornatos, apenas pela imitação das construções propostas pelo professor ou pelas

[41] Louis-Benjamin de Francoeur (1773-1849), matemático e militar francês, viveu no período da Revolução Francesa, e organizou *Le Dessin Linéaire d'aprés la méthode de l'enseignement mutuel*, lançado em 1819. Esses seriam os fundamentos do Desenho em forma de manual direcionado, principalmente para as escolas públicas de ensino mútuo, criadas a partir de 1815, sendo essa a primeira forma de organizar um ensino de Desenho em escolas, fora das Academias. Essa nova forma de ensino de Desenho para o ensino primário na França foi também adotada para o ensino primário e secundário em Portugal e no Brasil. Tanto que em 1824, chega ao Brasil um exemplar do *Dessin linéaire* de Francoeur para a Escola Mútua do Rio de Janeiro (TRINCHÃO, 2009. p. 2-3 e 16).

chamadas “lições” (FRANCOEUR, 2005, p. 4 citado por TRINCHÃO, 2009, p. 10). O Desenho Linear consistia, então, no trabalho de desenhar sem orientação teórica prévia, apenas pela imitação, na busca de um aprimoramento constante do traço, do olho e da mão (TRINCHÃO, 2009. p. 23).

O Método Francoeur ou Desenho Linear, materializado por meio do manual escolar, tinha a intenção de homogeneização do saber e, ao mesmo tempo, de sua socialização, pela acessibilidade que até então era privilégio de engenheiros militares e dos mestres de ateliês. Conforme Francoeur (2005, p. 3), “os anatomistas, os médicos, os naturalistas, os físicos, os marinheiros e os viajantes” também têm “necessidade do Desenho para exprimir suas concepções”. É interessante pensar que Francoeur não provinha do meio artístico. Então, tal sistematização do Desenho ocorre pelo pensamento de matemático. Para Trinchão (2009, p. 9 e 23), o que houve foi a transposição didática[42] dos elementos básicos da Geometria e da Geometria Descritiva,[43] linguagem gráfica criada pelo matemático francês Gaspar Monge[44] (1746-1818) (ZUIN, 2001, p. 52; D’ENFERT, 2007, p. 36-37; TRINCHÃO, 2008, p. 221, 240, 241; MACHADO, 2012, p. 52; MACHADO, 2016, p. 127, 128 e 197; TRINCHAO; OLIVEIRA, 2016, p. 55).

Chervel (1990, p. 181) apresenta subsídios para que eu relativize essa informação, pois o autor acredita que a escola não tem a função apenas de transmitir saberes de uma ciência de referência. Concordo com ele quando diz que ela cria e recria os seus próprios saberes, produzindo-os. Ora transpõe didaticamente a ciência de referência, ora forja uma disciplina própria, ora faz uso da própria ciência de referência.

---

[42] O conceito de *transposição didática,* difundida pelos trabalhos de Yves Chevallard (1991), tem as disciplinas escolares como um tipo de “vulgarização”, “simplificação” ou “didatização” das chamadas “ciências de referência”.

[43] A Geometria Descritiva é a representação de figuras do espaço, para o estudo da sua forma, dimensão e posição. Os elementos básicos ou o sistema de linguagem para a representação das projeções das figuras do espaço são o ponto, a reta, o plano, o ângulo, as figuras e suas construções geométricas (TRINCHÃO, 2009, p. 9).

[44] Gaspar Monge (1746-1818) desenvolveu uma ciência que permitia representar um objeto do espaço por meio de suas projeções ortogonais sobre dois planos perpendiculares, horizontal e vertical. A possibilidade de representar corretamente sobre um plano viabilizou a industrialização de objetos, peças mecânicas, e construções arquitetônicas, pois era urgente para o desenvolvimento industrial uma “linguagem gráfica universal que permitisse aos técnicos e engenheiros o cálculo de medidas e a leitura de volumes de maneira muito rápida, através de uma descrição geométrica rigorosa e detalhada dos objetos a serem fabricados” (MACHADO, 2012, p. 50 e 51). Assim, passou-se a exigir um desenho que proporcionasse a informação exata de suas dimensões e volume, na formação do marceneiro, do arquiteto ou do engenheiro. Desse modo, aliado à geometria descritiva, ao desenho geométrico e à geometria projetiva, foi desenvolvido o Desenho Técnico (MACHADO, 2012, p. 50 e 51).

Francoeur, ao elaborar o seu método para o ensino de Desenho, seguiu os pressupostos teóricos, metodológicos e práticos de pensadores da educação como Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Fröbel (1782-1852), além de sua perspectiva como matemático.

Da *Didática Magna* de Comenius (1657), Francoeur tomou os princípios da utilidade do Desenho na educação profissional, da cópia de desenhos e modelos para desenvolver o traço, prática que deveria se dar pelo trabalho árduo à mão livre. Comenius via nos exercícios práticos a melhor forma de aprender, uma vez que "só a prática faz o artífice" (COMENIUS, 2002, p. 252). De Rousseau, buscou assimilar uma visão mais naturalista de ensino do Desenho, pois, para ele, o que importa no desenho da criança não é o que ela desenha, mas a educação do olho e da mão pela experiência. A natureza deveria ensinar à criança, e seus modelos seriam os objetos, então suas representações no papel precisariam ser diante ao próprio objeto desenhado (ROUSSEAU, 1992, p. 145). Já de Fröbel apreendeu a ideia de uma educação mais prática do desenho, deixando de lado a defesa feita por esse autor de um método intuitivo (TRINCHÃO, 2009, p. 24-25).

Dos fundamentos de Pestalozzi, Francoeur se apropria da vertente racionalista, na qual é exigida, principalmente para o Desenho Geométrico, a precisão do traçado pela observação da forma, pela prática e pela repetição exaustiva da imitação de objetos; e a apropriação do conhecimento pelo aumento gradativo da complexidade das construções de figuras (TRINCHÃO, 2009, p. 24; MACHADO, 2016, p. 180; VAZ, 2020, p. 5).

D'Enfert (2016, p. 13) enfatiza que tanto no ensino primário como no secundário da França, no século XIX e na primeira metade do século XX, a aprendizagem do desenho se restringia à reprodução de modelos que não visavam apenas desenvolver as competências gráficas, mas também uma cultura visual a partir do repertório de formas e moldes selecionados para a representação, criando, assim, uma cultura gráfica em função do público e das finalidades do ensino de Desenho. Nos liceus franceses do século XIX, havia o desenho de imitação, de tradição acadêmica, cujo ensino tinha como base o estudo do corpo humano pela cópia de modelos. Primeiramente, serviam como referência gravuras retiradas de obras didáticas ou desenhos realizados por professores para os iniciantes. Depois, eram prescritas cópias de peças feitas de gesso para os alunos com um pouco mais de experiência,

chegando até o modelo vivo, sendo ainda contempladas algumas lições de geometria elementar (D'ENFERT, 2016, p. 15-16).

Na segunda metade do século XIX, o Estado francês passa a dar mais importância ao ensino de Desenho, muito em decorrência das exposições universais, que tinham uma seção consagrada a esse ensino. Nessas mostras, eram expostos trabalhos de alunos, manuais escolares e materiais pedagógicos, enfatizando o quanto esse ensino se relacionava ao progresso das nações (D'ENFERT, 2016, p. 15). O Desenho, nessa circunstância, era visto como propulsor da modernização tão almejada, tanto na Europa como no Brasil.

O método de desenho linear para o ensino primário francês deveria primeiramente reproduzir formas regulares, as figuras geométricas planas. O estudo da figura humana era excluído e a representação dos objetos deveria ser efetuada por meio de simples linhas sem representações do claro-escuro ou de cores. Havia, também, os desenhos de ornamentos, de Arquitetura, de construção ou de máquinas. Os desenhos eram executados à mão livre prioritariamente e, depois, com instrumentos de desenho, categoria chamada de desenho linear gráfico, que foi progressivamente assimilado ao desenho geométrico, com o emprego de instrumentos de desenho (D'ENFERT, 2016, p. 17 e 18).

O ensino de Desenho na França, nesse contexto, não era apenas um meio de comunicação, mas visava formar o gosto dos futuros produtores e consumidores, cultivar hábitos de ordem e gosto pelo trabalho bem-feito e promover o exercício da mão e do olhar (D'ENFERT, 2016, p.18).

Francoeur, em seu método, incluiu ainda observações sobre a postura ao desenhar, recomendando que o aluno não virasse a ardósia ou o papel para desenhar. Também se preocupou com o olhar, preconizando que o aluno deveria se familiarizar com as unidades métricas, as quais deveriam ser percebidas a olho (D'ENFERT, 2007, p. 46). No Desenho Linear, havia duas modalidades de execução que se distinguem pelo uso ou não de instrumentos de desenho (TRINCHÃO, 2009, p. 12; MACHADO, 2012, p. 61).

No livro de Borges e nas recomendações de Rui Barbosa, inspiradas em Walter Smith, há uma reiteração dessas práticas. Isso se dá na compreensão do desenho como linguagem em que se exprimem ideias por meio de linhas, sombras e cores (TRINCHÃO; OLIVEIRA, 2016, p. 68).

É pertinente observar como Mello e Cunha vai instruindo didaticamente o ensino de Desenho:

> Os primeiros exercícios de desenho a mão livre devem ser feitos no quadro preto a giz e depois reproduzidos a lápis no papel. [...] para traçar deve-se fixar verticalmente o quadro preto contra um muro ou parede, ou então colocá-lo sobre um cavalete. [...] Em geral, quando o desenho é feito sobre o papel, deve-se ter sempre uma prancheta, sobre a qual se fixa o papel. A prancheta é uma tábua de forma retangular, de proporções menores que o quadro preto e não tem, como aquele, pintura. A tábua deve ser bastante lisa, de pinho ou de outra madeira mole, a fim de que não se estraguem as pontas dos instrumentos, especialmente as dos compassos. [...] Há mesas que são verdadeiras pranchetas, podendo receber a inclinação que se quiser, [...] por um dispositivo apropriado. A folha de papel tendo, geralmente, a forma de um retângulo, deve ficar colocada sobre a prancheta. (MELLO E CUNHA, 1907, p. 17 e 18)

Quanto à utilização de instrumentos:

> Para os exercícios sobre o papel deverá somente ter o lápis. No começo dos seus exercícios, para corrigir pouco a pouco os defeitos do traçado a mão livre, usará a goma elástica, a qual procurara com o tempo dispensar, porquanto deve ser seu objetivo traçar usando unicamente o lápis, isto é, desenhar a mão livre sobre uma superfície, sem dispor de auxílio algum, utilizando exclusivamente o olho e a mão. Como marco de comparação para estimar a grandeza das linhas o desenhador deve ter uma régua graduada com as divisões e subdivisões do metro, com a qual medirá um grande número de linhas ou de objetos até obrigar a vista a medir e a memória a reter a grandeza retilínea adotada como unidade. (MELLO E CUNHA, 1907, p. 19)

A segunda parte do livro apresentava os instrumentos de Desenho e propunha problemas de Geometria, tais como a construção de circunferências, polígonos, curvas e concordância, inscrição e circunscrição de polígonos e figuras equivalentes e escalas. Algumas recomendações sobre materiais tinham destaque, como o trecho a seguir:

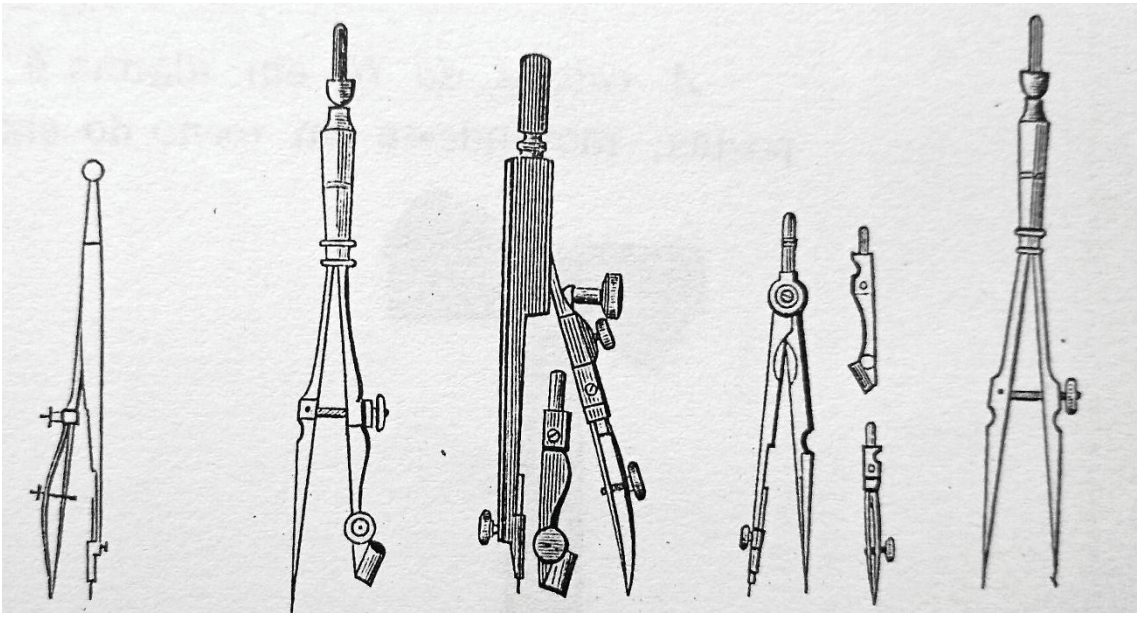
> O lápis empregado no desenho geométrico não deve ser muito duro, porque para traçar um traço visível é necessário empregar uma certa pressão sobre o papel, e neste caso fica uma depressão, que dificulta a passagem do nanquim sobre os mesmos traços; se se comete um engano na direção de um traço, é preciso para apagá-lo atritar de mais a goma elástica, o que altera o papel. Os lápis muito moles também não devem ser empregados, porque produzem traços muito grossos e prejudicam assim a precisão e a nitidez que se deve exigir no desenho; deve-se, pois, escolher, com relação a escala de dureza, um meio termo entre estes extremos. (MELLO E CUNHA, 1907, p. 49)

Para os lápis, Mello e Cunha sugeria a marca A. W. Faber e apresentava seus diferentes graus de dureza. Ensinava a apontá-los, usando lixa fina e enfatizava a

posição da mão para o desenho, seja com instrumentos ou à mão livre. Mostrava as réguas de madeira, marfim e metal e os esquadros de madeira, dando dicas sobre a boa qualidade dos instrumentos e sobre sua conservação (MELLO E CUNHA, 1907, p. 50, 51 e 52).

Muitos instrumentos apresentados estão em desuso ou são pouco utilizados atualmente, tornando-se cada vez mais desconhecidos, tais como o compasso balaústre, o compasso de proporção, o compasso de redução e o compasso de três pernas. A imagem 16, apresentada no livro, mostra diversos tipos de compassos em uso à época:

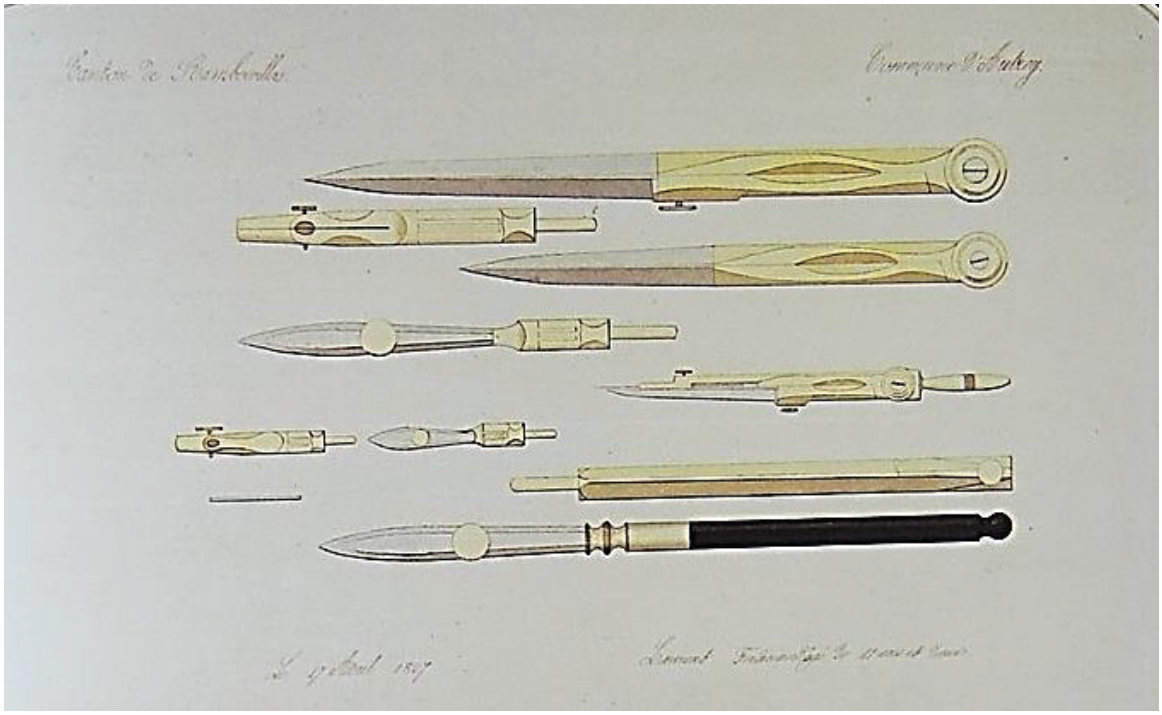
IMAGEM 8 – COMPASSOS



FONTE: Mello e Cunha (1907, p. 60).

No livro, o autor apresenta o uso do compasso, os tipos, e os acessórios como tira-linhas e porta-lápis; cabeça do tê (régua tê); gabarito de curvas (*pistolet*); transferidor; e tinta nanquim, que vinha numa forma prismática, precisava ser diluída no godê e aplicada com tira-linhas (MELLO E CUNHA, 1907, p. 58, 59 e 66). A materialidade presente no ensino de Desenho reproduz valores e estabelece o consumo de bens culturais que envolvem alunos, professores e sociedade (VEIGA, 2000, p. 4). A imagem do compasso, a seguir (imagem 17), é uma ilustração realizada por um aluno do ensino primário nas aulas de Desenho na França do século XIX:

IMAGEM 9 – DESENHO DE COMPASSO



FONTE: D'Enfert; Lagoutte (2004, p. 33).
Compasso. Desenho de um aluno da escola primária d'Autrey (Vosges), 1867. Pena, tinta preta e aquarela, 30X43 cm.

Na parte do Desenho de Ornamentos, constavam as noções preliminares sobre o trabalho com ornatos, a aplicação e construção das redes – redes de malhas triangulares, retangulares, hexagonais, octogonais e circulares –, as disposições ornamentais (raiada, coroa e radiada), os ornatos correntes – uma série continuada de motivos, que se sucediam pela repetição em uma faixa –, a partição de plano e a aplicação do traçado geométrico para construção de ornatos (GASPAR, 2014, p. 52). Um exemplo de construção de uma rede de malha circular se apresenta na imagem 18, a seguir.

IMAGEM 10 – CONSTRUÇÃO DE REDE CIRCULAR

296. *Construcção da rêde circular.*

1 — Construa-se uma rêde AFCD de malhas quadradas, fig. 633,

2 — A addição de quatro malhas menores fórma uma malha identica LIMB, porém maior e cujo centro E é um dos nós da rêde dada.

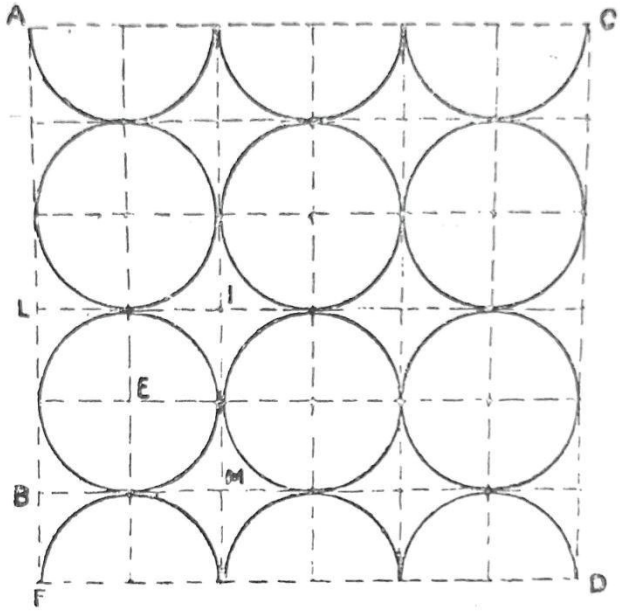
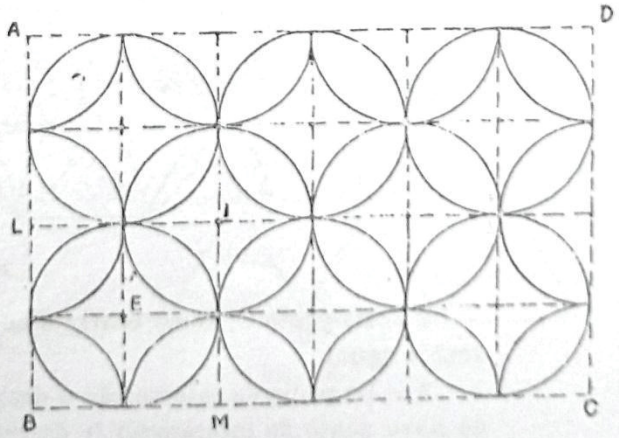


Fig. 633

3 — Fazendo centro em E, fig. 633 e em todos os nós nas mesmas condições de E, descrevam-se circumferencias, cujo raio é igual ao lado da malha da rêde primitiva; obtem-se uma rêde composta de circumferencias tangentes.

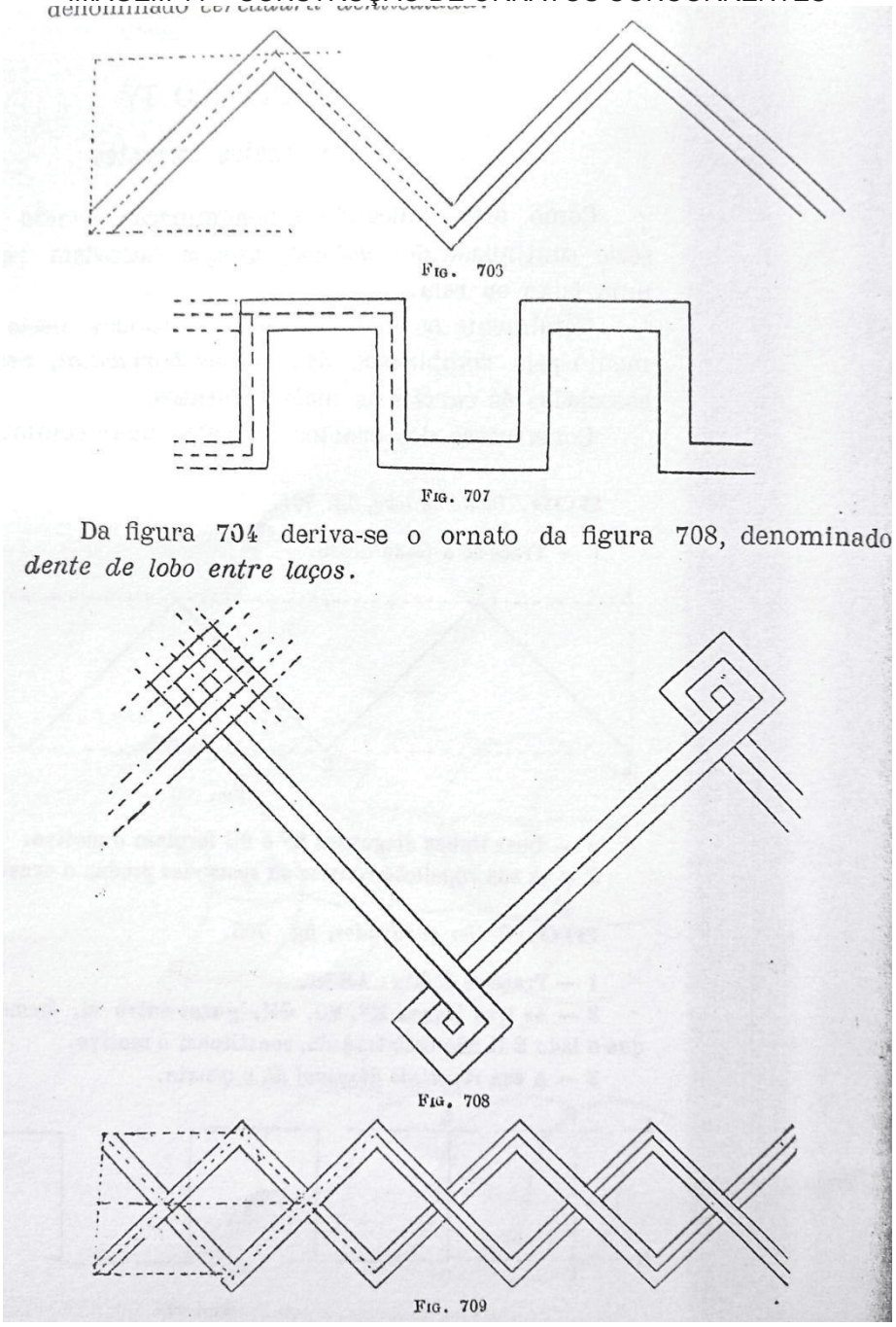


FONTE: Mello e Cunha (1907, p. 373).

Nas Noções preliminares, o autor define o desenho de ornamento como uma aplicação do desenho geométrico à representação dos objetos tirados principalmente da natureza, servindo para embelezar as formas. Os ornamentos são classificados como aqueles formados de linhas geométricas; os tirados dos vegetais, formas naturais que podem ser estilizados ou geometrizados; e as combinações de figuras

chimericas (imaginárias), construídas com os ornamentos das duas classes precedentes (MELLO E CUNHA, 1907, p. 5). Mello e Cunha via no Desenho Geométrico a base do Desenho de Ornamento (VAZ, 2020, p. 6).

IMAGEM 11 – CONSTRUÇÃO DE ORNATOS CONCORRENTES



FONTE: Mello e Cunha (1907, p. 416).

Além disso, o final do livro trazia páginas numeradas de I a XIV, com figuras que representavam elementos de geometria, redes, combinações de linhas curvas e retas e tábuas de cordas para retificação de arcos (de grau em grau e de 10' em 10'),

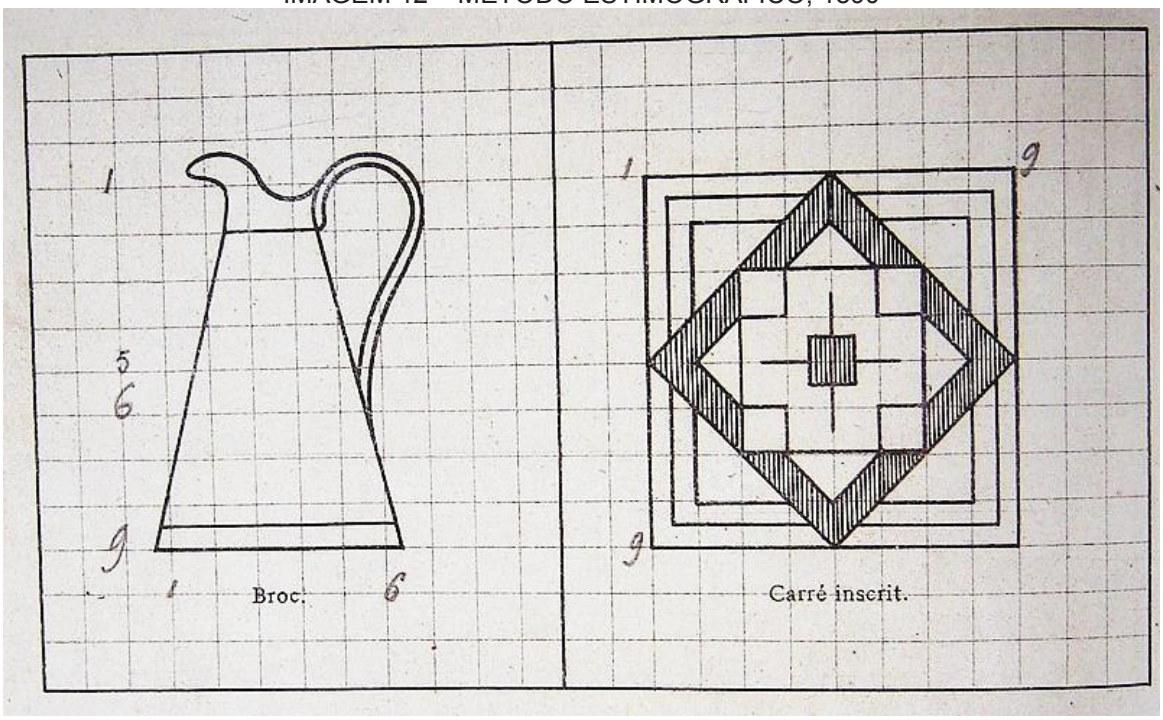
com as suas respectivas utilizações. A obra apresentava muitas figuras ilustrativas e, a partir da edição de 1942, algumas ilustrações foram impressas em cores.

Relacionando ao contexto português, Penim (2016, p. 37) analisa o compêndio de desenho linear de Teodoro da Motta (1868), que foi reeditado por mais de meio século e procurava adaptar-se a vários públicos, professores e alunos dos liceus e das escolas de desenho industrial. Vinculado a ideias racionalistas, o desenho, aliado aos princípios geométricos, dava suporte à Matemática.

Para o ensino liceal português, os métodos seguidos foram primeiro o de Pestalozzi e, depois, o de Fröbel. Aplicando o desenho geométrico linear, a indicação era que se ensinasse primeiramente a traçar linhas retas e curvas, delimitando as figuras planas. Na sequência, eram utilizados instrumentos de desenho para representar figuras geométricas com base em enunciados e estudava-se geometria plana e no espaço, com algumas exemplificações da arquitetura e da mecânica (PENIM, 2016, p. 37 e 38).

Também José de Abreu, publica, em 1881, um compêndio de desenho linear. Prefaciado por Joaquim Vasconcelos, o material atendia o ensino primário e secundário, utilizando o método estimográfico e apresentando os conteúdos por grau de dificuldade e sequenciados (PENIM, 2016, p. 38). A seguir (imagem 20) é apresentado um exemplo de desenho com o método estimográfico, publicado num manual francês:

IMAGEM 12 – MÉTODO ESTIMOGRÁFICO, 1890



FONTE: D'Enfert; Lagoutte (2004, p. 48).
Modelos para reprodução, curso preparatório, 17 X 21,5 cm. Manual de R. Mathon. Exercícios de desenho à mão livre, 1890.

Ainda no final do XIX e início do XX, a configuração de um currículo e de programas mais orgânicos para os liceus portugueses definiu que o Desenho deveria ser prático e auxiliar a Matemática e as Ciências. Penim aponta que os currículos dos liceus portugueses do século XIX visavam formar uma elite social e intelectual. Assim, o Desenho era importante para desenvolver a destreza manual, aprimorar a observação e disciplinar o pensamento (PENIM, 2016, p. 37). Os compêndios, ainda utilizados, foram menos valorizados, e os modelos de vários materiais começaram a fazer parte desse ensino (PENIM, 2016, p. 39). O manual Desenho, de Carlos Adolfo Marques Leitão de 1909, tinha 5 volumes, um para cada ano do liceu. Marques Leitão era adepto da educação nova e da escola industrial. Em sua publicação, os conhecimentos de Desenho Geométrico conjugaram-se a propostas de aplicações decorativas, influência da *arts* & *crafts*[45] e um tratamento da tridimensionalidade, do

[45] Na base teórica do movimento estão as ideias de John Ruskin, que defendia a aprendizagem do desenho e buscava a elevação do intelecto por meio da prática e via na compreensão do desenho um meio de observação, memória e comunicação, isto é, uma maneira de compreender e apreciar o mundo (RUSKIN, 1971, p. 25 e 26). Ruskin fundou a Drawing School na Universidade de Oxford, que utilizava como recursos pedagógicos uma coleção de desenhos, que trazia exemplos de exercícios, explicações sobre técnicas e desenhos de referência para observação e cópia (plantas, pedras, conchas, aves, paisagens e desenhos arquitetônicos). Alguns desenhos dessa coleção foram elaborados pelo próprio Ruskin, em diferentes técnicas (ZIMMERMANN, 2016, p. 145).

volume e da sombra. Os conteúdos são apresentados do mais simples ao mais complexo (PENIM, 2016, p. 40).

Bittencourt (2008), em seu estudo sobre o livro didático de História em circulação, no período entre 1810 e 1910, destaca a atuação do poder governamental na construção dos livros utilizados nas escolas, pois havia o entendimento de que eles viabilizavam projetos educacionais. Isso põe em evidência que a materialidade, no entender dos governantes, estava relacionada à efetivação e à garantia de qualidade na educação.

O Colégio Pedro II, destinado à elite e modelo de escolarização secundária do país, teve o Desenho como parte do quadro das vinte e duas disciplinas que foram distribuídas entre os sete anos do curso. A disciplina, nesse contexto, assumiu a nomenclatura de Geometria, Desenho Linear, Desenho Figurado (baseado em cópias), ou Geometria Descritiva (ZUIN, 2001, p. 66 e 67; TRINCHÃO, 2008, p. 200; MACHADO, 2012, p. 60; MACHADO, 2016, p. 164). No ensino secundário, houve um distanciamento das finalidades práticas e utilitárias do Desenho e, em contraponto, uma aproximação com a linguagem artística e com a matemática. No âmbito artístico, o programa englobava o desenho à mão livre, noções de projeção, luz e sombra e ornamentação. Já no domínio da matemática, envolvia o Desenho Geométrico com uso de instrumentos. Dessa forma, articulava-se com a cultura literária predominante nesse ramo de ensino e não com um Desenho de preparação para o trabalho (MACHADO, 2016, p. 169).

As modalidades ou categorias foram utilizadas no secundário para sistematizar esse ensino e como forma de atender expectativas educacionais para cada período.

Observa-se que, na França do século XIX, praticava-se o que era chamado de Desenho de Imitação, que seria o desenho à mão livre ou artístico, o qual representaria a aparência das coisas e criaria uma cultura visual com base no desenho de um repertório de formas; e o Desenho Geométrico, que representaria elementos em suas dimensões verdadeiras e com o auxílio de instrumentos (D'ENFERT, 2016, p. 13 e 19). No Brasil, no século XIX e início do XX, dividiu-se o Desenho em Desenho Linear e Desenho Projetivo, destinado à representação e projetos arquitetônicos; e Desenho de Ornatos e Desenho Figurado, mais artístico e relacionado às Academias de Arte (NASCIMENTO, 1999, p. 13). De início, o Colégio Pedro II adotou o Desenho de Ornatos, depois também chamado de Decorativo, deixando o Desenho de caráter industrial e projetivo de lado (BARBOSA, 1986, p. 70-71). Contudo, o desenho de

formas naturais e de ornamentos foi, aos poucos, geometrizando-se, havendo orientação para a estrutura geométrica dos objetos desenhados do natural, geometrização de ornatos, uso da perspectiva, além da inserção gradual do Desenho Projetivo e a resolução de problemas da Geometria Descritiva (BARBOSA, 1986, p. 79; GASPAR, 2014, p. 52).

Barbosa (1986, p. 35) conclui que "a identificação do Desenho com as artes da palavra foi, para uma cultura predominantemente literária como a nossa, elemento de aceitação social", concepção firmemente defendida às portas da República por Rui Barbosa, André Rebouças e Abílio Cesar Borges. Observa-se, também, que a identificação do Desenho como linguagem foi pressuposto aceito, muito tempo depois, pelo modernista Mario de Andrade (1975, p. 72), justificando, assim, ser acessível a todos e possível de ser aprendido.

Durante a Primeira República (1889-1930), o Desenho esteve presente nos programas do ensino secundário brasileiro. Por ser destinado a filhos da oligarquia agrária, de industriais, de comerciantes, de profissionais liberais e de uma pequena classe média urbana, que se preparavam para os cursos superiores, o Desenho mantinha um vínculo com a linguagem artística, com a matemática e com a cultura literária predominante, em sintonia com as diretrizes do secundário, que almejavam uma educação intelectual (SOUZA, 2008, p. 89; MACHADO, 2016, p. 27). Veremos adiante como o ensino de Desenho e o ensino secundário se organizaram e dialogaram no cenário paranaense.

1.2 O GINÁSIO PARANAENSE EM UM PALACETE: EQUIPAR E ORGANIZAR O ENSINO SECUNDÁRIO (1904-1929)

Os anos que antecederam a construção do Palacete foram marcados pelo funcionamento instável e precário do Ginásio Paranaense. O *Liceu de Curitiba* foi fundado em 1846, na Comarca de Curitiba[46], na esteira da tentativa de organização do ensino secundário público no Brasil. Com base no Ato Adicional de 1834, foram criadas as *Escolas Normais*, os *Liceus Provinciais*, a partir de 1835, o *Imperial Colégio*

[46] Por meio do Decreto-Lei n. 33, de 13 de março de 1846, da Assembleia Legislativa Provincial de São Paulo (SÃO PAULO, 1846).

de Pedro II[47], em 1837. Ao finalizarem os estudos neste último, os alunos estariam preparados ao ingresso em cursos superiores e teriam o título de Bacharel em Letras (BRASIL, 1839). A criação do *Imperial Colégio de Pedro II* também tinha a função de estruturar as

> bases para uma nova organização do trabalho didático no ensino secundário, à medida que adotaria princípios como a organização e sistematização dos estudos; a formação de classes, às quais se destinariam matérias e conteúdos definidos, constituindo-se assim o ensino seriado; a especialização do trabalho didático, quando a cada docente seria reservada uma disciplina específica, constituída por programa e materiais didáticos específicos. (PESSANHA; BRITO, 2014, p. 240)

Esses materiais seriam compêndios, gabinete de Física, laboratório de Química e coleção de objetos dos reinos animal, vegetal e mineral (BRASIL, 1839, p. 83). O ensino secundário foi constituído para capacitar ou mesmo formar o quadro de funcionalismo público administrativo e técnico para o Brasil. Esse ramo de ensino era organizado em forma de aulas avulsas que visavam ao preparo para a admissão no ensino superior. Um exemplo de ensino superior era a Academia Real Militar da Corte, onde estudavam, em sua maioria, os jovens procedentes das famílias de posses (ZUIN, 2001, p. 66 e 67; MACHADO, 2012, p. 59). O *Licêo de Coritiba*, nos seus primeiros tempos, não tinha um funcionamento estável. Em alguns anos, foram ofertadas apenas as cadeiras de línguas latina e francesa (ZACHARIAS, 2013, p. 22). Tanto que, em 1874, pela Lei n. 381, de 6 de abril de 1874 (PARANÁ, 1874), as autoridades resolvem fechá-lo, como comprova o *Regulamento de Ensino Obrigatório:*

> Art. 10º – É o governo autorizado a fazer toda e qualquer alteração que julgar conveniente na legislação e regulamento da instrução pública e secundária, ficando desde já extinto o Liceu dessa cidade. (PARANÁ, 1874)

Entretanto, a instituição não permaneceu por muito tempo fechada, voltando a funcionar sob a denominação de Instituto Paranaense em 1876, com uma Escola Normal anexa (PARANÁ, 1876). Para se adequar às leis da República, em 1892, sua denominação é alterada para Ginásio Paranaense. O currículo adotado, em 1892 (PARANÁ, 1891), era muito parecido com o do Ginásio Nacional, nome dado ao atual

[47] O Colégio de Pedro II foi fundado em 1837, na corte do Rio de Janeiro. Com a República, em 1892, passa a ser chamado de Ginásio Nacional. É a partir de 1911 que se tem o nome atual do Colégio Pedro II (GASPARELLO; VILELA, 2017, p. 58). Sua constituição foi inspirada nos moldes dos liceus franceses de Napoleão.

Colégio Pedro II, logo após a Proclamação da República, segundo o Decreto Federal n. 981, de 8 de novembro de 1890 (BRASIL, 1890b).

Com a Proclamação da República e a nomeação de Benjamim Constant para o recém-criado Ministério da Instrução, Correio e Telégrafos, houve a elaboração da primeira reforma educacional republicana, denominada Reforma Benjamim Constant, aprovada em 22 de novembro de 1890, pelo Decreto-lei n. 1075 (BRASIL, 1890a), e que atingiu todas as instituições de ensino do país[48].

A Reforma Benjamim Constant organizou um ginásio modelo: o Ginásio Nacional, como foi denominado o Colégio Pedro II. Os ginásios nas províncias deveriam ser equiparados com a referência no ensino secundário da capital federal. Essa equiparação visava à unidade do ensino secundário em nível nacional. O sistema de equiparação foi introduzido por Benjamin Constant, em 1890, por meio do Decreto 981, o qual previa que o estabelecimento de ensino que seguisse o Ginásio Nacional teria direito de realizar exames para os cursos superiores[49] (ANTUNHA, 1980, p. 42). Ainda assim, o ensino secundário permaneceu como um conjunto de estudos preparatórios que ofereciam conteúdos científicos e literários, e principalmente, preparavam os alunos para os exames parcelados de entrada nos cursos superiores (DALLABRIDA, 2001, p. 41; ZACHARIAS, 2013, p. 37).

Vechia e Lorenz (1998, p. VII e VIII), ao apresentarem os documentos que delineiam os conteúdos programáticos ensinados na escola secundária brasileira, entre 1850 e 1951, afirmam que dentre esses, quinze foram elaborados para o Colégio Pedro II e três expedidos pelo Ministério da Educação. Tais programas deveriam ser implementados em nível nacional, mesmo sendo elaborados para o Colégio Pedro II. Pode-se dizer que representavam os programas de ensino secundário oficial, pois o Colégio era modelo para o ensino secundário do país, principalmente, após 1854, quando os exames preparatórios para o nível superior passaram a ser elaborados com base no programa do Pedro II. Com a República, a influência do Colégio se fez sentir de forma mais direta. Em decorrência do sistema de equiparação, os colégios

[48] No projeto, prevalecem ideias positivistas para o ensino secundário: o aperfeiçoamento intelectual, a educação da mente, um currículo formativo. Havia a crença de que essa seria a condição para o progresso social e político no país (BARBOSA, 1986, p. 66).

[49] Os Liceus das províncias foram descritos, anteriormente, no projeto da Reforma do ensino secundário e superior: parecer e projeto de Rui Barbosa, relativo ao Decreto n. 7247, de 19 de abril de 1879 (RIO DE JANEIRO, 1879).

tiveram de adotar currículos e programas iguais ou semelhantes aos dele e submeter-se à fiscalização do poder central.

O primeiro regulamento do Ginásio Paranaense foi elaborado aos moldes do colégio de referência, o Ginásio Nacional (ZACHARIAS, 2013, p. 30). No rol de disciplinas, sob orientação dos positivistas, buscou-se ampliar a formação científica, apesar da predominância das humanidades e da formação literária. Contudo, Souza (2008, p. 98 e 99) aponta que a implementação dessas ideias não chegou a se efetivar plenamente. A seguir, um quadro comparativo das disciplinas do Ginásio Paranaense e do Ginásio Nacional:

QUADRO 1 – DISCIPLINAS PREVISTAS PARA O GINÁSIO PARANAENSE E GINÁSIO NACIONAL

Disciplinas previstas para o Ginásio Paranaense no Regulamento de 1892	**Disciplinas previstas para o Ginásio Nacional no Regulamento de 1890**
Português	Português
Latim	Latim
Grego	Grego
Francês	Francês
Inglês	Inglês
Alemão	Alemão
Matemática	Matemática
Astronomia	Astronomia
Física	Física
Química	Química
História Natural	História Natural
Biologia	Biologia
Sociologia, Moral, Noções de Economia Política e Direito Pátrio	Sociologia e Moral
Geografia	Geografia
História Universal	História Universal
História do Brasil	História do Brasil
Literatura Nacional	Literatura Nacional
Desenho	**Desenho**
Ginástica, Evoluções Militares e Esgrima	Ginástica, Evoluções Militares e Esgrima
Música	Música

FONTES: PARANÁ (1891); BRASIL (1890b).

No currículo do GP, foram adicionadas *Noções de Economia Política e Direito Pátrio* à *Sociologia e Moral*, talvez pela necessidade de formar quadros para o funcionalismo público. No mais, as disciplinas permaneceram as mesmas. O Desenho já constava como disciplina a ser ofertada, sendo que, no plano de estudos do GP de 1894, figurava com duas aulas em cada uma das sete séries do curso (SANTOS, 1894, p. 17 e 18).

Porém, nem todas as disciplinas do currículo do Ginásio tiveram um desenvolvimento pleno logo nos primeiros anos da República. As aulas de Desenho,

de início, não puderam ser ministradas no GP conforme determinações da legislação vigente:

> Em meu ofício número 32, de 28 de janeiro último, indiquei ao Governo a necessidade urgente e inadiável de aumentar-se este edifício, lembrando a conveniência de levantar-se um sobrado sobre o prédio atual, o que me parece não será muito dispendioso. [...] A aula de desenho não pôde funcionar como era de desejar por falta de uma sala apropriada com todas as condições ópticas. (PARANÁ, 1893, p. 16).

As disciplinas do currículo, a princípio, funcionavam como aulas avulsas. Os professores eram contratados para as cadeiras, sendo sua permanência definida pelo seu êxito, principalmente nos exames de admissão.

O Ginásio Paranaense, pelo Regulamento de Ensino, no Artigo 1º do Decreto de outubro de 1892, tinha o objetivo de "ministrar à mocidade paranaense os elementos fundamentais da ciência geral e habilitá-la para a matrícula nos estabelecimentos de ensino superior da República" (PARANÁ, 1892).

O primeiro processo de equiparação da Instituição ao Colégio D. Pedro II, referência para o país, durou cinco anos (RANZI; SILVA, 2006, p.139), tendo ocorrido sua oficialização através do Decreto Federal n. 5742, de 30 de outubro de 1905 (BRASIL, 1905). Para obter tal equiparação, um estabelecimento de ensino secundário deveria ter condições físicas, humanas e econômicas para adotar o mesmo currículo e a forma organizacional da instituição modelar (ANTUNHA, 1980; SILVA, 1969; RANZI; SILVA, 2006, p. 144). No bojo desse processo, foi inaugurada, em 1904, a sede própria, cuja construção foi decorrente de necessidades estruturais para sua implementação, devido à precariedade da estrutura física da instituição até então.

O edifício do Ginásio refletia as aspirações da elite curitibana por uma capital urbanisticamente melhor estruturada e mais moderna (CUNHA FILHO, 1998, p. 92; ZACHARIAS, 2013, p. 43). Escolano (2001, p. 34) aponta para a função cultural da arquitetura escolar, que está atrelada a projetos políticos, os quais criam uma consciência coletiva.

No caso paranaense, o palacete do Ginásio tornou-se uma referência de educação no Paraná, sendo constituído de nove salas de aula, secretaria, Gabinete

da Direção, Sala da Congregação[50] e um amplo Salão Nobre. O saguão de entrada recebia luz através de uma claraboia e era chamado de pátio interno, local de permanência dos alunos nos intervalos entre as aulas. A direção ficava em um local estratégico, do qual se podia visualizar as entradas de todas as salas de aula. A construção possuía 2.400m² de área total e mais 580 m² de área de fundos (salão nobre e pátio) (ZACHARIAS, 2013, p. 56). Nas imagens a seguir, observa-se uma sala de aula, a Sala da Congregação e o Salão Nobre.

IMAGEM 13 – INTERIOR DE UMA SALA DE AULA, 1904



Ginásio Paranaense (1904b).
FONTE: Acervo Centro de Memória do CEP.
Aspecto de uma sala de aula. Reprodução.

[50] A Congregação do Ginásio Paranaense discutia problemas levados por inspetores, professores e pelo Diretor Geral da Instrução Pública e era composta pelos lentes catedráticos e o diretor do Ginásio e da Escola Normal. Teve uma sala própria a partir de 1905, com a inauguração do edifício da Rua Borges de Macedo. A Congregação discutia questões como a indicação de livros para o ensino primário e para o Ginásio e Escola Normal; questões disciplinares da instituição; formava comissões para escrever os regulamentos de ensino, regimento interno e emitir pareceres sobre o conteúdo de obras didáticas. Há uma lacuna nas Atas da Congregação, pois foram encontrados os livros até o ano de 1911 e, depois disso, somente a partir de 1942. As Atas de 1928 são cópias que foram anexadas ao relatório da direção (ZACHARIAS, 2013, p. 68 e 69).

A sala de aula (imagem 5) aparece equipada com um bom número de carteiras, além de mesa do professor com cadeiras e moringa para água. O que mais chama a atenção na imagem é o modelo de corpo humano e as partes de órgãos do corpo, à direita da fotografia.

IMAGEM 14 – SALA DA CONGREGAÇÃO DO GINÁSIO PARANAENSE, 1904



Ginásio Paranaense (1904b).
FONTE: Acervo Centro de Memória do CEP.
Sala da Congregação do Gymnasio Paranaense e Escola Normal. Reprodução.

A sala da Congregação tinha uma grande mesa ladeada por cadeiras robustas com braços, e o globo terrestre sobre a mesa aponta para a pretensão de caráter científico e intelectual da instituição. Nas paredes, constam retratos dos lentes da Congregação. Kossoy (1996, p. 42 e 43) analisa que, quando apreciamos e analisamos fotografias, nos vemos mergulhados no seu conteúdo, imaginando como se deu sua produção e as circunstâncias de sua materialização, pois essa é uma representação que envolve cultura, estética e técnica.

IMAGEM 15 – SALÃO NOBRE DO GINÁSIO PARANAENSE, 1904



Ginásio Paranaense (1904b).
FONTE: Acervo Centro de Memória do CEP.
Salão Nobre do Ginásio Paranaense.

No Salão Nobre, um mezanino, cadeiras *Thonet*[51] e a parede com um relógio chamam a atenção em um ambiente em que se percebe a riqueza da construção e do fino acabamento. No entanto, os espaços das salas não foram equipados de pronto, tendo sido necessárias muitas solicitações de laboratórios, como cita Zacharias (2013, p. 53) em pesquisa nos relatórios enviados ao governo da Província, a partir do ano da inauguração do edifício do Ginásio, em 1904. Em tais relatórios, observa-se que o lente[52] Lysímaco Ferreira da Costa, depois de muitos pedidos, obteve verba para organizar os laboratórios de química e física, no ano de 1910.

Uma das preocupações da direção do GP era manter-se em consonância com as leis federais para que o ginásio fosse autorizado a prestar exames e assegurar o

[51] A cadeira Thonet foi a primeira cadeira produzida em massa. Ela foi criada na cidade de Viena, na Áustria, pelas mãos de Michael Thonet, em 1859. Seu design simples, formas curvas feitas com madeira, funcional e econômico resistiu ao tempo. Além disso, as cadeiras eram desmontáveis e tinham encosto e assento feitos de palha entrelaçada (ANTAR, 2020).

[52] LENTE. [Do lat. Legente, 'que lê'.] Adj. 2 g. 1. Ant. leitor (1). • S. 2 g. 2. Obsol. Professor de escola superior ou secundária. 3. Ant. leitor (2). (FERREIRA, 1975, p. 829).

seu funcionamento, e as fotografias e os relatórios eram tidos como provas incontestes da adequação do GP às prescrições federais. A Reforma Rivadávia Correia, pelo Decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911, propôs uma maior autonomia dos ginásios estaduais, acabando, portanto, com o regime de equiparação e com os exames preparatórios. No que se refere a reformas, "é preciso ressaltar que não se trata de um período linear conduzido por princípios hegemônicos, como se o Brasil todo passasse uniformemente pelos mesmos processos e vicissitudes políticas e educacionais" (ABREU JUNIOR, 2012, p. 178). Em *Ata da Congregação*, de 29 de abril de 1911 (GINÁSIO PARANAENSE, 1911), tratou-se da reforma nacional da instrução secundária e superior (Reforma Rivadávia Correia) e apontou-se a necessidade de reformulação do regulamento do Ginásio. Nesse ano, observou-se a diminuição da procura pelo educandário, pois, não sendo mais um ginásio equiparado, perdera a hegemonia na aplicação de exames para o ensino superior.

Isso não foi visto com bons olhos, tanto que, na Reforma Carlos Maximiliano, de 1915, foi reestabelecido o regime de equiparação, tendo sido restaurados os exames preparatórios. Nessa circunstância, houve a exigência de conclusão do curso ginasial para que o aluno prestasse os exames aos cursos superiores. O Ginásio Paranaense conseguiu novamente a equiparação no ano de 1917[53] (PARANÁ, 1917a, p. 139), sendo autorizada a apropriação do Regimento Interno do Colégio Pedro II, "tornando idênticas as disposições concernentes aos programas de ensino, funcionamento de aulas, exames e concursos" (PARANÁ, 1917b, p. 47).

A relação estreita com as Reformas Educacionais e com as determinações governamentais é observada nos relatórios anuais da direção do GP, pois para ser uma escola moderna e equiparada era necessário estar vinculada com os pressupostos que se acreditava serem os mais atuais em termos de educação. Isso posto, não significa que não havia contradições e questionamentos sobre essas determinações. Por exemplo, Lysímaco Ferreira da Costa citou a Reforma do Ensino Secundário, viabilizada pelo Decreto Federal n. 16.782, de 13 de janeiro de 1925 (BRASIL, 1925), em seu relatório anual, tratando da extinção dos cursos preparatórios

[53] "Em 1917, reconhecendo o valor extraordinário desse estabelecimento escolar que já possuía então edifício próprio, o Governo Federal equiparou-o ao Colégio Pedro II para todos os efeitos". In: Reportagem de jornal intitulada de "Ginásio Paranaense: O que é o conceituado estabelecimento de ensino secundário oficial do Paraná – As diversas dependências daquela casa de instrução, seus gabinetes e laboratórios otimamente instalados – O ilustrado corpo docente do Ginásio Paranaense – Diversas notas sobre a organização daquele estabelecimento e sobre sua orientação no ensino prático" (GINÁSIO PARANAENSE: O QUE É..., 1934).

e da alteração da natureza dos cursos seriados no Ginásio, por ser equiparado ao Pedro II[54]. Por meio da fala do diretor, é possível perceber a perda de autonomia que a reforma gerou, pois ele afirmou que "passou este importante estabelecimento de ensino a se reger quase que exclusivamente pelas determinações do Departamento Nacional do Ensino". Ressaltou, em seguida, as elevadas intenções do Departamento, em melhorar a qualidade do ensino secundário e que, por esse motivo, o GP esforçava-se em cumprir todas as determinações (PARANÁ, 1925, p. 618).

Em relatório sobre os laboratórios do GP, há a seguinte referência aos materiais:

> Dispõe o Gymnasio de ótimo material de ensino. Todas as matérias que exigem ensino prático, como sejam, Geografia, Física, Química, Zoologia, Botânica, Geologia e Mineralogia, dispõem de material ilustrativo e laboratórios satisfazendo as necessidades do ensino e da praticagem dos alunos. Esta diretoria visando sempre a renovação e ampliação desse material, já fez novas encomendas da França, esperando aparelhar cada vez mais o estabelecimento para a boa execução do ensino e dotando-o de recursos modernos de investigação científica. (PARANÁ, 1923, p. 42)

No trecho do relatório, não há referência ao Desenho como sendo uma disciplina prática, apesar de ter em seu patrimônio muitos materiais para efetivação dos programas da disciplina, que exigiam exercícios gráficos. A disciplina, na Reforma Rocha Vaz de 1925, tinha três aulas semanais da 1ª à 5ª série, não sendo previstas na 6ª série aulas de Desenho (PEIXOTO, 1937, p. 100 a 102).

A procura pela instituição de ensino fez com que, já em 1928, houvesse falta de espaço no Ginásio. Em relatório, a direção apontava tal problema, impossibilitando a instalação definitiva de cada aula em sua sala. Também havia a falta de uma entrada independente para as alunas; a falta de acomodação para os alunos, em geral, durante os intervalos de aulas, quer no interior do estabelecimento quer no pátio; as inconvenientemente localizadas e insuficientes instalações sanitárias; e a falta absoluta de bebedouros higiênicos e de lavatórios[55] (PARANÁ,1928, p. 4).

Na fotografia a seguir (imagem 8), vê-se um instante de uma aula do GP. Muitos alunos olham para a câmera, alguns com curiosidade. Percebe-se que há um pequeno

---

[54] A Reforma Luis Alves de 1925 suprimiu os exames parcelados e de preparatórios avulsos, passando a ser necessário realizar exames nas matérias de cada ano do curso seriado.

[55] A luz elétrica foi instalada em todo o prédio do Ginásio, em 1928, além de campainhas elétricas nas salas e gabinetes (PARANÁ, 1928).

grupo feminino que fica em um espaço separado da sala, como era costume na época. As imagens 8 e 10 fazem parte do Anuário do Ginásio Paranaense, publicado em 1929, no qual há fotografias dos Diretores e Inspetor Federal e das salas de aula e dos espaços do Ginásio, com alunos e professores em suas atividades diárias. Consta em tal Anuário a imagem da sala de Desenho, a qual será analisada mais adiante.

Sobre as fotografias escolares em circulação a partir do início do século XX, Souza (2001, p. 79) observa que elas passam a ser muito difundidas, elencando como caraterísticas a homogeneidade e a uniformização no enquadramento, na disposição formal, nos ângulos, na focalização e nos planos. A autora afirma que, em diferentes épocas e em diferentes instituições educativas, elas guardam semelhanças, preservando uma certa identidade e representação padronizada. Para a autora, tais registros podem denotar programas e formas de ensinar, entre outros aspectos.

IMAGEM 16 – SALA, 1929



FONTE: Ginásio Paranaense (1929a).

Na fotografia da vista de Curitiba, tirada em 1928 (imagem 9), indiquei o edifício do GP à esquerda da imagem. A cidade vista do atual Alto São Francisco tinha um

predomínio de residências, ao fundo e, na continuação da rua do Ginásio, vê-se a Palácio Avenida.

IMAGEM 17 – VISTA DE CURITIBA, 1928



Casa da Memória de Curitiba (1928).
FONTE: Acervo Casa da Memória de Curitiba.
Vista de Curitiba, tirada da Casa Garmater, antigo Palácio São Francisco.

Além de fotografias de classes, de grupos de professores, fachadas de escolas e salas de aulas, há também aquelas de solenidades e eventos escolares. Elas retratam momentos da vida escolar, instantes congelados de uma trajetória institucional, registros de eventos e situações importantes para a preservação da memória da instituição, por conterem múltiplos significados. Representam a identidade da instituição, cujo "imaginário social é reforçado por comportamentos, símbolos, práticas e ritos, tais como, o uniforme, a aula, a bandeira, a arquitetura escolar, a sala de aula" (SOUZA, 2001, p. 80 e 81).

IMAGEM 18 – DIA DE COLAÇÃO DE GRAU NO GINÁSIO PARANAENSE



FONTE: Ginásio Paranaense (1929a).

A fotografia do dia da colação do 5º ano dos alunos do Ginásio Paranaense do ano de 1929 (imagem 10) demonstra, também, que as moças eram em número reduzido, somando um total de 6, em contraste com a ampla maioria de 31 rapazes, dentre os quais se encontra também o diretor Algacyr Munhoz Mäeder. Nesta época, havia apenas professores homens no GP (GINÁSIO PARANAENSE, 1928a). Os alunos aparecem uniformizados: os rapazes usam terno e gravata e as moças saia, camisa e casaco, como pode-se observar na fotografia. Todos estavam organizados em frente ao GP, posicionados na escadaria e enfileirados no jardim. Os alunos e o próprio edifício formam ângulos em relação ao quadro da fotografia, conferindo certo dinamismo àquele instante. Ressalta-se que o Decreto n. 16.782-A, de 13/11/1925 (BRASIL, 1925) estabelece 6 anos para o ensino secundário. Esta deveria ser uma turma que teve início antes deste decreto.

Como já abordado, a década de 1920 foi marcada por intensos debates no que se refere à educação. No ano em que a fotografia foi realizada, há o registro de um

parecer da Congregação do GP sobre o projeto de Reforma Figueira Mello[56] sobre o ensino secundário do Departamento Nacional de Ensino. Nele, as críticas se estendem, argumentando que a reforma não tratou do curso fundamental e dos de pré-especialização, os quais só seriam implantados em 1931, com o nome de curso complementar e com outras denominações. Esses cursos de especialização são citados no documento como um problema. Na Ata consta que, no ramo[57] científico, numa das subdivisões desse curso de especialização, o Desenho deveria ser "inteiramente linear, visando a aplicação na indústria" (GINÁSIO PARANAENSE, 1929b, p. 24-25 e 29). É interessante observar que, contraditoriamente, a indústria era incipiente no Paraná, nessa época, e o aluno do Ginásio Paranaense não provinha da classe trabalhadora.

No final dos anos 1920, intensos debates na educação também se fizeram presentes com relação à disciplina de Desenho. Salienta-se as críticas ao programa de Desenho do Colégio Pedro II, feitas por Theodoro Braga, no jornal *O Estado de São Paulo*, em 1926, sob o título "A balbúrdia do programa de desenho do Colégio Pedro II". No artigo, o autor criticou, lição por lição, os quatro anos do programa decretado em 1926, condenando a cópia de sólidos geométricos à mão livre e propondo em seu lugar o desenho de objetos comuns. Questionou também os desenhos feitos em redes e malhas e sobre eles o desenho de gregas que, para ele, não desenvolvia nenhuma capacidade intelectual (BARBOSA, 2015, p. 129 e 130). O chamado método estimográfico[58] foi bastante criticado, também, no início do século XX, em Portugal, por limitar os alunos a espaços quadriculados e por eles não aprenderem a desenhar com autonomia (PENIM, 2016, p. 38).

Em estreita relação com o cenário educacional brasileiro, decorrente das políticas portuguesas associadas às suas colônias e também durante o Império, Brito (2014, p. 81 e 82) aponta que entre as reformas realizadas entre 1926 e 1930, em Portugal, houve um afastamento da cópia de estampa e do método estimográfico.

---

[56] Francisco de Avellar Figueira de Mello foi Presidente do Departamento de Ensino Secundário da ABE, em 1925. Teve atuação significativa dentro da ABE, integrando seu Conselho Diretor de 1924 a 1927, além de ter participado do II CNE, defendendo a tese *Educação Sanitária*, em 1928. Na ocasião, representou o Estado de São Paulo junto a Veiga Miranda, Lourenço Filho e Renato Jardim (VALÉRIO, 2013, p. 108).

[57] Em 1928, a ABE apresentou um anteprojeto de lei para a renovação da educação secundária, prevendo quatro anos para um curso básico e dois anos para um curso de especialização em três ramos: letras, ciências e técnico (SOUZA, 2008, p.135).

[58] O método estimográfico serve-se de grelhas ou malhas, nas quais os alunos inscrevem seus desenhos (PENIM, 2016, p. 38).

Assim, foi dado um enfoque maior na observação direta dos sólidos geométricos e dos modelos de gesso em baixo-relevo, peças de cerâmica branca e objetos de uso comum, chamando a atenção para a observação direta e orientação para o esboço ou croqui, para posterior realização da peça acabada, o que conferia mais espontaneidade gráfica ao desenho.

Foram muitas as ideias e debates sobre como deveria ser o ensino de Desenho. Contudo, como diz Sacristán (2000, p. 35), um projeto de escola é organizado no campo social e realizado no campo escolar, embasado por posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e valores sociais.

1.3 CONSOLIDAR O ENSINO SECUNDÁRIO E APARELHAR O EDIFÍCIO ESCOLAR: PROGRAMAS, MATERIAIS E ESPAÇOS (1930-1940)

A ideia de unificação do sistema de ensino brasileiro começa a ser discutida a partir dos anos 1920, principalmente, com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924. A ABE promoveu Conferências Nacionais de Educação, sendo que a primeira delas foi realizada em Curitiba, no ano de 1927. Na III Conferência, sediada em São Paulo, em 1929, foram discutidos temas referentes ao ensino secundário. Além de discutir os problemas de escolarização no Brasil, as conferências propiciaram a articulação de um movimento de renovação educacional e criação de um projeto para a elaboração de uma política nacional de educação (MARTINS, 2006, p. 23 e 24). Houve, nesse bojo, a discussão sobre a legitimidade dos estudos literários e científicos no ensino secundário. Assim, intelectuais e educadores de diferentes posições manifestaram-se na imprensa, em periódicos educacionais e em eventos, como o IV Congresso Brasileiro de Instrução Superior e Secundária (RIO DE JANEIRO, 1922), no Inquérito para a Instrução Pública, dirigido por Fernando de Azevedo, em 1926, e no inquérito promovido pela ABE, em 1929. Na III Conferência, o ensino secundário foi colocado em pauta de discussão no que se refere a uma padronização e remodelação para adequá-lo às necessidades da moderna sociedade brasileira. O que estava em questão eram as finalidades do ensino secundário, a seriação a ser estabelecida, o sentido da formação, os exames e os programas (SOUZA, 2008, p. 131). Na elaboração de uma política nacional de educação estavam em entrelace perspectivas de construção de uma ideia de escola moderna.

Touraine (1998, p. 9, 14, 215 e 218) critica o privilégio da razão nas ideias de modernidade, enfatizando o Sujeito que tem poder criador. É um ser sensível e deve ser responsável por suas ações na sociedade. Também critica a ideia de que, agindo segundo as leis da razão, a sociedade alcançaria a liberdade e a felicidade. No contexto brasileiro do período, acreditava-se que, criando um sistema de educação, isto é, racionalizando a educação, se chegaria, em decorrência, à solução dos problemas brasileiros. Ganhava força entre os educadores que implementaram políticas educacionais, nessa conjuntura, uma concepção de educação pautada na cultura científica e técnica e em valores mais utilitários. Havia os que defendiam os estudos clássicos e aqueles que eram a favor dos estudos científicos. Porém, uma total adesão à educação científica implicava numa aproximação ao ensino técnico profissional vinculado à formação das camadas populares e dos trabalhadores. Por isso, muitos educadores defendiam o caráter liberal e intelectual do curso secundário. (SOUZA, 2008, p. 134). Mesmo as posições que defendiam uma educação mais moderna afirmavam que o ensino secundário era um elemento de diferenciação social (SOUZA, 2008, p. 136). Assim sendo, a educação secundária era privilégio das elites e de camadas médias, mostrava-se expressão de uma cultura escolar destinada a poucos e àqueles que viviam nas capitais dos Estados. Diferentes propostas educacionais se contrapunham nos debates empreendidos. A proposta dos liberais, representantes do Movimento da Escola Nova, defendia uma escola pública, universal, gratuita, laica[59] e com coeducação dos sexos, tendo como principais lideranças intelectuais Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Já um grupo católico, que tinha como principal liderança Alceu Amoroso Lima, defendia a expansão do ensino particular e era contra a laicização do ensino, a coeducação, a gratuidade do ensino e o monopólio estatal da educação (MARTINS, 2006, p. 57).

Assim, nos anos 1930, inicia-se um período de consolidação da educação secundária no Brasil. Duas importantes reformas educacionais foram implantadas durante a era Vargas (1930-45): a Reforma Francisco Campos, em 1931, e a Reforma Capanema, em 1942. Elas tiveram a “colaboração de intelectuais preocupados em modernizar o país, construir um projeto nacional e organizar a nação” (SOUZA, 2008,

[59] Sobre a questão da laicização do ensino, Lysimaco Ferreira da Costa, diretor do GP, afirmou a necessidade de existir uma homogeneidade religiosa entre os membros de um corpo docente. Relatou que “à exceção do lente de História Universal, Sr. Dario Persiano de Castro Velloso, todos os demais lentes, [...] procuraram sempre ser justos e imparciais não pregando em aula suas doutrinas religiosas ou antirreligiosas” (GINÁSIO PARANAENSE, 1924, p. 585-672).

p. 145). A Reforma de 1931 ocorreu no Governo Provisório e Constitucional de Getúlio Vargas e foi instituída pelo então Ministro Francisco Campos. Já a Reforma Capanema aconteceu no período do Estado Novo, “fase de grande centralização política e autoritarismo” (MARTINS, 2006, p. 22).

O Paraná, entre as décadas de 1930 e 1940, caracteriza-se por uma economia que girava em torno dos setores ervateiro e madeireiro, sendo que, na década de 1940, houve uma grande expansão da economia cafeeira. Isso fez com que, nessa esteira, a indústria, ainda incipiente, pudesse começar a se desenvolver (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001, p. 96). A população do Estado do Paraná dobrou de tamanho entre as décadas de 1940 e 1950. Para se ter uma ideia, em 1920, a população era de 685 mil habitantes, em 1940, 1 milhão e 236 mil e, em 1950, 2 milhões e 115 mil (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001, p. 99). O período teve como governadores Manoel Ribas, Moysés Lupion e Bento Munhoz da Rocha Neto[60].

Até a década de 1930, não existia uma política nacional de educação. Os sistemas estaduais de educação não se articulavam com o sistema central. Segundo Romanelli (2009, p. 131), “até essa época, o ensino secundário não tinha organização digna desse nome, pois não passava, na maior parte do território nacional, de cursos preparatórios”.

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1931, no Governo Provisório de Getúlio Vargas, deu-se início à constituição de um sistema nacional de educação pautado na uniformização da educação. Assim sendo, a Reforma Francisco Campos sinalizou os rumos que a educação deveria seguir sob controle do Estado (SOUZA, 2008, p. 147). Sua implementação foi efetivada por um conjunto de seis decretos, entre eles o Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispunha sobre a organização do ensino secundário (BRASIL, 1931a), e o Decreto n.º 21.241, de 4 de abril de 1932, que consolidava tais disposições (BRASIL, 1932)[61]. A

[60] Manuel Ribas foi interventor de 1932 a 1935 e de 1937 a 1945, e governador do Estado do Paraná de 1935 a 1937. Moysés Lupion foi governador do Estado do Paraná de 1947 a 1951 e de 1956 a 1961. Bento Munhoz da Rocha Neto foi governador do Estado do Paraná de 1951 a 1955 (PARANÁ, 2021).

[61] As legislações que compõem a Reforma Francisco Campos são: Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação. Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário. Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Decreto 20.158, de 30 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Decreto 21.241, de 14 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário (ROMANELLI, 2009, p. 131).

ideia era centralizar, no Ministério da Educação, a elaboração de todas as normas administrativas e programáticas. Desse modo, as escolas públicas e particulares passaram a ser fiscalizadas por esses parâmetros (REZNIK, 1998, p. 68). Assim, foi criado o Conselho Federal de Educação e foram estabelecidas ações governamentais para a instrução, as quais visavam o desenvolvimento do país. Acreditava-se que, por meio da educação, o Brasil seria equiparado aos países desenvolvidos, discurso ratificado muitas vezes, desde a Proclamação da República.

Com a Reforma Francisco Campos, inicia-se uma ação mais objetiva do Estado em relação à educação. A partir de então, o Ministério da Educação e Saúde Pública passa a ser o único responsável pelo ensino secundário e, com isso, pela seriação, currículo, programas, seleção dos livros, instruções metodológicas e inspeção da avaliação da aprendizagem, com base em um sistema de avaliação (LEITE, 1969, p. 105).

Uma das medidas tomadas pela Reforma, por meio do Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931 (BRASIL, 1931a), foi a utilização do serviço de inspeção, que deveria controlar o funcionamento dos ginásios, o cumprimento dos programas, a frequência dos alunos e a realização dos exames. Além disso, a seriação definida em nível nacional e fiscalizada pelos inspetores estava atrelada a uma rígida distribuição de tempo (DALLABRIDA, 2009, p. 188).

De acordo com o Art. 55º, presente no Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, os inspetores deveriam realizar relatórios mensais e enviar ao Departamento Nacional de Ensino “uma apresentação sucinta sobre a qualidade do ensino ministrado, por disciplina em cada série, métodos adotados, assiduidade de professores e alunos” (BRASIL, 1931a).

A sala de Desenho do GP possuía uma escolhida coleção de modelos e sólidos geométricos, num total de 98, que estavam dispostos em estantes móveis e suportes elásticos (GINÁSIO PARANAENSE: O QUE É...,1934). No texto jornalístico, percebe-se a preocupação de relatar os materiais e o mobiliário da sala de Desenho como símbolos de qualidade educacional. Tais textos contribuíam para reafirmar que a estrutura material vinculada ao cumprimento dos programas do governo federal conferia a qualidade dos serviços ofertados por esta instituição de ensino. Sobre essa questão, Faria Filho (1998, p. 107) analisa que os artigos publicados em jornais pretendem ser a expressão da opinião pública ou constituí-la. Muitas vezes, são

veículos de produção e reafirmação da legislação educacional e têm uma participação ativa neste processo.

Tomando como exemplo, o relatório elaborado por um inspetor de ensino do GP, em 1939, descrevia o prédio do Ginásio, sendo elaborada uma ficha de classificação da instituição de ensino:

> O Estabelecimento está situado em zona urbana, saudável e isenta de poeira. Lugar provido de luz abundante, abastecimento d'água, rede de esgoto, condições favoráveis do terreno. É limitado segundo as suas três faces principais pelas ruas: Ébano Pereira, Saldanha Marinho e Cruz Machado, sendo que a primeira e segunda são revestidas de macadame e betume, e a terceira pavimentada de concreto. A fachada principal está voltada para a Praça Santos Dumont. [...] Praticamente não há ruídos que obriguem o professor a elevar demasiadamente a voz. Os corredores internos são construídos a prova de ruído. [...] Local completamente afastado do cruzamento de linhas férreas e de bondes. [...] Ausência completa de influências que desviem a atenção do aluno ou perturbem a exposição do professor. (GINÁSIO PARANAENSE,1939a)

O ensino secundário passou a ter uma estrutura orgânica de caráter obrigatório em todo o território brasileiro. Com duração de 7 anos e com uma maior ênfase no estudo das ciências físicas e naturais, ficou dividido em dois ciclos. O primeiro, com duração de cinco anos, era um ciclo comum de formação geral. O segundo, complementar, com dois anos, além de uma cultura geral, previa três seções com matérias que visavam à preparação para os cursos superiores (ABREU, 1939, p. 14; ZUIN, 2001, p. 74; SOUZA, 2008, p. 149; MACHADO, 2012, p. 65; MACHADO, 2016, p. 198). A disciplina de Desenho para o curso fundamental aparece com três aulas nas duas primeiras séries e duas aulas nas três últimas (PEIXOTO, 1937, p. 103 e 104).

O curso complementar tinha três classes didáticas, pré-jurídico, pré-médico e pré-engenheiro. Eram cursos preparatórios para os cursos de Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia, Engenharia, Química Industrial e Arquitetura. Para o curso pré-jurídico não havia a disciplina de Desenho. Para o curso que preparava para o ingresso em Medicina, Farmácia e Odontologia havia cinco aulas semanais de Desenho na 2.ª série. Já para o pré-engenheiro, que preparava para os cursos de Engenharia, Química Industrial e Arquitetura, havia seis aulas semanais de Desenho na 2.ª série (PEIXOTO, 1937, p. 105 e 106). Tal estrutura permaneceu até a Reforma Capanema.

Foram estabelecidas exigências aos estabelecimentos de ensino, como estudos regulares, seriação, número de aulas semanais, frequência obrigatória, aprovação nas disciplinas da série para a promoção para a série seguinte e habilitação nos dois ciclos para realização do vestibular e entrada no ensino superior. A Reforma Francisco Campos previa uma distribuição mais equilibrada entre estudos literários e científicos, perdendo o caráter humanista tão acentuado de até então e voltando-se a uma cultura geral ou mais ampla (SOUZA, 2009, p. 77; ZANCUL; SOUZA, 2012, p. 5).

Antes da Reforma Francisco Campos, a maioria dos estudantes não frequentava o ensino secundário regular. Muitos apenas faziam os exames parcelados obrigatórios, que já eram suficientes para se ter acesso ao ensino superior (BITTENCOURT, 1993, p. 144). Em Curitiba, a situação não era diferente: as matrículas e a própria frequência dos alunos eram inexpressivas. Portanto, o ensino regular não acontecia na prática (RANZI; SILVA, 2006, p. 137). Apesar dos esforços em reverter esse quadro, a partir da Reforma de Campos, os exames preparatórios ainda persistiram até a Reforma Capanema, relativizando, assim, a ideia de que a Reforma de 1931 teria implantado de maneira uniforme o ensino secundário seriado e de frequência obrigatória (RANZI; SILVA, 2006, p. 138).

Segundo Leite (1969, p. 95), os preparatórios assumiram a forma de exames de madureza[62], os quais eram reservados para os alunos com mais de 18 anos, que não tinham condições de frequentar normalmente o curso seriado. O Ginásio Paranaense passou a oferecer o curso de madureza a partir de 1934 (MARTINS, 2006, p. 34).

Souza (2008, p. 150) reconhece que a padronização das escolas secundárias foi reiterada na Reforma Francisco Campos pela manutenção do sistema de equiparação e de inspeção federal, com base em uma dura fiscalização. Para expedirem certificados de habilitação, as escolas deveriam apresentar instalações, edifícios e material didáticos apropriados, corpo docente inscrito no registro de professores e concursados, regulamento aprovado, currículos e programas adequados à Lei nacional e idênticos aos do Colégio Pedro II. A equiparação era

[62] O *exame de madureza* "era obrigatório para todos os interessados em ingressar nos cursos superiores. A manutenção desse exame foi uma estratégia legislativa dos republicanos para elevar o nível dos estudos secundários, uma vez que a dupla organização – ensino secundário seriado e exames de preparatórios – existia paralelamente", desde o Império. (RANZI; SILVA, 2006, p. 151).

requerida ao Ministério da Educação e Saúde Pública (MOREIRA, 1997, p. 97; DALLABRIDA e CARMINATI, 2007, p. 17).

Até, então, o Ginásio Paranaense era o único estabelecimento de ensino em Curitiba a oferecer o ensino secundário oficial, pois não era permitido ter dois ginásios oficiais, equiparados ao Colégio Pedro II, na mesma cidade. (STRAUBE, 1993, p. 77). Porém, depois da Reforma Francisco Campos, foi possível aos estabelecimentos particulares requererem tal equiparação.

Curitiba, em 1930, tinha 100.000 habitantes (MEMÓRIA URBANA, 2021) e até o final de 1934, encontravam-se em funcionamento no Paraná os seguintes estabelecimentos de ensino secundário fiscalizados pela Inspetoria Geral do Ensino Secundário: Ginásio Paranaense, Ginásio Iguassú, Colégio Nossa Senhora de Lourdes, Colégio Novo Atheneu, Colégio Parthenon Paranaense, Colégio Progresso, Lyceu Rio Branco, Instituto Santa Maria e Ginásio Regente Feijó (INSPETORIA GERAL DO ENSINO SECUNDÁRIO, 1935, p. 13). Apenas dois deles eram públicos: o Ginásio Regente Feijó e o Ginásio Paranaense, sendo o primeiro o único que estava localizado fora da capital, na cidade de Ponta Grossa (MARTINS, 2006, p. 55).

A administração do Ginásio Paranaense tratou de se adaptar à nova legislação e registrou, pela importância, no relatório anual de 1931:

> Passo a dar conhecimento a V. Excia. dos principais fatos que assinalaram a vida escolar do Estabelecimento durante o tempo que decorreu depois da Revolução de Outubro de 1930. O mais importante deles foi sem dúvida a reforma do ensino secundário e superior da República que mudou inteiramente o regime das aulas, a seriação dos cursos e as normas dos exames. Por deliberação do Sr. Ministro da Educação a reforma aplicou-se, durante o ano letivo de 1931, apenas à Primeira Série, seguindo as demais a regulamentação anterior. Durante o ano letivo de 1932, cujas aulas terão início em 15 de março, duas séries serão atingidas pela nova lei do ensino, tornando-se urgentes, para a sua fiel aplicação, algumas medidas que a Diretoria, em tempo oportuno, deverá expor à apreciação do governo do Estado (GINÁSIO PARANAENSE, 1931, p. 3).

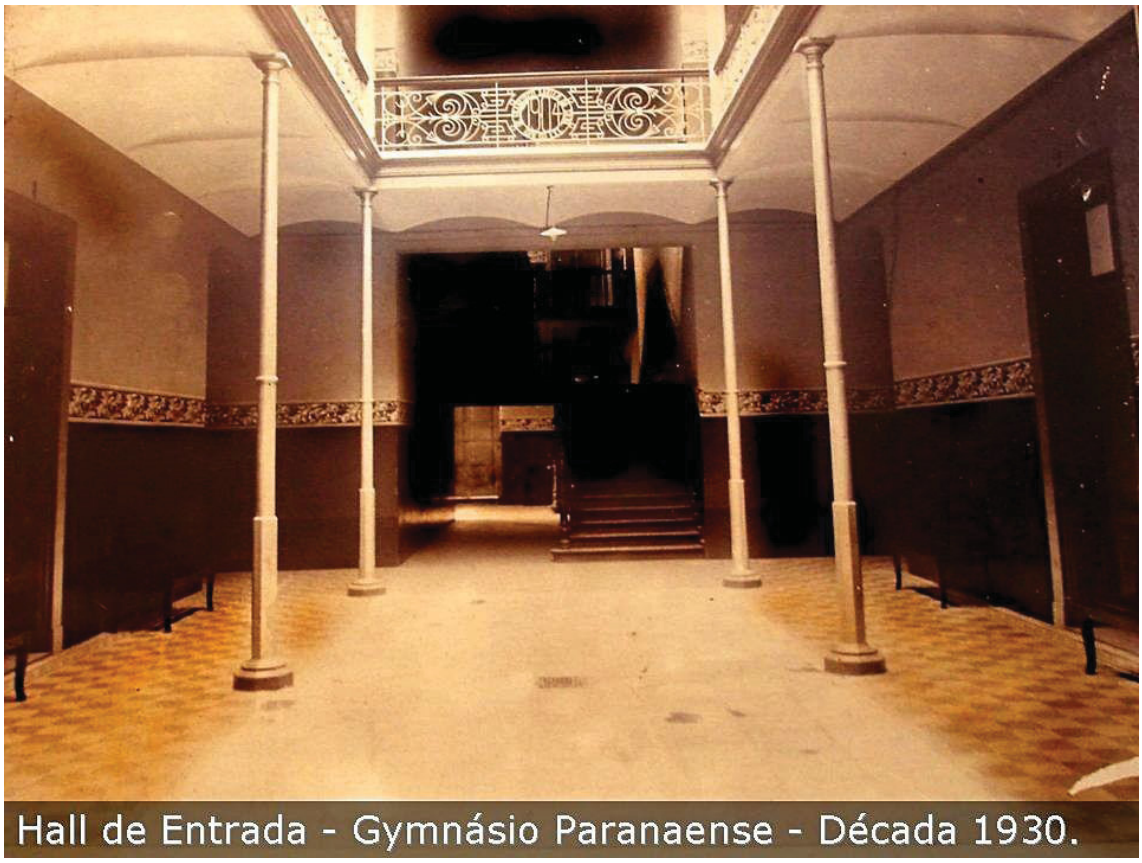
Percebe-se, no documento elaborado pela direção, a ênfase dada ao fato de o Ginásio Paranaense aplicar as prescrições da Reforma, praticamente, de imediato, porém gradativamente por série. O relatório deixa clara a necessidade de implantação de algumas medidas em parceria com o Governo Estadual para que a Instituição estivesse conforme a legislação vigente.

Faria Filho (1998, p. 95) pontua que, quando utilizamos em pesquisas relatórios de diretores e inspetores, devemos observar que eles são a própria legislação em sua

“dinâmica de realização” e, portanto, de reafirmação de uma ordem estabelecida nas relações socioculturais.

O fato de se fotografarem os ambientes do Ginásio também reflete o empenho em mostrar aos inspetores e aos governos a estrutura e os feitos da direção em prol da adequação do Ginásio às leis federais.

IMAGEM 19 – HALL DE ENTRADA DO GINÁSIO PARANAENSE, DÉCADA DE 1930



Ginásio Paranaense (década 1930).
FONTE: Acervo Centro de Memória do CEP.
Hall de Entrada. Reprodução.

A fotografia do Hall do GP (imagem 11) evidencia a perspectiva com um ponto de fuga. As colunas destacam a estrutura em que se percebe o revestimento do piso, as paredes com frisos ornamentais e o vão do segundo pavimento, em cujo guarda-corpo, todo feito em metal com ornamentos, aparece o número que indica o ano da inauguração do edifício: 1904. O ponto de vista do instante fotográfico privilegia a ampliação do espaço. Curiosamente, o elemento humano. A estrutura espacial dessa instituição de ensino, que pretendia ser moderna e estar de acordo com as leis federais, revela o quão eram importantes os aspectos relacionados à materialidade.

IMAGEM 20 – SALA DE AULA DE HISTÓRIA NATURAL, 1930



Ginásio Paranaense (1930).
FONTE: Acervo Centro de Memória do CEP.
Sala de aula de História Natural. Reprodução.

Pode-se citar, como exemplo, a fotografia da sala-ambiente de História Natural (imagem 12). O espaço se encontra repleto de carteiras escolares, vários armários com objetos e artefatos, e murais chamados de "Quadros para o ensino intuitivo[63]", expostos nas paredes. Um artigo da Gazeta do Povo informava que, dentre os objetos e artefatos que a compunham, encontravam-se 288 da área de Botânica; 675 de Zoologia, com espécimes empalhadas; 758 de Mineralogia, Geologia e Paleontologia; três microscópios e um aparelho de projeção com 700 diapositivos (GINÁSIO PARANAENSE: O QUE É...,1934). Alguns desses objetos e quadros ainda se encontram no Centro de Memória do CEP.

[63] O método intuitivo, fundamentado nas ideias de Pestalozzi e Fröbel, implicava em uma abordagem indutiva em que o ensino deveria partir "do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. Esse método racional fundamentava-se em uma concepção filosófica e científica pela qual a aquisição de conhecimentos advinha dos sentidos e da observação" (SOUZA, 2000, p. 12).

Para se adequar às expectativas e inspeções do governo federal, o Ginásio Paranaense passou por uma grande reforma:

> Uma completa remodelação emprestou ao Ginásio um aspecto completamente novo, aparelhando-o a cumprir a alta finalidade de estabelecimento oficial do ensino secundário em nossa Capital. Compenetrado da nobre investidura do seu cargo de diretor do estabelecimento, o dr. Guido Straube não tem negado o seu esforço extraordinário no sentido de transformar o Ginásio Paranaense em uma casa de instrução capaz de satisfazer a todas as exigências do ensino secundário oficializado. (GINÁSIO PARANAENSE: O QUE É...*,*1934)

Destaca-se, nas palavras do jornalista da Gazeta do Povo, a ideia da remodelação e reforma do Ginásio como forma de adequação às Leis do ensino secundário e de comprovação da eficiência das ações educativas empreendidas pelo Estado e pela própria direção do estabelecimento escolar. Apesar disso, em 1934, o então diretor[64] do GP, Guido Straube, solicitava – em caráter de emergência – a construção de um novo prédio (GINÁSIO PARANAENSE, 1934). Essa solicitação se dava pelo fato de o GP não comportar mais a demanda do número de estudantes, cada vez maior, e por não possuir área adequada à prática de ginástica e do esporte.

A reportagem da Gazeta do Povo enaltece o Ginásio, descrevendo seus espaços, laboratórios e instalações, fazendo alusão à adequação às Reformas do Governo Federal e, principalmente, elogiando seus professores e alunos, como se pode perceber a seguir:

> O Ginásio Paranaense tem abrigado os mais destacados elementos de nossas diversas gerações, sendo que pelas suas cátedras têm passado os mais eruditos professores e, em seus bancos, grande maioria de nossos homens que hoje desempenham apreciáveis cargos na administração pública, no magistério e nas profissões liberais. Em 1917, reconhecido o valor extraordinário desse estabelecimento escolar, que já possuía então edifício próprio, o governo federal equiparou-o ao Colégio Pedro II, para todos os efeitos. Mantendo um corpo docente constituído pelos mais ilustres professores do Paraná, o Ginásio Paranaense vai aliando a parte didática os melhoramentos para maior eficiência do ensino prático e conforto para os numerosos alunos. (GINÁSIO PARANAENSE: O QUE É...*,*1934)

---

[64] Entre os anos 1930 e 1951, houve seis diretores no Ginásio Paranaense: Padre Francisco das Chagas Torres (outubro de 1930 a fevereiro de 1932), Guido Straube (fevereiro de 1932 a janeiro de 1937), Francisco Gonzáles Villanueva (janeiro de 1937 a janeiro de 1938), José Nicolau dos Santos (janeiro de 1938 a fevereiro de 1939), Francisco José Gomes Ribeiro (março de 1939 a fevereiro de 1946) e Adriano Gustavo Carlos Robine (fevereiro de 1946 a fevereiro de 1951) (STRAUBE, 1990, p. 28).

No Art. 4º, da Lei n. 45, de 6 de dezembro de 1935 (PARANÁ, 1935), foi destinada uma verba de R$ 283:480$000 para atender às despesas dos funcionários do GP, da seguinte forma: professores catedráticos 6:000$000 (6 contos de réis); professores de Desenho 4:800$000; professores de Educação Física 4:200$000; professores de Música 4:200$000; fiscal federal 12:000$000; inspetores de alunos 4:200$000; gratificação do diretor 3:600$000[65].

QUADRO 2 - VENCIMENTOS ANUAIS DOS PROFESSORES DO GINÁSIO PARANAENSE NOS ANOS DE 1933, 1935, 1937 E 1938

Cargo	Vencimentos 1933	Vencimentos 1935	Vencimentos 1937	Vencimentos 1938
Professor Catedrático	6:000$000	6:000$000	7:800$000	7:800$000
Professor de Desenho	4:800$000	4:800$000	7:800$000	7:800$000
Professor de Educação Física	4:200$000	4:200$000	5:450$000	5:460$000
Professor de Música		4:200$000	5:450$000	5:460$000

FONTE: Ginásio Paranaense (1933; 1935; 1937; 1938a).
Acervo Centro de Memória do CEP.

Fica evidente que os professores de Desenho, Educação Física e Música não tinham remuneração igual à dos professores catedráticos, chegando a ganhos semelhantes aos dos inspetores de alunos (PARANÁ, 1935). Porém, não foi encontrada até o momento nenhuma manifestação de descontentamento com relação a essa situação. Ressalta-se que, a partir de 1937, os vencimentos dos professores de Desenho foram equiparados aos dos catedráticos.

Apesar da preocupação com a adequação do Ginásio Paranaense às legislações vigentes, houve várias dificuldades para a implantação do curso complementar, desde a falta de professores até a insuficiência de espaço físico. Por meio do Decreto Estadual n.º 2333, de 18 de março de 1936 (PARANÁ, 1936), foi implantado o curso seriado complementar, com duração de dois anos. Pela Reforma Francisco Campos, esse curso era obrigatório para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior (MARTINS, 2006, p. 40).

[65] Para se ter uma ideia de valores, o salário-mínimo foi instituído em 1936 e o primeiro valor fixado foi de 240 mil réis (240$000) mensais pelo Decreto lei 2.162/40 de 1940.

No ano de 1937[66], o Ginásio Paranaense teve mais de mil alunos matriculados. Isso ocorreu no bojo das ações governamentais em âmbito nacional, ocasionando um aumento de matrículas no secundário e do número de estabelecimentos desse nível de ensino, incluindo escolas particulares (SILVA, 1959, p. 19). Devido ao número de alunos, em 1938, foi criada a Seção Feminina do Ginásio Paranaense, a qual passou a funcionar no mesmo prédio da Escola Normal[67], na Rua Emiliano Perneta, o que resolveu em parte a questão da falta de espaço (MARTINS, 2006, p. 44).

As aulas do curso complementar passaram a ser ministradas, em 1938, no prédio da Universidade do Paraná, na Praça Santos Andrade, no centro de Curitiba, depois de um convênio celebrado com o Governo do Estado. Foram utilizadas, para o curso, as instalações da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e professores do corpo docente da Universidade (STRAUBE, 1993, p. 90). Um ofício enviado ao Departamento Nacional de Educação esclarece que esse foi um procedimento de emergência para cumprir exigências do Art. 60 do Decreto 21.241, de 4 de abril de 1932 (BRASIL, 1932). No entanto, o curso complementar voltou ao prédio de origem em 1939, devido a uma série de problemas e após a conclusão de reformas no prédio do GP (GINÁSIO PARANAENSE, 1938b).

Tais problemas são descritos em relatório realizado, em 1939, pelo inspetor Milton Vianna, que pontuou que o curso complementar, em 1938, não funcionou como deveria. Relatou que o desenvolvimento dos programas não foi desenvolvido plenamente, pois os professores que ministravam as aulas não eram do quadro do GP; foram escolhidos entre professores das Faculdades de Direito, Medicina e Engenharia. Assinalou que a escolha dos docentes deixou a desejar pelos métodos adotados, porém, enfatizou que houve ensino regular e realização de exames e provas. Outro fator importante para o não funcionamento a contento do curso complementar é que as Faculdades Superiores do Paraná, local onde estava funcionando o curso, não tinham laboratórios para as aulas práticas (GINÁSIO PARANAENSE, 1939b).

---

[66] A população de Curitiba em 1937 era de 119.635 habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍTICA, 1937).

[67] "Em 1922, quando se comemorava o Centenário da Independência, o Governador Dr. Caetano Munhoz da Rocha entregou à Escola Normal o prédio do atual Instituto de Educação, o Palácio da Instrução, na Rua Aquidaban, hoje Emiliano Perneta. Lysímaco Ferreira da Costa elaborou um novo regulamento para as Escolas Normais que entrou em vigor em 1923, o qual dava novos aspectos ao estabelecimento, assegurando-lhe autonomia e criando um Grupo Escolar para prática pedagógica das alunas da Escola Normal" (BLOG DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 2020).

As matrículas, em 1939[68], atingiram o total de 1094 alunos, sendo que 496 eram do período da noite. Desses, 473 eram do sexo masculino e 23 do sexo feminino. Pode-se ter uma ideia, com base nesse dado do período noturno que, em relação às matrículas, as alunas eram em menor número, principalmente à noite (GINÁSIO PARANAENSE, 1939b)[69].

No relatório de 18 de março de 1939, há uma fotografia da sala de Desenho, o que denota que existia um espaço apropriado para essa prática com materiais que apontavam para o cumprimento do programa federal. Não sabemos como, no cotidiano, isso se aplicava, apenas temos alguns indícios mostrados pelos relatórios e fotografias. O inspetor de ensino deveria atribuir notas para as instalações físicas e materiais dos Ginásios equiparados.

O relatório sobre as condições do estabelecimento de ensino, realizado pelo Inspetor Federal e enviado em 30 de setembro de 1939, deixa claro que, no Colégio, não havia espaço adequado para a prática desportiva, de acordo com as prescrições legais. Para a permanência dos alunos em horários de intervalo das aulas (GINÁSIO PARANAENSE, 1939b), o documento assim se manifestava:

> Dispõe de edifício, instalações e material didático de acordo com as normas estabelecidas pelo departamento nacional de educação, tendo atingido o total de 8.030 pontos, incluindo-se na categoria – Bom.
> A área livre mede apenas 800,21 m^2, donde a nota zero que lhe foi atribuída. A área coberta externa, única, que pode ser considerada atinge 480m^2, donde também nota zero. De acordo com **o "critério" oficial**, não é possível computar as áreas livres e cobertas, no sentido indicado pelo ofício do inspetor. (GINÁSIO PARANAENSE,1939b, p. 109, grifo do autor)

A nota zero para o espaço de práticas desportivas preocupava a direção do GP. Além disso, os programas de ensino eram outra questão muito relatada. Entre 1938 e 1939, há várias solicitações para a alteração dos programas estabelecidos pelo Governo Federal, sob o argumento de que era impossível eles serem plenamente

---

[68] As fontes de renda do GP eram taxas de exames de admissão, de exames, de matrículas, de conclusão e de exame de madureza, além de vendas de cadernos e impressos para os alunos, entre outras. Entre as despesas, pode-se citar do curso de madureza e pré-ginasial, impressos, patrimônio, corpo docente (cotas de exames), inspeção preliminar, vencimentos do corpo docente do curso complementar, gratificações aos funcionários, entre outros (GINÁSIO PARANAENSE,1939c).

[69] Em 1939, existiam, no Paraná, 71 grupos escolares, 34 escolas complementares, 26 jardins da infância, 1.288 escolas isoladas, 254 municipais e 107 particulares. A matrícula foi de 95.898 alunos assim distribuída: 80.574 do ensino público estadual, 5.434 do ensino público municipal e 9.890 do ensino particular (RATACHESKI, 1953, p. 32).

executados. Como justificativa, o que mais aparece é a falta de tempo e o despreparo dos alunos (GINÁSIO PARANAENSE,1938/1939). Sacristán (2000, p. 16) pontua que o currículo colocado em prática dialoga com agentes sociais, elementos técnicos, alunos, professores e com o contexto, ao mesmo tempo que é determinado por eles. A seguir, um fragmento do relatório da inspetoria, datado de 1940, expressa uma crítica à extensão dos programas, bem como a preocupação com os exames finais e os conteúdos praticados no GP:

> Em setembro último formulei à Divisão do Ensino Secundário uma consulta sobre se deveria entrar para os exames finais toda a matéria do programa ainda que não tivesse sido dada em aula, para orientação dos Professores e alunos. A Divisão do Ensino Secundário em resposta pediu que esta Inspetoria informasse sobre quais os programas que não podiam ser cumpridos. Assim por intermédio da direção do Estabelecimento solicitei que todos os Professores emitissem seus pareceres por escrito a respeito do assunto a fim de servirem de objeto de estudo pela Divisão do Ensino Secundário [...]. Os programas que não podem ser cumpridos integralmente nas séries sob a minha inspeção, segundo a opinião dos respectivos professores, são os de HISTÓRIA DA CIVILIZAÇÃO, de MATEMÁTICA, de FÍSICA, de QUÍMICA e de HISTÓRIA NATURAL. (GINÁSIO PARANAENSE 1940a).

Faria Filho (1998, p. 116 e 117) analisa que, na implementação da legislação educacional, há uma cobrança da lei pelas autoridades de ensino, sejam diretores ou inspetores, que se utilizam de um discurso legalista para cobrar dos professores a execução das leis e desconsideram a prática dos docentes. Essa situação é mediada por negociações e conflitos, na qual professores, diretores e poder público se relacionam e cumprem suas funções sociais. O autor destaca o caráter de intervenção social na produção da legislação escolar, podendo ela ser expressão de conflitos de ideias, pensamentos pedagógicos e lutas sociais. A lei educacional, assim, é entendida como ordenação, controle e formalização de práticas que não são pura imposição, mas que dialogam com a legislação. Esse diálogo pode gerar tensões, pois, por vezes, a lei é incompatível com a prática.

Pode-se, então, entender a legislação como conformadora do campo educacional e das práticas pedagógicas, sendo um campo de expressão e imposição dos interesses das classes dominantes (FARIA FILHO, 1998, p. 92 e 98).

Os programas oficiais constituídos depois da Reforma Francisco Campos estabeleceram as finalidades de cada disciplina e suas proposições metodológicas, favorecendo a padronização de métodos a serem seguidos. Aqueles vinculados às

disciplinas científicas, principalmente, traziam os conteúdos a serem trabalhados e recomendavam para isso a utilização do espaço de laboratório e a aplicação prática dos conteúdos na vida dos alunos (ZANCUL; SOUZA, 2012). Desse modo, pode-se compreender a lei como materialização ou como prática de um pensar pedagógico, de uma forma de conceber a escola, de um grupo intervir no campo educativo. Tais concepções são produzidas pelo Estado e apropriadas de diversas formas pelos legisladores (FARIA FILHO, 1998, p. 115). Assim, o Desenho no GP tinha uma sala própria para esse fim, com materiais para o ensino e o cumprimento do programa, o que também previa professor capacitado e horas destinadas para tal ensino e avaliação, dentro dos padrões federais.

Relacionada a um contexto diverso, a pesquisa de Pessanha e Silva (2018, p. 401, 402 e 403) pondera sobre a cultura material escolar na escrita da história curricular do Liceo Campograndense[70]. As autoras analisaram a relação de objetos, espaços, práticas e suas mudanças com o currículo. Um dos aspectos era a indicação para compra e aparelhamento das disciplinas escolares descritas nos programas como fator preponderante para a qualidade de formação e incremento das práticas. Tais objetos, seus formatos, forma de aquisição e utilização permitem perceber os conteúdos ensinados, o cotidiano e os ideais pedagógicos nessa instituição escolar.

Analisando esse liceu em Campo Grande, as autoras demonstram que havia relatórios de inspeção, com listas de materiais e muitas fotografias que mostravam salas de aula, objetos, materiais, mobiliário etc. Elas constatam que, até o momento, não foram encontrados indícios significativos de utilização dos objetos nas salas de aula (PESSANHA; SILVA, 2018, p. 412 e 418). Essa pesquisa estabelece associações estreitas com o presente estudo, principalmente, ao compararmos os materiais e as salas de aula em relação ao currículo.

O Ginásio Paranaense deveria seguir o programa do governo federal, atentando, inclusive, para o cumprimento da carga horária das disciplinas. Com base nas Reformas e na Legislação Federal, houve um aumento significativo dos objetos didáticos do Ginásio Paranaense[71].

---

[70] Criado no final da década de 1930, passando a se chamar Colégio Estadual Campo-grandense, em 1953 (PESSANHA; SILVA, 2018, p. 405).

[71] As mudanças educacionais ocorridas impulsionaram o aumento do patrimônio total da instituição estudada, o GP. Os pareceres das comissões de docência, finanças e ensino, realizados em 1919, 1928 e 1942 demonstram esse aumento (GINÁSIO PARANAENSE, 1919; 1928c; 1942b).

Porém, Zacharias (2013, p. 120) aponta que a valorização dos aspectos materiais da instituição ocorreu de maneira gradativa e ao longo do tempo. A aquisição de materiais pedagógicos se deu tanto por motivações individuais e locais, quanto por prescrições externas, como a legislação federal (ZACHARIAS, 2013, p. 129). Até porque a autorização de funcionamento de uma instituição de ensino secundário era concedida por inspetores federais, que analisavam em detalhes os objetos, equipamentos e espaços físicos. Os parâmetros de análise eram as Portarias do Ministério de Educação e Cultura (MEC), que especificavam as finalidades para o ensino de cada disciplina (PESSANHA; SILVA, 2018, p. 404).

Assim, a disciplina de Desenho na escola secundária brasileira e, em específico no GP, estava relacionada aos programas, aos materiais necessários à sua implementação e à forma de ensinar a desenhar em seus múltiplos aspectos e modalidades. Nessa conjuntura, faziam parte e eram fator fundamental as ideias de modernização, seja na escola ou na esfera social. Modernização “entendida como um processo aberto e contínuo de interação entre as várias instituições, culturas e técnicas” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 768).

1.4 OS VÁRIOS DESENHOS NO GINÁSIO PARANAENSE: PROGRAMAS, ESPAÇOS, OBJETOS E EQUIPAMENTOS NA CONSTITUIÇÃO DE UMA DISCIPLINA

Em 1898, há um registro sobre a cadeira de Desenho em Ata da Congregação do Ginásio Paranaense. Nela, o professor de Desenho Paulo d’Assumpção solicitou para a sua aula um quadro negro, um compasso, dois esquadros, uma régua e uma régua T, justificando a necessidade de tais materiais para as aulas da disciplina, no que, segundo consta, foi atendido (GINÁSIO PARANAENSE, 1898, p. 28).

Pelo tipo de solicitação, o material seria destinado para o trabalho com o Desenho Geométrico, em que se utiliza compasso e régua, e com o Desenho Técnico, que necessita de esquadros e régua T para as aulas. A solicitação dos materiais que são próprios dessas modalidades é um indício do que era aplicado no cotidiano das aulas e denota um currículo praticado. Contudo, isso não significa que outras formas de desenho, como o figurado e o de ornatos, não fossem também parte dos conteúdos tratados.

No Ginásio Paranaense, a disciplina de Desenho aparece pela primeira vez no currículo em 1892, que foi elaborado conforme o colégio referência de ensino secundário, o Ginásio Nacional (ZACHARIAS, 2013, p. 30).

Contudo, nos Relatórios da Província do Paraná de 1870 e 1872, havia indicações para que se efetivasse uma aula de Desenho no Liceu de Curitiba. Talvez o primeiro professor de Desenho da instituição tenha sido Mariano de Lima, que aparece como professor de Desenho da instituição em 1890, sendo efetivado como titular da cadeira em 1899 (CADORI, 2015, p. 86 e 87).

O professor de Desenho Paulo Ildefonso d'Assumpção[72] (1868-1928) foi um intelectual paranaense que estudou na instituição pesquisada no período em que ela teve a denominação de Instituto Paranaense e, depois, na Escola de Belas Artes e Indústrias do Paraná, na qual foi aluno de Mariano de Lima[73] (CADORI, 2015, p. 65).

Em 1893, assumiu o cargo de professor de Desenho do Ginásio Paranaense, lecionando interinamente Aritmética, Álgebra, Geometria e Trigonometria (GINÁSIO PARANAENSE, 1929b, p. 17). Personalidade influente em Curitiba, participou da fundação do Conservatório de Belas Artes, em 1894, e da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, em 1909, da qual seria o primeiro diretor (STRAUBE, 2009, p. 13-16).

Apesar da posição social de Paulo d'Assumpção[74], a cadeira de Desenho não tinha o mesmo *status* de outras do currículo. No relatório do ano de 1908, o Diretor Geral do Ginásio Paranaense, Arthur Pereira de Cerqueira, fez uma exposição sobre alguns problemas, dentre eles, os vencimentos dos professores daquela disciplina (ZACHARIAS, 2013, p. 75):

> Penso que, tendo sido aumentados os vencimentos dos lentes do Ginásio e Escola Normal, em virtude do acréscimo de horas de trabalho com a separação dos cursos, é de toda equidade que se abone ao professor de

[72] Para saber mais sobre a atuação de Mariano de Lima e Paulo d'Assumpção, ver o trabalho de Cadori (2015).

[73] Ganhou uma bolsa para estudar na Corte, onde cursou Engenharia na Escola Politécnica, no Rio de Janeiro, mas abandonou os estudos para se dedicar às artes plásticas. Graduou-se em Arqueologia e História das Artes, na Escola Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro, tendo como professores Rodolfo Bernadelli, Henrique Bernadelli, Rodolfo Amoedo, Victor Meirelles e Zeferino Costa e foi colega de Eliseu Visconti (CADORI, 2015, p. 65 e 68). Voltou a Curitiba, em 1890, quando foi nomeado professor de Escultura e Desenho na Escola de Belas Artes e Indústrias. Foi o autor da bandeira do Paraná (1893) - mais tarde alterada por Romário Martins - e do escudo da Universidade do Paraná (1912) (CADORI, 2015, p. 65 e 69).

[74] Sobre a atuação de Paulo d'Assumpção, ver os trabalhos de Osinski (1998), Santana (2004), Antonio e Torres (2019).

> Desenho a mesma vantagem, pois não deve ele receber o mesmo que recebem os professores de Música e Prendas Domésticas, que só têm uma hora de aula na Escola Normal. (PARANÁ, 1908)

Ao professor de Desenho, que normalmente tinha vencimentos muito próximos aos do professor de Música ou Prendas Domésticas e inferior aos dos professores de outras cadeiras, era requisitado um melhor pagamento e, por consequência, maior valorização, visto que cumpriam carga horária mais extensa. Supõe-se que, talvez, houvesse alguma pressão para a promoção da disciplina.

Os professores de Desenho do GP eram, em geral, artistas; alguns com conhecimentos de engenharia. Nessa época, todos eram homens, como acontecia também com relação às demais disciplinas. Um exemplo de artista foi o professor de Desenho Frederico Guilherme Lobe (PARANÁ, 1914), pintor alemão que havia recebido formação na Escola Alemã de Belas Artes, de Porto Alegre, tendo passado 4 anos em Tubarão, Santa Catarina, antes de chegar a Curitiba (ROSA, 2015, p. 19).

O Desenho, como já foi dito, não ocupava uma posição confortável no currículo. Na Reforma de 1915, houve a anulação da nota nos exames dessa disciplina.

> Art. 165. A nota obtida em exame de Desenho visa apenas estimular os estudantes, não influe para a passagem do alumno para o anno immediato; basta-lhes, para a promoção, exhibir attestado de frequencia, subscripto pelo professor, na fórma e sob as condições prescriptas pelo Regimento Interno. (BRASIL, 1915)

Durante a vigência dessa Reforma, as aulas da referida disciplina foram desprezadas por não reprovarem, e o professor ficou relegado a um plano inferior. Conforme o artigo 65 da referida Reforma, os professores de desenho não eram catedráticos. Nele, há a descrição que devem ser chamados de professores “simplesmente, os que ensinarem trabalhos gráficos, música ou ginástica” e ainda que prestem concurso, devem ser submetidos apenas à prova prática e à didática (BRASIL, 1915).

Zacharias (2013, p. 69) comenta sobre essa questão:

> Os professores de Desenho, de Ginástica e Prendas Domésticas não tinham assento na Congregação, pois não eram lentes catedráticos. Dependendo do assunto, eles eram convocados apenas para tomar conhecimento, não podendo votar as questões deliberativas. (ZACHARIAS, 2013, p. 69)

Viñao Frago (2008, p. 207) analisa que o código disciplinar não consiste somente em conteúdos. Ressalta a importância do discurso elaborado pelos componentes do campo disciplinar "sobre o valor formativo e a utilidade acadêmica, profissional ou social de tais conteúdos". Tais discursos tendem a estabelecer espaços para a disciplina, as horas destinadas a ela, o grau de *status* do professor a ela vinculado e sua inserção nos currículos prescritos.

O Código de Ensino do Estado do Paraná de 1917 dizia que as aulas deveriam ter duração entre 45 e 60 min, salvo as de Desenho, que poderiam ter maior duração e duas aulas semanais. As outras disciplinas deveriam ter três aulas semanais, exceto os exercícios militares e de Ginástica, que aconteciam duas vezes por semana. A prova de Desenho era de natureza gráfica, realizada por todos os alunos, sendo sorteado um ponto do programa. Quanto às vagas para professor de Desenho, eram preenchidas sem concurso, por contrato direto, como consta no Decreto n. 17, de 9 de janeiro de 1917 (PARANÁ, 1917c).

Quem permaneceu por longo período nessa instituição de ensino, até o ano anterior à mudança para o prédio da Av. João Gualberto, foi Pedro Ribeiro Macedo da Costa[75], professor de Desenho do Ginásio Paranaense (e CEP) e da Escola Normal, entre 1915 e 1949. Lecionou no Instituto de Educação do Paraná, no Colégio Rio Branco, do qual foi diretor, e no internato[76] do Ginásio Paranaense. Intelectual com certa posição no meio curitibano, tinha um perfil que se adequava à educação secundária. Na Faculdade de Engenharia do Paraná, foi admitido como professor em 1950, tendo sido nomeado para o cargo de professor catedrático da Escola de Engenharia. Era artista plástico, admirador da escola de Andersen[77], membro de

---

[75] Pedro Ribeiro Macedo da Costa nasceu em Portugal, em 1880. Cursou o Lyceu em Coimbra e os preparatórios no Porto, onde também estudou Desenho Histórico na Academia Politécnica e na Academia de Belas Artes. Formou-se Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade do Paraná, em 1922. Faleceu em Curitiba, em 16 de maio de 1953.

[76] Com a intenção de atender os jovens do interior do Estado, foi criado o internato do Ginásio Paranaense, em 1919, que era um anexo do Ginásio Paranaense (STRAUBE, 1998, p. 1). O Palacete José Loureiro foi a primeira sede do internato, funcionando nesse local entre 1919 e 1925 (SANTOS; RANZI, 2012, p. 258 e 259). Devido ao aumento da procura pelo internato, o diretor do Ginásio Paranaense, Lysímaco Ferreira da Costa, juntamente ao governador do Estado, Caetano Munhoz da Rocha, procuraram uma sede mais ampla e adequada. Conseguiram se instalar no Ginásio Diocesano e Seminário São José, administrado pelos padres lazaristas, onde funcionou entre (1925-1942) (SANTOS; RANZI, 2012, p. 261).

[77] Alfredo Andersen (1860-1935) foi um artista norueguês que viveu em Curitiba por 33 anos. Criou uma escola de Desenho e Pintura e formou uma geração de artistas paranaenses. Foi responsável pela criação de uma escola estilística que interpretava os princípios impressionistas de maneira pessoal. Na orientação de seus alunos, privilegiava o estudo da paisagem ao ar livre e o trabalho com o modelo vivo, procurando interpretar a realidade o mais fiel possível. Muitos artistas paranaenses

comissões organizadoras do Salão Paranaense de Belas Artes, da Comissão de Defesa do Patrimônio Cultural do Paraná, da Sociedade de Artistas do Paraná e membro fundador do Círculo de Estudos Bandeirantes (REVISTA DO CÍRCULO DE ESTUDOS BANDEIRANTES, 1941, p. 67-69).

IMAGEM 21 – PEDRO RIBEIRO MACEDO DA COSTA



Colégio Estadual do Paraná (s/d)
FONTE: Acervo Centro de Memória do CEP.
Retrato pertencente ao saguão do Colégio Estadual do Paraná.

Esta fotografia está hoje no saguão do Colégio Estadual do Paraná, junto com as de outros lentes catedráticos. Ao apreciá-la, podemos imaginar a trama dos fatos e as circunstâncias que envolvem essa representação, no contexto em que foi produzido (KOSSOY, 1998, p. 42). Os retratos dos lentes mostram o poder exercido por essas personalidades na educação e no meio cultural curitibano.

Pedro Macedo mantinha um estúdio, assim descrito por Karam (1950, p. 115):

---

como Theodoro de Bona, Lange de Morretes, Kurt Freyesleben e Stanislaw Traple, entre outros são considerados seus discípulos (OSINSKI, 1998, p. 213 e 223). O culto à figura de Andersen, muito por causa dos artistas que frequentaram sua escola, elevou-o ao patamar de “pai da pintura paranaense”, ou representante da tradição artística do Paraná, denominação dada pelos seus admiradores (ANTONIO, 2008, p. 12 e 81).

> O estúdio de Pedro Macedo é um primor de museu; bronzes de sua autoria, Dante ou S. Francisco de Assis, em bem talhadas cabeças, ou expressivos baixos-relevos; e em telas e desenhos, estes, calcados na perícia do iluminista e ilustrador, aquelas, pompeando os matizes naturais da terra curitibana. [...] O trabalho do Prof. Pedro Macedo apresenta observações de profundo bom senso, delineando as largas perspectivas da arte moderna, mas combatendo o exagero e mau gosto da pretensa pintura ultramodernista.

Observa-se como era importante ressaltar que Macedo não realizava pinturas "ultramodernistas" em um contexto em que ideias de orientação moderna já estavam presentes no Rio de Janeiro e São Paulo, mas não eram totalmente aceitas em Curitiba.

O ideário dos modernos em Curitiba[78] foi expresso na Revista *Joaquim*[79]*,* que teve sua primeira edição no ano de 1946. A Revista seria o principal canal divulgador dos artistas paranaenses de vertente moderna nessa época (JUSTINO, 1997). Seus 21 exemplares traziam textos e imagens que tratavam de diversas áreas artísticas além de literatura. Os colaboradores da *Joaquim* combatiam o culto a Andersen[80] e seus discípulos e apresentavam o que havia de moderno nas artes paranaenses (TORRES, 2017, p. 115 e 116).

Pedro Macedo era um intelectual de certo destaque no contexto curitibano. Em muitas Atas, como a de 3 de setembro de 1928, ele aparece como membro da Congregação e lente catedrático (GINÁSIO PARANAENSE, 1928b). A informação de que os professores de Desenho não faziam parte da Congregação deve ser relativizada. Em muitos documentos, cita-se a não participação dos professores de Desenho, de Ginástica e de Prendas Domésticas na Congregação por não serem lentes catedráticos. No Relatório da Direção (GINÁSIO PARANAENSE, 1928a), Pedro Macedo consta como professor efetivo e não lente catedrático, além de não constar

---

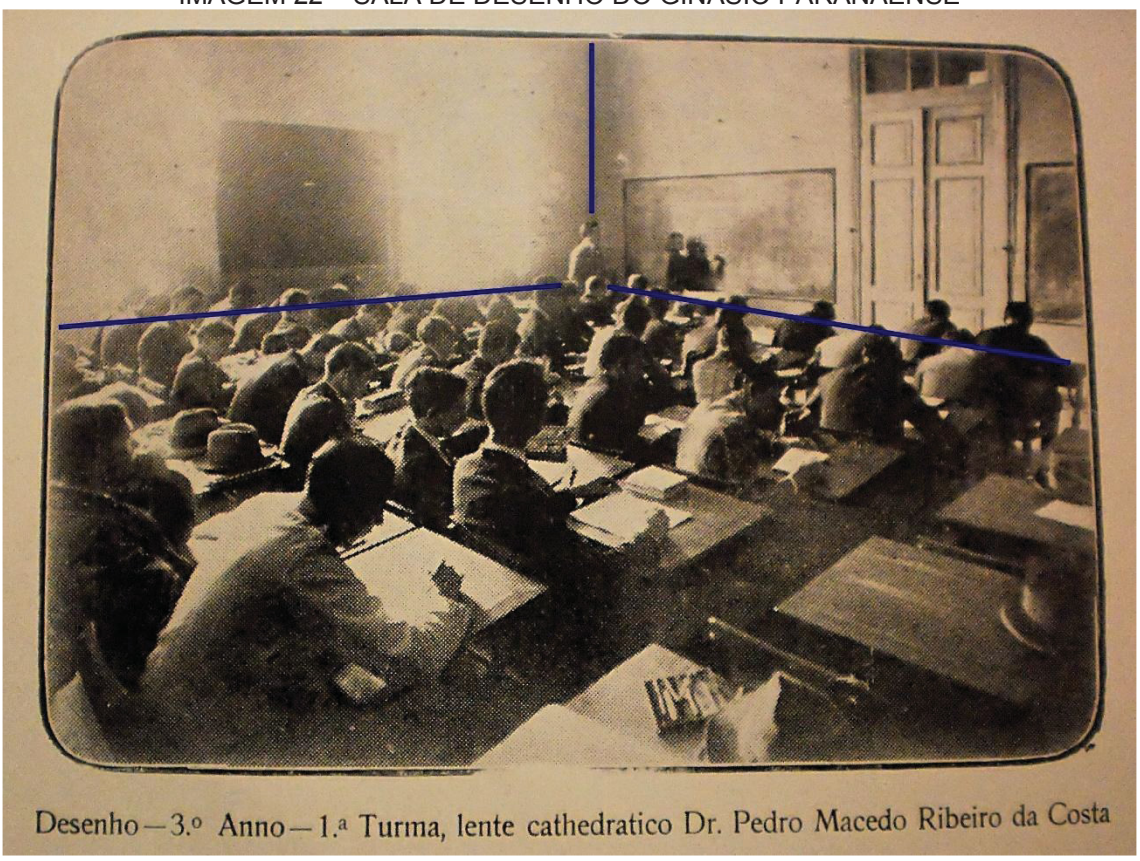
[78] Osinski (2006) e Torres (2017) realizaram teses em que a modernidade local é explorada de forma mais aprofundada.

[79] Na Revista Joaquim, tanto os textos como os trabalhos plásticos publicados têm muitos pontos em comum com as vanguardas artísticas europeias e com a produção dos artistas da semana de 22. A irreverência, a insatisfação, o desejo de renovação e a crítica social são características desta geração. São frequentes os textos que tratam de Guido Viaro publicados na Revista (OSINSKI, 2006, p. 147). Os diversos registros da época apontam que Guido Viaro promoveu discussões em torno de uma arte que se diferenciava da produção local marcadamente relacionada à estética de Andersen (TORRES, 2017, p.113 e 116).

[80] Os Joaquins defendiam a autonomia na criação artística, tendo como argumento a arte, a educação e a literatura. Esses modernos dos anos 1940 faziam duras críticas ao que acreditavam ser o velho na arte paranaense: o objetivismo visual dos seguidores de Andersen e o simbolismo de Emiliano Perneta (OSINSKI, 2006, p. 148).

na lista dos membros da Congregação, porém, na fotografia de 1929 (imagem 22), a legenda o cita como lente catedrático. Tal fotografia foi publicada no Anuário do Ginásio Paranaense, conforme comentado anteriormente.

IMAGEM 22 – SALA DE DESENHO DO GINÁSIO PARANAENSE



FONTE: Ginásio Paranaense (1929a)

A fotografia acima (imagem 22) é da sala de Desenho do Ginásio Paranaense, no ano de 1929. O Ginásio tinha que enviar fotografias, com certa periodicidade, para o órgão de inspeção federal, por ser um Ginásio equiparado ao Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro. Isso queria dizer que deveria manter um padrão nas suas instalações, no currículo e nos programas de ensino. Apesar de possuírem aspecto encenado, são registros nos quais aparece o elemento humano, sendo possível perceber indícios das práticas cotidianas. Weller e Bassalo (2011, p. 286) afirmam que as imagens não representam uma realidade em si mesmas, mas são constituídas e produzidas pela realidade social. Elas são parte da mediação entre os sujeitos que a produzem, que dela fazem parte e a quem elas se destinam, sendo consideradas artefatos culturais. Como tal, apresentam ou representam, em sua materialidade, um aspecto do real.

Conforme indicação da fotografia, o professor responsável pela disciplina de Desenho era Pedro Macedo. Nessa imagem, produzida no âmbito de um órgão governamental, observa-se que os alunos estão voltados à explicação realizada na lousa e que todos têm um papel para desenho nas pranchetas. Eles parecem desenhar o que está sendo realizado na lousa. O ângulo do registro fotográfico divide a sala em três espaços em que as linhas convergem para a figura do professor, que apesar de estar ao fundo, é o ponto principal da imagem.

Com relação às formas de ensinar o desenho, na França do final do século XIX, a metodologia privilegiava a ação coletiva. Cada lição tinha início por uma explicação no quadro feita pelo professor. Depois, esse mesmo modelo disposto no quadro bidimensional ou consistindo em um objeto a ser observado servia para toda sala (D'ENFERT; LAGOUTTE, 2004, p. 41). Em Portugal, o programa de 1926 indicava que a instrução era para que, no Desenho Geométrico, o professor traçasse figuras na lousa, para que estas fossem reproduzidas e fixadas pelos alunos (BRITO, 2014, p.82).

Estabelecendo uma relação com o contexto paranaense, no caso da imagem 22, os alunos estão também atentos ao exercício realizado na lousa, o qual parecem copiar. Nota-se a presença de aproximadamente 40 alunos, a maioria rapazes. Muitos deixaram os chapéus sobre as pranchetas, mas uma moça aparece em pé ao quadro, junto ao professor. Como vê-se, todos os alunos estão voltados para a frente da sala e de costas para o fotógrafo, observando o quadro ou com a cabeça voltada ao desenho que está sendo supostamente elaborado.

Nota-se que os alunos tinham seus próprios materiais de trabalho. Na prancheta, em primeiro plano, há um estojo com instrumentos de desenho. Não é possível observar claramente, mas o estojo parece ser de compasso. Tudo isso era oneroso e muitas vezes importado e, apesar dos investimentos dos governos estaduais, não havia abundância de materiais, especialmente de uso individual, além do que eram, possivelmente, comprados pelos alunos.

Vidal e Silva (2011, p. 23), ao abordarem o livro escolar, apontam que a indústria produtora de objetos escolares respondia a uma demanda constituída no âmbito escolar, mas também produzia novas necessidades, estimulando o comércio voltado às escolas. A qualidade de ensino era vinculada, nessas circunstâncias, à aquisição de artefatos escolares.

A sala continha muitas pranchetas com estrutura de ferro e tampo de madeira e iluminação que vinha do lado esquerdo da sala (GINÁSIO PARANAENSE*,* 1928c, p. 8).

Alcântara e Vidal refletem sobre o uso do mobiliário escolar, em relação à cultura material escolar:

> Madeira, ferro e aço são elementos que representam diferentes momentos da constituição da cultura material escolar, mas também diferentes modos de conceber a relação entre corpo e materialidade no interior da sala de aula. A análise da relação corpo, materialidade e modelos pedagógicos, a partir das carteiras, indica que, nas últimas décadas do século XIX e primeiras do século XX, a adoção do mobiliário tinha como critério e preocupação preponderantes as questões higiênicas e ergonômicas. O peso do ferro seria a força capaz de manter o aluno na posição desejada e planejada. (ALCÂNTARA; VIDAL, 2018, p. 260)

Segundo o Livro de Registro de Pareceres da Comissão de Finanças, Docência e Ensino, a sala de Desenho do Ginásio Paranaense possuía, em 1928, uma mesa de pinho; uma cadeira; 77 pranchetas em madeira, inclinadas com recipiente para tinteiro e com armação de ferro; baixos-relevos em gesso; bustos e modelos concernentes à história da arte (GINÁSIO PARANAENSE*,* 1928c, p. 8), os quais não foi possível verificar na fotografia. No Relatório da Direção desse mesmo ano, há a menção de que a sala de Desenho precisava "ampliar a coleção de modelos de gesso de baixo-relevo arquitetônicos, decorativos e de bustos, além de modelos de história da arte" (GINÁSIO PARANAENSE, 1928a, p. 5). De acordo com os documentos pesquisados, essa ampliação do acervo da sala aparece apenas em 1939.

A disciplina de Desenho, organizada com programa e instruções pedagógicas na legislação educacional, aparece no currículo brasileiro por meio da Portaria Ministerial de 31 de julho de 1931 (BRASIL, 1931b), que tratava dos programas do curso fundamental do ensino secundário, fornecendo as referidas instruções pedagógicas[81]. Com isso, o Desenho ganhou espaço, pelo menos na legislação educacional. A questão da necessidade de industrialização, presente desde o final do século XIX, e defendida principalmente por Rui Barbosa, reaparece com mais força na concepção de educação como preparação para o trabalho. Entretanto, no ensino

[81] De acordo com o artigo 10, do Decreto 19.890, de 18/04/1931, que dispõe sobre a organização do ensino secundário: "Art. 10. Os programas do ensino secundário, bem como as instruções sobre os métodos de ensino serão expedidos pelo Ministério da Educação e Saúde Pública e revistos, de três em três anos, por uma comissão designada pelo ministro e à qual serão submetidas as propostas elaboradas pela Congregação do Colégio Pedro II" (BRASIL, 1931a).

secundário, essa necessidade não aparece propriamente dessa forma, especialmente em relação ao Desenho. Assim, várias formas de representação gráfica começaram a ser consideradas, na tentativa de alargar a abrangência dos diversos ramos aplicados do Desenho (NASCIMENTO, 1994, p. 31).

Essa situação já vinha se desenhando desde 1928, quando a Congregação do Colégio Pedro II propôs a unificação do ensino de Álgebra, Aritmética e Geometria em uma disciplina denominada Matemática, que seguia uma tendência estadunidense e europeia (MIORIM, 1998, p. 92). Valente (2008, p. 83 e 84) observa que, mesmo com essa unificação, as construções geométricas permaneceram como conteúdo autônomo na disciplina de Desenho e não voltaram a integrar a Geometria. A ligação entre os campos da Matemática e do Desenho é sugerida pelas construções geométricas, que recebem da Matemática as regras rigorosas dos traçados, e do Desenho, as figuras de demonstração e as resoluções gráficas dos problemas.

Euclides Roxo, professor de Matemática e diretor do Colégio Pedro II, foi o principal idealizador dessa proposta de unificação, que gerou críticas principalmente do padre Arlindo Vieira – reitor e professor do Colégio Santo Inácio – que defendia a educação clássica (ZUIN, 2001, p. 73).

A Portaria Ministerial (31/07/1931) determinava que o ensino do Desenho deveria "habilitar o aluno a utilizar-se da representação gráfica como meio de aquisição e de expressão da cultura" (BRASIL, 1931b, p. 12423-24). Observa-se, nesse caso, a ideia de que os conteúdos deveriam oferecer uma aplicação prática na vida dos alunos. O Desenho deveria, então, colaborar na formação intelectual geral. Sua ênfase estava nos aspectos prático e aplicado, e em seu papel como auxiliar das demais disciplinas, sendo importante na instrumentalização técnica (NASCIMENTO, 1999, p. 15). Além disso, deveria estar em consonância com as exigências do ensino de Geografia, História e das Ciências Físicas e Naturais, e estreitamente ligado à Matemática[82] (ZUIN, 2001, p. 75).

Como pode-se perceber, o ensino de Desenho justifica-se e valoriza-se no currículo como meio ou como expressão gráfica das outras disciplinas. Sua presença em um currículo que começava a privilegiar a Ciência era considerada um importante auxiliar para sua compreensão, diferentemente da escola primária e das escolas de

[82] Zuin (2001) trata do ensino das construções geométricas, da geometria euclidiana plana, a partir do XIX, como um saber escolar. Observa, dentro dos programas e no currículo, como essas construções geométricas foram trabalhadas.

ofício, que preparavam para o trabalho nas fábricas. No ensino secundário, que visava a uma cultura geral, a preparação era direcionada para o ingresso no ensino superior ou, em primeira instância, para o comércio e para as profissões da administração pública:

> Daí a correlação entre os pontos deste programa e o desenvolvimento simultâneo das noções adquiridas nas aulas das demais disciplinas do curso, a que o Desenho deve fornecer subsídios. Ilustrando as questões científicas, não só pela representação figurativa do aspecto visual dos exemplos, como pela reprodução gráfica dos fenômenos, quer sob a forma de esquema, quer sob a forma de diagramas, os exercícios de Desenho, sem sacrifício da regularidade do seu curso, devem corresponder as necessidades do ensino da Geografia, da História, e das Ciências Físicas e Naturais. Intimamente ligados ao aprendizado da Matemática, de que recebem as regras rigorosas dos traçados, os exercícios de Desenho, em troca, fornecem-lhe as figuras de demonstração e as resoluções gráficas dos problemas. (BRASIL, 1931b, p. 12423-24)

Penim (2016, p. 37), ao analisar o Desenho nas escolas liceais oitocentistas em Portugal, constata que, com a sua fundação em 1836, o Desenho teve um espaço como auxiliar à Matemática, sendo introduzido inicialmente com o nome de “geometria aplicada às artes”. Ele apareceu como disciplina em 1851, em um contexto em que os liceus preparavam para o acesso ao ensino superior. Isso também ocorria no contexto brasileiro dos anos 30 do século XX.

No quadro a seguir, há a distribuição de aulas por disciplina, especificamente no curso secundário fundamental brasileiro. Essa organização de currículo era obrigatória e havia inspetores federais que observavam todas as normatizações de governo.

QUADRO 3 – NÚMERO DE AULAS SEMANAIS DAS DISCIPLINAS DO CURSO SECUNDÁRIO FUNDAMENTAL, REFORMA DE 1931

Disciplinas	1.ª série	2.ª série	3.ª série	4.ª série	5.ª série	Total
Português	4	4	3	3	-	14
Francês	3	3	2	1	-	9
Inglês	3	3	2	1	-	9
Alemão (facultativo)	3	3	2	1	-	9
Latim	-	-	-	3	3	6
História da Civilização	2	2	2	2	2	10
Geografia	3	2	2	2	2	11
Matemática	3	3	3	3	3	15
Ciências Físicas e Naturais	2	2	-	-	-	4
Física	-	-	2	2	2	6
Química	-	-	2	2	2	6
História Natural	-	-	2	2	3	7
Música (Canto Orfeônico)	2	2	1	-	-	5
Desenho	**3**	**3**	**2**	**2**	**2**	**12**

FONTE: Souza (2009, p. 153).

Observa-se que a carga horária da disciplina de Desenho para a 1ª e a 2ª séries é de 3 aulas semanais e para a 3ª, 4ª e 5ª séries é de 2 aulas semanais. Nota-se também que, nas tabelas que trazem o rol das disciplinas, é comum a de Desenho estar por último. Observa-se que isso ocorria por áreas afins. Porém, as disciplinas concebidas de aplicação mais prática, tais como Desenho, Música e, posteriormente, Trabalhos Manuais e Educação Física, permaneciam ao final. Salienta-se que, nessa tabela, a Educação Física e os Trabalhos Manuais não aparecem. Ao mesmo tempo, é possível perceber, pela quantidade de aulas, que o Desenho era valorizado no currículo, estando em todas as séries, o que apenas ocorria com as disciplinas de Matemática, Geografia e História da Civilização, e com carga horária superior às duas últimas.

Para melhor organizar as aulas de Desenho, a Portaria[83] determinou que o programa deveria ser dividido nas seguintes modalidades: Desenho do Natural, Desenho Decorativo, Desenho Convencional e Desenho Projetivo.

[83] "O Ministro de Estado da Educação e Saúde Pública, em nome do Governo Provisório: resolve, nos termos do art. 10 do decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, expedir os programas do curso fundamental do ensino secundário, anexos a esta portaria, que serão observados, de acordo com as respectivas instruções pedagógicas e com o número de horas semanais neles referido, em cada série

> As diferentes partes, em que se acham divididos os programas de cada série do curso, devem ser dadas simultaneamente. Assim, o professor não esperará que a turma termine, por exemplo, os pontos de “desenho do natural” para iniciar o estudo do “desenho decorativo”. [...] Desde que se dê tratamento geral a todos os pontos do programa, a escolha de cada assunto pode atender às necessidades ocasionais, ficando ao critério do professor, quanto ao desenvolvimento que deve dar a cada exercício, orientar-se pela diferença das aptidões e preferências individuais dos alunos. O aprendizado dos traçados preparatórios, quer a mão livre quer a instrumento, será feito à medida que deles necessite a execução dos exercícios e, portanto, não se faz mister inclui-los, explicitamente, na lista dos pontos do programa. Sendo desvantajoso e até difícil que cada aluno trate de todos os casos dos pontos do programa, convém que sejam expostos e apreciados em aula os resultados obtidos no trabalho de que for incumbido cada estudante ou grupos de estudantes. (BRASIL, 1931b, p. 12423-24)

Nascimento (1994) tratou do ensino de Desenho de maneira ampla, sem abordar especificamente um ramo de ensino, fosse ele primário ou secundário. Afirmou que o Desenho na educação se colocou como linguagem artística e técnica, o binômio arte-técnica citado por ele, com base na legislação educacional e nas modalidades do natural, geométrico, decorativo e convencional, definidas nas legislações.

A portaria deixa claro que o professor poderia ministrar as modalidades de maneira integrada, desde que passasse de forma geral por todas aquelas destinadas a uma determinada série, ou desse ênfase a uma modalidade. Outra questão é que o professor deveria verificar os conhecimentos primários dos alunos sobre desenho, não sendo necessário retomá-los. Também, é notório que alguns conteúdos fossem apenas exemplificados ou atribuídos a certos grupos de estudantes, que poderiam ser os mais adiantados.

As modalidades do programa de Desenho deveriam ser trabalhadas e distribuídas na carga horária determinada, conforme o quadro:

---

do curso a que forem aplicáveis. Rio de Janeiro, 30 de junho de 1931. Francisco Campos” (BRASIL, 1931b).

QUADRO 4 – MODALIDADES DO PROGRAMA DE DESENHO, CURSO FUNDAMENTAL, 30/06/1931

CURSO FUNDAMENTAL					
Modalidades	**1.ª série**	**2.ª série**	**3.ª série**	**4.ª série**	**5.ª série**
Desenho do Natural	**X**	**X**	**X**	**X**	
Desenho Decorativo	**X**		**X**		
Desenho Convencional		**X**	**X**	**X**	
Desenho Projetivo e do Natural					**X**

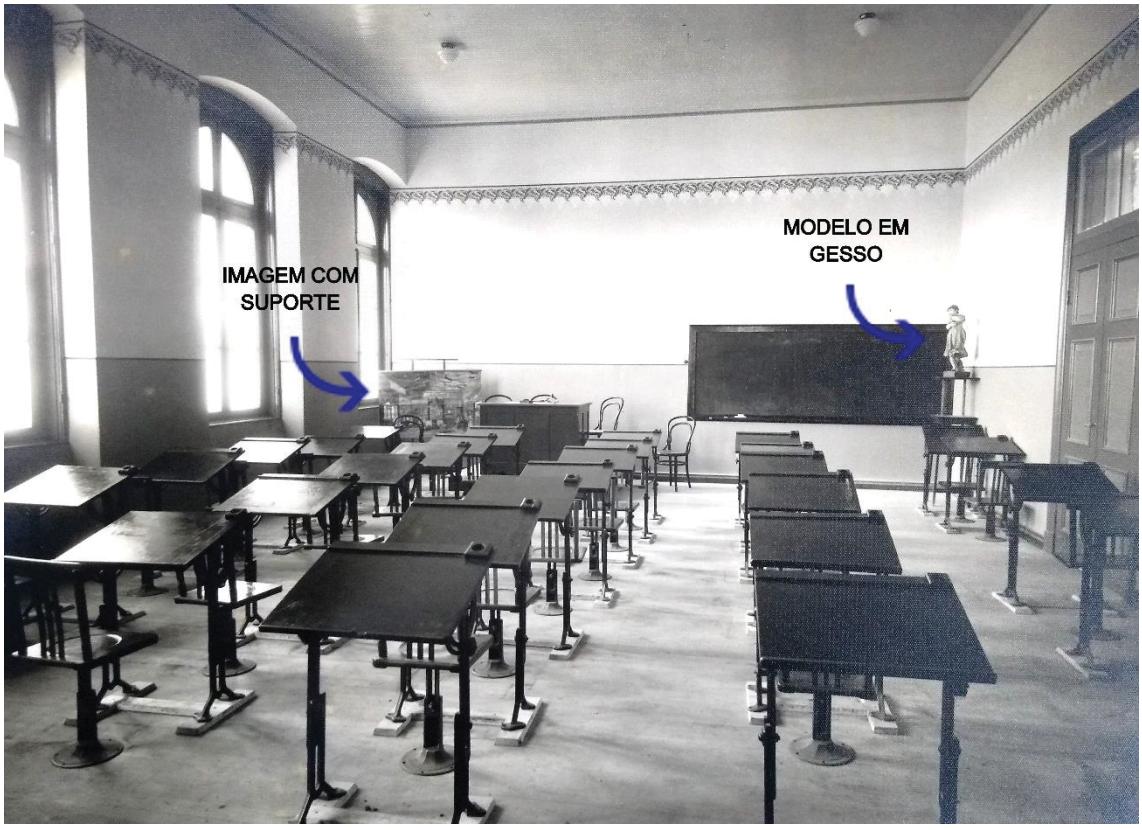
FONTE: Brasil (1931b, p. 12423-24).

Os programas elaborados na Reforma Francisco Campos garantiam o Desenho em todas as séries do ensino secundário, propondo para a primeira série apenas as modalidades "do Natural" e "Decorativo"[84].

Ainda no final do século XIX, Guillaume racionaliza o ensino do Desenho, fazendo uma síntese de métodos do desenho linear e do desenho de figura. Para ele, esses são duas modalidades de uma mesma arte: a linguagem industrial e a linguagem poética. Ele divide o ensino de desenho imitativo em três grandes partes: traçado de figuras em 2 dimensões, traçado a mão livre e divisão de linhas, construção de ângulos, desenho de ornamentos geométricos e de formas do reino vegetal; abordagem de objetos no espaço, representações geométricas em perspectiva, sólidos geométricos e fragmentos da arquitetura e ornamentos; desenho de figura humana, parte e todo, de animais e noções de paisagem (D'ENFERT; LAGOUTTE, 2004, p. 38 e 39). Tais conteúdos se aproximam muito das modalidades do Desenho do Natural e Decorativo, propostos na Reforma de Campos.

[84] O Desenho do Natural estava em quase todas as séries e englobava de maneira geral os seguintes conteúdos: cópias de objetos e de grupos de objetos de observação do natural; proporções e escalas, com o emprego do lápis e da régua graduada; desenho de observação de objetos comuns em perspectiva, com uso de esquadros; desenhos de memória de objetos e cenas de conjunto; representações de animais de pequenas dimensões e de grande porte; cópia de conjuntos vegetais incluindo de grande porte; estudos de natureza-morta; cópia de figura humana; estudo de proporções, emprego auxiliar de modelos em gesso ou articulados de madeira; introdução ao método perspectivo; sombras próprias e projetadas; teoria das cores; perspectiva estereográfica; dioramas e panoramas; e na 5ª série: referência ao processo empírico de Leonardo da Vinci de perspectiva; cópia exata do natural e possibilidade da perspectiva de imaginação (BRASIL, 1931b, p. 12423-24).

IMAGEM 23 – SALA DE DESENHO DO GINÁSIO PARANAENSE



FONTE: Ginásio Paranaense (1939d, p. 93).

No relatório do GP de 1939 (GINÁSIO PARANAENSE, 1939d, p. 65 e 66), constava que a sala de Desenho estava equipada com armários e quadros quadriculados, os quais não foi possível visualizar na fotografia acima (imagem 23). O documento relatava ainda que havia carteiras individuais adaptáveis aos corpos, que dispunham de engrenagens capazes de assegurar a necessária posição horizontal. Pode-se perceber, na imagem fotográfica, as carteiras, a mesa do professor e diversas cadeiras ao redor dela. Também vemos a lousa para explicações ou demonstrações, uma imagem em um suporte e um modelo em gesso. Comparando com a sala de Desenho de 1929, vemos que não é o mesmo espaço, porém a luz continua vindo da esquerda.

Santaella (2012, p. 79), ao analisar fotografias, aponta que a perspectiva da sala favorece uma ampla visão de tudo, pois o fotógrafo, ao captar um ponto de vista, faz com que esse se constitua a primeira percepção para a leitura da imagem fotográfica, a qual apresenta um recorte, um fragmento do que se quer apresentar.

Devido às exigências do curso complementar e por conta das constantes inspeções, foi realizado um novo relatório sobre a estrutura física do GP, tendo a sala

de Desenho recebido à época ampliação do acervo de materiais. A sala de Desenho do Ginásio Paranaense ocupava, em 1939, um terço do segundo pavimento e tinha quase 76 m^2, com capacidade para 45 alunos. O pé direito era de 4 metros e era bem iluminada por 4 janelas grandes, tendo um bom quadro-negro. Também, conforme o relatório, havia 10 baixos-relevos em gesso e 60 baixos-relevos em cartolina, 7 sólidos geométricos grandes, 7 objetos de uso comum e 2 modelos de corpo inteiro, além disso, os animais embalsamados do Museu de História Natural, réguas, pranchetas, transferidor e compasso de madeira. (GINÁSIO PARANAENSE, 1939d, p. 65 e 66).

Em 1940, foi realizado um inventário da sala de Desenho. Na listagem dos objetos constam modelos em gesso de animais e figura humana, relevos, objetos utilitários de uso comuns, quadro de pintura a óleo com paisagem, modelos de animais, sólidos geométricos, prevalecendo materiais para o desenho do natural. Havia, também, um álbum dos melhores trabalhos de alunos, ao qual não tivemos acesso, sendo mencionado que servia de modelo aos alunos (GINÁSIO PARANAENSE, 1940b). Além disso, era possível a utilização de modelos de animais de grande porte do Museu de História Natural do Ginásio.

A biblioteca contava com 21 obras referentes ao Desenho. Para se ter dados comparativos, a disciplina de Ciências Físicas e Naturais possuía 13 obras, a de Matemática com 53 obras e a de História Natural com 106 obras (GINÁSIO PARANAENSE, 1939c). Essa listagem apenas continha o número de livros, não tendo sido possível o acesso a documentos que contivessem o rol de títulos constantes no acervo.

No Livro de registro de materiais da cadeira de Desenho estavam anotados todos os objetos e materiais, seu valor e condições de estado de uso. Foram no total 185 itens listados, tendo sido, depois disso, elaborado um álbum fotográfico. Toda a listagem foi assinada pelo professor Pedro Macedo (GINÁSIO PARANAENSE, 1940b).

Veiga (2000, p. 5 e 9), ao tratar do cotidiano escolar, em uma perspectiva mais ampla, chama a atenção daquilo que permanece por um tempo mais longo, como o processo de organização da aula, seus rituais, seus métodos e seus procedimentos. A autora considera importante verificar os detalhes de elementos como: tinteiros, lápis, livros didáticos, quadros, resmas de papel almaço, entre outros. Bucaille e Pesez (1989, p. 22) enfatizam, no caso de pesquisas que abordam a cultura material escolar, a necessidade de aproximação com objetos concretos nas suas formas, matéria,

modos de fabricação, proveniência, circularidade, isto é, nas suas condições materiais da execução do ensino. Retirar os objetos de sua rotina diária e colocá-los numa posição de destaque não é uma atitude gratuita e não visa a uma valorização exacerbada do que é comum e ordinário, mas busca aproximar o estudo para os materiais e olhá-los como inabituais, com qualidades especiais.

Fazendo uma comparação com as prescrições materiais da sala de Desenho, na França, em 1906, a lista de modelos para o ensino secundário tinha 170 peças, com um valor aproximado de 2400 francos. Também havia indicações de como organizar uma sala de Desenho, a localização das janelas com luz entrando pela lateral, a instalação de mobiliário específico e a disposição dos alunos, fatores tidos como fundamentais para um bom ensino. Uma sala de desenho específica se tornou primordial nessas condições, com indicações para o uso e tipo de pranchetas local próprio para guardar os objetos e relevos. Os exames eram um meio para que houvesse um controle sobre a aplicação do programa (D'ENFERT; LAGOUTTE, 2004, p. 43 e 44). Nesse sentido, pode-se estabelecer um diálogo entre o contexto francês, as reflexões de Bucaille e Pesez e os espaços e materiais para o Desenho no GP.

Retomando a reportagem da Gazeta do Povo de 1934, que apresentava a sala de Desenho do Ginásio Paranaense, entre outros espaços da instituição (imagem 23), percebe-se uma contradição. O texto do jornal dizia que a disposição das carteiras era adequada aos desenhos que utilizavam a aplicação de luz e sombra e o espaço se apresentava instalado com lugares separados em pequenos grupos, o que facilitava aos alunos a observação dos modelos. Ainda, reforçava que o mobiliário era apropriado para o desenho e oferecia aos estudantes do GP grande comodidade para a realização dos seus trabalhos (GINÁSIO PARANAENSE: O QUE É..., 1934). Apesar de a reportagem ser de 1934, as fotografias de aproximadamente 5 anos mais tarde indicam que não havia lugares separados em grupos e que o número de alunos por série também não comportava um arranjo em pequenos grupos para observação. Ressalta-se, ainda, que a fixação das pranchetas no chão não permite a mobilidade necessária para o desenho de observação de um objeto em grupo. No entanto, no canto da sala há uma estatueta bem ao alto onde, daquele ângulo, é possível a visualização de todos, mesmo que à distância.

IMAGEM 24 – SALA DE DESENHO, DETALHE DAS PRANCHETAS

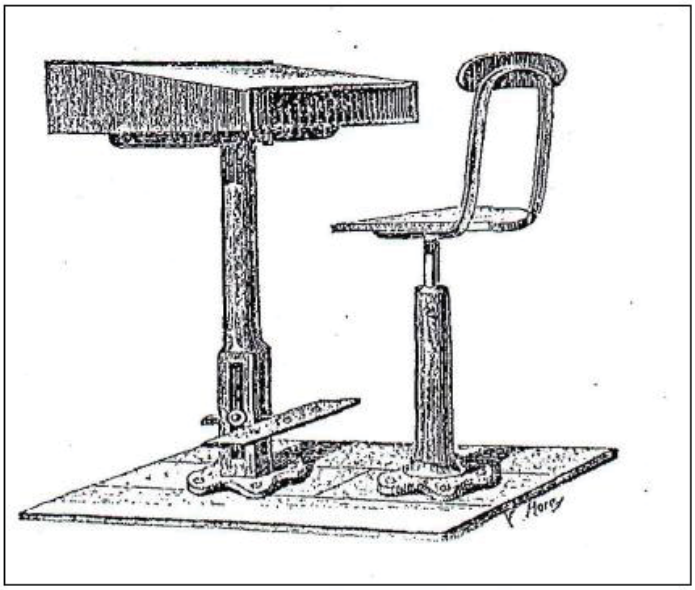


FONTE: Ginásio Paranaense (1939d, p. 93).

Analisando o detalhe da prancheta e das cadeiras e cotejando-o com as fontes pesquisadas, não foi possível, até o momento, saber qual era o fabricante desse mobiliário. Alcântara (2014, p. 129), ao estudar as carteiras escolares em São Paulo, mostra dois modelos muito próximos aos utilizados no GP. Um deles, o modelo Bapterosses, premiado em Viena com diploma de mérito por Buisson[85] na Exposição Universal de 1873.

[85] "Ferdinand Buisson (1841-1931) é um dos intelectuais e educadores franceses que significativa influência teve nos escritos e nas atividades de figuras da elite intelectual brasileira, especialmente de Rui Barbosa e Menezes Vieira. No Brasil, a força e o prestígio de suas ideias residem, em grande parte, na posição política e profissional que ocupou. Ou seja, o fato de ser inspetor geral da Instrução Pública na França (1878), diretor do Ensino Primário (1879), redator da *Revue Pédagogique*, professor da Sorbonne (1887), lhe dá o prestígio para que outros o citem, reforçando as ideias de modernidade sobre educação escolar. Foi um intelectual dos mais importantes do século 19, que teve um papel significativo na elaboração das leis Jules Ferry e da lei de separação das Igrejas do Estado. Liberal, republicano e pacifista, acreditava que a guerra seria abolida pela via da instrução, da educação popular

IMAGEM 25 – MODELO DE MESA-BANCO BAPTEROSSES



FONTE: Alcântara (2014, p. 130).

A mesa era fixa e acompanhada de um banquinho também fixo, regulável em altura.

> Os pés da mesa e do banco são de ferro. [...] O apoio para os pés é um patim de ferro montado sobre um eixo de suporte, ele desliza em um revestimento igualmente bloqueado para parafuso. [...] Só o mestre possui a chave especial para regular o assento. (PEYRANNE, 2001, p. 136)

A outra era do modelo Chandler, cópia da carteira original americana, fabricada por José Refinetti & Irmão (IMAGEM 26). A fábrica, localizada no bairro do Braz, em São Paulo, além de produzir móveis, importava-os de Viena, tendo como clientes os governos paulista e de outros Estados. A imagem a seguir é uma propaganda vinculada na Revista *A Cigarra*, de 1916 (ALCÂNTARA, 2014, p. 183).

e de uma ação laica. Para ele, a função da escola na sociedade moderna seria de fazer homens com 'inteligências esclarecidas e consciência de direitos' (BUISSON, 2003, p. 90)" (BASTOS, 2013, p. 231 e 232).

IMAGEM 26 – ANÚNCIO “A CIGARRA”, 9 DE NOVEMBRO DE 1916



FONTE: Alcântara (2014, p. 184).
A carteira escolar da fotografia pertence ao acervo do Museu Histórico e Geográfico de Monte Sião - MG.

As pranchetas e as cadeiras existentes na sala de Desenho do GP podem ser comparadas ao modelo Chandler, apontado na imagem 26, pois os pés das pranchetas são muito semelhantes. Além disso, o modelo da cadeira é praticamente o mesmo desse fabricante. O que difere é o tampo, que na sala do GP é regulável em inclinação, estilo prancheta para desenho. As pranchetas para desenho devem ter a possibilidade de inclinações diferentes, dependendo do tipo de desenho a ser realizado.

IMAGEM 27 – SALA DE DESENHO, DETALHE DA IMAGEM COM SUPORTE



FONTE: Ginásio Paranaense (1939d, p. 93).

Na mesma fotografia da sala de 1939 (imagem 27), há, no canto esquerdo da sala, uma imagem colocada em um suporte. Ampliando a fotografia, apenas é possível supor que a imagem seja um ambiente em perspectiva, pelas linhas principais, sem perceber os detalhes.

Ao observar a imagem 23, percebe-se a preocupação em demonstrar a prática da “cópia de figura humana”, com modelos em gesso, como determinava o programa, e cópia de imagens em perspectiva. Isso pode ser evidenciado pela estátua em gesso e pela imagem no suporte, respectivamente. O compasso, a régua e os esquadros em madeira, citados no relatório de 1939 (GINÁSIO PARANAENSE, 1939d, p. 65 e 66), os quais não foi possível visualizar na imagem, geralmente, eram utilizados para demonstrações de Desenho Geométrico e Técnico. Ressalta-se, no entanto que, no Programa Federal de 1931, o uso de régua e esquadro também foi citado para o Desenho do Natural. Observa-se, pelos materiais listados para a sala de Desenho do GP, a preocupação em ter um acervo de baixos-relevos para desenho de observação do natural, sendo a maioria deles em cartolina, como a imagem 28, exemplificada abaixo:

IMAGEM 28 – MODELO DE FRISO GREGO EM PAPELÃO



FONTE: D'Enfert; Lagoutte (2004, p. 52).
Fragmento de friso grego. Modelo em relevo para o ensino de desenho. Editor: Monrocq, Paris. 1900. Papelão em relevo, 22, 5 X 26 cm.

Havia, também, sólidos geométricos e objetos comuns para observação, modelos de figura humana e animais taxidermizados do Museu de História Natural, o que demonstra, pelo tipo de material listado nos relatórios, a preocupação de ofertar a modalidade de acordo com o programa.

No Programa de Ensino do Ginásio Paranaense, do ano de 1935, referente à disciplina de Desenho, há indicações de que os modelos de animais a serem utilizados para observação nas aulas de Desenho deveriam ser emprestados do Museu de História Natural da instituição. Isso denota a utilização desses materiais nas atividades didático-pedagógicas, assim como o seu compartilhamento, o que refletia as indicações do Programa Federal. Muitos objetos foram adquiridos da Casa Deyrolle, importante fabricante francesa de artefatos escolares, bem como de outros fabricantes. Ressalta-se a dificuldade, na época, em ter um acervo imagético amplo, objetos múltiplos, instrumentos de desenho para cada aluno e mesmo manuais didáticos individuais. Segue imagem dos animais taxidermizados, que estão hoje no Museu Guido Straube do Centro de Memória do CEP.

IMAGEM 29 – ANIMAIS TAXIDERMIZADOS



Ginásio Paranaense (s/d)
FONTE: Acervo Centro de Memória do CEP.

O prisma a seguir é um exemplo de sólido geométrico comercializado pela Casa Delagrave. Esse tipo de material, confeccionado em madeira ou em gesso, fazia parte do acervo de materiais para salas de Desenho.

IMAGEM 30 – PRISMA TRIANGULAR RETO (N.º 2). ALTURA: 6 CM



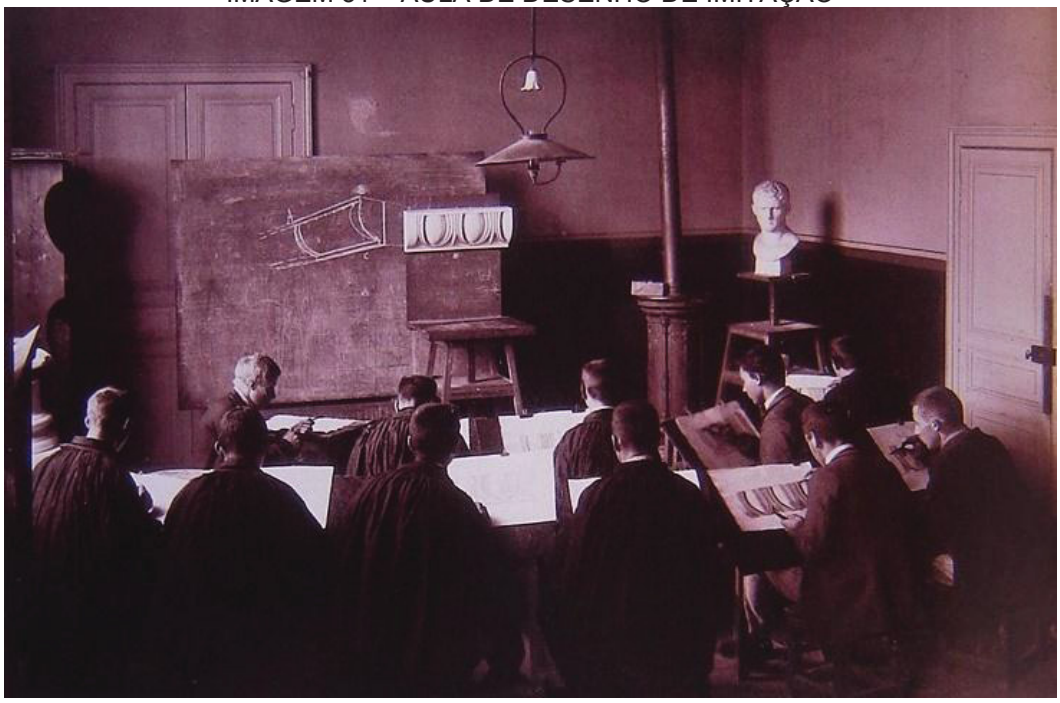
FONTE: Tenreiro (2012).

Não foram encontradas fontes que comprovassem a utilização desses materiais na prática de sala de aula, sendo possível apenas perceber, pela disposição das pranchetas, que não há mobilidade para a execução de desenho em grupos e tudo favorece para que a frente da sala fosse o foco principal. Nesse caso, alunos que

estivessem sentados nas últimas carteiras teriam dificuldades na visualização de objetos que estivessem posicionados mais à frente, seja pela distância, seja pelos vários obstáculos visuais que eventualmente se interpusessem entre eles e os modelos a serem representados.

No contexto francês de uma escola normal do final do século XIX (imagem 31), é possível observar uma aula de Desenho de Imitação de um friso e de um busto. Na imagem, há na lousa uma demonstração de perspectiva do friso. A disposição das mesas e o grupo de alunos reunidos permitem realizar o desenho de observação de um objeto.

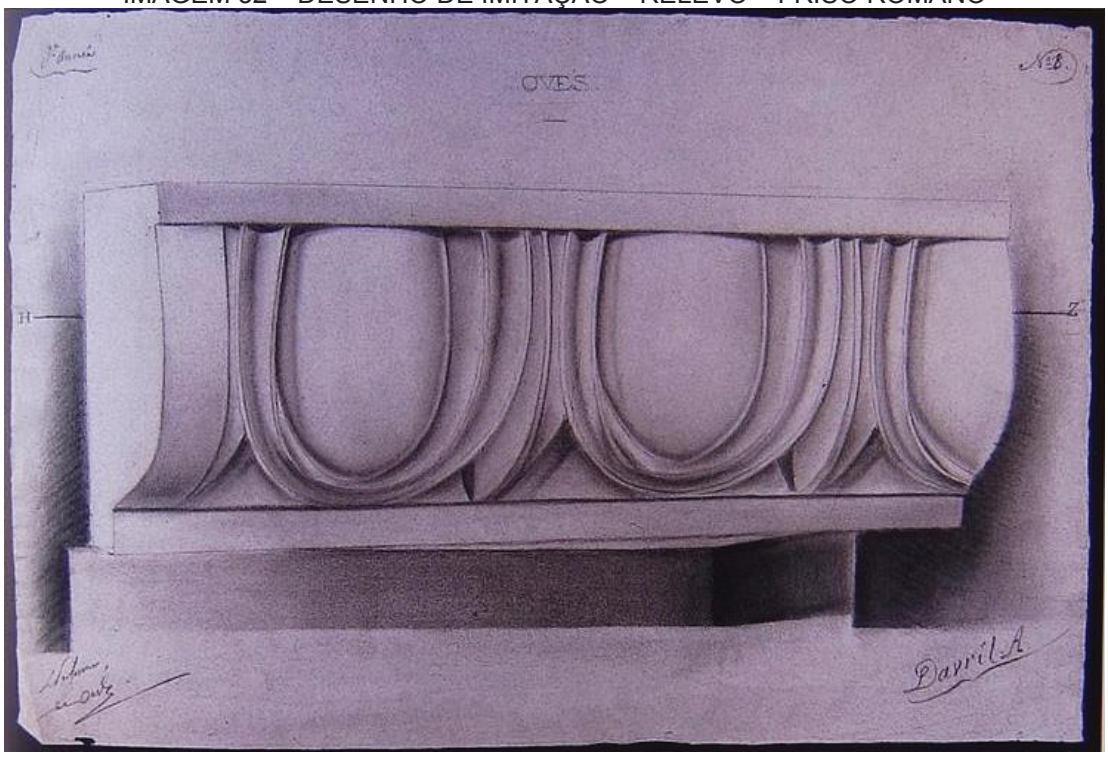
IMAGEM 31 – AULA DE DESENHO DE IMITAÇÃO



FONTE: D'Enfert; Lagoutte (2004, p. 58).
Aula de desenho de imitação. Fotografia de 1899. Escola normal de professores de Châteauroux.

Podemos ver os desenhos resultantes dessas lições nas imagens a seguir (imagens 32 e 33):

IMAGEM 32 – DESENHO DE IMITAÇÃO – RELEVO – FRISO ROMANO



FONTE: D’Enfert; Lagoutte (2004, p. 59).
Desenho de imitação de um aluno do terceiro ano da Escola Normal de Rouen. 1885-1887. Carvão fusain, 31,5 X 47,5 cm.

IMAGEM 33 – DESENHO DE IMITAÇÃO – BUSTO DE ANTÍNOUS



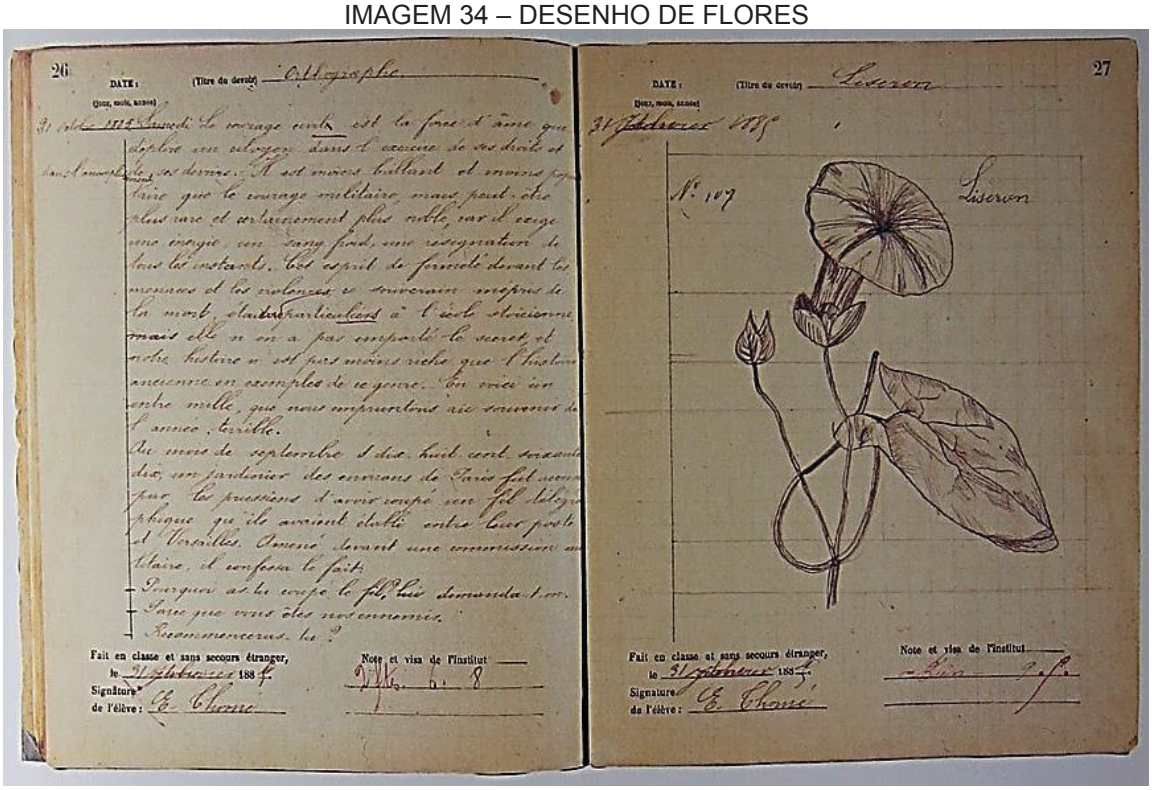
FONTE: D'Enfert; Lagoutte (2004, p. 63).
Desenho de imitação de um aluno do terceiro ano da Escola Normal de Rouen. 1885-1887. Carvão fusain, 48 X 31 cm.

A representação em carvão fusain do friso e do busto com os efeitos de luz e sombra eram exercícios que faziam parte da aprendizagem de desenho e seus modelos pertenciam ao catálogo da Escola de Belas Artes francesa. O programa francês estabelecia modelos para o desenho imitativo, os quais consistiam principalmente em relevos e modelos da antiguidade clássica. Já a lista de modelos de 1906 para o ensino secundário era a maior, com 170 peças (D'ENFERT; LAGOUTTE, 2004, p. 43).

No Brasil, a cópia de conjuntos florais, que fazia parte do Programa Federal (BRASIL, 1931b, p. 12423-24), era mais aplicada para escolas exclusivamente femininas. Na lista de materiais do GP, havia relevos em gesso com motivos florais, mas não houve referência ao desenho de flores em si. Como exemplo desse tipo de

atividade, pode-se ver os cadernos de alunas francesas a seguir (imagem 34). O desenho de motivo floral pode ter sido feito do natural, em um caderno de uma estudante de uma escola de meninas do século XIX.

IMAGEM 34 – DESENHO DE FLORES



FONTE: D'Enfert; Lagoutte (2004, p. 51).
Desenho à vista de um liseron. Caderno de uma aluna de uma escola feminina de Mériot. Composição mensal. 1885. Lápis preto, 22 X 34,5 cm.

No contexto português dos anos 1930, o Desenho de Imitação à mão livre abrangia a observação e cópia de modelos do mais simples ao mais complexo, começando por representações lineares feitas com bases em estampas ou em elementos simples da natureza e evoluindo para os desenhos de volume, com base no domínio gráfico do claro-escuro, feitos a partir da observação e cópia de modelos com relevos, objetos comuns ou aqueles pertencentes ao museu liceal (BRITO, 2014, p. 81 e 82).

O Desenho Decorativo[86], que antes da Reforma Francisco Campos era chamado de "Desenho de Ornatos", era voltado para o ensino das regras da

[86] O Desenho Decorativo constava na 1ª e na 3ª série do Programa Federal, o qual propunha os seguintes conteúdos: noção de motivo e seu aproveitamento decorativo; leis de repetição; diagramas decorativos; faixas simples, com elementos retilíneos; meandros e gregas; faixas entrelaçadas; redes de malhas; polígonos estrelados; rosáceas; traçados ornamentais; execução de frisos e molduras com motivos tirados dos desenhos do natural; desenhos decorativos com motivos naturais; aproveitamento

composição decorativa. Sua função era acessória ao produto industrializado, sendo destinado a torná-lo mais atraente esteticamente. Abrangia os ornatos geométricos, os motivos florísticos, a paisagem decorativa e os vitrais em estreita ligação com as artes aplicadas (NASCIMENTO, 1994, p. 59). Penim (2000, p. 85) aponta que, em 1936, o Desenho de Invenção, ganha o estatuto de Desenho Decorativo em Portugal, primando pelas leis da composição e da gramática das formas, que seria a base da Composição Decorativa.

Observa-se que o Desenho Decorativo estava intimamente relacionado ao Desenho do Natural, quando o programa citava que deveriam ser executados frisos e molduras tirados dessa última modalidade. Comparando com as imagens do contexto francês, esses frisos eram largamente utilizados e os modelos vendidos para equipar também as escolas secundárias brasileiras. No GP havia relevos, mas não foi encontrado nenhum indício de que havia frisos. O friso em gesso com ornamentos de florões da Casa Delagrave, representado na imagem 35, nos dá uma ideia melhor de sua configuração:

IMAGEM 35 – FRISO, ORNADO DE FLORÕES (N.º 49). DIMENSÕES: 11 X 17,5 CM



FONTE: Tenreiro (2012).

Como exemplo de Desenho Decorativo, trago a seguir um caderno de uma aluna que estudou no Paraná, em 1954, possivelmente em uma Escola Normal. Tal caderno, mesmo que não seja da instituição estudada, traz importantes referências

decorativo da flora e fauna brasileiras, com exercícios de imaginação pessoal e apreciação de decorações típicas; decoração de objetos dados, respeitando as dimensões a decorar, a natureza do material empregado e a finalidade a que o objeto se destina; paisagem decorativa, de criação pessoal, para ilustrações sobre temas literários e históricos (BRASIL, 1931b, p. 12423-24).

de trabalhos em desenho. Elas são parte da produção de conhecimento escolar fundamentais para a análise da história das disciplinas (BITTENCOURT, 2003, p. 26).

Apesar de ser datado fora do contexto dos anos 1930, ele traz exemplos de desenhos decorativos (imagem 36). Observa-se duas páginas de caderno em que se vê uma barra decorativa com estilização da flora e um entrelaçado. Nos dois desenhos predomina uma base geométrica na criação e há uso de cor com dégradé[87].

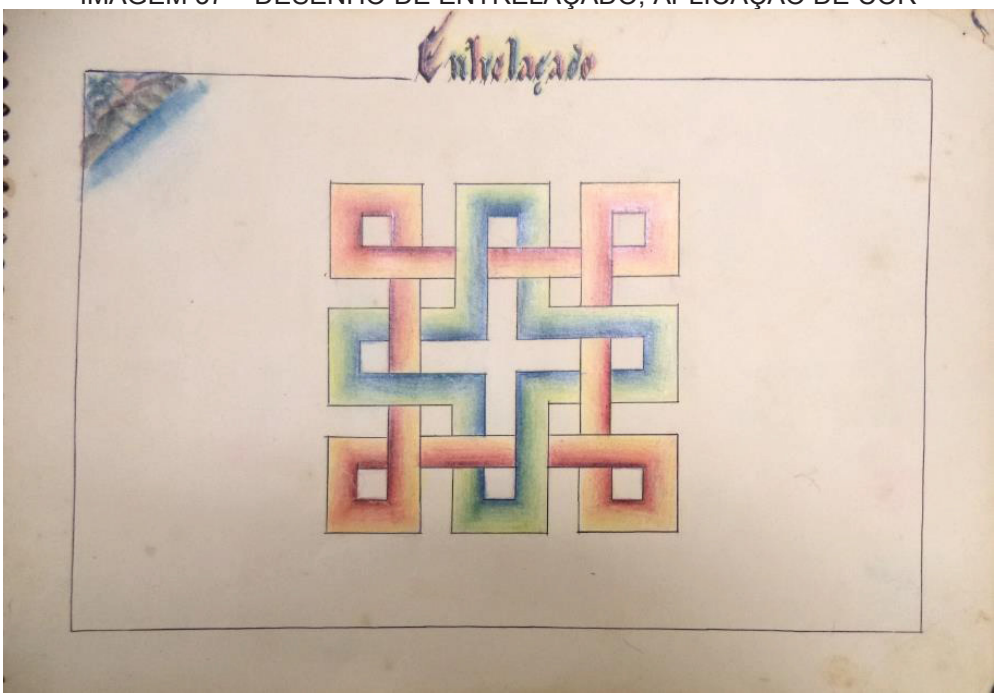
IMAGEM 36 – DESENHO DE BARRA DECORATIVA COM EMPREGO DE ESTILIZAÇÃO DA FLORA, APLICAÇÃO DE COR



FONTE: Bertoni (1954).

[87] "Caderno de desenho pertencente a ex-aluna Neuza Carmélia Bertoni. Não há indicações de data ou local onde o caderno foi usado. Supõe-se o ano de 1954, período em que cursou a Escola Normal. Tais informações foram levantadas com base na consulta a outros cadernos constantes no repositório da mesma aluna" (REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL UFSC, 2020).

IMAGEM 37 – DESENHO DE ENTRELAÇADO, APLICAÇÃO DE COR

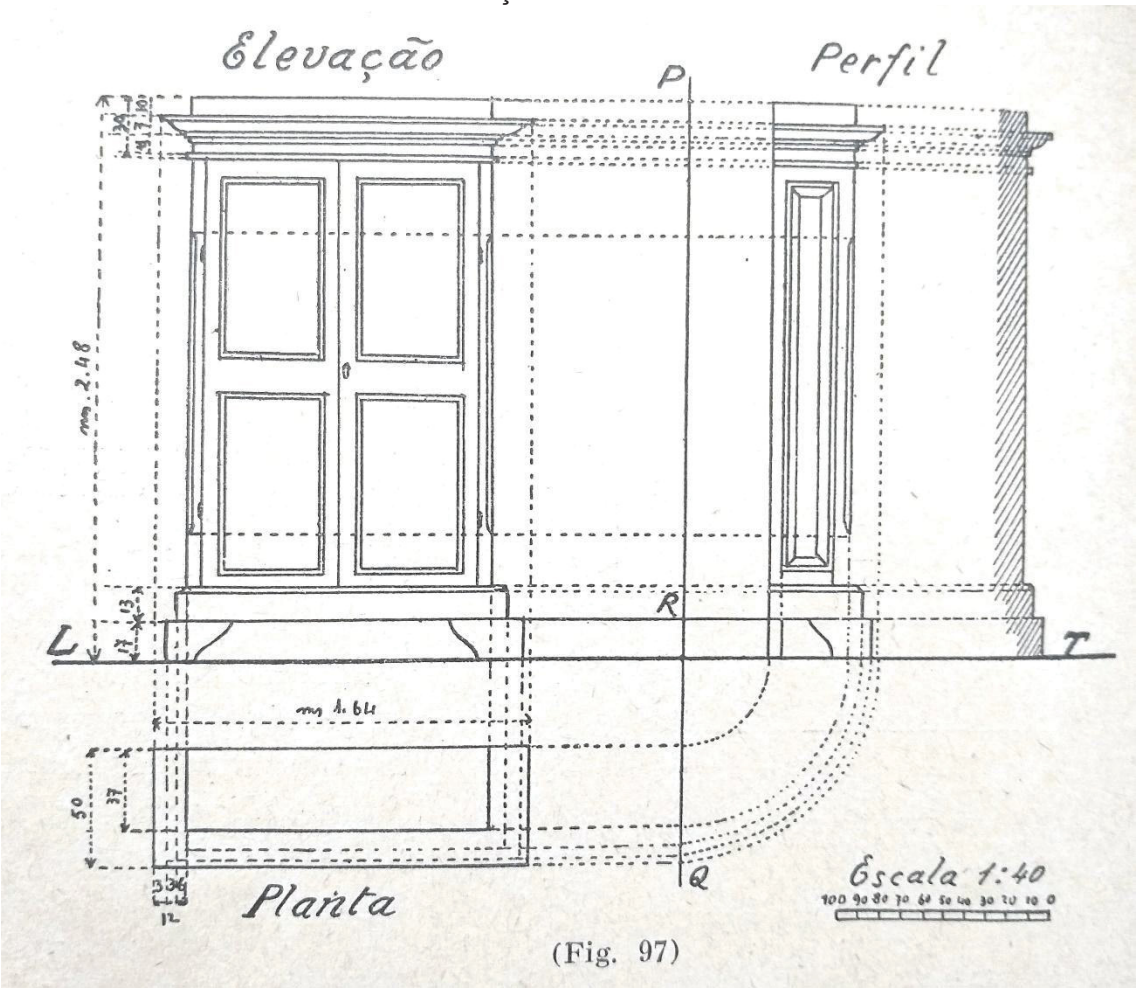


FONTE: Bertoni (1954).

O Desenho Convencional constava na 2ª, 3ª e 4ª séries e, nessa modalidade, o programa indicava trabalhar com projeções ortogonais em um plano; representação convencional das alturas por meio de projeções cotadas; escalas; croquis cotados de um móvel (BRASIL, 1931b, p. 12423-24). A imagem a seguir dá um exemplo de projeções ortogonais no plano, com cotas, de uma porta com moldura, desenho que foi executado em escala[88].

[88] O programa da modalidade Desenho Convencional também indicava que se devesse trabalhar relevo dado por cotas; representação da planta da sala de aula; do prédio e do terreno do Colégio; das imediações; representação da superfície terrestre; mapas; convenções cartográficas; projeções cartográficas; eixos e coordenadas; cartogramas e diagramas; grafo-estatística; reprodução de desenhos: processos de calque e decalque; cópia por quadrícula; câmara clara; apreciação dos diferentes processos de reprodução fotomecânica; desenho esquemático, morfológico e funcional por meio de desenhos rápidos, desenhos comparativos, desenhos sistemáticos das peças e detalhes; perspectiva paralela, exercícios de representação de aparelhos e utensílios, em seu conjunto e em detalhes; projeções em dois planos, método ortogonal; planta e elevação; seções planas; desenho construtivo: plantas, elevações, cortes e perfis (BRASIL, 1931b, p. 12423-24).

IMAGEM 38 – PROJEÇÕES ORTOGONAIS NA ÉPURA

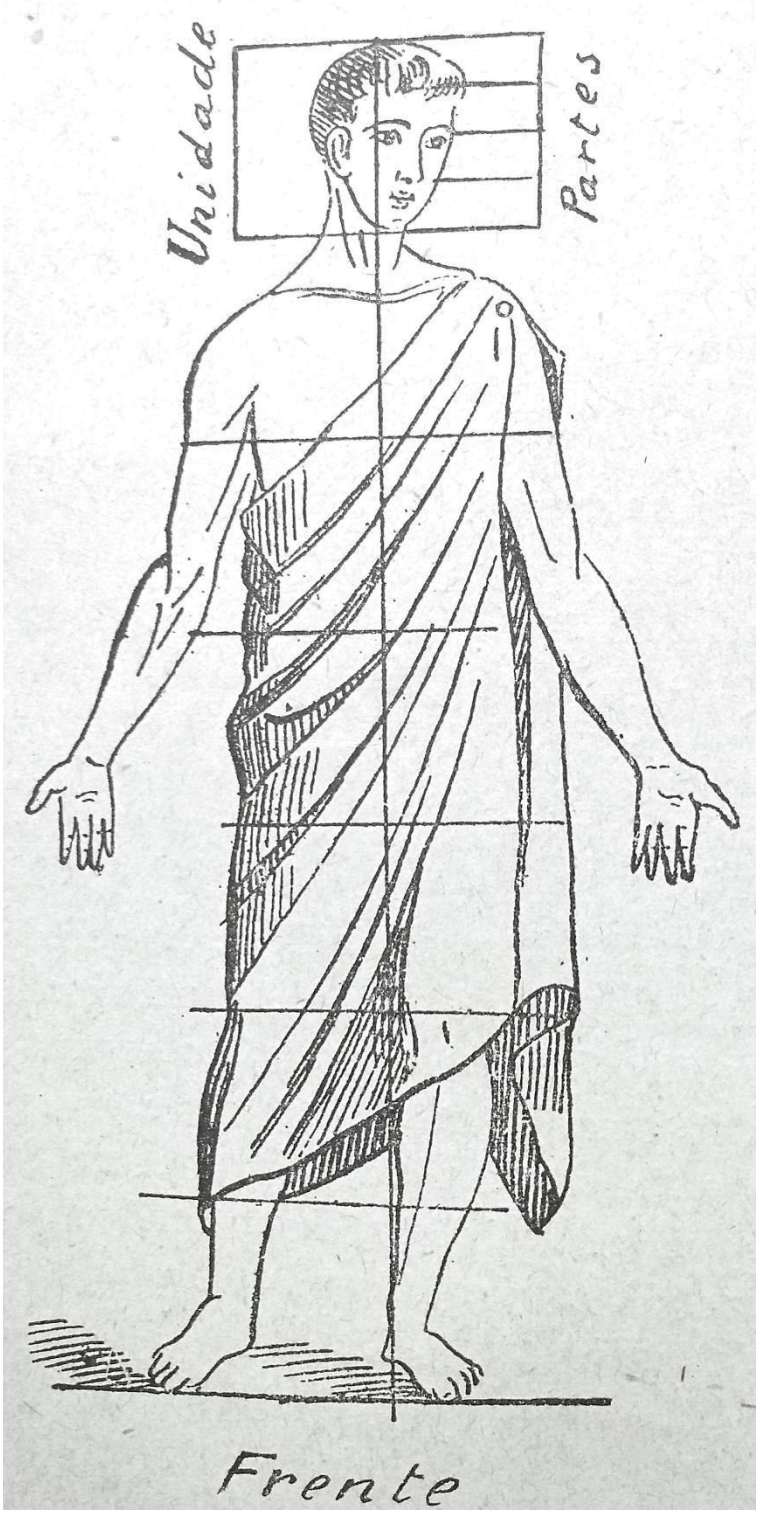


FONTE: Sperândio (1937, p. 264).

O Programa Federal de 1931 abrangia desde o Desenho Cartográfico e Arquitetônico até o Desenho Mecânico. Além disso, no Desenho Convencional, ainda era preciso trabalhar desenho de figura humana em atitudes comuns; cópias de modelos anatômicos para o desenho da estrutura do corpo humano; desenho funcional do organismo humano com esquemas das principais funções (BRASIL, 1931b, p. 12423-24). Esse desenho era diferente do Desenho do Natural, no qual havia cópia de figura humana em gesso. No Desenho Convencional, a intenção era focar mais na anatomia, com base em manequins de corpo humano e em convenções científicas. A seguir, a imagem 39 mostra um exemplo de ilustração do livro de Sperândio[89], tomado como referência desses conteúdos.

[89] Em 1937, foi publicada a 1.ª edição do *Curso completo de Desenho para o ensino secundário* por Amadeu Sperândio. Tal livro se tornou uma referência para o ensino de Desenho. Veremos mais adiante que ele foi utilizado no CEP, no final da década de 1940.

IMAGEM 39 – DESENHO DE FIGURA HUMANA COM CÂNONES

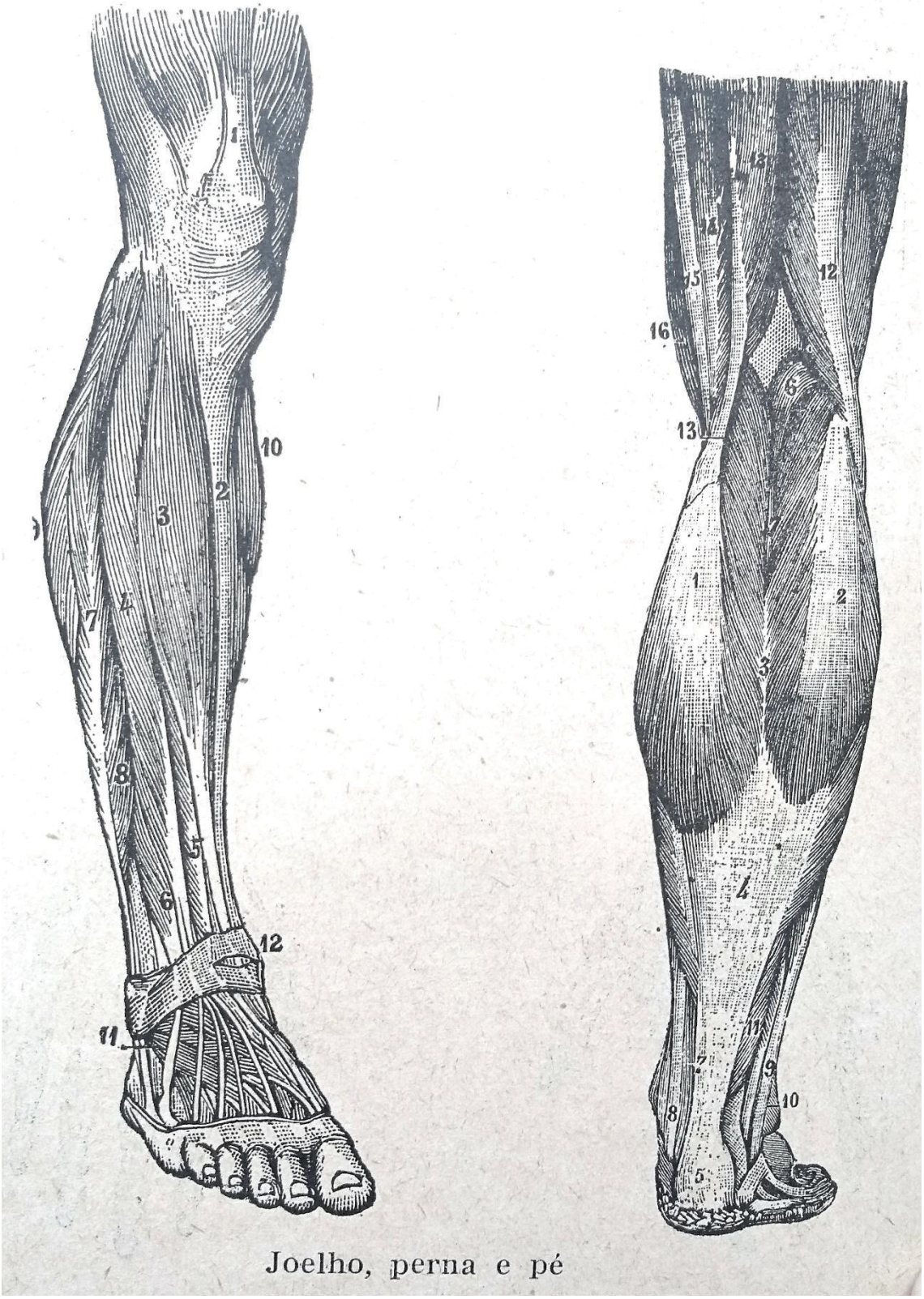


FONTE: Sperândio (1937, p. 172).

Na imagem acima, a figura humana remete à antiguidade clássica. A preocupação é mostrar os cânones do corpo e da cabeça. O desenho realizado apenas com linhas e sem preocupação com representação de volume é bastante

estático. Na imagem 40, o desenho de estudo da anatomia humana evidencia a preocupação de mostrar todos os detalhes da musculatura. A preocupação é representar os músculos para um estudo científico e as hachuras conferem uma melhor expressão de volume. No GP havia, na sala do Museu de História Natural, um manequim de corpo humano com tórax removível e órgãos que poderiam ser encaixados; um esqueleto humano; e modelos de anatomia clássica de partes do corpo humano (GINÁSIO PARANAENSE, 1928a, p. 13). Quando havia necessidade, as peças do Museu de História Natural eram emprestadas para a sala de Desenho, segundo relatório mencionado anteriormente, mas não foi encontrada nenhuma prova material de que isso tenha acontecido.

IMAGEM 40 – ESTUDOS DE ANATOMIA HUMANA



FONTE: Sperândio (1937, p. 278).

O Desenho Convencional, voltado à formação acadêmica e às aplicações práticas, abrangia as projeções ortogonais, as projeções cotadas, o desenho

topográfico e cartográfico e gráficos (NASCIMENTO, 1994, p. 61). Não há evidências nos materiais do GP, do final das décadas de 1930 e de 1940, de como era aplicado o Desenho Convencional.

Na 5ª série, constava o Desenho Projetivo, que se fundamentava na solução do problema perspectivo, baseado no mecanismo de projeções ortogonais (BRASIL, 1931b, p. 12423-24).

A Portaria Ministerial, s/nº, de 17/03/1936 (BRASIL, 1936), de acordo com o artigo 10, do Decreto n.º 21.241, de 04 de abril de 1932, estabeleceu os programas do curso complementar. Para os cursos preparatórios *Médico, Farmacêutico e Odontológico* constavam três modalidades de Desenho (conforme quadro a seguir). Havia o estudo sintético do corpo humano, em diversas posições; ligeiros esquemas anatômicos; partes do corpo humano; desenho especializado de órgãos do corpo, dentes, dentaduras e material de laboratório, com emprego do colorido. O Desenho Linear Geométrico e Projetivo tinha um conteúdo bem abrangente e mais superficial.

Para o curso complementar *Engenharia, Química industrial e Arquitetura* fazia parte o estudo do Desenho Geométrico e das Noções de Geometria Descritiva, de maneira bem geral e abrangente.

Observa-se no quadro a seguir, a distribuição das modalidades:

QUADRO 5 - MODALIDADES DO PROGRAMA DE DESENHO, CURSO COMPLEMENTAR, 1936

CURSO COMPLEMENTAR – 2.ª série		
Modalidades	**Engenharia, Química industrial e Arquitetura**	**Medicina, Farmacêutica, Odontologia**
Desenho Geométrico	X	
Noções de Geometria Descritiva	X	
Desenho à mão livre		X
Desenho Linear Geométrico		X
Noções de Desenho Projetivo		X

FONTE: Brasil (1936, p. 5.824-25).

Nascimento (1994, p. 53) avalia que a Reforma de 1931 deu “ao Desenho um caráter mais amplo, buscando valorizar seu universo representativo na escola secundária”. Pelo menos no âmbito da teoria, “buscou dar um equilíbrio entre os aspectos técnico e artístico do desenho, ao propor as quatro modalidades básicas”. Continua sua avaliação, ressaltando que essa foi a primeira vez que a legislação educacional fez referência ao amplo espectro da representação gráfica: como

expressão artística, por meio do Desenho do Natural; como arte aplicada, por meio do Desenho Decorativo; como Geometria, pelo Desenho Geométrico; e como técnica ou Desenho Técnico, por meio do Desenho Convencional (NASCIMENTO, 1999, p. 15).

A despeito do fato de a Reforma Francisco Campos ter sistematizado o ensino de Desenho em modalidades e relativizando as palavras de Nascimento, não houve equilíbrio entre aspectos artísticos e técnicos. Mesmo no Desenho do Natural, que seguia ainda parâmetros da arte acadêmica, há um privilégio da geometrização e da representação esquemática. Os desenhos, seguindo padrões e cânones, privilegiavam uma apresentação realística baseada em cópias. Ressalta-se, no programa, a indicação para que se fizessem cópias de objetos e de grupos de objetos de observação do natural, fazendo uso de instrumentos para desenho, como régua e esquadros (BRASIL, 1931b, p. 12423-24). Isso sem citar o Desenho Decorativo, também geometrizado, e que era dado como um exemplo de aplicação utilitária. O Desenho Convencional e Projetivo trazia os conteúdos do Desenho Técnico e da Geometria Descritiva, respectivamente, sendo que o Desenho Geométrico permeava o programa, pois era pré-requisito para os conteúdos.

O Desenho no ensino secundário, durante a década de 1930, era ainda, pelo menos em parte, aplicação ou representação de estudos teóricos da Geometria, da Cartografia, da Anatomia. Em muitos momentos do programa, há referência a outras disciplinas como a Geografia, a Zoologia, a Botânica, a Biologia e a Geometria. Ainda, como diversificação, o programa faz alusão à fotografia, à construção civil e à perspectiva de Leonardo da Vinci.

A representação gráfica do Desenho, nesse ramo de ensino, é observada como um dos principais pontos do programa.

> Aconselha-se que o professor traga às aulas a mais ampla exemplificação de exercícios análogos aos que estão sendo exercitados pela turma, lançando mão para isso de trabalhos efetuados em anos anteriores, de publicações da especialidade e de excursões dos alunos a museus, exposições, escolas, ateliers, oficinas, etc. Essa exemplificação não será copiada, mas servirá para uma apreciação subsidiaria, que torne mais extensivo o tratamento, forçosamente limitado, que cada turma pode dar a execução de um programa destinado, não só a dar ao aluno a capacidade de executar por si mesmo alguns desenhos, como a compreensão global das possibilidades da expressão gráfica. (BRASIL, 1931b, p. 12423-24)

A citação também deixa claro que o programa tinha como intuito não apenas desenvolver a capacidade de execução de desenhos, mas a compreensão mais ampla de suas possibilidades de representação.

A indicação de visitas a espaços culturais, como museus, foi recomendada no Programa, assim como que o professor propiciasse um repertório visual aos alunos. Entretanto, não há indícios de que isso tenha sido colocado em prática no GP. Analisando a estrutura disciplinar do Ginásio, nas opções pedagógicas de seus professores, vemos evidências de que o ensino era mais teórico do que prático, sendo pouco provável que isso acontecesse.

Nadai (1991) observa, nas representações dos professores, o apreço pela cultura escrita e pelo livro didático, obtido na própria formação secundária dos docentes. A autora realizou uma pesquisa em que recolheu depoimentos de professores do ensino secundário no interior de São Paulo, entre os anos 1930 e 1970. Assim, analisa que a aula era constituída pela exposição da matéria, pela leitura do livro didático e pela realização de exercícios. Essa concepção impedia outras práticas e atividades, tais como excursões e visitas, consideradas “matação de aula” e perda de tempo (SOUZA, 2008, p. 192).

Quando pensamos no currículo, estamos expondo a forma particular como ele se realiza, em um momento histórico e social determinado, para o nível educacional para o qual está destinado e dentro do contexto e da tradição da própria instituição de ensino (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

A organização do Desenho em modalidades no currículo não modificou as normas e regras rígidas dessa disciplina, apenas o inseriu dentro de um sistema. Os programas oficiais eram bem detalhados, estabelecendo exatamente o que deveria ser aplicado. Sacristán (2000, p. 17-18) analisa que as reformas curriculares nos sistemas educativos pretendem trazer oportunidades aos alunos e a grupos sociais e ajustá-los às necessidades sociais, adequando os currículos às finalidades da escola. No entanto, tais reformas são implantadas na estrutura social e no contexto histórico em que se produzem, então, efetivamente propõem poucas mudanças no sistema educativo, embora possam provocar contradições que promovam “movimentos para um novo equilíbrio”.

No ensino secundário, as modalidades visavam ilustrar ou demonstrar, na prática, conteúdos de outras disciplinas, obter uma visão geral do desenho e preparar para o ensino superior, pois alguns cursos exigiam para o ingresso uma prova nessa

área. Desse modo, na prática, o ensino de Desenho se dava por meio de demonstração no quadro de maneira coletiva e posterior aplicação pelo aluno dos exercícios, com base em um programa estabelecido e reforçado pelos manuais didáticos. O pedestal da sala de Desenho com estatueta (imagem 23) pode sugerir desenhos de observação. Ainda, ao observar as imagens 23 e 24, vê-se que, pela posição das pranchetas e pelo material de que são feitas, elas parecem ser mais adequadas ao trabalho individual em que o professor, posicionado à frente, é o principal foco de atenção. A essa forma de ensinar agregava-se os objetos para o ensino de desenho que auxiliavam nos exercícios e estavam relacionados estreitamente aos conteúdos do programa.

A despeito do GP possuir uma sala de Desenho, a quantidade de alunos que buscava a instituição, aliada à falta de espaço adequado, principalmente para práticas esportivas, além do fato da dificuldade de comportar o curso complementar e as alunas, que eram alocadas na Escola Normal, fazia com que houvesse pressão por parte da direção para a construção de um novo prédio. A década de 1940 foi marcante em mudanças não só da estrutura física, mas também pedagógica dessa instituição de ensino. Na década em que foi construído o novo prédio, também, no bojo da Reforma Capanema de 1942, o nome da instituição foi alterado para Colégio Estadual do Paraná. Contudo, veremos que as mudanças materiais e de legislação promoveram um embate entre o moderno e o tradicional[90] no ensino de Desenho.

[90] Estou me referindo aos métodos educacionais difundidos no século XIX.

2 A EMERGÊNCIA DE UM NOVO PRÉDIO: ENTRE REFORMAS E PERMANÊNCIAS NO ENSINO DE DESENHO (1941-1949)

IMAGEM 41 – PROJETO DE SEDE DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ



FONTE: Jornal do Colégio Estadual do Paraná (1943b, p. 1).

A imagem é do primeiro projeto da nova sede do CEP que ficaria na praça Santos Andrade, de frente para as faculdades de Medicina, Direito e Engenharia da Universidade do Paraná, no lugar onde hoje se encontra o Teatro Guaíra. O projeto imponente e monumental privilegiava a simetria e tinha uma estética *art déco* (CASTRO, 2010, p. 248). A construção teria

> um teatro com duas plateias, com capacidade para 900 alunos, abrigo antiaéreo[91], gabinetes médicos e dentários, museus, laboratórios, anfiteatros, cantinas, biblioteca, salão nobre e mais de 50 salas de aula, além das dependências necessárias para o uso da administração. (JORNAL DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1943b, p. 5)

[91] Primeiro abrigo antiaéreo em Curitiba. A notícia trata da angariação de fundos para construção do primeiro abrigo antiaéreo de Curitiba, em que se vislumbrava uma capacidade ideal de proteção para toda a população curitibana. A notícia dá ênfase ao papel do Colégio Paranaense nessa campanha e da boa acolhida da delegação em outras escolas da capital. Ao final, louva os alunos do curso fundamental, idealizadores da campanha, o diretor Francisco Ribeiro, os professores Nicolau dos Santos, Pedro Macedo (Desenho) e Homero Barros e a turma da 2ª série do pré-jurídico. (JORNAL DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1942). O abrigo esteve no projeto do prédio da praça Santos Andrade (JORNAL DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ,1943b).

Na capa do Jornal dos estudantes do CEP, de outubro de 1943, há a imagem 41. A reportagem ainda ressaltava que o edifício teria dois grandes elevadores, seis escadas e excelentes condições de higiene (JORNAL COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1943b, p. 5).

Devido ao grande número de matrículas[92], o CEP não tinha mais condições de abrigar todos os alunos. As turmas contavam com 30 a 40 alunos por sala, o que era avaliado excessivo, e o espaço para a prática esportiva era um problema que precisava ser resolvido. O crescimento da procura pelo ensino secundário na instituição estudada gerou, em consequência, a necessidade da construção de um novo prédio para a instituição, até porque a educação era vista como um dos alicerces do desenvolvimento.

Manoel Ribas queria fazer da construção de um novo prédio para o Colégio uma das obras mais notáveis de sua administração. Não foram poucas as notícias de jornais e artigos, no próprio Jornal dos estudantes do CEP, louvando essa construção, que era uma reinvindicação antiga. O Jornal dos estudantes do Colégio Estadual do Paraná, no mês de outubro de 1943, trouxe como manchete “O governo Manoel Ribas e o Colégio Estadual do Paraná” e replicou na íntegra o texto publicado no jornal *O Dia*, de 1 de outubro do mesmo ano:

> Tem sido desvelado o carinho com que o Sr. Manoel Ribas procura satisfazer as necessidades do velho Colégio Paranaense. Na sua política de disseminação intensiva do ensino em nosso Estado são sem conta os atos em favor do Colégio Estadual do Paraná e o maior de todos os seus atos neste sentido é indiscutivelmente aquela que vem de se efetivar com a construção de uma nova sede para o colégio. Essa construção notável que foi iniciada na praça Santos Andrade será talvez a maior realização de todo seu governo no setor da assistência educacional. Realização que é, por assim dizer, um prêmio as gloriosas conquistas e ao passado de glórias de uma casa de ensino que está visceralmente ligada à evolução social; cultural e política do Paraná. (JORNAL COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1943b, p. 1)

Straube destaca que a pedra fundamental foi lançada no dia 19 de abril de 1943, data de aniversário do presidente Getúlio Vargas (STRAUBE, 1993, p. 97), o que, de forma simbólica, exaltava a relação do Colégio e do próprio Governo Estadual com o Estado Novo. No dia 14 de outubro de 1943, o Ministro Gustavo Capanema

[92] No ano de 1942, teve 1491 alunos e, em 1943, 1200 alunos, sendo que nesses dois anos foram computadas as matrículas masculinas, pois havia uma seção feminina na Escola Normal.

esteve em Curitiba e visitou o CEP, em companhia de Manoel Ribas, do Diretor da Educação do Estado e de outras autoridades civis e militares:

> Naquele tradicional estabelecimento de ensino foi o ilustre titular da pasta de educação recebido festivamente por grande número de alunos e professores. Depois de visitar minuciosamente as instalações didáticas do edifício, interessou-se longamente o Sr. Ministro pelos detalhes da planta do futuro prédio do Colégio Estadual, que será construído à Praça Santos Andrade. (HONROSA..., 1943)

No texto, a ênfase na estrutura material do Colégio, descrita como “instalações didáticas do Edifício”, revela que a qualidade de ensino estava vinculada aos discursos, às instalações prediais e ao aparato material. Ainda há um destaque para a atenção do Ministro à planta do futuro prédio.

Destaca-se o discurso do diretor do CEP, Francisco José Gomes Ribeiro, na ocasião:

> Urge a imediata construção de um novo prédio, em condições de atender às necessidades atuais e futuras, durante largos anos. [...] O Colégio Estadual do Paraná, na sua missão benfazeja, continuará a preparar a mocidade estudiosa para estudos superiores e, principalmente, para as lidas da vida, concorrendo, de um modo decisivo, para o progresso da instrução social. O seu objetivo [...] formar a personalidade moral, intelectual e cívica de seus alunos, ensinando-lhes o culto da virtude, da verdade e da Pátria. [...] O seu programa vai além; atinge a parte física do aluno. Com seu corpo de professores de educação física e serviço médico modelar, completa os seus desígnios, apresentando à sociedade um jovem completo, apto para enfrentar, com seu viço, as vicissitudes do tempo, hábil para as competições da vida – *Mens sana in corpore sano.* (RIBEIRO, 1943 citado por STRAUBE, 1993, p. 98-102).

Na maioria dos textos do jornal, havia um tom enaltecedor dos valores do Colégio, seus professores, diretores e governantes do Estado, como no trecho a seguir:

> E assim, dentro em breve, a universitária capital do Paraná será dotada de mais um monumental e modelar estabelecimento de ensino, digno de figurar entre os mais egrégios do Brasil.
> Aí, o Colégio Estadual do Paraná prosseguirá no seu constante triunfar em todos os campos das ciências e das letras nacionais e continuará a cobrir-se de novas glórias, que serão para a posteridade a mais saudosa evocação do passado e que incutirão na alma a veneração às cátedras e a esse baluarte do ensino secundário no Paraná. (NETO, 1943, p. 4)

Porém, tal projeto não foi adiante. O Jornal de junho de 1945 trata, em longo artigo, dos motivos pelos quais isso acontecera. O terreno estava em um ponto central

da cidade, porém não era grande o suficiente. Então, como relata Benamy Teitelroit, da 3ª série do curso científico:

> Iniciaram-se as pesquisas no sentido de se encontrar um novo local, que apresentasse, além das vantagens do primitivo, o valioso pormenor de ser amplo. Decorreram alguns meses, e a escolha recaiu sobre o terreno onde a construção já hoje está adiantada. A área pertencia aos Srs. Dr. José Maria Pinheiro Lima, João Baumel Júnior e João Ferrer, sendo que, dos mesmos, o Governo Estadual a desapropriou, em ato oficializado pelo decreto n. 1.983, de 31 de março de 1944, publicado em Diário Oficial, edição de 4-4-1944. (TEITELROIT, 1945, p. 2)

O terreno de 43.137,63m^2, situado à Av. João Gualberto, próximo ao Passeio Público, abrigaria um prédio realmente grandioso, com salas de 54 m^2 e uma estrutura esportiva robusta, com ginásio de esportes, piscina e arquibancadas.

> O estudante paranaense pode se considerar felizardo. Contará, dentro em breve, com uma arma da cultura de efeitos amplos e inextinguíveis. Poderá desenvolver seus conhecimentos teóricos, aplicando-os em práticas úteis e frutíferas. Todos os diversos ramos de nossas atividades terão seu meio ambiente favorável nas paredes do CEP. Químicos, físicos, matemáticos, naturalistas, literatos, atores, atletas, oradores, todos nós, estudantes estamos de parabéns. Se até hoje não o tivemos, possuiremos local de estudos que por si só é incentivador, convidativo. (TEITELROIT, 1945, p. 6)

Para a construção do prédio na Av. João Gualberto, foi aberta uma concorrência pública, a qual foi vencida pela Companhia Construtora Nacional, de São Paulo. O projeto foi concebido pelo arquiteto Francisco Basile e a construção demorou seis anos para ser concluída, pois havia dificuldades financeiras, falta de mão de obra especializada e escassez de materiais de construção (CASTRO, 2010, p. 249).

IMAGEM 42 – CONSTRUÇÃO DA NOVA SEDE DO CEP, 1945



FONTE: Jornal do Colégio Estadual do Paraná (1945).

Na imagem 42, acima, pode-se perceber que os materiais eram transportados, pelo menos internamente, à tração animal. Na parte inferior, pouco se vê o elemento humano. Alguns trabalhadores, à sombra do instante fotográfico, estão ali envolvidos com seus afazeres. A fotografia dá ênfase à estrutura da construção, deixando os trabalhadores em segundo plano.

IMAGEM 43 – COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, FASE DE CONCLUSÃO DA OBRA, 1950



Colégio Estadual do Paraná (1950g).
Acervo: PARANÁ. Arquivo Público do Paraná.
Fotografias da construção do Colégio Estadual do Paraná.

A ideia de inauguração do prédio nas comemorações do Centenário da Instituição não foi possível, tendo sido feita somente em 1950. Na imagem 43, é perceptível que, mesmo no ano da inauguração do prédio, havia ainda muitos acabamentos a serem executados no entorno do edifício.

O Jornal dos estudantes publicou um artigo em comemoração ao centenário do CEP, ocorrido em 1946:

> Cumprimentos ao Colégio Estadual do Paraná, que acende, hoje, as cem simbólicas velinhas de aniversário, cem velinhas que são cem luzes de nítida e imorredoura luminosidade na civilização do Paraná. O Colégio Estadual do Paraná, é uma honra para o Paraná e para o Brasil. Dele saíram homens cuja mentalidade cultural, serviços inestimáveis prestaram ao seu Estado e a nossa querida Pátria. Este estabelecimento, orgulho do Paraná, foi o berço cultural da época de então, até o presente. (JORNAL COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ,1946)

Leite (2001, p. 154) aponta que fotografias foram vistas, muitas vezes, como úteis para comprovação, mais efetivas que os relatórios escritos, por exemplo, de fases de evolução de obras, em substituição a longas e minuciosas descrições. Os registros fotográficos davam a noção de uma comprovação justa do emprego do dinheiro público e de promoção da ação oficial.

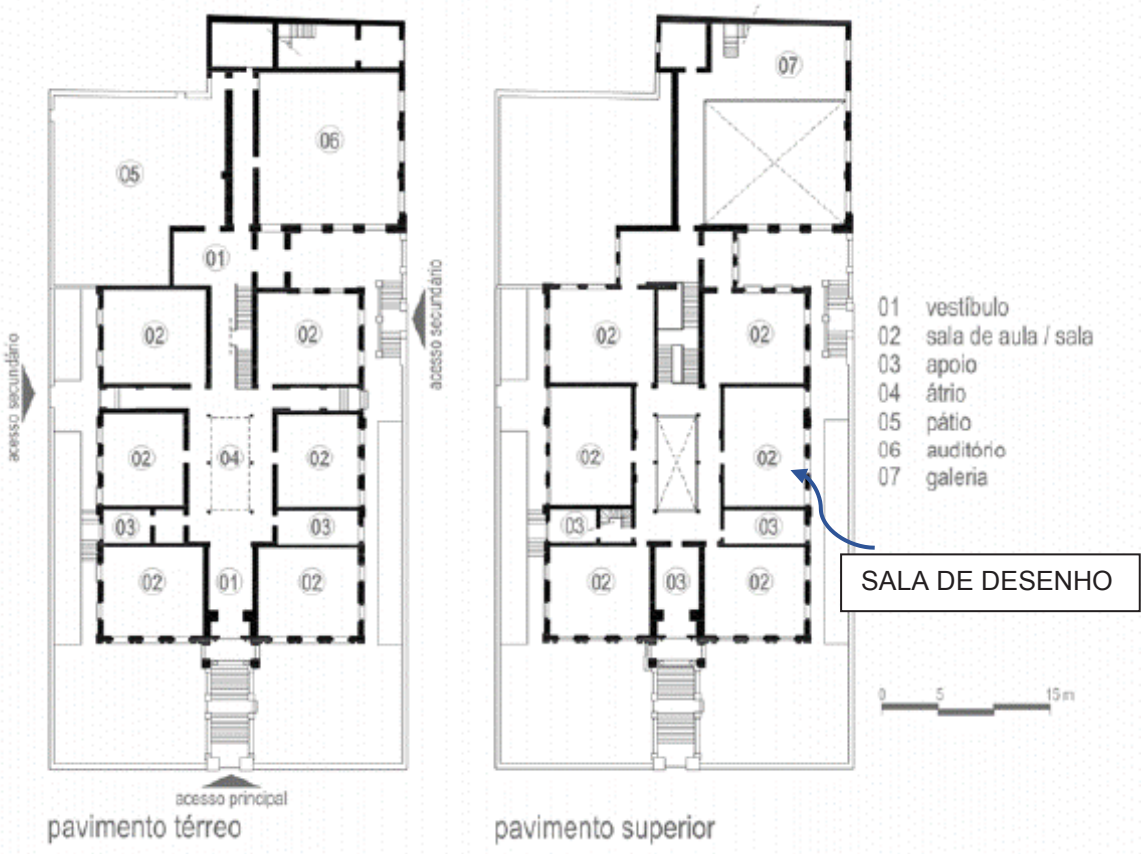
Destarte, a construção de uma nova sede para o Colégio era fundamental para manter a imagem de ensino de qualidade dessa tradicional instituição de ensino secundário.

2.1 O COLÉGIO JÁ NÃO CABE NO GINÁSIO: PROJETOS E REFORMAS PARA O ENSINO SECUNDÁRIO

Às portas da Reforma Capanema, da alteração do nome da instituição e do início da construção do novo edifício, ainda em 1941, foi realizado um grande relatório do Ginásio Paranaense, resultando, também, em um álbum fotográfico, que visava enviar aos órgãos de inspeção federal o máximo de informações, por meio de descrições e fotografias. Nele há muitas fotografias dos espaços da instituição, tendo sido elaborado para mostrar a estrutura do Ginásio e o quanto os materiais didáticos, os artefatos e a diversidade de salas especiais, laboratórios e ambientes escolares poderiam refletir a adequação às prescrições governamentais, a qualidade educacional e o investimento na educação. Para Chaves Júnior (2004, p. 140), as fotografias foram minuciosamente arranjadas e representavam um cotidiano idealizado da instituição. As imagens captadas para o referido relatório foram divulgadas à população, por meio da imprensa.

O Ginásio Paranaense tinha salas-ambiente que aparecem na documentação da década de 1940, com materiais próprios para as disciplinas. As plantas abaixo (imagem 44) mostram os pavimentos do GP, com a localização das salas de aula:

IMAGEM 44 – PLANTAS DOS PAVIMENTOS TÉRREO E SUPERIOR DO GINÁSIO PARANAENSE



FONTE: Castro (2010. p. 193).

Essa planta foi produzida durante a pesquisa de Castro (2010), que realizou uma tese com base na arquitetura dos edifícios escolares como resposta às demandas programáticas, pedagógicas, higienistas e sociais, entre 1853 e 1955[93].

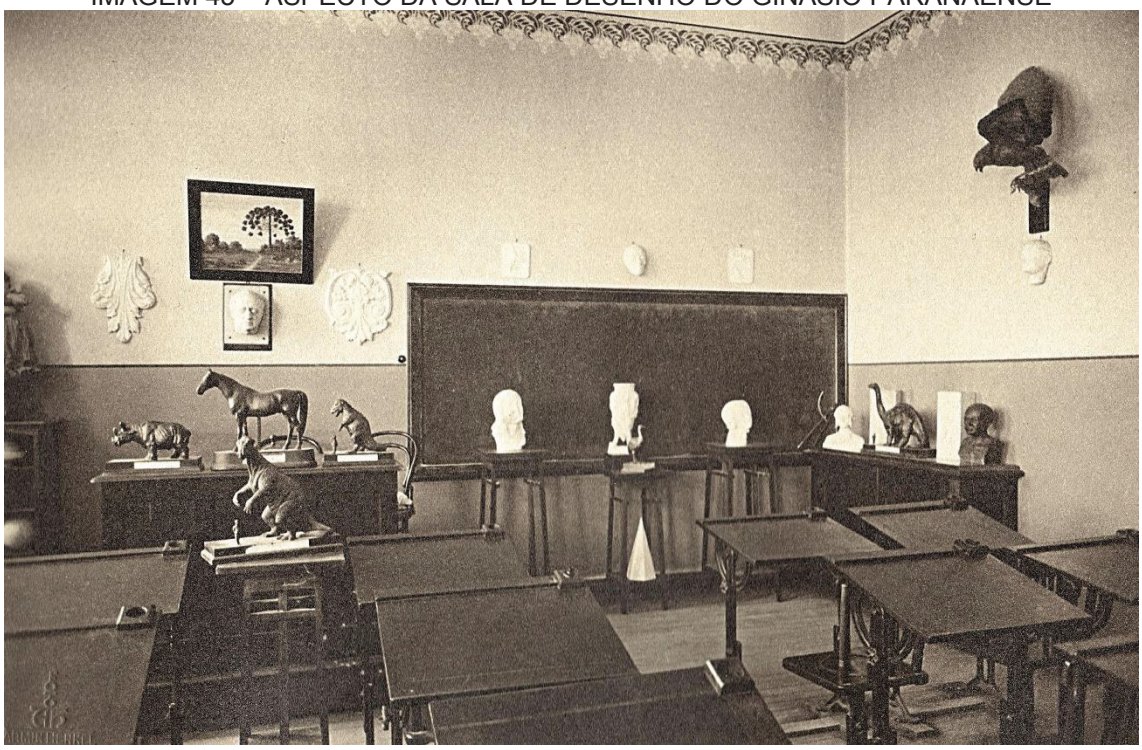
Pelas descrições da sala de Desenho obtidas no relatório de 1939, pôde-se deduzir a localização dessa sala (GINÁSIO PARANAENSE, 1939a).

A imagem 45 representa uma sala de aula, na década de 1940. Straube foi ginasiano nesse período e relata que o prédio onde estudou era um estabelecimento de ensino com salas especializadas de História Natural, Física, Química, Geografia e Desenho e com vários espaços administrativos, como a Sala da Inspetoria Federal, o Gabinete da Direção, Sala de Reuniões da Congregação, a Secretaria, o Salão Nobre e o pátio externo para a prática de Ginástica. As salas-ambiente foram organizadas

[93] "Plantas dos pavimentos térreo e superior do Ginásio Paranaense. Desenho elaborado em 2006, tendo como base os desenhos apresentados em Straube. Do Licêu de Coritiba... 1993 (p. 52 e 53) e PARANÁ. SEEC (Secretaria de Estado da Cultura). Antigo Ginásio Paranaense. Curitiba, maio de 1998. Plantas do subsolo e dos pavimentos térreo e superior apresentadas em três pranchas. Levantamento arquitetônico em arquivo digital realizado por Rosina Coeli Parchen e Márcio Innocenti. Acervo: Coordenadoria do Patrimônio Cultural da SEEC (Secretaria de Estado da Cultura)" (CASTRO, 2010, p. 305 e 306).

por conta da manutenção da qualidade e do regime de equiparação (STRAUBE, 1990).

IMAGEM 45 – ASPECTO DA SALA DE DESENHO DO GINÁSIO PARANAENSE



Ginásio Paranaense (1941).
FONTE: Acervo Centro de Memória do CEP.

As várias salas-ambiente foram fotografadas com a maior parte possível de objetos didáticos e equipamentos para elas adquiridos, sendo a eles dada grande visibilidade (ZACHARIAS, 2013, p. 132)[94]. Para exemplificar, a imagem 46, a seguir, representa a sala de História Natural, onde há animais taxidermizados, alguns modelos em gesso representando partes de plantas, equipamentos, minerais, esqueletos de pequenos animais, quadros ilustrativos, o manequim de corpo humano com tórax removível (que está nas imagens 5 e 47) e os órgãos que poderiam ser encaixados nele. Os armários envidraçados servem igualmente como vitrine. Ernani Straube, em entrevista concedida em 2009, conta que essa era a sala que mais chamava a atenção dos alunos (ZACHARIAS, 2013, p. 125, 128 e 129).

[94] Zacharias (2013), em sua dissertação de mestrado, trata minuciosamente de todos os espaços do Ginásio e apresenta as fotografias desse álbum com riqueza de detalhes.

IMAGEM 46 – GABINETE DE HISTÓRIA NATURAL



Ginásio Paranaense (1941).
FONTE: Acervo Centro de Memória do CEP.

A fotografia analisada a seguir data de 1946, pois os relatórios aos Inspetores Federais eram realizados constantemente.

IMAGEM 47 – GABINETE DE HISTÓRIA NATURAL, 1946



Colégio Estadual do Paraná (1946).
FONTE: Acervo Centro de Memória do CEP.

A imagem mostra um manequim de corpo humano que era desmontável, possibilitando o estudo de suas partes internas. No levantamento realizado em 1928, ele foi avaliado em 750 mil réis, o maior valor se comparado aos demais objetos didáticos de História Natural. Apenas para obter uma comparação, o segundo item mais valioso dessa coleção era um esqueleto humano, que custou 350 mil réis (ZACHARIAS, 2013, p. 128)[95]. O manequim tem uma plaqueta na sua base de madeira com o nome do fabricante: Casa Deyrolle[96].

Observa-se, pelas fotografias, mesmo sabendo que elas foram possivelmente arranjadas, o grande número de equipamentos, mobiliário e materiais pedagógicos dispersos em diversas salas especiais, principalmente para as áreas científicas. Ao observar a quantidade de objetos adquiridos pelo GP, poderíamos acreditar que o ensino das ciências físicas e naturais, na década de 1940, era fundamentalmente experimental, porém, essa afirmação deve ser relativizada. Segundo o professor

[95] Para se ter uma ideia de valores, em 1940, institui-se o primeiro salário-mínimo, sendo de 240 mil réis (PAIM, 2005).

[96] A Casa Deyrolle foi criada em 1831, em Paris, por Entomólogos e taxidermistas que desenvolveram um próspero negócio como fornecedores de materiais didáticos, de pôsteres pedagógicos e de coleções de história natural (DEYROLLE, 2020). Funciona até hoje, na Rue Du Bac, 46, Paris.

Straube[97], o ensino era muito teórico. Por exemplo, no ensino da Física, ele relata a grande quantidade de aparelhos na sala, porém, comenta que nunca teve uma aula prática-experimental enquanto era aluno do ensino fundamental e colegial. Afirma, ainda, que viu alguns aparelhos de Física funcionando em uma aula inaugural com o professor Porthos Velloso (STRAUBE, 2009).

Assim, a instituição tentou demonstrar, pelo patrimônio material, o seu papel de destaque como instituição secundária pública do Paraná, atraindo cada vez mais estudantes de todo o Estado e reafirmando sua qualidade de ensino perante os inspetores e governo federal. Observa-se, nos relatórios localizados no acervo do CEP, até 1942, que os relatos da Inspetoria são muito parecidos, mesmo quando há mudança de Inspetor. Não se sabe, então, se esses documentos apenas cumpriam o protocolo ou realmente havia uma fiscalização das aulas. Faria Filho (1998, p. 117) analisa que as leis podem ser burladas, quando o cumprimento da lei se torna impossível na prática cotidiana da escola e na produção de relatórios, por exemplo, quando existiam interesses por parte de inspetores e diretores. O Art. 75º, do Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942 (BRASIL, 1942a), afirmava que

> o Ministério da Educação exercerá inspeção sobre os estabelecimentos de ensino secundário equiparados e reconhecidos. § 1o A inspeção far-se-á não somente sob o ponto de vista administrativo, mas ainda com o caráter de orientação pedagógica. § 2º A inspeção limitar-se-á ao mínimo imprescindível a assegurar a ordem e a eficiência escolares. (BRASIL, 1942a)

O Estado do Maranhão, no início do século XX, por encomenda do Governo Estadual, também montou um álbum fotográfico para mostrar o quanto se fazia pela educação naquele Estado. A ideia era evidenciar a modernidade das salas de aulas da Escola Modelo e da Escola Normal. As salas têm móveis requintados, equipamentos científicos e quadros com imagens de cunho pedagógico (CASTRO; CASTELLANOS, 2018, p. 294).

A necessidade de documentar o acervo material destaca o quanto eram importantes o espaço arquitetônico da escola, a aquisição de mobiliário adequado, a

[97] Ernani Straube foi aluno do CEP, na década de 1940. Seu pai foi professor e diretor dessa instituição e professor de História Natural. Ernani Straube escreveu *O prédio do Gymnasio 1903-1990,* publicada no ano de 1990, e *Do Liceu de Coritiba ao Colégio Estadual do Paraná*, publicada em 1993. Tais obras trazem aspectos cronológicos da história do CEP, além de terem um caráter saudosista e elogioso (ZACHARIAS, 2013, p. 65 e 66).

montagem de bibliotecas, a criação de gabinetes, laboratórios e museus escolares (SANTOS; MIGNOT, 2018, p. 301).

A materialidade (objetos, espaços arquitetônicos, móveis, manuais), o currículo e a forma de ensinar interagem e são condicionantes umas das outras. Currículo prescrito dialoga com a materialidade e a forma de ensinar. A materialidade é condicionante para implantação do currículo ou programa e interage com o que e como se ensina. A forma de ensinar dialoga com a materialidade e como é utilizada e o que é aplicado do currículo. Para que se possa entender a materialidade, isto é, os espaços e a importância destinada a equipar a escola com materiais, tem de se prestar atenção também às prescrições legais.

Gustavo Capanema substituiu Francisco Campos no Ministério da Educação, tomando posse em julho de 1934[98]. Xavier (1999, p. 49-50) afirma que foi durante sua gestão (1934-44) que o então Ministério da Educação e Saúde se organizou de forma mais efetiva. Capanema tentou criar, em sua administração, uma imagem de modernização do campo educacional que persistiu até os anos 1950.

Os planos de reformar o sistema educacional do país se iniciaram em 1936. Capanema mandou distribuir um *Questionário para um inquérito* entre professores, estudantes, jornalistas, escritores, cientistas, sacerdotes e políticos. Seu objetivo era obter colaborações para a construção do Plano Nacional de Educação, previsto no Artigo 150 da Constituição de 1934 (MARTINS, 2006, p. 46).

O Plano Nacional de Educação foi enviado ao Congresso Nacional em maio de 1937. Regulamentava o ensino religioso, a educação moral e cívica e a educação física e definia os princípios da educação brasileira. O plano não chegou a ser aprovado, devido ao fechamento do Congresso, quando do estabelecimento do Estado Novo (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

No entanto, foram decretadas diversas leis de ensino entre 1942 e 1946, que ficaram conhecidas por Reforma Capanema[99]. Dentre elas, o Decreto-Lei nº 4.244, de

---

[98] Capanema foi designado pelo presidente Getúlio Vargas para dirigir o Ministério da Educação e Saúde. Nomeado em julho de 1934, permaneceria no cargo até o fim do Estado Novo, em outubro de 1945.

[99] As reformas foram sendo implantadas por meio de oito decretos-leis: 1) Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que cria o SENAI; 2) Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial; 3) Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário; 4) Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial; 5) Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário; 6)Decreto-Lei nº 8.530, de 2 janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal;7) Decreto-Lei nº 8.621,de 10 de janeiro de 1946, que cria o SENAC; 8) Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário (BRASIL, 1942a). Concretizadas em decretos-leis, tinham por intenção organizar os ensinos primário, secundário, e os ensinos industrial[100], comercial, normal e agrícola, sendo criado, também, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI (SILVA; MEDEIROS NETA, 2019, p. 14).

Na Reforma Capanema, o ensino secundário ficou dividido em dois ciclos: o Ginasial, com duração de quatro anos, e o Colegial, dividido entre clássico e científico, com duração de três anos. Anteriormente, na Reforma Francisco Campos, o ensino secundário havia sido dividido em 5 anos de curso fundamental e 2 anos de curso complementar. O curso clássico tinha maior ênfase no conhecimento da filosofia e no estudo das letras, já o curso científico visava ao estudo das ciências. Bittencourt (2004, p. 40-41) afirma que a ênfase em um currículo humanista clássico aparece desde o século XIX, sendo entendido como fundamental para a formação das elites. Nele, predominava o ensino de obras literárias, com base na cultura clássica, com ênfase na oralidade e no desenvolvimento da escrita. Souza (2009, p. 73) analisa que houve uma disputa em torno dos currículos humanista e cientificista, colocando em dúvida a utilidade e a importância de um em relação ao outro. Nesse contexto, um currículo mais voltado à ciência era mais valorizado, pois acreditava-se ser ele a base

[100] Ao tratar do ensino industrial, destaca-se a obra de Celso Suckow da Fonseca "História do ensino industrial no Brasil", publicada em 1961. Suckow e outros engenheiros-educadores de sua rede de sociabilidade foram defensores e participaram ativamente da organização do ensino industrial no Brasil, que culminaria na criação do sistema de escolas técnicas federais (SILVA; MEDEIROS NETA, 2019, p. 8). A obra tenta mostrar as qualidades do ensino industrial e as possibilidades de estudantes oriundos do ensino profissional galgarem o ensino superior. Além disso, Suckow defendeu o estreitamento entre a escola e a indústria e uma formação que não se restringia a conhecimentos técnicos, mas uma formação humana, social e cultural (RODRIGUES, 2002, p. 69). Celso Suckow da Fonseca era engenheiro e foi professor de Desenho Técnico, entre 1951 e 1960, na Escola Técnica Nacional. Antes, porém, em 1943, assumiu a direção da recém-criada Escola, em uma conjuntura em que o Estado Novo fomentava a industrialização do país e, com isso, eram necessárias pessoas capazes de trabalhar na indústria nacional. A Lei Orgânica no 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, que era preparar professores e pessoal administrativo para atuar no ensino industrial, além de formar artífices, mestres e técnicos para a indústria. Suckow, no período em que esteve na direção da Escola Técnica Nacional, com vários mandatos até 1966, buscou unir a escola ao mundo da produção (CIAVATTA; SILVEIRA, 2010, p. 21-23). Criou os cursos industriais básicos para os que tinham o curso primário completo, com duração de quatro anos, nas seguintes modalidades: alfaiataria; aparelhos elétricos e telecomunicações; carpintaria; cerâmica; corte e costura; chapéus, flores e ornatos; fundição; marcenaria; máquinas e instalações elétricas; mecânica de máquinas; mecânica de precisão; mecânica de automóveis; serralheria; tipografia e encadernação; e, pintura. Cursos industriais técnicos, destinados aos portadores de certificado do curso ginasial ou dos cursos industriais básicos, que tinham duração de três anos nas modalidades: construção de máquinas e motores; eletrotécnica; edificações; decoração de interiores; desenho técnico e eletrotécnica; desenho técnico de arquitetura e móveis; e, construção de aeronáutica. Além dos cursos de aperfeiçoamento para jovens e adultos sem escolaridade (CIAVATTA; SILVEIRA, 2010, p. 23 e 27).

para uma educação em consonância com a sociedade moderna. Observa-se que o curso clássico teve cada vez menos procura em relação ao curso científico, mostrando conformidade com tais ideais educacionais, o que foi possível observar pelo quadro geral de matrículas do CEP, entre 1947 e 1954 (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1947a, b, c; 1948a, b, c; 1949b; 1950a; 1951b; 1952b; 1953c, d; 1954c).

O objetivo da Reforma de Capanema era favorecer o comércio e as atividades urbanas, principalmente da classe média, pois acreditava-se serem elas propulsoras da modernização. Seu projeto de educação criava duas redes de escolarização: a rede primária profissional (ensino primário, ensino técnico e formação de professores para o ensino básico) e a rede secundária superior, que preparava, nas palavras do próprio Capanema, as individualidades condutoras. Ainda dentro da formação secundária, o curso ginasial era suficiente para a classe média. Já para as elites, preconizava-se o colegial (NUNES, 2001, p. 103; BITTENCOURT, 2004, p. 82). A Reforma Capanema não rompeu totalmente com a antiga visão de que a educação profissional era para as camadas populares e o ensino secundário para a elite. Tanto que o acesso ao ensino superior irrestrito era prerrogativa dos que cursavam o secundário. Para os poucos que, após o ensino profissional tentavam fazer o ensino superior, o acesso era limitado aos cursos relacionados a sua formação técnica[101] (SILVA; MEDEIROS NETA, 2019, p. 8). Mesmo havendo disputas e confrontos de ideias, a educação secundária, primeiramente voltada às elites, passa a ser almejada por outros estratos sociais como símbolo de *status* e diferenciação social (MINHOTO, 2008, p. 454).

Na Exposição de Motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 15 de abril de 1942, publicada no Diário Oficial, estavam as finalidades desse ensino, ou seja, formar a elite.

> O ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades

[101] As leis nº 1.076/1950; nº 1.821/1953 e nº 3.552/1959, somente na década de 1950, permitiram paulatinamente transferências entre os ramos de ensino industrial, comercial e agrícola ao ensino superior (SILVA; MEDEIROS NETA, 2019, p. 15). No que tange ao ensino industrial, a Portaria de 2 de janeiro de 1954 estipulava a maneira pela qual se efetuaria a passagem dos alunos do ensino industrial para os cursos superiores. Os alunos que tivessem completado o curso técnico do ensino industrial poderiam inscrever-se nas escolas de engenharia, química industrial e arquitetura; cursos de matemática, física, química e desenho, de faculdade de filosofia. O acesso a outros cursos superiores só era permitido se prestassem exame de adaptação de três das seguintes disciplinas: Latim, Grego, Francês, História Natural, História Geral e do Brasil, Geografia Geral e do Brasil, Matemática, Física, Química, Desenho e Filosofia (CIAVATTA; SILVEIRA, 2010, p. 114).

> maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. (BRASIL,1942a, p. 23)

A finalidade do ensino secundário como educação das “individualidades condutoras” esteve presente nas Reformas educacionais de Francisco Campos e de Gustavo Capanema, justificando um currículo voltado às disciplinas de formação geral. Nas duas Reformas, houve um favorecimento de uma organização do ensino secundário coadunado com a escola moderna. Isso representou o fortalecimento da seriação do currículo (em dois ciclos – fundamental e complementar em 1931; ginasial e colegial; o último subdividido em clássico e científico, em 1942) e a exigência da frequência obrigatória, tornando esse ensino pré-requisito para realização de vestibular para o ensino superior; a determinação do exame de admissão para o acesso ao ensino secundário dos alunos concluintes do ensino primário; as reformas terem um caráter nacional, válidas para todas as instituições de ensino mediante inspeção federal (PESSANHA; BRITO, 2014, p. 245 e 246).

As legislações organizaram o ensino secundário e determinaram sua distinção ao ensino agrícola, ao comercial, ao industrial e ao normal. Tal ensino profissionalizante era destinado a outro público-alvo, àqueles que seriam a força de trabalho necessária ao desenvolvimento, sobretudo industrial do país. Assim, ele não possibilitava, em primeira instância, o acesso ao ensino superior, pois a intenção era que houvesse um ingresso rápido ao mercado de trabalho (PESSANHA; BRITO, 2014, p. 246).

Pessanha e Brito (2014, p. 247) analisam que, entre os anos 1930 e 1960, aconteceram grandes discussões sobre a identidade do ensino secundário, abordando seu caráter como fase intermediária de escolarização, as etapas desse ensino e sua equiparação com os ensinos técnico e normal. No bojo desse debate, estava a definição de qual clientela esse ensino deveria atingir, além dos desdobramentos referentes aos conteúdos curriculares, à organização, à abrangência e à expansão do trabalho didático no ensino secundário. Não obstante, tal equiparação, permitindo a todos os cursos o ingresso a quaisquer cursos superiores, ocorreria somente com a LDB de 1961 (PESSANHA; BRITO, 2014, p. 246).

Souza (2000, p.14 e 15) pondera que, desde o século XIX, as disputas sobre como deveria ser o currículo do ensino secundário estiveram presentes. Contudo, não se alterou o caráter do ensino secundário, de cultura geral para a formação das elites.

O cerne dos debates era a substituição de uma cultura humanística ou clássico-literária pela cultura amparada no progresso científico e ancorada no caráter nacional. Assim sendo, ampliou-se a cultura geral das elites com o aprofundamento das ciências e letras, com a preocupação de o aluno ter contato com o mundo moderno.

Capanema, na formatura da Faculdade Nacional de Filosofia e Letras no Rio de Janeiro, em julho de 1940, afirmou: "O objetivo do ensino secundário, em quaisquer de suas disciplinas, e pelo intermédio de qualquer professor que seja, é formar a personalidade intelectual, moral e cívica dos discípulos" (CAPANEMA, 1940[102], citado por HORTA, 2010, p.132-134). Com isso, não só a técnica era importante, mas a formação espiritual dos educandos.

O crescimento urbano de Curitiba fez com que as aspirações da classe média também se modificassem. A educação escolar, não apenas primária, mas secundária, era cada vez mais um anseio da população urbana, que via na educação uma forma de ascensão social e de inserção nas funções burocráticas do Estado (BITTENCOURT, 2004, p. 77). Com isso, a classe média, como afirma Xavier (1999, p. 73), passou a perceber na educação e no conhecimento científico uma forma de ascensão social.

Cunha (1983, p. 63) aponta que

> de fato as camadas médias urbanas passaram a buscar alcançar graus escolares cada vez mais elevados a fim de ingressarem nas organizações burocráticas e progredirem em suas ocupações, galgando níveis mais altos de remuneração, de prestígio e de poder.

Segundo Schwartman, Bomeny e Costa (2000, p. 204), "de todas as áreas do grande plano educacional, a educação secundária seria aquela em que o ministério Capanema deixaria sua marca mais profunda e duradoura", apesar de ter mantido a escola secundária como preparatória para o ensino superior, de ter preservado a antiga discriminação entre escola técnica e secundária, de ter organizado um sistema orgânico e centralizador e pouco ter modificado o sistema de avaliação.

Capanema trouxe para perto de sua gestão intelectuais, arquitetos e artistas de orientação moderna como Lúcio Costa, Niemeyer e Portinari. Também contratou uma

---

[102] CAPANEMA, G. A missão do professor secundário: educar para a pátria. Discurso de paraninfo pronunciado pelo ministro Gustavo Capanema em cerimônia de formatura da Faculdade Nacional de Filosofia e Letras, em 11 de julho de 1940. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Ministério de Educação e Saúde, 1940.

equipe de arquitetos, liderada por Lúcio Costa[103], para projetar um novo edifício para o referido Ministério. Para dar um parecer ao projeto, Costa convidou o famoso arquiteto Le Corbusier, que aproveitou sua estada no Brasil para realizar uma série de conferências sobre arquitetura moderna[104], marcando o surgimento de uma nova tendência no contexto brasileiro (SEGAWA, 2002). Arquitetos como Le Corbusier acreditavam que um projeto de cidade estabelecido pela ordem e pela racionalidade iria promover um sentimento de liberdade.

Os produtores culturais, como denomina Harvey, que trabalhavam em torno da Bauhaus[105] dos anos 1920, idealizaram uma ordem racional, em que a eficiência tecnológica e a produção industrial trariam a emancipação da sociedade. (HARVEY, 2000, p. 39). A ideia de progresso fazia acreditar que as artes e a ciência iriam promover o controle das forças naturais e possibilitar a compreensão do mundo, a justiça e a felicidade (HARVEY, 2000, p. 23).

Após a Reforma Capanema, mudanças significativas ocorrem na instituição estudada. O Ginásio Paranaense passou a se chamar Colégio Paranaense, pois oferecia, além do curso ginasial, também o colegial. Isso porque, na Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942), os estabelecimentos de ensino secundário que tivessem o Curso Colegial deveriam passar a receber a denominação de Colégios[106]. O Art. 6º da referida Lei dispunha: “Os estabelecimentos de ensino secundário não poderão adotar

---

[103] Lúcio Costa (1902-1998) foi arquiteto, urbanista, estudioso e teórico da arquitetura e dedicado à conservação do patrimônio. Entre 1935 e 1936, foi convidado pelo ministro Gustavo Capanema a conceber o projeto da nova sede do Ministério da Educação e Saúde - MES, edifício considerado como um dos marcos da arquitetura moderna brasileira (LÚCIO, 2020).

[104] Em termos de Arquitetura e planejamento, Le Corbusier desprezava o ornamento e a personalização e cultuava os espaços e perspectivas maciços, “pela uniformidade e pelo poder da linha reta”. Acreditava que a eficiência da máquina iria trazer a solução para os problemas sociais e resolver as aspirações da humanidade (HARVEY, 2000, p. 43). Em crítica, Harvey argumenta que Le Corbusier realizou uma arquitetura que produziu imagens de poder e de prestígio para os governantes, enquanto como resultado viram-se projetos modernistas de habitações em que o elemento humano era desconsiderado. Contudo, pondera que isso foi uma solução capitalista baseada no planejamento e na industrialização “para os dilemas do desenvolvimento e da estabilização político-econômica”, principalmente no pós-guerra (HARVEY, 2000, p. 42).

[105] A Bauhaus foi criada com a fusão da Academia de Belas Artes e a Escola de Artes Aplicadas de Weimar, na Alemanha, em 1919, tendo como seu primeiro diretor Walter Adolf Gropius (1883-1969). Era um modernista, acreditava que o mundo moderno, com toda a sua complexidade, exigia uma estética nova, funcional e depurada. A escola de artes aplicadas, design e arquitetura tentava articular arte e artesanato, isto é, a arte ao fazer artístico. Assim, evocava artes e ofícios, que tinham suas raízes nas oficinas medievais (FRAMPTON, 2008).

[106] A partir da Reforma Capanema, com a mudança de legislação, as instituições particulares que ofereciam apenas o curso ginasial passaram a ofertar o curso colegial. Em Curitiba, pode-se citar o Colégio Santa Maria e o Colégio Sagrado Coração de Jesus, em 1943, o Colégio da Divina Providência, em 1945, o Colégio Nossa Senhora de Lourdes, em 1946, e o Colégio São José, em 1949 (MARTINS, 2006, p. 55).

outra denominação que não a de ginásio ou de colégio". Já o Art. 7º determinava: "Ginásio e Colégio são denominações vedadas a estabelecimentos de ensino, não destinados a dar ensino secundário" (BRASIL, 1942b). Assim, para atender ao dispositivo legal, foram solicitadas ao governo federal as alterações de suas denominações, conforme o tipo de ensino secundário que ofereciam (DICK; VENAS, 2019, p. 391). No dia 10 de julho de 1942, por meio do Decreto nº 614 (GINÁSIO PARANAENSE, 1942a), o Ginásio Paranaense passa a denominar-se Colégio Paranaense. Na concessão de funcionamento do Colégio, havia a ressalva da necessária inspeção federal nos cursos clássico e científico para a obtenção de equiparação.

Em 1943, pelo Decreto n. 12.056, de 23 de março de 1943, o Presidente da República muda a denominação do Colégio Paranaense para Colégio Estadual do Paraná, nome que permanece atualmente. Há um telegrama que comprova essa determinação vinda do Ministério da Educação, possivelmente por questões de normatização ou por uma tentativa de padronização das denominações de instituições congêneres.

Os exames necessários para se obter a licença ginasial deveriam ser realizados em estabelecimento de ensino secundário federal equiparado ou reconhecido. Portanto, em Curitiba, era no Colégio Estadual do Paraná que eles ocorriam, o que é confirmado por notícia publicada no jornal *O Dia* e reproduzida no jornal do CEP[107], de 01 de outubro de 1943:

> Entre os esclarecimentos de maior interesse que nos foram dados durante nossa visita ao Colégio merece a maior divulgação os que dizem respeito às vantagens conferidas exclusivamente ao tradicional estabelecimento. Assim é que somente no Colégio Estadual do Paraná poderão prestar exames os maiores de 19 anos que pleiteiam certificado de Licença Ginasial em consequência de estudos realizados particularmente.
> Também os exames de Licença Clássica ou Científica, revestindo-se de caráter oficial, só poderão ser processados naquela casa de ensino. Desse modo, todos os alunos atuais dos estabelecimentos particulares de Curitiba, para obter conclusão de seus cursos secundários irão prestar, em 1944, os exames de Licença Ginasial no Colégio Estadual do Paraná para fins de ingresso nos cursos superiores. Ainda somente no Colégio Estadual do Paraná se poderão fazer exames de adaptação de cursos para alunos estrangeiros que pretendam revalidar seus diplomas em nosso país. (UMA VISITA..., 1943, p. 3).

[107] O Jornal dos Estudantes do CEP era um órgão dos estudantes. Tive acesso aos jornais de 1939 (quando ainda era o Jornal dos Estudantes do Ginásio Paranaense) a 1948.

Para continuar sendo um Colégio equiparado, eram exigidas constantes inspeções federais, principalmente do curso Colegial. Por esse motivo, os registros das Comissões de Finanças, Docência e Ensino eram feitos com detalhes. O livro de Registro de Pareceres das Comissões de Finanças, Docência e Ensino, aberto em 1941, pelo Diretor Francisco José Gomes Ribeiro, abrange o período de 1942 a 1970 (GINÁSIO PARANAENSE, 1942b). O jornal do Colégio constava tanto nas despesas quanto nas receitas, podendo-se constatar que ele era vendido (para os alunos e comunidade). Havia várias taxas nos itens “receita”: referentes a exames (art. 100), exames de admissão, exames de adaptação, transferências, certificados de conclusão do curso complementar, carteiras de identidade, distintivos, inspeção federal etc. Entre as despesas, figuravam, entre outras, educação física (docentes e inspeção médica), exames e patrimônio. Nesses pareceres, as informações são genéricas: no item “patrimônio” identifica-se “material adquirido”, apenas. Para se ter um exemplo com relação às finanças do Colégio, de março de 1943 a março de 1944, entre outras receitas, aparecia 60.000,00 (sessenta mil Cruzeiros) de auxílio do Estado, 348.900,00 de todas as mensalidades do ano escolar. De despesa, 215.095,00 do pagamento do corpo docente e 51.000,00 de gratificação do corpo docente, entre outras, sendo que os professores de educação física eram pagos à parte (GINÁSIO PARANAENSE, 1942b, p. 15). Havia várias contribuições da comunidade curitibana observadas nas Atas da Congregação, pois embora o Colégio fosse público e pertencente ao Estado, não era gratuito, sendo esse um dos fatores que dificultavam o acesso da população em geral a este nível de ensino. O quadro, a seguir, mostra o parecer financeiro do curso complementar e colegial do CEP:

QUADRO 6 – PARECER FINANCEIRO DA COMISSÃO DE FINANÇAS DO CURSO COMPLEMENTAR QUE DEIXOU DE EXISTIR EM 1943 (1939-1943) E DO CURSO COLEGIAL NO ANO DE 1943

ANO	RECEITA	DESPESA	SALDOS
1939	Cr$ 289.162,60	Cr$ 274.226,10	Cr$ 14.936,50
1940	Cr$ 354.960,00	Cr$ 305.682,60	Cr$ 64.213,90
1941	Cr$ 392.200,50	Cr$ 398.911,00	Cr$ 57.503,40
1942	Cr$ 373.451,40	Cr$ 378.769,60	Cr$ 52.185,20
1943	Cr$ 422.566,80	Cr$ 424.115,30	Cr$ 50.636,70
TOTAL	Cr$ 1.832.341,30	Cr$ 1.781.704,60	

FONTE: Ginásio Paranaense (1942b, p. 16).

Observa-se que, a partir da implantação do curso Colegial, que substituiria o complementar, porém, com duração de três anos e com novas determinações, há um

aumento significativo no que se refere a receitas e despesas, com o predomínio das últimas. No jornal do CEP, datado de outubro de 1943, há um artigo intitulado “Uma visita ao decano dos nossos estabelecimentos de ensino secundário”, publicada, anteriormente, no jornal *O Dia*, e nesse um item intitulado “Em favor do estudante pobre”. Nele, há referência às mensalidades e a afirmação de que o CEP tinha uma das menores mensalidades. No curso ginasial, a mensalidade era 10 cruzeiros e no colegial, 50 cruzeiros, a menor do país, segundo o periódico[108]. Relata, ainda, que outras taxas, como a matrícula e os exames finais, haviam sido “dispensadas pelo Governo, na sua política de tornar o ensino secundário acessível a todas as classes do país”. Na mesma notícia, ressalta que a matrícula é gratuita apenas para o estudante reconhecidamente pobre (UMA VISITA..., 1943b, p. 3). Ainda, em 1944, o jornal do CEP publica “Redução da taxa de frequência para os alunos do 2.º ciclo[109]”. Discorre sobre o estabelecido no decreto-lei n.º 233, de 20 de julho de 1944:

> O Interventor Federal do Estado do Paraná, usando da atribuição que lhe confere o art. 6.º n.º 1.202, de abril de 1.939, DECRETA: Art. Único – Fica estipulada em Cr$360,00 (trezentos e sessenta cruzeiros) a anuidade a ser cobrada dos estudantes do segundo ciclo em todos os colégios mantidos pelo Estado; revogadas as disposições em contrário. Curitiba, 20 de julho de 1944. (REDUÇÃO DA TAXA..., 1944a, p. 2).

A mesma notícia tem continuidade com caráter laudatório, enfatizando as ações de Manoel Ribas relativas à educação. O texto exalta o Interventor do Estado como “mão amiga afagando o sonho moço do homem do amanhã, a suavizar as asperezas do presente” (REDUÇÃO DA TAXA..., 1944a, p. 2). Pela notícia, pode-se perceber que há uma redução nas mensalidades do Colegial.

Além do Registro de Pareceres das Comissões de Finanças, Docência e Ensino, para fins de controle e inspeção, o Colégio contava com um “Livro de Inventário”. Nele, são citados os levantamentos patrimoniais feitos em cada cadeira. Os valores totais eram listados pela comissão, incluindo ainda: biblioteca[110], móveis, utensílios e imóveis (terreno e prédio).

---

[108] Para se ter uma ideia de parâmetro, o salário-mínimo, em 1943, era de Cr$ 380,00 (BRASIL, 1943).

[109] O jornal faz referência ao curso Colegial.

[110] A nova Biblioteca do CEP, inaugurada no dia 25 de março de 1943, foi notícia no Jornal dos Estudantes do CEP de junho de 1943. De estreia, tinha 4800 volumes no acervo. A referência às instalações é sempre enfática, assim como o montante em dinheiro investido, 70.000 cruzeiros. Relatar a frequência dos alunos era importante para esclarecer que havia utilização. O texto faz alusão também à catalogação dos livros em fichas e em arquivos de aço. No Jornal dos estudantes do CEP, de dezembro de 1944, foi apresentado o movimento da Biblioteca durante o ano, que foi em média de 13

O jornal do CEP – Jornal do Colégio Estadual do Paraná (TRADICIONAL CASA DE ENSINO, 1943, p. 5) destacou que o patrimônio do CEP estava avaliado em cerca de Cr$ 1.025.298,10. Nesse total, figuravam os materiais didáticos dos museus, laboratórios e demais salas especiais, sendo a sala de Desenho uma delas. A sala de Física merece especial referência na reportagem, pois seu valor ascende a mais de 55.000 cruzeiros. O artigo faz alusão aos equipamentos para demonstrações experimentais, tais como o Polarímetro de Zeiss, o Espectroscópio Deyrolle, o Heliógrafo de Campbell, o Hidrógrafo e o Termógrafo de Lambrecht.

O mesmo jornal publicou a notícia de *O Dia*, de 01 de outubro de 1943, em que relata visita realizada ao Colégio. O texto ressaltava que havia 170 aulas diárias, nos três turnos do estabelecimento de ensino, e dava ênfase às salas especiais para o ensino das Ciências. O destaque da notícia é “a riqueza de aparelhagem, a sala de Física, o gabinete de Química e um Museu de História Natural, que excede, de muito, as exigências da legislação federal do ensino secundário”. A reportagem reforça a importância em louvar o Colégio, principalmente pela sua estrutura material, além de confirmar a pertinência da equiparação federal, pois havia fiscalização constante. A notícia ainda completa que “também o gabinete de Geografia e o de Desenho” destacavam-se “pelo rico e variado acervo de instrumentos e modelos que possuem” (UMA VISITA..., 1943b, p. 3).

Além de uma rígida fiscalização no que concerne aos programas, espaços físicos e equipamentos, a política educacional implementada no Estado Novo[111] visava à ampliação das unidades escolares e do acesso ao ensino. Entre 1933 e 1942, as unidades escolares de ensino secundário no Paraná aumentaram de 12 para 32 e as conclusões de curso desse ramo de ensino foram de 258 para 1889, em 1942[112] (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE), 1936; 1947).

Em 1942, o curso complementar[113] registrou 784 alunos matriculados, tendo sido a maior procura para o curso pré-médico, com 225 matrículas. O Jornal do

---

alunos por dia, louvando o aumento de frequência ao espaço. Além disso, mostra um quadro dos assuntos de maior interesse dos alunos. Apenas em 1946, por iniciativa do Diretor Adriano Robine, foi possível emprestar livros da Biblioteca do Colégio. Antes, os livros eram para consulta local.

[111] Período ditatorial do governo de Getúlio Vargas, entre 1937 e 1945.

[112] A população de Curitiba, em 1940, era de 148.757 habitantes, de acordo com o Censo de 1940 (MEMÓRIA URBANA, 2020).

[113] Os cursos fundamental e complementar se referem às divisões do ensino secundário realizadas pela Reforma de Campos, em 1931, e os cursos ginasial e colegial se referem à Reforma Capanema, de 1942.

Colégio Estadual do Paraná, de outubro de 1943, entre outros dados estatísticos, aponta para uma média de 67% de aprovação. No curso fundamental, no mesmo ano, foram matriculados 707 alunos, sendo 254 na 1.ª série. Nesse nível, houve uma média de 54,5% de aprovações (JORNAL DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1943b, p. 8). Com a implantação do curso ginasial e colegial, esses dados não se alteraram significativamente no curso ginasial. Em 1943, houve 682 alunos matriculados nesse nível, sendo 279 na 1.ª série e uma média de 56% de aprovações (JORNAL DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1944, p. 5 e 6). No curso colegial, a grande procura era pelo científico. Das 518 matrículas, apenas 49 eram do clássico e o percentual de aprovações caiu muito, chegando a 54%. O curso complementar continuou existindo paralelamente naquele ano, sendo que 95% dos alunos foram aprovados, levando a se cogitar sobre a possível necessidade de sua extinção (JORNAL DO CEP, 1944b, p. 5 e 6).

Conforme notícia do jornal *O Dia*, publicada no jornal do CEP, em 01 de outubro de 1943, há um item intitulado “Ainda um esclarecimento importante”, em que o jornal elucida o que parece ser um discurso recorrente na cidade em torno da Reforma Capanema.

> Ante a confusão que se vem fazendo em torno das diretrizes da reforma Capanema é oportuno lembrar que essa reforma em nada veio alterar a duração dos ciclos. Na reforma Francisco Campos o curso fundamental abrangia um período de cinco anos, prosseguindo com o complementar, em dois anos, especializado este em pré-jurídico, pré-médico e pré-engenheiro. Presentemente também o Curso Secundário compreende sete anos de atividades escolares, dividindo-se em dois ciclos: o 1.º, ginasial, com quatro anos e o 2.º, colegial, com três anos. No segundo ciclo os alunos podem optar, indiferentemente, pelo ingresso nos cursos Clássico ou Científico, pois que ambos asseguram iguais direitos à entrada tanto na Faculdade de Medicina, como na de Engenharia ou Direito. (UMA VISITA..., 1943b, p. 3).

A notícia mostra que a aplicação dessa reforma não se deu sem discussões e debates ou mesmo questionamentos no interior do Colégio ou mesmo na cidade.

Com a Reforma Capanema, passou-se a exigir a formação superior para assumir a docência no ensino secundário ou o registro de Professor no Departamento Nacional, regulado por meio do Decreto 8777, de 22 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946a). Em 1939, já na gestão de Gustavo Capanema, foi organizada a Faculdade Nacional de Filosofia na Universidade do Brasil, a qual ficou estruturada em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras, Pedagogia e uma seção especial de Didática (SAVIANI et al, 2004, p. 35 e 36).

Faria Filho (1998, p. 106) aponta que a legislação pode produzir novas práticas. Muitos professores com formação superior, inclusive do CEP, também frequentaram a Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade do Paraná, que dava habilitação para a docência (ALVES; OLIVEIRA; COSTA; VIEIRA, 2019, p. 404-405). Isso conferia, entre outros aspectos, ainda mais qualidade ao corpo docente da instituição, que já tinha certo reconhecimento, como expôs o jornal dos estudantes: “o CEP [...] é o preferido pelas massas estudantis paranaenses. Corpo docente escolhido entre os melhores representantes da intelectualidade do nosso Estado” (TEITELROIT, 1945, p. 1).

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná foi fundada no ano de 1938. Fazia parte dessa faculdade o Instituto Superior de Educação, composto pelos cursos de Formação de Professor Primário, Formação de Professor Secundário e Administradores Escolares. A estrutura não chegou a funcionar e, em 1939, com o Decreto Federal n.º 1.190 (BRASIL, 1939), passou a ser designada por Departamento de Pedagogia. Tal departamento ofertava o Curso de Bacharelado em Pedagogia, com duração de três anos, e o Curso de Didática, com duração de um ano. Esse último era responsável por licenciar professores das diversas áreas do conhecimento para atuarem principalmente no ensino secundário[114]. Isso transformou o quadro de professores do Ginásio Paranaense, que até então era formado por intelectuais e profissionais liberais autodidatas, no que se refere à profissão docente. Souza (2008, p. 223), referindo-se ao contexto paulista, analisa que, diante da condição do professor de Desenho, que não era muito favorável, a formação era um caminho que conferia maior legitimidade à disciplina. Muitos artistas ou engenheiros fizeram a formação de professores nas Faculdades de Filosofia, pois, à época, não havia cursos universitários de preparação para professor de Desenho.

A questão da remuneração docente também era objeto de discussão no âmbito do CEP. Em Ata da Congregação do Colégio, houve uma discussão sobre a formação e os vencimentos dos professores. O professor Francisco José Gomes Ribeiro destacou que chegaria o dia em que, para exercer a profissão de professor, seria obrigatório o diploma da Faculdade de Filosofia. Além disso, defendia que os

[114] Sobre o assunto, ver em: <http://www.educacao.ufpr.br/portal/memorial/>.

vencimentos dos professores do CEP deveriam ser igualados às profissões liberais do Estado (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1948d)[115].

As reivindicações do corpo docente do CEP sobre os vencimentos aparecem outras vezes nos documentos pesquisados. Aos professores era exigida formação, disciplina e participação em todas a ações do CEP. Eles deveriam cuidar do patrimônio da instituição e cumprir um programa prescrito pelo governo federal. O cumprimento de tal programa gerava algumas controvérsias e era, por vezes, driblado de diversas formas.

Faria Filho (1998, p. 99, 100 e 103) analisa que existe no Brasil uma tradição jurídico-legislativa no campo da educação. A legislação perpassa desde a política educacional até as práticas da sala de aula, exercendo um controle sobre a interpretação das leis do campo pedagógico, pois o discurso legislativo é utilizado como forma de legitimar ações educativas. O autor destaca o caráter de intervenção social na produção da legislação escolar, podendo ser expressão de conflitos de ideias, pensamentos pedagógicos e lutas sociais. Assim, a lei educacional é entendida como ordenação, controle e formalização de práticas que não são pura imposição, mas que dialogam com a legislação, ao mesmo tempo em que com ela geram tensão (FARIA FILHO, 1998, p. 106, 108 a 110).

Na década de 1940, época em que Germano Bayer[116] foi aluno do Colégio, os professores do CEP praticavam métodos de ensino relacionados a correntes tidas como mais tradicionais:

> A Direção era intransigente. Falava com os alunos aos gritos. Disciplina imposta. Não admitia qualquer desatenção de seus inspetores de alunos: Candido e Mondrone. [...] não posso ter queixa dos professores com seus métodos de ensinar, obedeciam ao que era preconizado na época. Davam boas aulas. [...] Com os professores Zanello e Macedo, quando um aluno desobedecia em sala, era convidado a sair. O Zanello segurava pelo gasnete

[115] No bojo desse contexto, foi criada a Secretaria de Educação e Cultura do Paraná, em 15 de maio de 1947, pelo Decreto n.º 614, e estruturada pela Lei n.º 170, de 14 de dezembro do ano seguinte. O Colégio Estadual do Paraná foi considerado, no item VII, como órgão daquela Secretaria, tendo como competência (artigo 8.º) "servir como centro-modelo para os estabelecimentos de ensino secundário, de acordo com a legislação federal sobre o assunto". (PARANÁ, 1948).

[116] O professor e pesquisador Germano Bayer nasceu em 17 de junho de 1923 e faleceu aos 86 anos de idade. "Licenciado em Educação Física pela Escola de Educação Física e Desportos do Paraná em 1946, foi professor do ensino secundário do Colégio Estadual do Paraná e da Universidade Federal do Paraná, diretor-coordenador da educação física do Colégio Estadual (1956/59) e diretor e fundador do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Paraná (1963/73). Com formação e atuação na área de Educação Física, fez questão de fotografar, filmar e escrever sobre seus momentos como profissional para criar, inclusive, uma representação do educador físico na sociedade em que viveu" (ORDONHES; GIANATTI; PEREIRA; SILVA; CAPRARO, 2015, p. 377).

> conduzindo-o até a porta e com um ponta pé no traseiro dizia: volte daqui a 5 ou 10 dias. O professor Butler também, por qualquer motivo, mandava o aluno se retirar da sala. (BAYER, 2009, p. 75)

Hypérides Zanello[117] dava aulas de Ciências e escreveu livros de Desenho para o ensino primário (PINTO, 2013). O professor Pedro Macedo se aposentou em 1949, após 35 anos atuando no Colégio como professor de Desenho. Suas ações ocorreram até o seu último ano de trabalho, quando integrou uma comissão para promover e angariar fundos para a construção de um busto de Manoel Ribas, a qual foi registrada em Ata da Congregação.

Eram designadas aulas suplementares a professores da Instituição quando não havia quem assumisse as aulas. Um exemplo foi o professor Becker y Silva, que começou a trabalhar como professor em 1900, mas só em 1935 entrou para o corpo docente do Ginásio Paranaense como professor do pré-ginasial (ciências físicas e naturais e matemática no curso de admissão) e curso de madureza. De 1937 até o fim de 1943, regeu turmas suplementares do curso fundamental nas cadeiras de Matemática, Geografia, Francês, Português e Desenho. O aluno Waldemar Zaldler, do curso Científico, em artigo ao *Jornal dos estudantes*, exalta o professor e não poupa elogios a ele.

> Excessivamente bondoso, mais do que ninguém, porém, sabia ser severo; mister fosse punir um faltoso, não hesitava: - era absolutamente intransigente com questões concernentes à disciplina. “Não permitirei”, costumava ele dizer, “que maus alunos perturbem àqueles que querem aprender!” O que mais o caracterizava, entretanto, era sua assiduidade às aulas; embora idoso, raramente faltava ou mesmo chegava atrasado: o mau tempo ou uma ligeira indisposição – ele mesmo afirmava – não o impediam de comparecer ao estabelecimento; encarava o ensino à mocidade como um sagrado dever a prestar à sua Pátria adotiva. (ZALDLER, 1944, p. 1)

O trecho do artigo deve ser relativizado quando exalta o professor Becker y Silva como bondoso, talvez para tecer elogios ao professor e enaltecer sua figura, pois na sequência, ressalta o quanto era severo quanto ao comportamento dos alunos.

---

[117] “Hypérides Zanello, engenheiro, doutor em Ciências Físicas e Matemáticas, era Catedrático da Faculdade de Engenharia do Paraná, do Instituto de Química do Paraná, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Professor do Ginásio Paranaense e do Colégio Iguassu. Sócio efetivo do Instituto Histórico e Geográfico Paranaense. Publicou inúmeros livros didáticos, dentre eles, um de Aritmética e outro de Geometria. Outros livros didáticos de sua autoria também foram publicados pela Companhia Editora Nacional, Ciências Físicas e Naturais, destinado às séries ginasiais, Química e Física, sendo os dois últimos elaborados para o curso científico” (PINTO, 2013, p. 13).

Além disso, pode-se perceber que a Direção cobrava assiduidade e disciplina como qualidades de um bom professor.

O Jornal do CEP, de julho e agosto de 1946, traz um artigo sobre a "cola". Nele, é citada a "camaradagem do professor" ou "a amizade do Sr. Inspetor". É preciso esclarecer que o artigo não se refere especificamente ao CEP. Relata que "em muitos colégios a 'cola' é preparada na secretaria do estabelecimento e fornecida aos alunos pelo professor ou por um funcionário da confiança do próprio diretor":

> Ora, o professor ineficiente nada poderá exigir de seus alunos. Que faz, então? Para evitar reclamações (aliás, bem justas), aprova indiscutivelmente todos os alunos. E para evitar reprovações facilita a "cola", torna-se cúmplice dos fraudulentos e pratica os maiores atentados contra o ensino. (TAHAN, 1946b, p. 3)

Além da crítica aos professores, há também uma série de ressalvas quanto ao grande número de conteúdos dos programas e aos métodos de ensino:

> **1.º Os métodos defeituosos de ensino:**
> Há professores que ensinam ditando as aulas e obrigando o aluno a decorar, na íntegra, as lições. O estudante, sentindo-se incapaz de memorizar trinta ou quarenta páginas do caderno ou do compêndio, recorre à "cola" como um recurso, ou melhor, como um meio de defesa.
> **2.º Os péssimos programas:**
> O currículo atual, no curso secundário, é monstruoso. Os programas são verdadeiros atentados ao ensino! Sentindo-se incapaz de exigir do aluno todo aquele amontoado de matéria, o professor considera justo "auxiliar" o estudante sobrecarregado de trabalho. Que faz então? Torna-se benevolente nas provas; mostra-se tolerante com os fraudulentos. E a "cola" passa a dominar impunemente no curso. (TAHAN, 1946b, p. 3)

O artigo, assinado por Malba Tahan[118], foi extraído do *Jornal de Debates*[119] e o texto indica que sua publicação no Jornal do CEP se deu por solicitação do diretor, Adriano Robine. Pode-se relativizar as afirmações do artigo com o que acontecia no CEP, pois havia um alto índice de reprovação de seus alunos. Por exemplo, as matrículas no CEP, entre 1947 e 1949, nos três turnos, giraram em torno de 1300 alunos, como se pode analisar nos quadros gerais de matrículas e relatórios anuais

---

[118] Pseudônimo do escritor brasileiro Julio Cesar de Mello e Sousa, que escrevia para o Jornal de Debates.

[119] "Jornal carioca semanal fundado em 28 de junho de 1946 por João Augusto de Matos Pimenta e extinto por volta de 1951". [...] "Nascido durante o governo de Eurico Gaspar Dutra, o Jornal de Debates surgiu em pleno processo de redemocratização, ocupando o espaço que se abrira para o confronto de opiniões políticas divergentes. O jornal refletia o panorama ideológico do período pós-Estado Novo, traduzindo o conflito entre as diferentes correntes de opinião e publicando matérias em que uma mesma posição era alternadamente defendida e atacada" (JORNAL DE DEBATES, 2020).

do Arquivo Geral (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1947a, b, c; 1948a, b, c; 1949b). Porém, observa-se que há uma aprovação de menos de cinquenta por cento (50%) deles. Muitos alunos reprovavam, cancelavam matrícula ou desistiam de estudar[120]. Contudo, na Ata da Congregação, havia a preocupação com o cumprimento dos programas pelos professores suplementaristas[121] (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1949a).

Na imagem, os estudantes, meninos e meninas, estão em fila, na escadaria do antigo prédio, com papéis na mão. Alguns observam o fotógrafo, outros estão aglomerados, no alto da escadaria, conversando. Supostamente, era uma fila para realização de matrículas ou inscrição para exames, o que se infere pelos papéis que levam nas mãos e pelo próprio registro do instante fotográfico, pois era importante marcar a procura pela instituição.

[120] O CEP, no anteprojeto da Lei Orgânica da Educação no Estado do Paraná, de 1949, era considerado uma unidade de formação teórica, subdividido em Humanidades clássicas e Curso colegial clássico; e Humanidades científicas e Curso colegial científico (PARANÁ, 1949).

[121] Os professores suplementaristas não eram efetivos ou catedráticos. Eram contratados quando havia necessidade de suprir aulas excedentes, as quais extrapolavam a carga horária do professor efetivo.

IMAGEM 48 – ESTUDANTES EM FILA, POSSIVELMENTE À ESPERA DE REALIZAR MATRÍCULA, 1949



Colégio Estadual do Paraná (1949d).
FONTE: Acervo CM-CEP.

Em linhas gerais, a política educacional do Estado Novo, como afirma Schwartzman (2000, p. 141-142), destacou-se pela ênfase na consolidação da nacionalidade. As ações para que a nacionalização fosse efetivada foram a determinação de um conteúdo nacional ao ensino, com ênfase no civismo e no patriotismo, e o fechamento de escolas pertencentes às colônias de imigrantes, principalmente, na região sul do país. Também se estabeleceu como universidade-padrão a Universidade do Brasil e manteve-se o Colégio Pedro II como escola-modelo do ensino secundário. Desse modo, havia a determinação de currículos mínimos obrigatórios e de livros didáticos padronizados (XAVIER, 1999, p. 50-51).

A Reforma Capanema expandiu o ensino secundário em termos numéricos quando se refere ao número de estabelecimentos e de matrículas, porém os números indicam que essa expansão fora insuficiente e longe de indicar uma democratização do secundário. O índice de reprovação e evasão era ainda muito alto. Um dos fatores se devia ao rígido sistema de avaliação. Era uma minoria da população que tinha acesso a esse nível de ensino, mesmo porque a maioria dos estabelecimentos de ensino era privada (CUNHA, 1981, p. 164; MARTINS, 2006, p. 67 e 69).

No censo demográfico, publicado em 1.º de julho de 1950, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1953), Curitiba contava com 180.575 habitantes,

sendo que mais de 25 mil tinham entre 11 e 17 anos. Sabendo que a média de matriculados no CEP, em 1949, era de 1300 alunos, isso quer dizer que 5% da população dessa faixa etária fazia matrícula no Colégio.

No Estado do Paraná, no primeiro governo de Moysés Lupion (1947-1951), ocorre a expansão do ensino secundário público, num contexto de modernização do Estado, efetivado por meio da distribuição de terras para imigrantes e empresas estrangeiras, além da abertura de novas estradas, entre outras ações (CORREIA, 2004, p. 35).

Silva (1959) analisa a situação do ensino secundário nos anos 1940:

> Um grave desajustamento entre as condições reais em que o ensino secundário opera e a finalidade teórica a que ele visa. (...) O pleno significado desse desajustamento exige que se ressalte que o currículo do curso secundário, coerentemente com seu objetivo de 'preparação de individualidades condutoras', é um currículo sobrecarregado de matérias que, salvo o suposto valor formativo, apenas têm valor se o seu estudo prossegue até o fim e com vistas aos cursos de nível superior. (SILVA, 1959, p. 35 e 45)

A despeito de algumas discussões e ações, de forma geral, até o final dos anos 1950, a legislação educacional em âmbito nacional permaneceu praticamente a mesma das Reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema, prevalecendo o caráter padronizador e centralizador do sistema educacional. Contudo, o projeto de modernização propõe constantes mudanças nas ciências, nas cidades, entre as pessoas, no ambiente e, nesse conflito, impõe mudanças e estabelece relações de poder (BERMAN, 1986, p. 16). Veremos, a seguir, como o Desenho se configurou, na década de 1940, nesse contexto, ao mesmo tempo que foi antessala de novas propostas educacionais.

2.2 PROGRAMAS, MODALIDADES E MATERIAIS: FORMAS DE ENSINAR A DESENHAR

IMAGEM 49 – SALA DE DESENHO, 1941



Ginásio Paranaense (1941).
FONTE: Acervo Centro de Memória do CEP.

A imagem de uma sala de aula pode revelar muito das concepções a respeito de uma instituição escolar. Mais do que uma estrutura física e material, a representação de tal espaço pode manifestar um tipo de currículo praticado, práticas pedagógicas e a forma como se ensinavam certas disciplinas. A fotografia acima (imagem 49) não possui o elemento humano; ela foi tirada especificamente para registrar a estrutura física e os equipamentos do Ginásio Paranaense e refletia a preocupação em demonstrar, com base nos materiais, que havia ali uma educação de qualidade.

No já mencionado relatório do Ginásio Paranaense de 1941, observa-se que há três imagens da sala de Desenho, o que denota a importância de realizar o registro fotográfico dos materiais e equipamentos das instituições de ensino secundário. Nessa fotografia (imagem 49) se vê a sala mais amplamente.

A sala de Desenho contava com pé direito alto, com molduras decorativas nas paredes, com ampla porta de duas partes e vidro e piso em madeira. Possuía pranchetas, uma lousa, um armário com objetos, uma mesa e cadeiras do professor,

objetos expostos em mesas e suportes, em cima do armário e nas paredes. A iluminação natural vinha das janelas laterais, opostas à porta. Acredita-se que tudo de melhor foi exposto e composto para o registro desse instante. Na fotografia da sala de Desenho, constante do relatório de 1939 e já abordada nesta pesquisa (imagem 23), a referida sala é mostrada com as mesmas pranchetas, a estatueta, a lousa e a mesa e cadeiras do professor.

Tal álbum foi realizado pouco antes da Reforma Capanema e é muito difícil que as salas tenham alterado a sua configuração espacial até a mudança para o prédio da Av. João Gualberto, em 1950.

IMAGEM 50 – SALA DE DESENHO, VISTA DOS OBJETOS DE DESENHO



Ginásio Paranaense (1941).
FONTE: Acervo Centro de Memória do CEP.

No canto inferior esquerdo desta outra tomada da sala, está gravado em relevo o nome de Armin Henkel[122], importante fotógrafo de Curitiba. Considera-se, nesse

[122] Nascido na Alemanha, em 1882, Arno Arthur Alvin Armin Henkel, chegou ao Brasil no início do século XX, trabalhando como desenhista e linotipista. Aprendeu fotografia estudando em livros e se especializou em cartões postais e fotografias industriais. Sua atuação como fotógrafo também se destaca nas paisagens paranaenses que registrou. Trabalhou para a Companhia Força e Luz, para o Departamento de Água e Esgoto e para a Rede Ferroviária Federal; foi pintor e cinegrafista amador. Casou-se com Anna Lange, irmã do artista Frederico Lange de Morretes. Seu primeiro estúdio fotográfico em Curitiba funcionava próximo ao atual prédio histórico da Universidade Federal do Paraná e à Praça Santo Andrade. Em 1948, a Photo Henkel se mudou para a Avenida Sete de Setembro,

aspecto, o olhar do fotógrafo que realizou um recorte, registrou uma percepção da sala de aula em determinada época, como bem observa Kossoy (2001, p.36). Mesmo não representando propriamente a realidade, tal imagem foi produzida por uma realidade social, sendo assim, é um artefato cultural (WELLER; BASSALO, 2011, p. 286).

A instituição estudada reforçava, em razão de sua estrutura material, aspectos culturais que cultivava, tais como a solidez e a qualidade de ensino. Não obstante, em estreita relação com esse estabelecimento de ensino, estavam as prescrições governamentais.

No ano de 1945, foi publicada a Portaria Ministerial n.º 555, que expediu os programas de Desenho, dando as respectivas instruções e estabelecendo as modalidades para o nível ginasial: Desenho do Natural, Desenho Decorativo, Desenho Geométrico, Desenho Geométrico e Projetivo, Noções sobre perspectiva linear e traçado das sombras. Como já foi dito, a Reforma Capanema estabeleceu leis e decretos e editou portarias com programas e novos direcionamentos para o ensino de Desenho. Em razão da Reforma, houve uma alteração do nome da instituição estudada para Colégio Estadual do Paraná, por oferecer o curso colegial, em 1943. Nesse mesmo ano, um novo prédio para abrigar o CEP começa a ser erguido.

Pode-se observar, no quadro 7, que a disciplina de Desenho no curso ginasial teve uma redução de quase metade de sua carga horária entre as Reformas Campos e Capanema. Percebe-se isso ao comparar com o quadro 3, que apresenta o número de aulas para o ensino fundamental, na Reforma de 1931. Proporcionalmente, o Desenho perdeu em carga horária para quase todas as disciplinas, situação bem diferente da anterior. Na Reforma Capanema, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais e Desenho passaram a ser integrados em uma grande área chamada “Artes”.

---

também na região central da cidade, onde trabalhou até falecer em 1962 (SALTURI, 2011, p. 226). Linotipista se refere ao trabalhador que opera uma máquina chamada linotipo. É um tipo de máquina de composição de tipos de chumbo, inventada em 1884, nos Estados Unidos, pelo alemão Ottmar Mergenthaler. A linotipia era mais rápida na composição dos textos do que a tipografia tradicional (BRASIL, 2020).

QUADRO 7 – DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO DOS TRABALHOS ESCOLARES NO ENSINO SECUNDÁRIO, CURSO GINASIAL, REFORMA DE 1942

DISCIPLINAS	CURSO GINASIAL			
	1.ª série	2.ª série	3.ª série	4.ª série
I Línguas				
1. Português	4	3	3	3
2. Latim	2	2	2	2
3. Francês	3	2	2	2
4. Inglês	-	3	3	3
II Ciências				
1. Matemática	3	3	3	3
2. Ciências Naturais	-	-	3	3
3. História Geral	2	2	-	-
4. História do Brasil	-	-	2	2
5. Geografia Geral	2	2	-	-
6. Geografia do Brasil	-	-	2	2
III Artes				
1. Trabalhos Manuais	2	2	-	-
2. Desenho	2	2	1	1
3. Canto Orfeônico	1	1	1	1
IV Educação Física	2	2	2	2

FONTE: Brasil (1942, p. 507).

A carga horária semanal para a disciplina de Desenho, no Colégio Estadual do Paraná, em 1947, 1948 e 1949, de acordo com as fontes obtidas, estava distribuída como se pode observar no quadro a seguir. Não foi possível acessar a carga horária da disciplina de Desenho entre 1942 e 1946. Percebe-se, nos anos relacionados na tabela, que ela não difere das determinações federais.

QUADRO 8 – COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. CURSOS GINASIAL E COLEGIAL

CARGA HORÁRIA DE DESENHO NO CEP 1947/ 1948/ 1949			
GINASIAL		CIENTÍFICO	
1.ª série	2 aulas semanais	1.ª série	2 aulas semanais
2.ª série	2 aulas semanais	2.ª série	2 aulas semanais
3.ª série	1 aula semanal	3.ª série	1 aula semanal
4.ª série	1 aula semanal		

Colégio Estadual do Paraná (1947a, b, c; 1948a, b, c; 1949e).
Acervo: Arquivo Geral do CEP.

Na referida Portaria Ministerial estavam indicadas as modalidades de Desenho nas séries do curso ginasial, como podemos observar no quadro 9 (BRASIL, 1945).

QUADRO 9 – MODALIDADES DO PROGRAMA DE DESENHO, CURSO GINASIAL

CURSO GINASIAL				
Modalidades	**1.ª série**	**2.ª série**	**3.ª série**	**4.ª série**
Desenho do Natural	**X**	**X**	**X**	**X**
Desenho Decorativo	**X**	**X**	**X**	**X**
Desenho Geométrico	**X**	**X**		
Desenho Geométrico e Projetivo			**X**	
Noções sobre perspectiva linear e traçado das sombras				**X**

FONTE: Adaptada de BRASIL (1946b,132-138).

O trecho da Portaria n. 555 (1945), a seguir, destaca o valor artístico e educativo do Desenho no curso ginasial, possibilitando, assim, uma formação geral do educando:

> O Desenho é linguagem gráfica e, assim, disciplina da expressão. Tanto quanto as demais modalidades de expressão, apresenta pelo seu exercício, ordenado ou desordenado, profundas repercussões psicológicas. E, daí, justamente, o grande papel educativo que pode e deve ter na adolescência. [...] se o ensino for bem dirigido, apurará a capacidade interpretativa e de expressão, com maior compreensão dos valores artísticos. (BRASIL, 1946b, p. 138)

O texto apresenta o Desenho como linguagem gráfica, uma disciplina em que se pode apurar a expressão por meio de exercícios, e a relaciona com as possibilidades de desenvolvimento psicológico. Para o programa governamental, esse seria o principal papel educativo dessa disciplina. Porém, é destacado que a representação gráfica livre seria restrita à infância. Já no caso dos adolescentes, o documento argumenta que eles têm interesse “natural” pela observação visual, pela representação objetiva do desenho, pela perspectiva. Defendendo que esse tipo de representação mais objetiva do desenho não impedia os alunos de criarem, de terem senso estético e prazer intelectual, ressalta que isso aperfeiçoaria a capacidade interpretativa e de expressão. Postula ainda que os conteúdos deveriam ser a base para o aprimoramento no curso colegial (BRASIL, 1946b, p. 138).

Como comparação, em 1909, o programa de Desenho francês, redigido por Gaston Quénioux, rompeu com o sistema anterior, elaborado por Eugène Guillaume, fundado na Geometria. A ênfase era dada ao método intuitivo ou natural, sendo

defendido que as crianças deveriam desenhar aquilo que imaginam e desejam (D'ENFERT; LAGOUTTE, 2004, p. 68). Uma característica educativa do Desenho seria desenvolver a capacidade de imaginação, sensibilidade e memória. Para os Liceus, o Desenho seria um instrumento de cultura e deveria estar articulado às outras disciplinas. Quénioux também indicava a observação direta da natureza e de objetos reais, recomendando uma lista detalhada de materiais e mobiliário escolares (D'ENFERT; LAGOUTTE, 2004, p. 69). Ainda para os Liceus a Geometria, aparece articulada ao Desenho Decorativo e, no Desenho do Natural, dá ênfase à representação em perspectiva e ao conhecimento das proporções (D'ENFERT; LAGOUTTE, 2004, p. 70). É possível verificar algumas das orientações francesas nos postulados do programa governamental brasileiro de Desenho, como a ênfase na perspectiva e sua articulação com outras disciplinas.

O currículo é uma construção social com conteúdos e orientações e é elaborado dentro de um contexto que, ao mesmo tempo, o conforma e configura (SACRISTÁN, 2000, p. 20). Ele expressa determinações não apenas escolares, mas externas à escola, ao mesmo tempo que é constituído por experiências pessoais e culturais de seu interior (SACRISTÁN, 2000, p. 22). Em 1940, antes da publicação da Portaria de 1945, no bojo da formulação da Reforma e pensando nos programas para cada disciplina, Capanema solicitou ao arquiteto Lúcio Costa a elaboração de um programa para o ensino de Desenho para o curso secundário. A partir de então, as relações entre os dois, para além das atividades projetivas da arquitetura, que já ocorriam por conta do projeto do edifício do Ministério da Educação e Saúde, estenderam-se para a educação. Costa (1940, p. 1) afirmava que muitos professores não tinham o esclarecimento do que de fato seria importante ensinar no Desenho, então propôs um programa detalhado, com pouca margem para que o professor pudesse ensinar o que bem julgasse.

Lúcio Costa via no ensino do Desenho a possibilidade de o aluno conhecer e dar o devido valor à "obra de arte plástica", a qual deveria instigar a imaginação e a criação que, segundo ele, eram adormecidas quando do ingresso no curso secundário. O arquiteto não via na cópia de obras de arte ou da natureza o caminho, mas apontava para a possibilidade de criação autônoma. Reconhecia que era importante desenvolver no curso secundário o hábito da observação, o espírito de análise, o gosto pela precisão. Para o autor, o Desenho possibilitaria que os alunos expressassem suas ideias, compreendessem visualmente o mundo e efetivassem

tarefas da vida prática. Costa acreditava que era necessário aperfeiçoar nos adolescentes essas qualidades para que se pudesse estimular “vocações” e cultivar artistas que tivessem autonomia na composição plástica (COSTA, 1940, p. 2).

A proposta de Costa, apesar de manter como pressuposto o gosto pela precisão e o hábito da observação, muito defendidos como premissas para o Desenho no secundário, trazia a Arte e o processo criativo como propostas inovadoras para essa disciplina. No contexto de elaboração desse programa, o Brasil já tinha passado pela experiência da Semana de 1922 e, pelo menos em São Paulo e no Rio de Janeiro, o Modernismo já não era novidade.

Vaz (2020, p. 7) ressalta a valorização dada por Costa ao desenho de criação e seu modo de ver o artista como um trabalhador autônomo. As modalidades do desenho foram por ele propostas da seguinte forma:

> ● para o inventor quando concebe e deseja construir – o desenho como meio de fazer, ou desenho técnico;
> ● para o curioso quando observa e deseja registrar – o desenho como documento, ou desenho de observação;
> ● para o ilustrador quando imagina uma coisa ou uma ação e deseja figurá-la – o desenho como comentário ou desenho de ilustração;
> ● para o decorador quando inventa e combina arabescos – o desenho como jogo e devaneio, ou desenho de ornamentação;
> ● para o artista quando, motivado, utiliza em maior ou menor grau, essas diferentes modalidades de desenho, visando realizar obra plástica autônoma e expressar-se – o desenho como arte, ou desenho de criação. (COSTA, 1940, p. 2 e 3)

Costa ainda esquematiza os objetivos do ensino de desenho em relação às suas aplicações didáticas, os quais ele acreditava que deveriam ser orientados simultaneamente e em três direções distintas:

> ● para a inteligência quando concebe e deseja construir, o desenho como meio de fazer, ou desenho técnico;
> ● para curiosidade quando observa e deseja registrar – o desenho como documento, ou desenho de observação;
> ● para o sentimento quando se toca; para a imaginação quando se solta; para a inteligência quando “bola” a coisa ou está diante dela e deseja penetrar-lhe o âmago e significar, o desenho como meio de expressão plástica, ou desenho de criação. (COSTA, 1940, p. 3).

O autor definiu, para cada série, o que seriam o Desenho de Observação, o Desenho de Criação e o Desenho Técnico. O programa por ele elaborado foi pensado de modo a integrar a educação artística no curso secundário, proporcionando a ela a

ênfase devida, assim como ocorria com a formação literária e a científica. Observa-se aqui que não se tratava apenas do Desenho, mas de educação artística, de uma forma mais ampla. Talvez, por essa razão, na Reforma, tenha sido criada a área de Artes, da qual o Desenho fazia parte. Pode-se, nesse sentido, estabelecer um paralelo com o contexto português, no qual, a partir de 1918, havia uma preocupação com a educação integral, o que ocasionou a criação de um conjunto de disciplinas de formação geral nos ensinos liceal e técnico. Especificamente, no caso dos liceus, foram incluídas disciplinas como a ginástica, a música, o canto coral e os trabalhos manuais, tendo sido "valorizadas pelo seu potencial de formação e de desanuviamento intelectual" (BRITO, 2014, p. 68).

Costa (1940, p. 23 e 24) ainda argumenta que, com base na educação, seria possível o conhecimento, a compreensão e a simpatia coletiva à "arte do nosso tempo", que seria "a finalidade última do ensino do desenho no curso secundário" (COSTA, 1940, p. 23-24). Vê-se uma clara sustentação da defesa da arte moderna e do ensino secundário como etapa em que deveriam ser priorizados o conhecimento e a compreensão da linguagem gráfica.

Segundo Vaz (2020, p. 9), Lúcio Costa preconizava que o Desenho de Observação deveria ser desenvolvido com base em modelos de peças produzidos pela indústria regional popular, por materiais etnográficos ou relacionados ao folclore. O desenho da flora e de materiais variados, tais como madeira ou pedra, também era por ele recomendado. O aluno somente deveria desenhar observando fotografias e estampas se não fosse possível o trabalho direto do natural e, nesse caso, eram indicados como referência os livros de História Natural. O Desenho de Observação é visto por ele como composição plástica, priorizando a forma e a representação, agora não mais vista como cópia de modelos clássicos e sim resultante do contato com objetos voltados ao Design Industrial, à Arquitetura e à natureza de um modo geral.

Antes da formulação de um programa para o ensino de Desenho, Lúcio Costa foi diretor da Escola Nacional de Belas Artes e do Museu Nacional de Belas Artes, em 1931 e, na época, trabalhou com Sussekind de Mendonça, que defendia a extensão cultural nas escolas e incorporação aos currículos, salientando o papel educativo dos museus (BARBOSA, 2015, p. 294)[123]. Nas Atas da Congregação da instituição de

[123] Outro livro escrito por Sussekind de Mendonça foi "A extensão cultural nos museus", de interesse sobretudo aos estudiosos do Ensino da Arte e Desenho.

ensino aqui estudada, havia a indicação de livros didáticos para cada Disciplina, feita pelo professor responsável. Para a disciplina de Desenho, apenas em três Atas foram observadas indicações de livros. Em 1º de abril de 1942, há a indicação de utilização, para as 5as séries, o "Curso de Desenho" de Sussekind de Mendonça. A ligação do autor com Lúcio Costa talvez tenha chegado ao Colégio e, por isso, a indicação do livro, cuja publicação antecede a elaboração do referido programa por Costa.

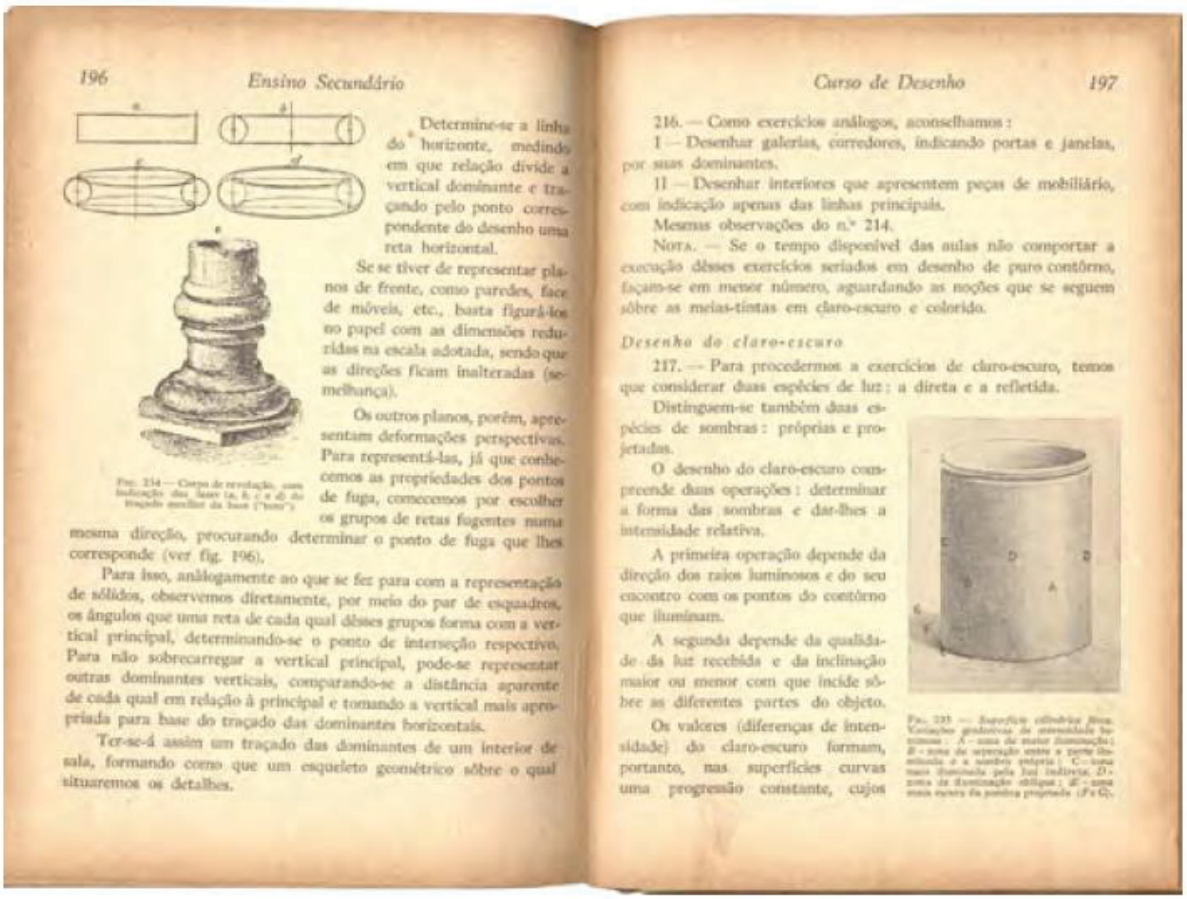
O livro "Curso de Desenho: para Ensino Secundário"[124], de 1936, escrito por Sussekind de Mendonça, tinha dois volumes (BARBOSA, 2015, p.292). A contribuição desse livro para o Desenho Gráfico foi muito importante, pois abordou no primeiro tomo o desenho gráfico e o grafismo da criança, com atividades ligadas ao desenho de ilustrações e tipografia (BARBOSA, 2015, p. 302).

A imagem a seguir (imagem 51), que apresenta uma das páginas do "Curso de Desenho" de Sussekind, traz uma orientação para um desenho de observação em que o autor indica como realizar a elipse da parte superior da peça, conforme inclinação, sendo um desenho de uma base de revolução[125], segundo leis da perspectiva. O autor propõe, na sequência, desenhos de observação de objetos do mobiliário ou da arquitetura, além de abordar um exercício de domínio gráfico do claro-escuro (MENDONÇA, 1936, p. 196-197).

[124] Livro da Editora Nacional, coleção Biblioteca Pedagógica Brasileira, dirigida por Fernando de Azevedo.

[125] Sólidos, objetos ou corpos de revolução são gerados por meio da rotação de superfícies planas em torno de um eixo. Por exemplo, um retângulo pode se tornar um cilindro, um triângulo, um cone (SÓLIDOS DE REVOLUÇÃO, 2021).

IMAGEM 51 – LIVRO “CURSO DE DESENHO PARA O ENSINO SECUNDÁRIO” - SUSSEKIND DE MENDONÇA



196 *Ensino Secundário*

Determine-se a linha do horizonte, medindo em que relação divide a vertical dominante e traçando pelo ponto correspondente do desenho uma reta horizontal.

Se se tiver de representar planos de frente, como paredes, face de móveis, etc., basta figurá-los no papel com as dimensões reduzidas na escala adotada, sendo que as direções ficam inalteradas (semelhança).

Os outros planos, porém, apresentam deformações perspectivas. Para representá-las, já que conhecemos as propriedades dos pontos de fuga, começamos por escolher os grupos de retas fugentes numa mesma direção, procurando determinar o ponto de fuga que lhes corresponde (ver fig. 196).

Para isso, análogamente ao que se fez para com a representação de sólidos, observemos diretamente, por meio do par de esquadros, os ângulos que uma reta de cada qual dêsses grupos forma com a vertical principal, determinando-se o ponto de interseção respectivo. Para não sobrecarregar a vertical principal, pode-se representar outras dominantes verticais, comparando-se a distância aparente de cada qual em relação à principal e tomando a vertical mais apropriada para base do traçado das dominantes horizontais.

Ter-se-á assim um traçado das dominantes de um interior de sala, formando como que um esqueleto geométrico sôbre o qual situaremos os detalhes.

Curso de Desenho 197

216. — Como exercícios análogos, aconselhamos:

I — Desenhar galerias, corredores, indicando portas e janelas, por suas dominantes.

II — Desenhar interiores que apresentem peças de mobiliário, com indicação apenas das linhas principais.

Mesmas observações do n.º 214.

Nota. — Se o tempo disponível das aulas não comportar a execução dêsses exercícios seriados em desenho de puro contôrno, façam-se em menor número, aguardando as noções que se seguem sôbre as meias-tintas em claro-escuro e colorido.

Desenho do claro-escuro

217. — Para procedermos a exercícios de claro-escuro, temos que considerar duas espécies de luz: a direta e a refletida.

Distinguem-se também duas espécies de sombras: próprias e projetadas.

O desenho do claro-escuro compreende duas operações: determinar a forma das sombras e dar-lhes a intensidade relativa.

A primeira operação depende da direção dos raios luminosos e do seu encontro com os pontos do contôrno que iluminam.

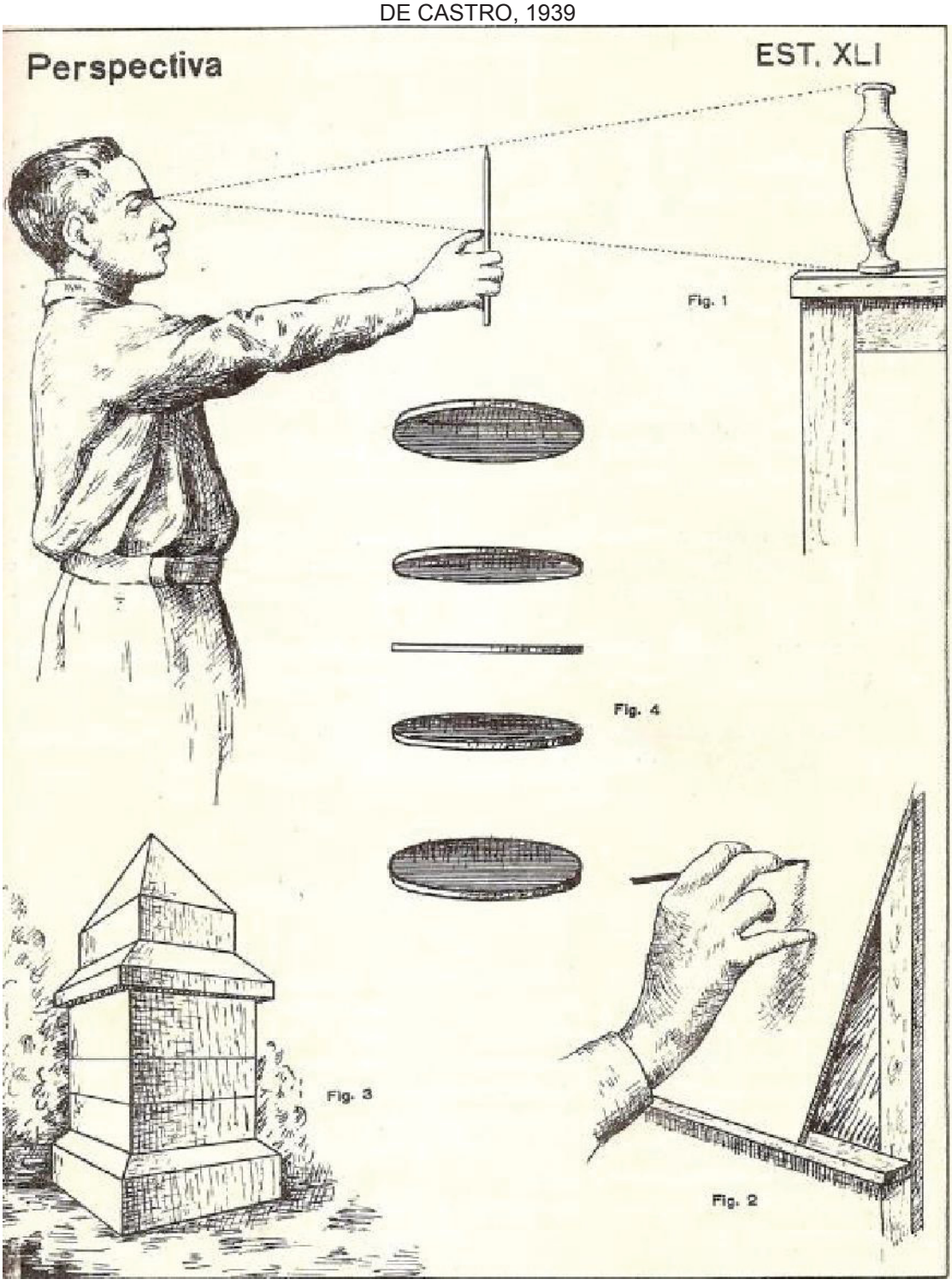
A segunda depende da qualidade da luz recebida e da inclinação maior ou menor com que incide sôbre as diferentes partes do objeto.

Os valores (diferenças de intensidade) do claro-escuro formam, portanto, nas superfícies curvas uma progressão constante, cujos

FONTE: Mendonça (1936, p.196-197).

Tais instruções de desenho, para execução de uma elipse, conforme a inclinação, aparecem tanto nas indicações de Costa, como na Reforma governamental de 1945, e em compêndios portugueses, como se pode ver na imagem 52.

IMAGEM 52 – COMPÊNDIO DE DESENHO PARA O 1º, 2º E 3º ANOS DO LICEU. ADOLFO FARIA DE CASTRO, 1939



FONTE: Brito (2014, p. 88).

O livro de Sussekind de Mendonça propõe também a abordagem do desenho decorativo com base em florais, utilizando harmonia, contrastes e cores (MENDONÇA, 1936, p. 240 e 241).

IMAGEM 53 – LIVRO “CURSO DE DESENHO PARA O ENSINO SECUNDÁRIO” - SUSSEKIND DE MENDONÇA



240 *Ensino Secundário*

métricas são os graus de intensidade e luminosidade dos gamas diatônicas ou as diferentes nuanças das gamas cromáticas : variando-se a côr em qualidade e quantidade, obtêm-se elementos para ritmos que se vêm somar aos ritmos de forma ou acentuar-lhes a impressão estética.

Analogia e contraste. — A composição decorativa, em matéria de côr, compreende dois elementos extremos de harmonia : 1.º) a passagem de uma nuança para outra, ou de um tom para outro, por meio da modulação de nuanças, e tons intermédios (amarelo para verde por uma série de amarelos esverdeados) ; e 2.º) a passagem rapida de uma nuança ou tom a outra nuança ou tom distanciado, por justaposição imediata (azul com amarelo sem intermediários verdes). São a harmonia por analogia ou por contraste.

Se se abusa dos contrastes, a harmonia geral se prejudica por uma série de choques ; se da analogia, a harmonia geral é suave mas a obra é monótona e destituida de acentos. Deve-se, pois, empregar princípios elementares harmônicos de analogia e contraste.

Na composição de motivos naturais, a côr não é arbitrária, embora a estilização faça transposições de tonalidades e nuanças. Com motivos geométricos, sim, é que há grande liberdade para as variações da côr. Assim a disposição das côres, nos diferentes espaços de um conjunto decorativo, pode corresponder a determinados preceitos. Vejamos alguns :

— Duas côres que formam contraste deverão ocupar respectivamente espaços que diferem em tamanho tanto quanto as côres entre si contrastam, e duas côres que formam analogia espaços que se aproximem na medida dessa analogia.

FONTE: Mendonça (1936, p. 240-241).

Trata, além disso, do desenho espontâneo, o qual ele conceitua como aquele em cujo assunto o professor não intervém. Ressalta que um adolescente e um adulto também são capazes de fazer desenhos espontâneos nas suas primeiras tentativas de “expressão gráfica”, mas não devem ser “matéria” do ensino de Desenho, fazendo parte de noções a serem abordadas de forma preliminar ao curso, tendo em vista suas caraterísticas psicológicas (MENDONÇA, 1936). O desenho espontâneo seria abordado apenas no programa governamental de 1951, não havendo indícios de que, em meados da década de 1940, tenha sido aplicado na instituição pesquisada.

No programa de Desenho expedido em 1945, a matéria estava formulada em três partes distintas para cada série, mas não deveriam suceder-se rigidamente ou de modo isolado, e sim, paralelamente. As orientações didáticas visavam a uma concepção geral do programa a ser seguido. O Desenho do Natural propunha despertar e estimular a capacidade de observação e representar as deformações aparentes provocadas pela visão, dos exercícios mais simples aos mais complexos.

Outros conteúdos importantes eram o desenvolvimento da perspectiva e dos efeitos de luz e sombra para dar a ilusão de volume e o estudo intuitivo pela observação direta do natural, para desenhar elementos da flora e da fauna e objetos de uso comum. O programa apontava que seria nesse momento que o professor deveria estar atento às "aptidões específicas" e orientar para os interesses manifestados, em consonância com as ideias de Costa.

No Desenho Geométrico, o objetivo principal era a discriminação das figuras planas, seus traçados e aplicações. Deveria trabalhar a estereografia, as planificações, a representação das épuras[126] e a obtenção de perspectiva geométrica, nesse caso, trazendo elementos da Geometria Descritiva, muitas vezes denominado de Desenho Projetivo. O programa ressaltava que, no Desenho do Natural, a perspectiva era obtida intuitivamente e que precisaria integrar os conhecimentos da "cópia do natural" com os conhecimentos do Desenho Geométrico. Percebe-se que a ideia de cópia permanece. As prescrições indicavam que o Desenho Geométrico deveria ter exemplificações práticas para que instigasse os interesses dos alunos. Assim, recomendava que o professor mostrasse aplicações dos desenhos no cotidiano, coadunando, nesse aspecto, com as ideias de Costa.

No Desenho Decorativo, o intuito pedagógico era despertar a capacidade inventiva dos alunos e propiciar as próprias criações, porém, apontava que o caminho para isso seria a imitação. Os desenhos decorativos deveriam ser feitos com base em combinações de elementos geométricos, associados à prática da composição com elementos de flora e fauna, estudados no Desenho do Natural. As expressões decorativas deveriam ser estilizadas, que no entendimento do programa, desenvolveriam a capacidade de imaginação criadora. Indicava-se ao professor "mostrar motivos de arte grega, egípcia, mesopotâmica e marajoara, em frisos decorativos e painéis". Recomendava-se um programa de utilidade prática para a "compreensão da função das artes decorativas e sua expressão social", assim como, para o conhecimento de manifestações da arte (BRASIL, 1946b, p. 139 e 141). Em parte, o programa estava de acordo com as ideias de Costa quando tratava de criação e da relação entre a arte e a utilidade prática. Contudo, o arquiteto não acreditava que

[126] Épura é a representação das projeções de uma figura no espaço em um plano (GEOMETRIA DESCRITIVA, 2020).

para chegar ao processo de criação seria necessário trabalhar a imitação, entendida como cópia.

Quanto aos materiais, sugeria-se o uso de lápis de cor e carvão para o Desenho do Natural. Para o Desenho Geométrico, a recomendação era utilizar o lápis rígido e, no desenho a nanquim, usar o tira-linhas[127], para que se desenvolvessem o hábito de compreender a utilidade da precisão e rigor nos traçados. Para o Desenho Decorativo, havia maior diversificação de materiais indicados, tais como carvão, crayon, pastel, lápis de cor, guache ou aquarela e bico de pena, com o intuito de verificar as preferências individuais, dando-se, porém, ênfase ao guache, por ser mais acessível. Os objetivos pedagógicos visavam que cada estudante pudesse encontrar ambiente favorável ao cultivo de suas capacidades (BRASIL, 1946b, p. 138-141). Esse aspecto ressalta o desenvolvimento das capacidades individuais e criadoras, como também resgata indicações de uso de materiais que provinham da proposta de Smith (1873, p. 58). Não se sabe, porém, como, na prática, isso era tratado, tampouco se a utilização de materiais diversos se efetivava ou não.

Essa questão também se fazia presente em contexto diverso, em Portugal, no final da década de 1920, quando foram publicados programas de Desenho para o ensino secundário, nos quais se estabeleceu três modalidades: Desenho Geométrico, Desenho de Invenção e Desenho de Imitação à mão livre (Desenho à vista). O Desenho Geométrico e a Composição Decorativa tomam importância no programa, sendo o Desenho Geométrico a base para a Composição Decorativa, designada de Desenho de Invenção, onde há a orientação para o uso da cor a lápis de cor e, depois, à aquarela e à guache. No Desenho de Invenção fazia-se a aplicação decorativa a traçados geométricos, estilização de elementos florais e composição com base em estilos arquitetônicos (BRITO, 2014, p. 81 e 82).

Contudo, a disciplina de Desenho na instituição estudada tinha suas peculiaridades e não é possível ter como base unicamente os programas oficiais, tendo em vista que a pesquisa, como pontua Chervel, deve ser conduzida "simultaneamente sobre os dois planos e utilizar uma dupla documentação, a dos objetivos fixados e a da realidade pedagógica" (CHERVEL, 1990, p. 190-191).

---

[127] O tira-linhas é um instrumento usado para realizar traços com tinta nanquim, semelhante a uma fina pinça, permitindo desenhar linhas com precisão. A espessura da linha pode ser regulada pelo ajuste do parafuso que une as lâminas do tira-linhas, sendo usado com auxílio de régua ou de compasso (MONTENEGRO, 2017, p.15).

Nas fotografias que representam a sala de Desenho do Colégio, percebem-se materiais e modelos relacionados a cada modalidade do Desenho. Destaca-se que todo trabalho deveria ser realizado nas pranchetas, pois não há outra possibilidade, tendo em vista as limitações espaciais. A forma como elas estão dispostas na sala não permite que haja outros arranjos, até porque parecem estar fixadas no chão. Para o Desenho do Natural, eram disponibilizados uma estatueta clássica, os bustos, as cabeças, os objetos, os baixos-relevos brancos com motivos florais e altos-relevos com cabeças e acabamento branco, os animais, sendo três dinossauros, o vaso e os sólidos geométricos brancos. A pintura de paisagem de pinheiro faz alusão às imagens ou gravuras que eram utilizadas como referência de cópia, ao mesmo tempo que faz menção ao *Paranismo*[128], movimento em voga no contexto local dos anos 1920. Alguns objetos estão sobre uma base com placa que denota serem de um fabricante ou trazerem denominações ou informações. Como exemplo a seguir (imagem 54), apresentamos uma escultura de dinossauro que pertencia à sala de Desenho e que consta também mais adiante, na imagem 57.

[128] Na década de 1920, em Curitiba, um grupo de artistas e intelectuais cria um movimento chamado de "*movimento paranista".* Nas artes plásticas, os maiores representantes desse grupo foram Ghelfi, João Turin e Lange de Morretes. Além deles, músicos como Benedito Nicolau dos Santos, Bento Mossurunga e Antônio Melillo, e empresários como João Groff, da revista *Ilustração Paranaense*. Esse movimento coincide temporalmente com o movimento modernista e com o período de impacto da Semana de Arte Moderna, ocorrida em São Paulo, em 1922, e inspira-se nas teorias e nos ideais de regionalidade, presentes na referida Semana. Por sua vez, o *Paranismo* era um movimento regionalista que exaltava os símbolos paranaenses como o pinhão, as araucárias e as paisagens paranaenses. Apesar de o *paranismo* apresentar ideais referentes à valorização do local e do regional, presentes no movimento modernista, ele não adotou as linguagens modernas. É importante lembrar que essa valorização não era exclusiva dos modernos: já se encontrava em efervescência como inquietação da intelectualidade e dos artistas havia algumas décadas e se fazia notar nas mais diversas regiões do país (PROSSER, 2004, p. 154 -157).

IMAGEM 54 – DINOSSAURO. OBJETO DA SALA DE DESENHO



Colégio Estadual do Paraná (s/d).
FONTE: Acervo Centro de Memória do CEP.

Alguns bustos, relevos, sólidos geométricos e vasos são brancos, permitindo um melhor contraste e visualização para o trabalho com luz e sombra. Observa-se, na imagem 55, a seguir, um alto-relevo branco, que também está na imagem da sala de aula e altos-relevos e bustos, todos pertencentes ao acervo do Museu Guido Straube do Centro de Memória do CEP.

IMAGEM 55 – ALTO-RELEVO



Colégio Estadual do Paraná (s/d).
FONTE: Acervo Centro de Memória do CEP.

IMAGEM 56 – ALTOS-RELEVOS E BUSTOS



Colégio Estadual do Paraná (s/d).
FONTE: Acervo Centro de Memória do CEP.

Dentro dos pressupostos do programa governamental, a função do Desenho do Natural seria estimular a capacidade de observação e de representação das

deformações provocadas pela visão, ao se observar um objeto. O exercício da representação em perspectiva, utilizando luz e sombra para conferir volume ao objeto também era uma premissa do programa do Desenho do Natural, assim como o estudo intuitivo de observação do natural da fauna e da flora. Os objetos da sala de Desenho do GP visavam também desenvolver esses exercícios, porém, o espaço da sala não favorecia esse tipo de desenho, pois, como se vê na imagem 57, os objetos estavam situados em sua parte frontal, na altura dos olhos de quem estava sentado mais à frente. Aos que se sentavam mais atrás, ficaria difícil a visualização dos objetos para um possível desenho de observação. Supõe-se que, no cotidiano, nem todos os objetos estivessem expostos, tendo havido um esforço de composição para o instante fotográfico. Essa imagem da sala de Desenho foi analisada anteriormente (imagem 50); nesse detalhe, enfatizam-se os objetos utilizados para o desenho de observação como os bustos, as representações tridimensionais de animais, os relevos e os sólidos geométricos.

IMAGEM 57 – SALA DE DESENHO, DETALHES



Ginásio Paranaense (1941).
FONTE: Acervo Centro de Memória do CEP.

Como exemplo de trabalho com desenho de observação do natural, tem-se essa imagem de uma escola primária superior francesa, em que os alunos estão

trabalhando a partir de um capitel dórico[129]. O modelo está acima dos olhos de todos, em um pedestal. Já a configuração da sala é em semicírculos com níveis escalonados, conferindo melhor visualização dos objetos de estudo, posicionados mais à frente. Mesmo assim, o número de alunos em sala dificulta a visão de quem senta mais atrás. Pelo menos dois alunos estão com o braço esticado e lápis ou régua na mão, em uma referência à técnica de verificar as proporções do objeto a ser desenhado, explicitada na ilustração do livro didático de Adolfo Faria de Castro, apresentado na imagem 52.

IMAGEM 58 – DESENHO À VISTA DE UM CAPITEL DÓRICO



FONTE: D'Enfert; Lagoutte (2004, p. 54).
Curso de desenho na Escola primária superior de meninos de Sens (Yonne). 1899-1900.

Zacharias (2013, p. 131), com base em entrevista realizada com o professor Ernani Straube sobre as suas memórias quando aluno do Ginásio Paranaense, nesse mesmo período, tece algumas considerações sobre as aulas de Desenho de então:

> Ernani Straube afirma que as aulas de Desenho ocorriam em uma sala que possuía pranchetas. Afirma ainda que o professor colocava sólidos grandes

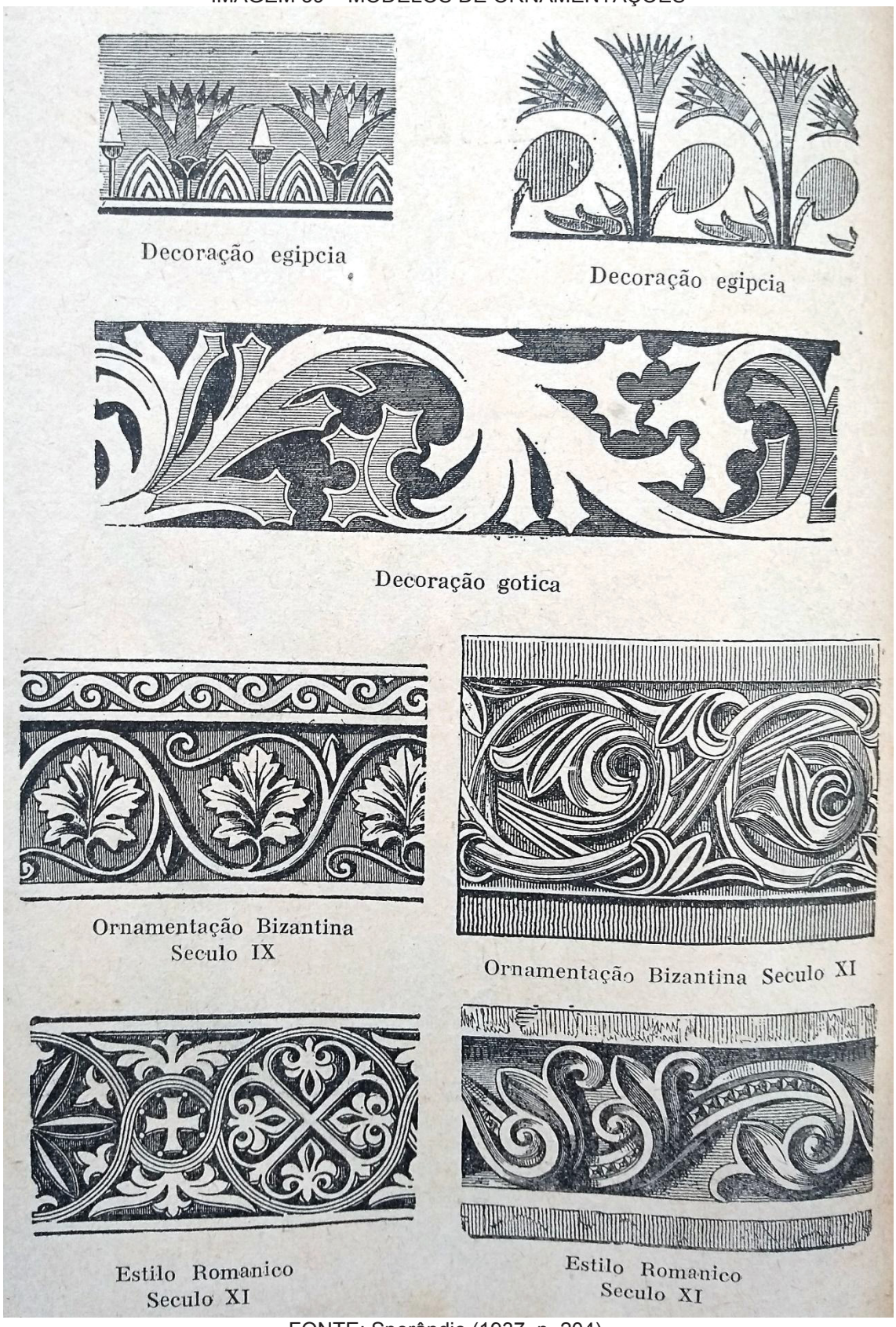
[129] Na arquitetura da Grécia Antiga, existiam "estilos" ou ordens para a construção dos templos. A ordem jônica, a dórica e a coríntia. A dórica, a mais antiga, do século VII a.C., é simples e sóbria (JANSON; JANSON, 1996, p. 5).

> de madeira pintados de branco para que os alunos observassem e desenhassem. Não comenta sobre a existência de outros materiais ou outros tipos de atividade. (ZACHARIAS, 2013, p. 131)

De alguma maneira, era realizado e praticado um desenho de observação com os alunos, mesmo não contando com condições adequadas, pelo fato de as pranchetas estarem uma atrás das outras, o que dificultava a visualização dos objetos que ficavam à frente da sala.

Para o Desenho Decorativo, a sala dispunha de quadro negro para o desenho de redes de malhas, entre outros; baixos-relevos com motivos florais, todos com acabamento branco. A orientação do programa de governo era que a criação se daria pelo desenho de imitação, pela combinação de elementos geométricos e associado ao Desenho do Natural. Assim, o Desenho Decorativo deveria ser estilizado e ter um programa de utilidade prática, trazendo a oportunidade de compreender a função das artes decorativas e sua expressão social (BRASIL, 1945). O livro de Sperândio (imagem 59) apresenta alguns exemplos de ornamentações egípcia, gótica, bizantina, românica, de acordo com o que indicava o programa federal.

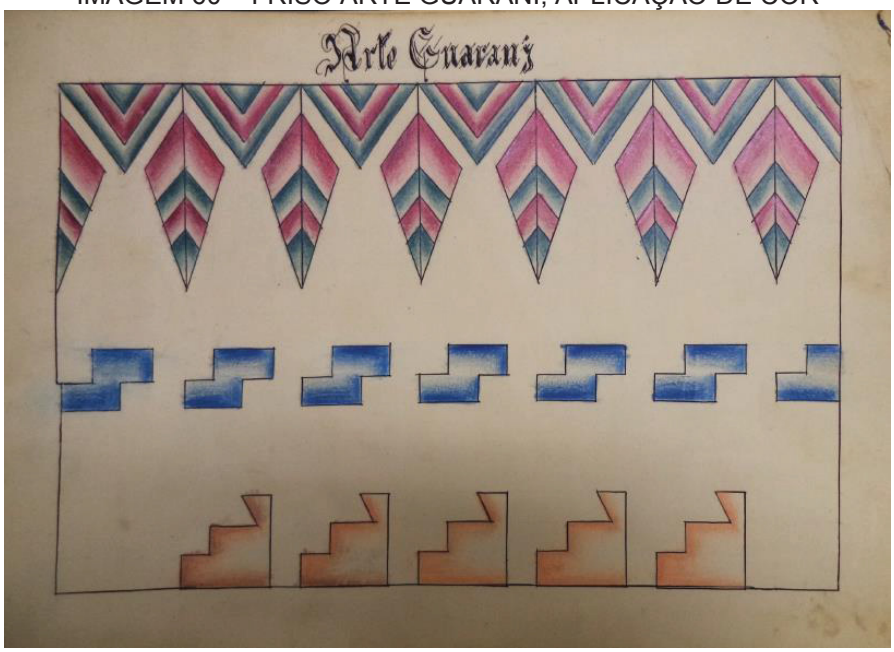
IMAGEM 59 – MODELOS DE ORNAMENTAÇÕES



FONTE: Sperândio (1937, p. 204).

A imagem 60 mostra uma página de caderno de uma aluna de uma escola do Paraná, da década de 1950. O desenho representa um friso inspirado na “arte guarani”[130], tendo sido utilizado lápis de cor, em que se percebe a técnica de dégradés. No Programa Federal era sugerido que se trabalhasse com frisos marajoaras e Lúcio Costa propôs trabalhos com motivos étnicos.

IMAGEM 60 – FRISO ARTE GUARANI, APLICAÇÃO DE COR

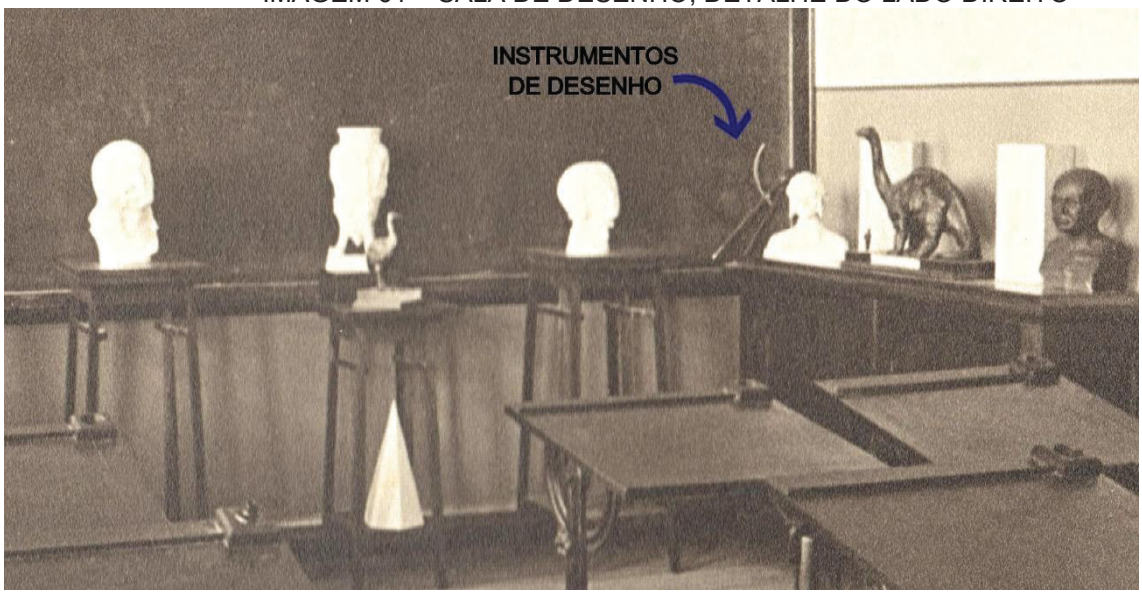


FONTE: Bertoni (1954).

Para o Desenho Geométrico, Projetivo, Técnico e Convencional, utilizava-se a lousa e instrumentos de desenho, como compasso, esquadros e transferidor ou medidor de ângulos em madeira para lousa, como se pode ver, em parte, na imagem da sala (imagem 61). No Desenho Projetivo, eram estudadas as projeções no plano, as perspectivas e a Geometria Descritiva. No Desenho Geométrico, as figuras planas, seus traçados e aplicações. Geralmente essas construções eram realizadas na lousa e deveriam ser reproduzidas pelos alunos.

[130] No artesanato Guarani há um predomínio de formas geométricas inspiradas no corpo de cobras e outros animais, formas geométricas retangulares, linhas retas e ziguezague, que representam o movimento das cobras (SIMBOLOGIAS..., 2021). A escolha pode ter relação com a presença dos Guaranis no sul do Brasil. Observa-se também que os grafismos da parte de cima da imagem remetem a pinhões, talvez, referindo-se a uma iconografia paranista.

IMAGEM 61 – SALA DE DESENHO, DETALHE DO LADO DIREITO



Ginásio Paranaense (1941).
FONTE: Acervo Centro de Memória do CEP.

Para que o programa fosse executado, era necessário haver equipamentos, materiais e objetos nas salas de Desenho. No GP, a preocupação com o patrimônio material das salas já existia pelo menos desde os anos 1920. Foi a partir dessa década que houve um significativo aumento do patrimônio total da instituição em termos de quantidade de material pedagógico, percebido nos pareceres das Comissões de docência, finanças e ensino, realizados em 1919, 1928 e 1942 (GINÁSIO PARANAENSE, 1919; 1928c; 1942b). Para realizar comparações, vê-se que o valor do patrimônio aumenta ano a ano em algumas cadeiras. Ao observar uma tabela comparativa entre a cadeira de Desenho e a de Física, entre 1942 e 1949, constata-se que a cadeira de Física teve um pequeno aumento na aquisição de materiais no decorrer do período, o que não ocorreu com o Desenho. Pensando que, no laboratório de Física, havia bens consumíveis, isso pode ser justificado. Observa-se, também, que para o laboratório de Física, entre 1947 e 1949, não houve nenhuma aquisição. Outro aspecto é o valor do patrimônio da sala de Desenho, que foi ampliado apenas em 1943, mas era bem menor em relação ao laboratório de Física.

QUADRO 10 – BALANÇO DE ACORDO COM O LIVRO DE INVENTÁRIO. O PATRIMÔNIO DAS CADEIRAS, MÓVEIS E UTENSÍLIOS, IMÓVEIS E BIBLIOTECA

	DESENHO	**FÍSICA**
DEZ 1942	Cr$ 2.847,20	Cr$ 52.062,60
DEZ 1943	Cr$ 3.716,20	Cr$ 54.757,60
DEZ 1944	Cr$ 3.716,20	Cr$ 55.207,60
DEZ 1945	Cr$ 3.716,20	Cr$ 55.957,60
DEZ 1946	Cr$ 3.716,20	Cr$ 57.257,60
DEZ 1947	Cr$ 3.716,20	Cr$ 58.457,60
DEZ 1948	Cr$ 3.716,20	Cr$ 58.457,60
DEZ 1949	Cr$ 3.716,20	Cr$ 58.457,60

Colégio Estadual do Paraná (1942-1949).
FONTE: Acervo Centro de Memória do CEP.

Na lista de 1943, foram acrescentados aos materiais já existentes, estatuetas de gesso, baixos-relevos, jarros, cabeças de santos, busto egípcio, animais, partes de corpo humano, como pés e braços, esquadros de madeira e réguas T (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1943).

IMAGEM 62 – DETALHE DA SALA DE DESENHO: ARMÁRIO COM OBJETOS



Ginásio Paranaense (1941).
FONTE: Acervo Centro de Memória do CEP.

Lawn (2018, p. 349) afirma que lápis, réguas, borrachas, cadernos e compassos, essenciais ao desenho, só foram difundidos a partir do início do século XX, quando os EUA começaram a fabricar tais produtos em larga escala. A ardósia e

o lápis de ardósia, que no início do século XX ainda eram mais baratos, logo foram por eles substituídos, nas cadeiras de Desenho, por materiais como esses, ilustrados em um Compêndio português de 1939 (imagem 63).

IMAGEM 63 – COMPASSOS, TIRA-LINHAS, ESQUADROS, RÉGUA, TRANSFERIDOR, ESCALÍMETRO, AQUARELA, TINTA NANQUIM, ENTRE OUTROS MATERIAIS



FONTE: Brito (2014, p. 87).
Compêndio de Desenho para o 1.º, 2.º e 3.º anos do Liceu. Adolfo Faria de Castro, 1939.

Além do programa e instruções pedagógicas para o curso ginasial, tais prescrições também eram impostas ao curso colegial científico. De acordo com a Portaria n.º 10, de 04/01/1946, do Ministério da Educação e da Saúde (BRASIL,

1946c), o ensino das modalidades de Desenho, para o curso científico, ficava da seguinte forma:

QUADRO 11 – MODALIDADES DO PROGRAMA DE DESENHO, CURSO CIENTÍFICO

CURSO CIENTÍFICO			
Modalidades	**1.ª série**	**2.ª série**	**3.ª série**
Desenho do Natural	**X**	**X**	**X**
Desenho Geométrico e Projetivo	**X**	**X**	
Desenho Decorativo	**X**	**X**	
Desenho Convencional	**X**	**X**	
Desenho Técnico			**X**
Desenho Projetivo			**X**

FONTE: Adaptada de BRASIL (1946d, p. 398-402).

As instruções pedagógicas eram claras em apontar que o curso científico deveria ampliar os conhecimentos e as habilidades já aprendidas no curso ginasial e apresentar os ramos de aplicação do desenho nos campos da arte e da técnica, direcionando a uma possível formação superior (BRASIL, 1946d, p. 401-402). O programa apontava o caráter lógico que deveria se dar na representação de objetos, nas suas projeções e na representação no Desenho Convencional, sempre visando à precisão da representação das medidas e proporções que eram importantes para a aplicação científica. Também, ressaltava que os Desenhos do Natural e Decorativo deveriam aprimorar o bom gosto e despertar a compreensão da História da Arte. O documento recomendava que o professor deveria apresentar noções de História da Arte, aproveitando os conhecimentos da própria disciplina de História. Para estabelecer uma relação, Quénioux propôs para os Liceus franceses, em 1909, o trabalho com modelos de ordens clássicas e da História da Arte, com diversificação de estilos e ornamentos, bizantinos, românicos, árabes e egípcios. Além disso, indicava o contato com imagens da arte contemporânea (D'ENFERT; LAGOUTTE, 2004, p. 70).

Outra questão ressaltada no programa do Curso Científico era que o Desenho e seus exercícios deveriam estar relacionados ao andamento de outras disciplinas como a Matemática, a Física, a História Natural, a Geografia e a História. Havia orientação para a execução de projetos comuns ao ensino do Desenho e aos dessas disciplinas, salientando que isso daria maior funcionalidade ao Desenho, sendo esse

o seu caráter educativo. As instruções metodológicas do programa resumem o caráter do Desenho:

> Como linguagem gráfica o desenho, neste nível de estudos, deverá ser compreendido, afinal, como disciplina de integração de conhecimentos, de técnicas e de formação estética, com valor cultural próprio, e, não apenas, de adestramento utilitário. (BRASIL, 1946d, p. 401-402)

Assim, o Desenho no curso científico, nesse contexto, é visto como linguagem e como disciplina de integração do conhecimento científico, da arte e da técnica, refutando o seu caráter de "adestramento utilitário", entendido como formação para o trabalho industrial (BRASIL, 1946d, p. 401-402).

No que diz respeito ao Desenho como disciplina que integra conhecimentos, Brito (2014, p. 68) aponta que a Reforma educacional portuguesa, de 1918, trazia a ideia de uma escola mais dinâmica. Segundo a autora, ainda que a palavra "interdisciplinaridade" não fosse utilizada, esperava-se da escola atividades que contribuíssem para romper com o individualismo dos professores. No contexto do CEP, é possível verificar isso em alguns projetos educativos, como as Classes Integrais, assunto que será abordado adiante.

O programa era extenso e denso, sendo direcionado a cumprir alguns dos pré-requisitos para cursos superiores, como Engenharia e Arquitetura. As publicações dos programas oficiais, de uma forma geral, traziam definições bem específicas das finalidades do ensino de cada disciplina, propostas metodológicas e conteúdos a serem trabalhados.

> Os programas para as diferentes séries eram abrangentes, compreendiam conteúdos diversificados, definiam as finalidades de cada matéria da área científica e traziam instruções metodológicas que, entre outros aspectos, preconizavam o uso do laboratório, recomendavam procedimentos para que fosse evitada a memorização, falavam em aplicações na vida cotidiana do aluno e na participação deste aluno. Um papel significativo era atribuído à experimentação, que compreendia principalmente as demonstrações realizadas pelo professor. A importância do ensino das disciplinas da área de ciências era reconhecida, inclusive em relação ao conhecimento de seus métodos e dos processos mentais implicados. (ZANCUL; SOUZA, 2012, p. 5)

Quanto à avaliação, houve a diminuição de quatro para duas avaliações parciais no decorrer do ano letivo, em junho e outubro, e uma prova final prática, prestada perante banca examinadora, na qual deveria ser cobrada toda a matéria ensinada na série (BRASIL, 1942a).

Souza (2008, p. 194-195) argumenta que a disciplina e os exames eram tidos como importantes pilares de sustentação da cultura escolar secundária, pois acreditava-se que os exames validavam os conhecimentos transmitidos, reforçando a autoridade docente e o prestígio do curso secundário. Ao analisar os conteúdos dos pontos das provas gráficas de diferentes séries e turmas, do ano de 1947, é possível ter uma ideia de como o programa era executado na disciplina de Desenho, podendo-se analisar e perceber diferenças e semelhanças entre o programa oficial e sua aplicação.

Cada lista de pontos de prova era assinada por um professor examinador da área de Desenho. No final, o documento era assinado pelo Inspetor Federal, sendo registrado o ponto sorteado (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1947a; 1947b). Foi realizada a análise de todos os pontos, tendo sido percebidas diferenças de conteúdos entre aqueles aplicados à mesma série, por vezes, por professores diferentes, apesar de versarem sobre assuntos semelhantes.

Faria Filho (1998, p. 110 e 111) ressalta que produções escolares como quadros estatísticos e livros de anotações (e na análise os pontos de prova) são exigências da legislação e permitem perceber dispositivos de controle do professor e de dados da escola, ao mesmo tempo em que possibilitam compreender quais informações foram consideradas em cada época de interesse da escola e das instituições governamentais para serem registrados e divulgados socialmente.

Nas listas de pontos das provas gráficas de Desenho do ano de 1947 pôde-se verificar que faziam parte da equipe de professores do CEP: Octavio Guimarães, Pedro Macedo, Valério Hoerner[131] e Nelson Estrella, que constavam como do Ginasial e Científico. O professor João de Freitas constava apenas na lista do Científico. A distribuição das turmas nas diferentes séries consta no quadro a seguir.

[131] Valério Kormann Hoerner era também professor da Escola Técnica de Curitiba (TORRES, 2017, p. 92).

QUADRO 12 – CURSO GINASIAL – 1947 – RELAÇÃO DE PROFESSORES E QUANTIDADE DE TURMAS

Professor	1.ª série	2.ª série	3.ª série	4.ª série
Octavio Guimarães	6 + 1 (2.º semestre)	3	1 + 3 (2.º semestre)	2
Pedro Macedo	1 (1.º semestre)		3 (1.º semestre)	
Valério Hoerner		1		
Nelson Estrella		1		

Colégio Estadual do Paraná (1947a, b, c).
Acervo: Arquivo Geral do CEP.

QUADRO 13 – CURSO COLEGIAL CIENTÍFICO – 1947 – RELAÇÃO DE PROFESSORES E QUANTIDADE DE TURMAS

Professor	1.ª série	2.ª série	3.ª série
Octavio Guimarães	3 + 1 (2.º semestre)	1 (2.º semestre)	1 (2.º semestre)
Pedro Macedo	1 (1.º semestre)	1 (1.º semestre)	1 (1.º semestre)
João de Freitas	2	1	
Nelson Bittencourt Estrella	2		
Valério Hoerner		3	3

Colégio Estadual do Paraná (1947a, b,c).
Acervo: Arquivo Geral do CEP.

Tal quadro foi realizado com base nos pontos de prova e o cotejamento com as relações do corpo docente em exercício. Em 1948, consta no quadro do curso ginasial, além dos professores citados, Guido Viaro[132] e, em 1949, Alice Pilotto[133], sendo a primeira vez que aparece uma mulher no quadro de professores de Desenho (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1948a, b, c; 1949e). Os professores do CEP, até então, tinham mais ligações com as Artes do que com a Engenharia, visto que Pedro Macedo também era artista e alguns tinham formação docente na escola normal. Nascimento (1994, p.47) afirma que, no Brasil, havia muitos tipos de formações para os professores de Desenho, os quais poderiam ser formados por

[132] O professor e artista Guido Viaro começou como regente de turmas suplementares de Desenho, em 1947, permanecendo no Colégio até 1954. Sobre a atuação do professor Guido Viaro no Colégio Estadual do Paraná, ver Osinski (2006).

[133] Alice Pilotto foi aluna do artista paranaense Lange de Morretes e integrou o segundo comitê de instalação da Escola de Belas Artes do Paraná (TORRES, 2017, p. 130).

cursos de Belas-Artes ou Engenharia, poderiam ser artistas sem formação superior específica, normalistas ou mesmo não ter qualquer formação. Isso fazia com que, na execução do programa, houvesse grandes diferenças no ensino do Desenho. Se não havia uma formação específica em Desenho, os professores ministravam as aulas pelas suas referências, seja adotando uma forma de ensinar acadêmica que provinha das Belas-Artes, seja atuando de um modo mais vinculado à Geometria das escolas de Engenharia, ou mesmo fazendo uso dos manuais didáticos.

Na lista de pontos para a 1.ª série do Ginasial da 1.ª prova gráfica, o professor Octavio Guimarães[134] privilegiou as modalidades do Desenho do Natural e do Desenho Decorativo. No Desenho do Natural, praticamente, o ponto seria desenho de sólidos geométricos e de objetos; no Desenho Geométrico, traçado de formas geométricas (polígonos regulares), ângulos e circunferências tangentes e secantes; e no Desenho de Decorativo, desenho de redes de malhas, gregas, faixas decorativas, entrelaçados e frisos decorativos. O professor evidenciou, na lista de pontos, desenhos à mão livre de elipse e de ornatos e com o uso do compasso para entrelaçados e estrelados. Nos pontos de prova desse professor, são citados alguns objetos da sala de desenho, como os sólidos geométricos. Em cada ponto de prova há, pelo menos, duas modalidades de desenho.

[134] Octavio Guimarães foi professor de Desenho da Escola Normal de Professores de Ponta Grossa, logo que foi inaugurada, em 1924 (NASCIMENTO, 2004, p. 162).

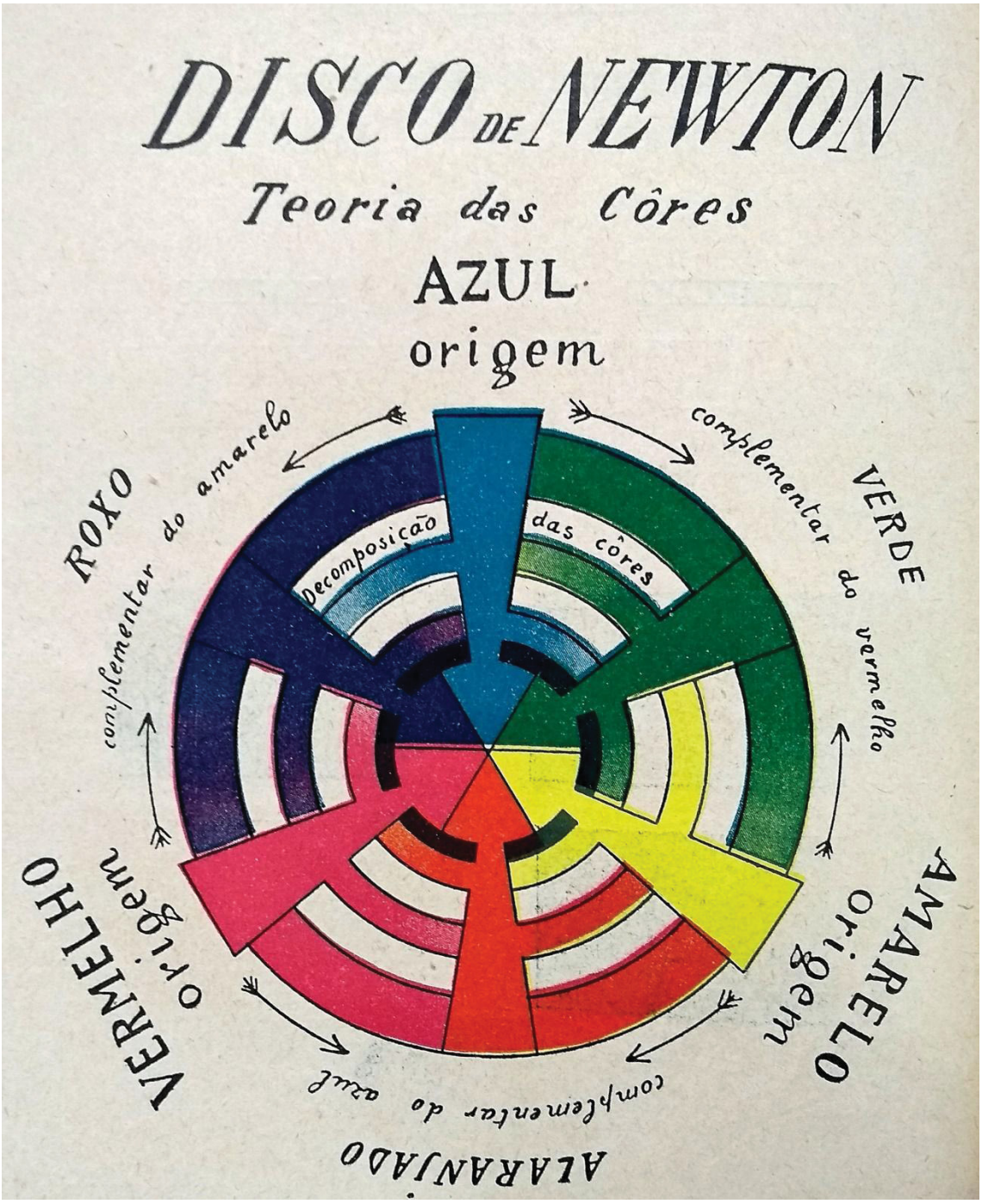
QUADRO 14 – CURSOS GINASIAL E COLEGIAL. RELATÓRIO DOS MESES DE ABRIL, MAIO E JUNHO DE 1947 – 2º VOLUME (LIVRO 217). LISTA DE PONTOS PARA 1.ª PROVA GRÁFICA DE DESENHO - 1.ª SÉRIE – 2.ª TURMA DO CURSO GINASIAL - 1947 - LIVRO 217 - PROF. OCTAVIO GUIMARÃES - 16/06/1947

1. Traçado da elipse à mão livre; desenho de um objeto de formas cilíndricas;
2. Construção de redes de malhas; construção de desenho decorativo sobre as mesmas redes;
3. Construções de gregas clássicas de 3, 4 e 5 tempos;
4. Traçado de quadriláteros; desenho decorativo, tendo por base a figura de quadriláteros;
5. Traçado do círculo e seus elementos; desenho de sólidos;
6. Faixa decorativa com elementos mixtilíneos; desenho de sólidos;
7. Entrelaçado mixtilíneo; desenho de sólidos;
8. Ornato simples à mão livre; desenho de sólidos;
9. Friso decorativo, estilo simples; desenho de sólidos;
10. Construção de um entrelaçado a compasso; desenho de sólidos;
11. Traçado dos triângulos enquanto aos ângulos e à natureza dos lados; linhas de circunferência e circunferência – circunferências secantes;
12. Traçado dos ângulos enquanto à abertura e sentido das aberturas dos lados; quadriláteros ângulos;
13. Traçado das circunferências e suas linhas; os três grupos das linhas; circunferências tangentes;
14. Traçado do quadrado, retângulo, paralelogramo e losango;
15. Construção de um estrelado a compasso; desenho de sólidos.

Colégio Estadual do Paraná (1947a).
Acervo: Arquivo Geral-CEP.

Se compararmos ao programa federal, nesse ponto da prova foi explorado, no Desenho do Natural, o desenho de sólidos e objeto de forma cilíndrica e o traçado de figura plana à mão livre. Se compararmos ao Desenho Geométrico, proposto no programa federal, foram contemplados conteúdos nele constantes, porém, nos pontos do CEP, não há referência ao uso de instrumentos ali indicados como régua T, transferidor e esquadros. O Desenho Decorativo é bastante explorado nos pontos e coadunava com o programa federal, exceto que não havia menção ao emprego da cor e uso de lápis de cor. Sperândio (1937), em seu manual didático, explorou, em páginas coloridas, a teoria das cores, que compunha o programa federal (imagem 64). Ressalto a dificuldade, na época, para imprimir em cores, o que geralmente era feito pelo processo litográfico.

IMAGEM 64 – TEORIA DAS CORES – CÍRCULO CROMÁTICO



FONTE: Sperândio (1937, p. 192).

Na lista de pontos para a 1ª série do Ginasial da 1ª prova gráfica do professor Pedro Macedo, há o predomínio de conteúdos referentes ao Desenho Geométrico, com traçado de linhas, formas geométricas, ângulos, circunferências tangentes e secantes. Não há referência a conteúdos que tratem do Desenho do Natural e Decorativo, sendo necessários apenas a lousa e os instrumentos de desenho, como compasso, para a realização dos exercícios propostos.

QUADRO 15 – CURSOS GINASIAL E COLEGIAL. RELATÓRIO DOS MESES DE ABRIL, MAIO E JUNHO DE 1947 – 2º VOLUME (LIVRO 217). LISTA DE PONTOS PARA 1ª PROVA GRÁFICA DE DESENHO - 1ª SÉRIE - 5ª TURMA DO CURSO GINASIAL -1947 - LIVRO 217 - PROF. PEDRO MACEDO - 19/06/1947

1. Traçado de triângulos enquanto aos ângulos e à natureza dos lados, linhas de circunferência – circunferências secantes;
2. Traçado dos ângulos enquanto à abertura e sentido das aberturas dos lados – quadriláteros ângulos;
3. Traçado das circunferências e suas linhas – os três grupos das linhas – circunferências tangentes;
4. Traçado dos quadriláteros, traçado do círculo e suas partes e grupo de linhas;
5. Traçado das linhas enquanto a direção dos pontos e com relação suas às outras – triângulos os 3 grupos;
6. Traçado das linhas segundo a posição que ocupam no espaço; grupos das linhas;
7. Traçado do círculo e suas partes – traçado dos 3 grupos de linhas – circunferências secantes;
8. Traçado do quadrado, retângulo, paralelogramo e losango;
9. Traçado dos três grupos de triângulos – linhas da circunferência e traçado deste círculo e suas partes.

Colégio Estadual do Paraná (1947a).
Acervo: Arquivo Geral do CEP.

Analisando essas duas listas, percebe-se que trazem conteúdos diferentes para a mesma prova. Assim, há indícios de que cada professor tenha trabalhado os conteúdos de forma diferente.

Os conteúdos dos pontos da segunda prova gráfica[135] da modalidade de Desenho do Natural, apresentam o desenho de sólidos geométricos e de objetos de uso; e do Desenho Geométrico, desenho de polígonos (regulares) e planificação de sólidos. No Desenho Decorativo, faixas decorativas, redes de malhas, gregas, entrelaçados, frisos decorativos, mosaicos e estrelados. Alguns pontos fazem referência à construção de polígonos e entrelaçados à mão livre e estrelado à compasso. No Desenho Decorativo, há um detalhamento dos conteúdos dos pontos.

[135] Tive acesso apenas à prova do professor Octavio Guimarães, pois tudo indica que ele tenha assumido as turmas do professor Pedro Macedo, a partir do meio do ano.

QUADRO 16 – CURSOS GINASIAL E COLEGIAL. RELATÓRIO DOS MESES DE OUTUBRO, NOVEMBRO E DEZEMBRO DE 1947 – 2º VOLUME (LIVRO 221). LISTA DE PONTOS PARA 2ª PROVA GRÁFICA DE DESENHO - 1ª SÉRIE - 1ª TURMA DO CURSO GINASIAL - 1947 - LIVRO 221 - PROF. OCTAVIO GUIMARAES - 27/11/47

1. Traçado dos quadriláteros; desenho de cilindro (sólido do natural); desenho de um objeto de uso;
2. Traçado do círculo e seus elementos; desenho de uma pirâmide (sólido do natural); desenho de um objeto de uso;
3. Faixa decorativa; desenho de um cilindro (sólido do natural); desenho de um objeto de uso;
4. Redes de malhas; desenho do cubo (sólido do natural); desenho de um objeto de uso;
5. Traçado dos triângulos principais; desenho de um prisma (sólido do natural); desenho de um objeto de uso;
6. Traçado de um polígono estrelado; desenho planificado de um cubo; desenho de um objeto de uso;
7. Estrelado à compasso; desenho da pirâmide planificado; desenho de um objeto de uso;
8. Gregas de 4 e 5 tempos; Desenho de um cone (sólido do natural); desenho de um objeto de uso;
9. Gregas de 2 e de 3 tempos; desenho de cubo planificado; desenho de um objeto de uso;
10. 10 redes de malhas; desenhos do cubo (sólido do natural); desenho de um objeto de uso;
11. Grega de 3 tempos (composta); desenho de um prisma planificado; desenho de um objeto de uso;
12. Entrelaçado retilíneo; desenho de um cilindro (sólido do natural); desenho de um objeto de uso;
13. Gregas de 3 e 5 tempos; desenho do cubo do natural; desenho de um objeto de uso;
14. Entrelaçado retilíneo; desenho de uma pirâmide do natural; desenho de um objeto de uso;
15. Entrelaçado curvilíneo à mão livre; desenho de um prisma (sólido do natural); desenho de um objeto de uso;
16. Entrelaçado mixtelíneo à mão livre; desenho de um cilindro (sólido do natural); desenho de objeto de uso;
17. Construção de um friso decorativo simples; desenho de um cone (sólido do natural); desenho de um objeto de uso;
18. Mosaicos; desenho de um prisma (sólido do natural); desenho de um objeto de uso
19. Redes de malhas; desenho de um cubo (sólido do natural); desenho de um objeto de uso;
20. Traçado de polígonos à mão livre; desenho de uma pirâmide (sólido do natural); desenho de um objeto de uso.

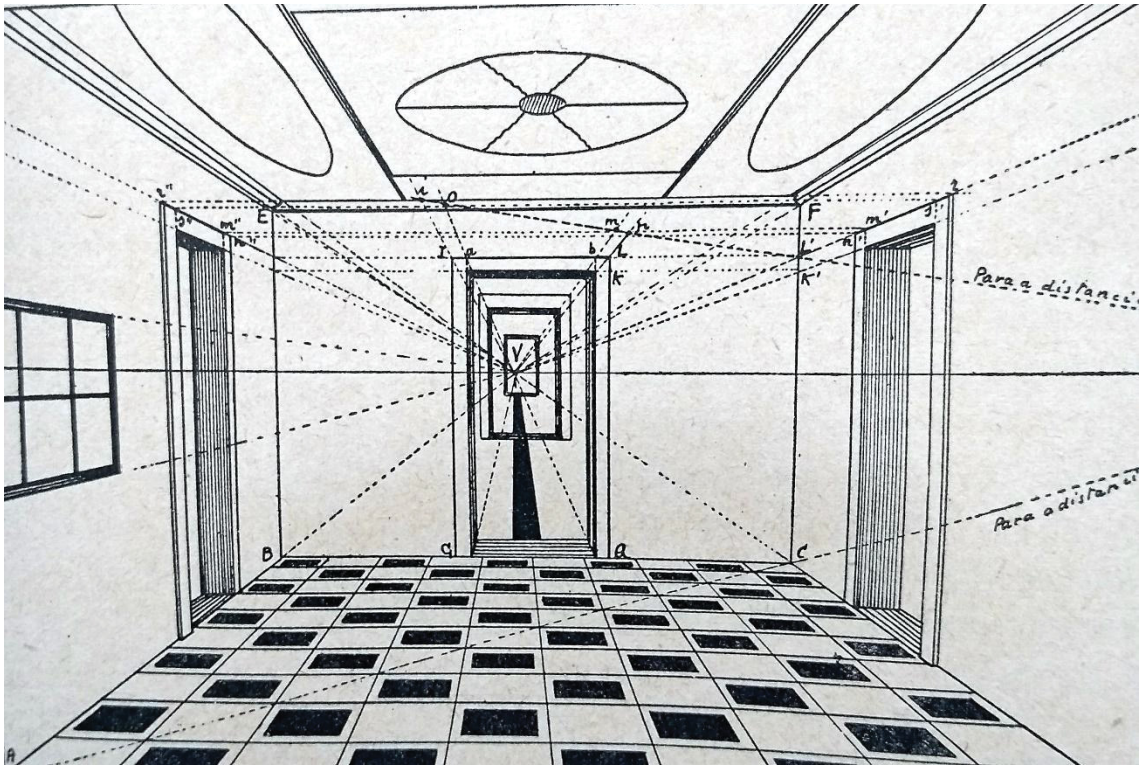
Colégio Estadual do Paraná (1947b).
Acervo: Arquivo Geral do CEP.

Para a modalidade de Desenho do Natural, o programa federal do curso ginasial estava centrado na observação visual e na representação em perspectiva, tendo como objetivo estimular a capacidade de observação, da atenção, do aprender a ver. No caso dos pontos de provas do CEP, o professor utilizou o desenho de observação do natural de sólidos geométricos e de objetos de uso. Se cotejarmos com o Desenho Geométrico, proposto no programa federal, em que o objetivo principal era a discriminação das figuras planas, seus traçados e aplicações, eram contemplados, no âmbito do Colégio, sobretudo, conteúdos de traçado de polígonos. O Desenho

Decorativo era bastante explorado nos pontos, dentro do conteúdo do programa federal, que tinha como intuito pedagógico despertar a capacidade inventiva, incentivando criações próprias. Pode-se relativizar o que seriam criações próprias, visto que as criações decorativas, segundo o programa, deveriam ser feitas por meio de combinações de elementos geométricos. A planificação de sólidos, exigida nos pontos de prova, é da terceira série ginasial do programa e se refere ao Desenho Geométrico e Projetivo.

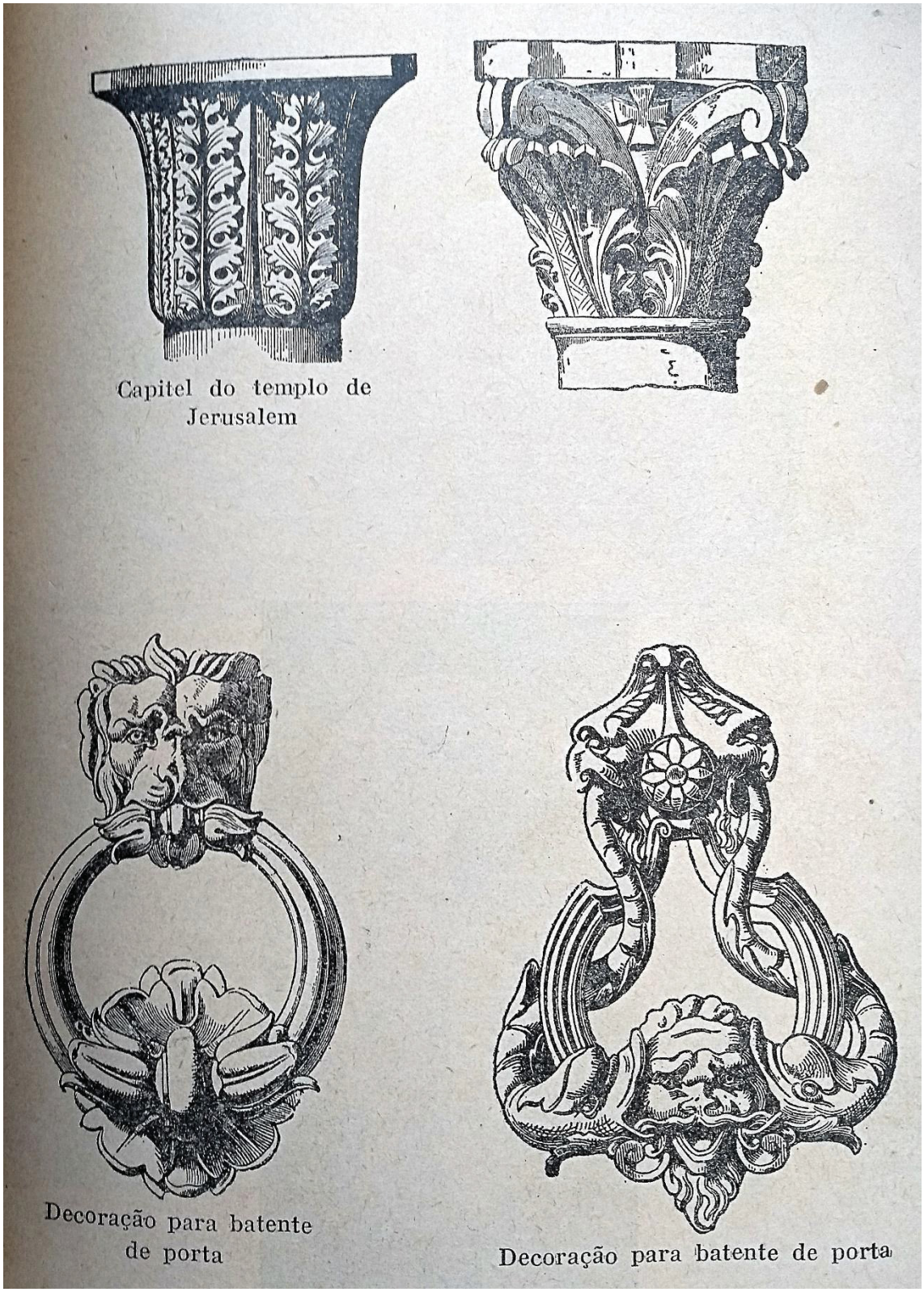
Na análise dos pontos da segunda série ginasial, o que chama a atenção na lista de pontos do professor Valério Hoerner é o termo “cópia do natural”. O professor inseriu em cada ponto pelo menos duas modalidades. No Desenho do Natural, a “cópia do natural” e o desenho de grupo de sólidos, perspectivas e sombras, cantoneiras, ladrilhos. As perspectivas abordadas nos pontos foram em linhas gerais de sólidos geométricos, de móveis, de sala, de edificação, de avenida. Para se ter um exemplo de perspectiva, trouxe a imagem do livro de Sperândio, de uma perspectiva interna (imagem 65) e de colunas e batentes de portas como exemplos de elementos arquitetônicos que poderiam ser explorados (imagem 66).

IMAGEM 65 – PERSPECTIVA INTERNA COM UM PONTO DE FUGA



FONTE: Sperândio (1937, p. 167).

IMAGEM 66 – COLUNAS E MOTIVOS DECORATIVOS



FONTE: Sperândio (1937, p. 205).

Os pontos sobre o Desenho do Natural tangenciam bastante o programa federal, que faz referência à cópia, exceto a referência ao uso de esquadros para algumas construções:

> Na segunda parte, estão enfeixados os principais problemas de relação entre o real e o gráfico, com o objetivo de integrar os conhecimentos experimentalmente adquiridos, na cópia do natural, por intermédio das proporções, com os conhecimentos do desenho geométrico, onde se estudam os processos de fixação das relações em função das grandezas consideradas. (BRASIL, 1946b, p. 140)

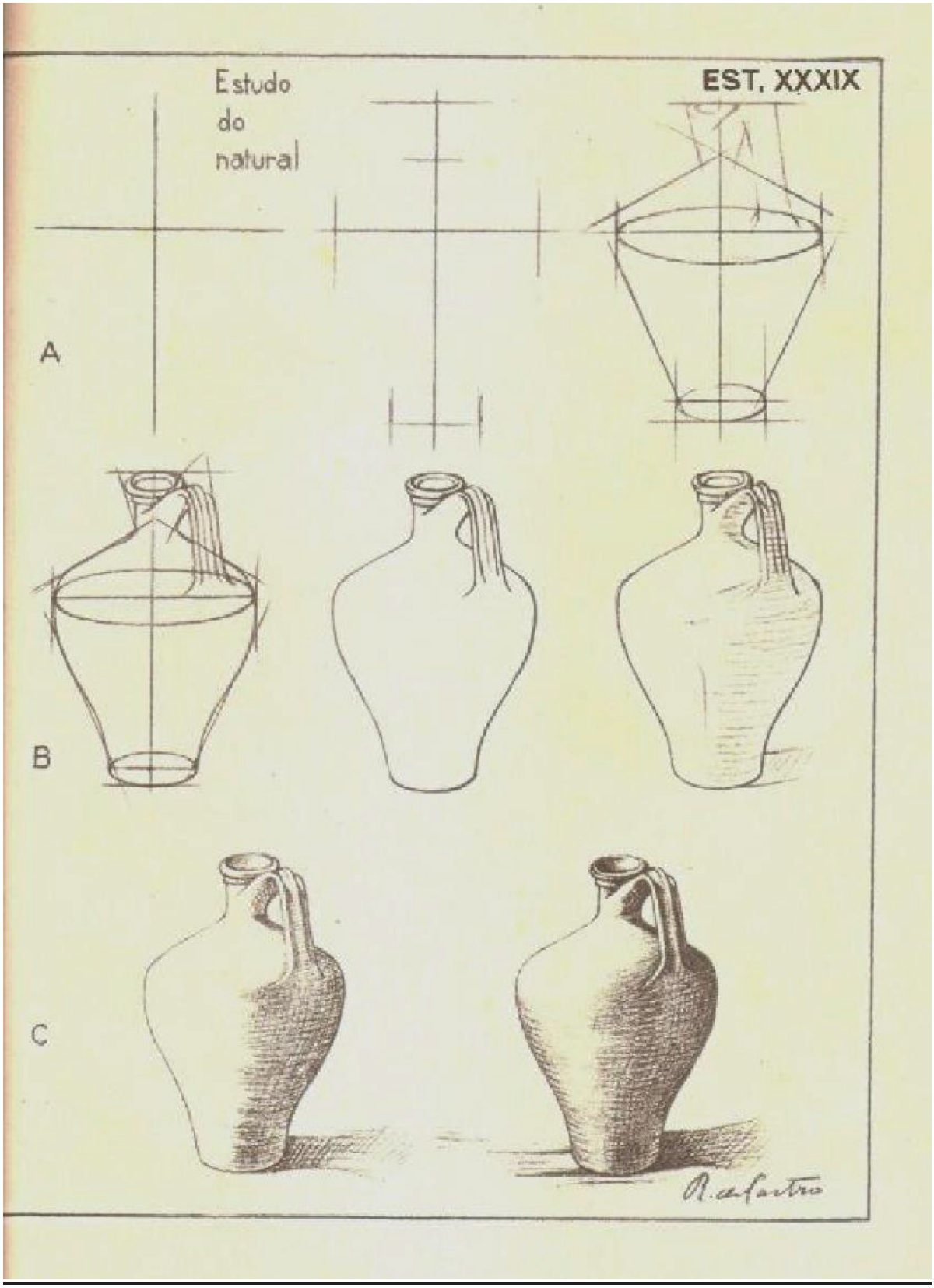
No Desenho Decorativo, os pontos não fazem referência a alguns conteúdos do programa federal, como as composições simétricas e assimétricas, as técnicas compositivas e, também, a teoria da cor e suas aplicações, assim como o uso do guache e da aquarela. Há pontos de prova dessa série, dos professores Octavio Guimarães e Nelson Estrella, que, porém, não diferem muito entre si. Os pontos do professor Nelson Estrella foram escritos de maneira mais sucinta. Já nos elaborados pelo professor Octavio Guimarães, houve um privilégio da perspectiva e do desenho de sólido e ladrilhos. O último não cita a palavra “cópia” nos pontos. Os conteúdos de todos os pontos analisados da primeira e da segunda prova da 2.ª série são bem semelhantes.

Para a terceira série do ginasial, dos 18 pontos de prova do professor Pedro Macedo, apenas 4 fazem referência em parte ao Desenho do Natural ou Decorativo, sendo que todos os outros pontos se referem ao conteúdo de Desenho Geométrico e Projetivo. Diferente do professor Pedro Macedo, para a primeira prova gráfica, o professor Octavio Guimarães, exceto em um ponto em que cobra o Desenho Decorativo, tomou conteúdos do Desenho Geométrico e Projetivo e do Natural. Para a segunda prova, houve um maior equilíbrio das modalidades por parte desse professor e há a menção ao desenho de vasos, citado no Programa Federal.

> Observação de sólidos de revolução tais como esfera, elipsoide e ovoide, para o estudo das deformações aparentes. Exercícios de observação, traçadas as curvas principais como sejam paralelos e meridianos, tanto na parte visível quanto na invisível, para compreensão das linhas do contorno aparente.
> Desenho de vasos cujos perfis representam as formas estudadas no ponto anterior. (BRASIL, 1946b, p. 136)

Como exemplo desse tipo de desenho descrito no programa e da menção ao desenho de vasos, trago uma imagem do Compêndio de Desenho, destinado ao ensino nos Liceus de Portugal, de autoria de Adolfo Faria de Castro (imagem 67).

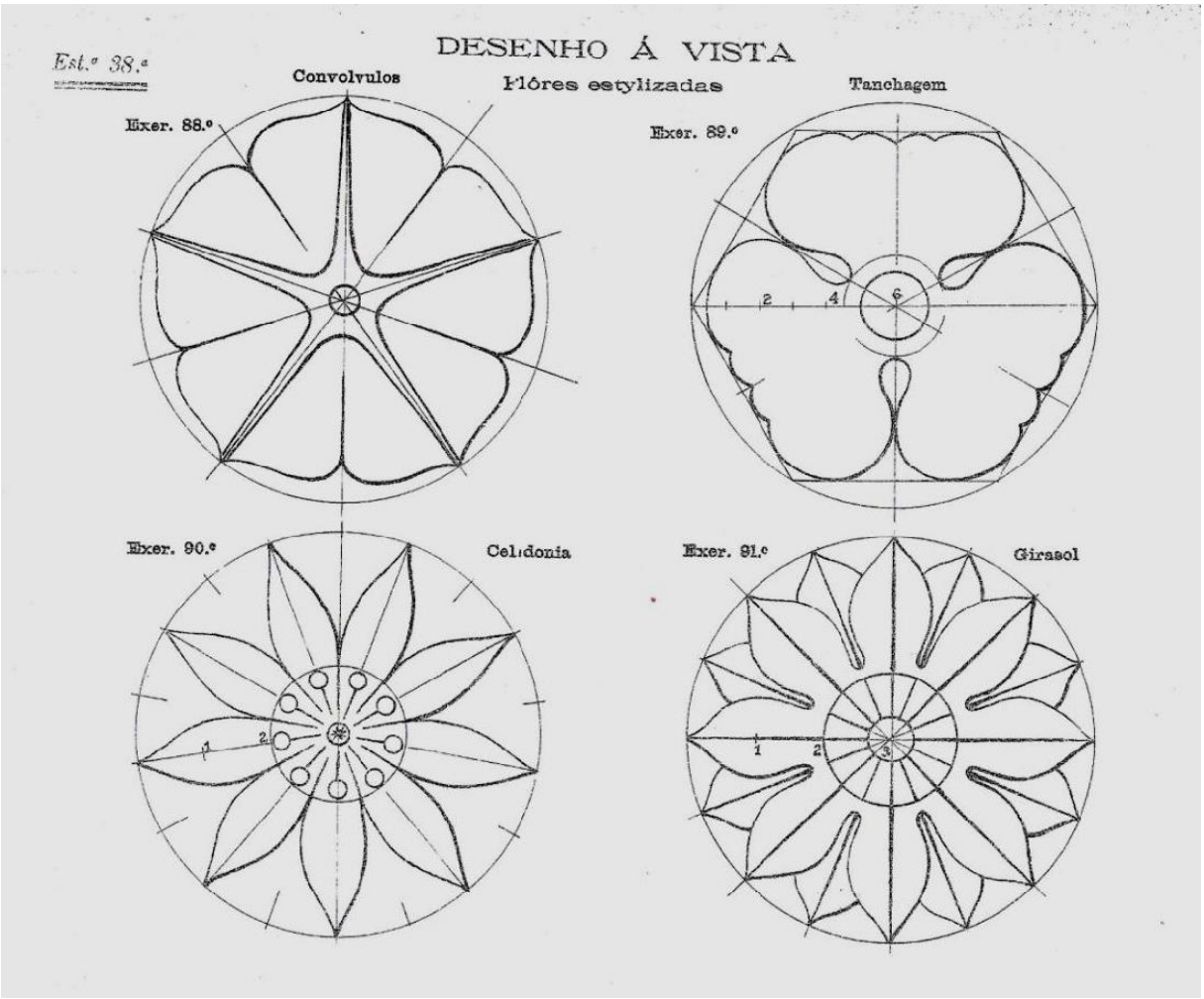
IMAGEM 67 – DESENHO DE VASOS



FONTE: Brito (2014, p. 89).
Compêndio de Desenho para o 1.º, 2.º e 3.º anos do Liceu. Adolfo Faria de Castro, 1944.

Os pontos de prova não diferem muito de série para série. Não há alusão, em nenhum ponto da terceira série, ao desenho de sombras próprias e projetadas, à natureza-morta e ao desenho de animais que constavam no programa do Desenho do Natural. Com relação ao Desenho Geométrico e Projetivo, não há menção, nos pontos, da representação do sistema projetivo ortogonal no 1.º diedro, épura e de planificações, apenas para citar alguns conteúdos. No Desenho Decorativo não há alusão aos “Ensaios de estilização com elementos da flora e da fauna nacionais”, assim como, às técnicas de coloração e os exercícios para trabalho de arte aplicada e o desenho de letras (BRASIL, 1946b, p. 137). Como exemplo de estilização floral trago a imagem que estava no Compêndio português de Desenho para a Classe I do Liceu de Luiz Miguel de Abreu e António Teixeira Machado, o qual foi publicado em 1900.

IMAGEM 68 – ESTILIZAÇÃO FLORAL



FONTE: Brito (2014, p. 52).
Compêndio de Desenho para a Classe I do Liceu. 1900. Luiz Miguel de Abreu e António Teixeira Machado.

Para a 4.ª série, na segunda prova gráfica, o professor Octavio Guimarães atribuiu pontos referentes à modalidade *Noções sobre a perspectiva linear e traçado elementar das sombras*. Tive acesso a apenas uma lista de pontos de prova, na qual não há referência ao Desenho Decorativo e ao Desenho do Natural. É difícil saber como esses conteúdos eram aplicados em sala de aula e se o professor trabalhava temas que não constavam nos pontos de prova. Para a quarta série, o programa de 1945 indicava um desenho decorativo com vistas à utilidade prática, para que se pudesse compreender a "função das artes decorativas e sua expressão social" (BRASIL, 1946b, p. 141). Porém, não há menção em documentos de que tenha sido feita alguma relação nas aulas com a utilidade prática apontada. Para o Desenho do Natural, no programa, consta o desenho de animais, que citam como cópia, observando a anatomia e proporções. Apesar de não haver um ponto de prova que especifique isso, na sala de aula há representações tridimensionais de animais para serem desenhados, como se pode ver na imagem 69, a seguir.

IMAGEM 69 – DETALHE DA SALA DE DESENHO: ANIMAIS, RELEVOS E PAISAGEM

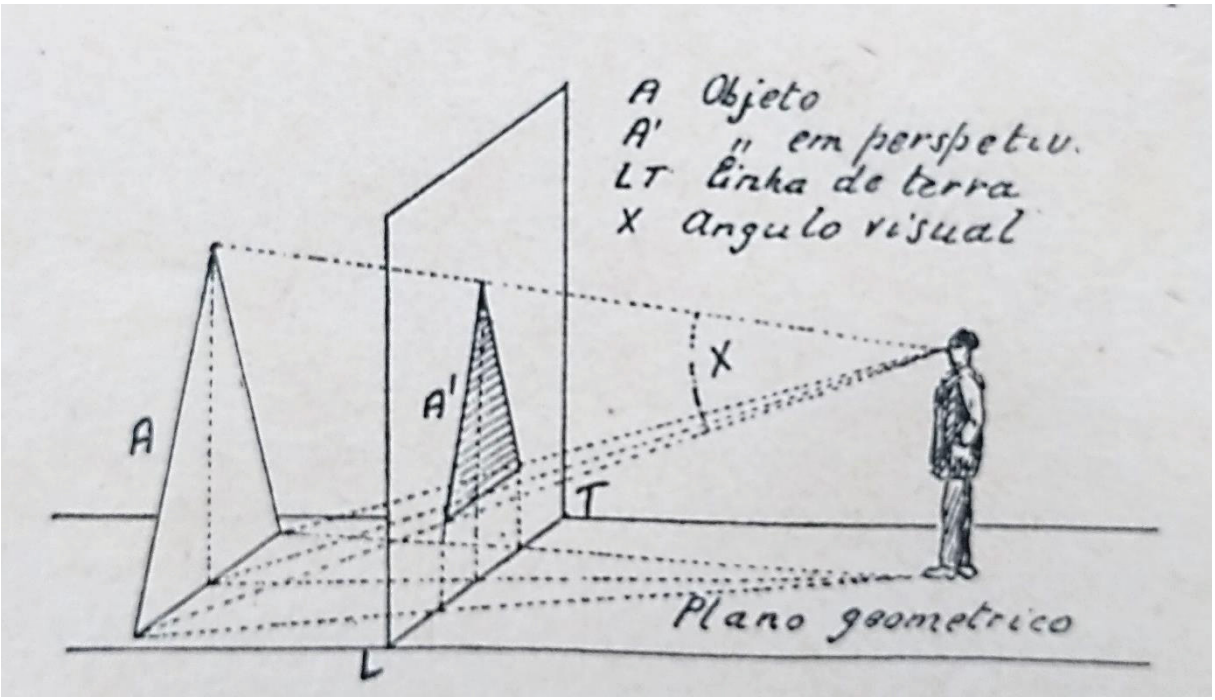


Ginásio Paranaense (1941).
FONTE: Acervo Centro de Memória do CEP.

Tanto no programa federal como nos pontos de prova observados, há referência à cópia diferindo da proposta que Costa havia elaborado, sendo que nos pontos de prova não há nenhuma referência à criação. Nas *Noções sobre a perspectiva linear e traçado elementar das sombras*, o conteúdo foi tratado mais superficialmente do que no programa federal, em que se propunha a perspectiva, as

projeções ortogonais, o campo geometral[136] e alguns temas da Geometria Descritiva, da escala e das sombras (BRASIL, 1946b, p. 137).

IMAGEM 70 – PLANO GEOMETRAL



FONTE: Sperândio (1937).

No ano de 1947, não houve indicação de livros para a disciplina de Desenho nas Atas da Congregação. Porém, em março de 1948 e de 1949, foi indicado o livro de Desenho de Amadeu Sperândio para as quatro séries ginasiais. Na Ata, havia menção à aprovação final dos Inspetores para a indicação de livros, mas essa referência não foi encontrada (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1948d; 1949a).

A publicação, em 1937 (1.ª edição), do Curso completo de Desenho para o ensino secundário – 1ª a 5ª séries ginasiais, de Amadeu Sperândio[137], incluindo todas as modalidades específicas para a série e de acordo com os programas oficiais para o ensino de Desenho, veio a contribuir para a efetiva aplicação desses programas. Como escreve o próprio Sperândio, na publicação da 4ª e 5ª série:

> Com o critério da exposição da matéria aqui, como nos outros livros, os Senhores Colegas terão o trabalho facilitado e os alunos serão auxiliados pela coordenação dos trabalhos, postos em ordem de lógica baseada na

[136] Na determinação da perspectiva cônica, também conhecido como plano geometral ou plano de terra, é o plano em que está o observador. A distância do Plano Geometral à Linha do Horizonte é a altura do observador (CANOTILHO, 2020).
[137] Sobre essa publicação, ver Cunha (2015).

> imutabilidade dos princípios fundamentais do desenho. (SPERÂNDIO, 1937, p. 16)

Dois aspectos chamam a atenção: o fato de o autor se referir ao professor, corroborando com a ideia de que o livro não era de acesso a todos os alunos, e a afirmação de "imutabilidade" do Desenho, uma questão relevante se formos analisar a trajetória do ensino do Desenho, pelo menos, desde o século XVI.

O livro proposto para a 4ª e a 5ª série traz 643 desenhos intercalados no texto e 20 tábuas anexas, sendo algumas de suas imagens coloridas. As tábuas eram um acervo de imagens de natureza-morta, figura humana, retratos, fauna, vasos, construções arquitetônicas, paisagens e duas reproduções de obras de arte. Na capa, Sperândio é destacado como professor de Desenho e Pintura, o que o enfatiza como habilitado e conhecedor do conteúdo. Nas primeiras páginas do livro, há uma citação com a lista dos estabelecimentos de ensino que adotavam o livro em São Paulo, dando ênfase ao desenvolvimento daquele estado. Também consta por escrito o aval do Ministro Gustavo Capanema com relação aos conteúdos abordados no livro. No índice, são listados os conteúdos: Desenho linear geométrico e projetivo, Desenho de perspectiva e de sombra, Desenho do natural, Corpo humano e suas proporções, As cores, Desenho de construção e convencional. Há ênfase na quantidade de desenhos que ilustram e auxiliam no entendimento dos conteúdos.

> Já tenho falado bastante sobre a grandíssima importância que tem o desenho geométrico, nos anos passados. Como poderemos enumerar todas as vantagens da indústria, que no desenho geométrico tem um auxiliar poderosíssimo e direto? Assim se diga pelas disciplinas que se ligam a esta arte. É por meio do desenho geométrico que elas atingem uma forma mais bela, mais perfeita. É o desenho geométrico que fornece as ideias mais belas, os motivos mais originais de aplicação. Vocês devem pelo menos, aprender o necessário estudo-teórico-prático, quer como satisfação da cultura geral, quer como satisfação inerente às artes construtivas e artísticas, pelas quais nada se faz sem o fundamento científico que tem ligação direta com a perspectiva, claro-escuro, colorido etc. (SPERÂNDIO, 1937, p. 15, grifo do original)

Na parte denominada "Palavras aos alunos", que transcrevo acima, Sperândio trata do desenho geométrico em específico e da aplicação prática dessa disciplina. Refere-se ao conteúdo como estudo-teórico-prático, útil às artes construtivas (referindo-se às artes aplicadas) e artísticas, vinculadas ao fundamento científico e à aquisição de uma cultura geral.

Nos pontos da prova da primeira série do científico, o professor Octavio Guimarães não inseriu nenhum tópico do Desenho do Natural, que constava no programa (BRASIL, 1946d, p. 398-399), o qual recomendava, para essa modalidade, o trabalho com a perspectiva de observação e com o estudo das sombras próprias e projetadas. Já o professor João de Freitas inseriu o item “Desenho do Natural” e o professor Nelson Estrella, a “cópia do natural” e a perspectiva de sólidos geométricos. Também não foi abordado o desenho decorativo, em que se propunha a composição de frisos e painéis baseados nas artes greco-romana, egípcia, assíria, árabe, chinesa e pré-colombiana, tampouco o desenho de letras e sua função decorativa. Como exemplo, a imagem 71, a seguir, apresenta um ornamento do *Compêndio de Desenho: Classes III, IV e V* de Luiz Miguel de Abreu e António Teixeira Machado, direcionado aos Liceus portugueses, publicado em 1901.

IMAGEM 71 – ORNAMENTO



FONTE: Brito (2014, p. 52).
Compêndio de Desenho para as Classes III, IV e V do Liceu. 1901. Luiz Miguel de Abreu e António Teixeira Machado.

Os pontos de prova aqui analisados também não contemplaram o Desenho Convencional, que no Programa Federal indicava o trabalho com a representação do sistema cartesiano a partir dos seguintes itens:

> Reprodução de desenhos: 1. Cópia em verdadeira grandeza; por superposição, emprego da quadrícula, por decalque heliografia, câmara clara e processos químicos. 2. Cópia com redução ou ampliação: processo da

> quadrícula, processo mecânico (pantógrafo) uso do compasso de redução e triângulos de redução. (BRASIL, 1946d, p. 399)

Os focos dos pontos da prova recaíram sobre o Desenho Geométrico e Projetivo, como se pode verificar nos pontos a seguir.

QUADRO 17 – CURSOS GINASIAL E COLEGIAL. RELATÓRIO DOS MESES DE ABRIL, MAIO E JUNHO DE 1947 – 3º VOLUME (LIVRO 218). LISTA DE PONTOS PARA 1ª PROVA PARCIAL DE DESENHO - 1ª SÉRIE - 1ª TURMA DO CURSO CIENTÍFICO - 1947 - LIVRO 218 - PROF. OCTAVIO GUIMARÃES - 16/06/1947

1. Traçado gráfico das espirais. Espiral de Arquimedes;
2. Traçado gráfico de arcos abatidos de 3 e de 5 centros;
3. Traçado gráfico da cicloide; Traçado gráfico do arco abatido de 3 centros
4. Traçado gráfico da parábola e seus elementos;
5. Traçado gráfico da hipérbole e seus elementos;
6. Traçado gráfico das ovais regular e irregular;
7. Traçado gráfico da envolvente do círculo (voluta) e traçado da cicloide;
8. Elementos de projeções – planos principais e posição do ponto;
9. Traçado gráfico da elipse e seus elementos; traçado da parábola e seus elementos;
10. Traçados dos planos auxiliares de projeções e suas respectivas épuras; traçado gráfico do arco abatido de 3 centros.

Colégio Estadual do Paraná (1947a).
Acervo: Arquivo Geral do CEP.

Os pontos da prova do professor Pedro Macedo não diferiram muito quanto aos conteúdos abordados e a segunda prova gráfica à qual tive acesso, do professor Octavio Guimarães, abordou os mesmos conteúdos, aumentando, entretanto, o grau de complexidade. As provas dos professores João de Freitas e Nelson Estrella são semelhantes às dos outros dois professores em termos do Desenho Geométrico e Projetivo, mas diferenciam-se ao tratarem do Desenho do Natural. Essa afirmação pode ser verificada, a seguir, nos pontos de prova do professor Nelson Estrella, em que há a referência ao Desenho do Natural, nesse caso, grafado como Cópia do Natural:

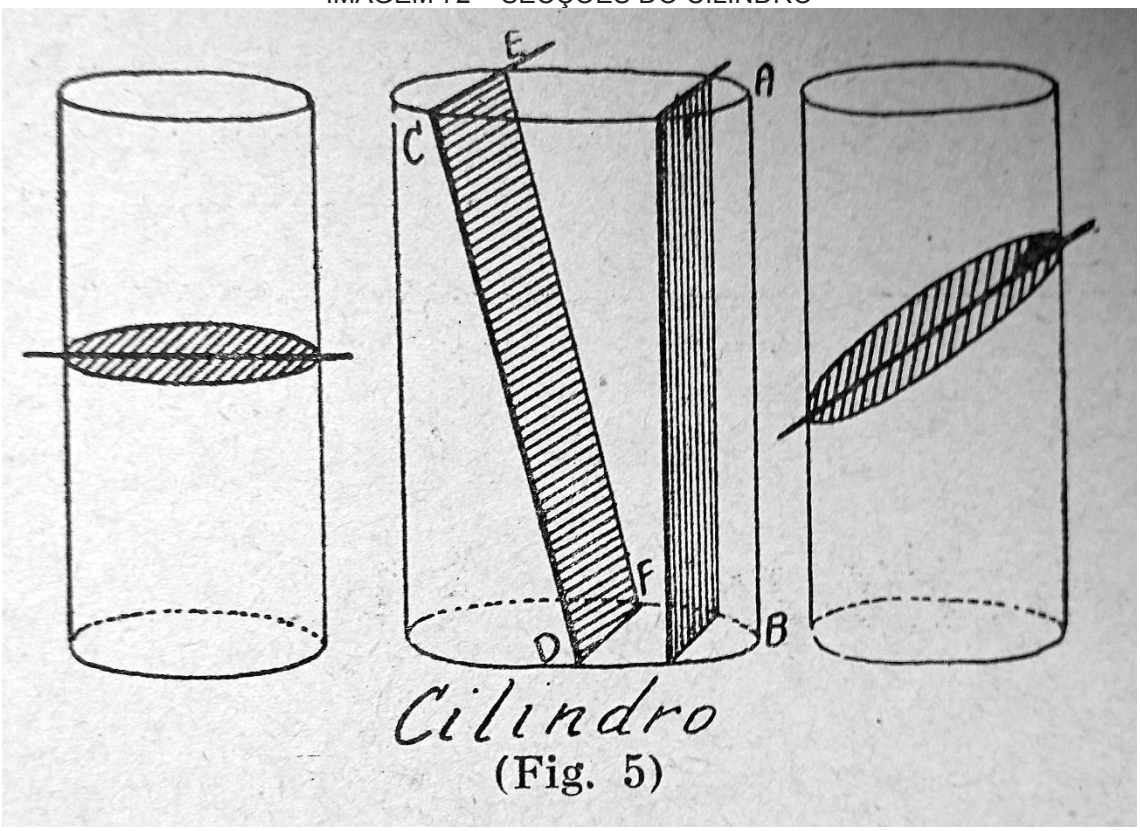
QUADRO 18 – CURSOS GINASIAL E COLEGIAL. RELATÓRIO DOS MESES DE OUTUBRO, NOVEMBRO E DEZEMBRO DE 1947 – 3º VOLUME (LIVRO 222). LISTA DE PONTOS PARA 2ª PROVA PARCIAL DE DESENHO – 1ª SÉRIE - 6ª TURMA DO CURSO CIENTÍFICO - 1947 - LIVRO 222 - PROF. NELSON ESTRELLA - 26/11/1947

1. Cópia do natural; espiral de dois centros; projeção do prisma reto;
2. Cópia do natural; espiral de três centros; projeção do cilindro;
3. Cópia do natural; espiral de quatro centros; projeções de esfera;
4. Cópia do natural; espiral oval; inversão de rebatimentos;
5. Cópia do natural; asa de cesto de três centros; projeções da pirâmide reta;
6. Cópia do natural; asa de cesto de cinco centros; projeções do cone reto;
7. Cópia do natural; traçado da oval; projeções de poliedros regulares;
8. Cópia do natural; traçado da elipse; mudança de posição por deslocação do plano de projeção;
9. Cópia do natural; traçar a cicloide; secções do prisma;
10. Cópia do natural; traçar a epiciclóide; secções de pirâmides;
11. Cópia do natural; traçado de hélice cilíndrica; inserção e rebatimento;
12. Cópia do natural; seções de cilindros; perspectiva do cubo;
13. Cópia do natural; perspectiva da escada; seções por planos paralelos e LT;
14. Cópia do natural; perspectiva do prisma quadrangular; secções planas de sólidos;
15. Cópia do natural; perspectiva do prisma triangular; projeções de poliedros regulares;
16. Cópia do natural; perspectiva da pirâmide quadrangular; perpendiculares (problemas);
17. Cópia do natural; perspectiva do cruzeiro; obliquas (problemas);
18. Cópia do natural; perspectiva da pirâmide hexagonal; paralelas (problemas);
19. Cópia do natural; perspectiva do cilindro; linhas convergentes;
20. Cópia do natural; perspectiva do cone; linhas convergentes (problemas).

Colégio Estadual do Paraná (1947b).
Acervo: Arquivo Geral do CEP.

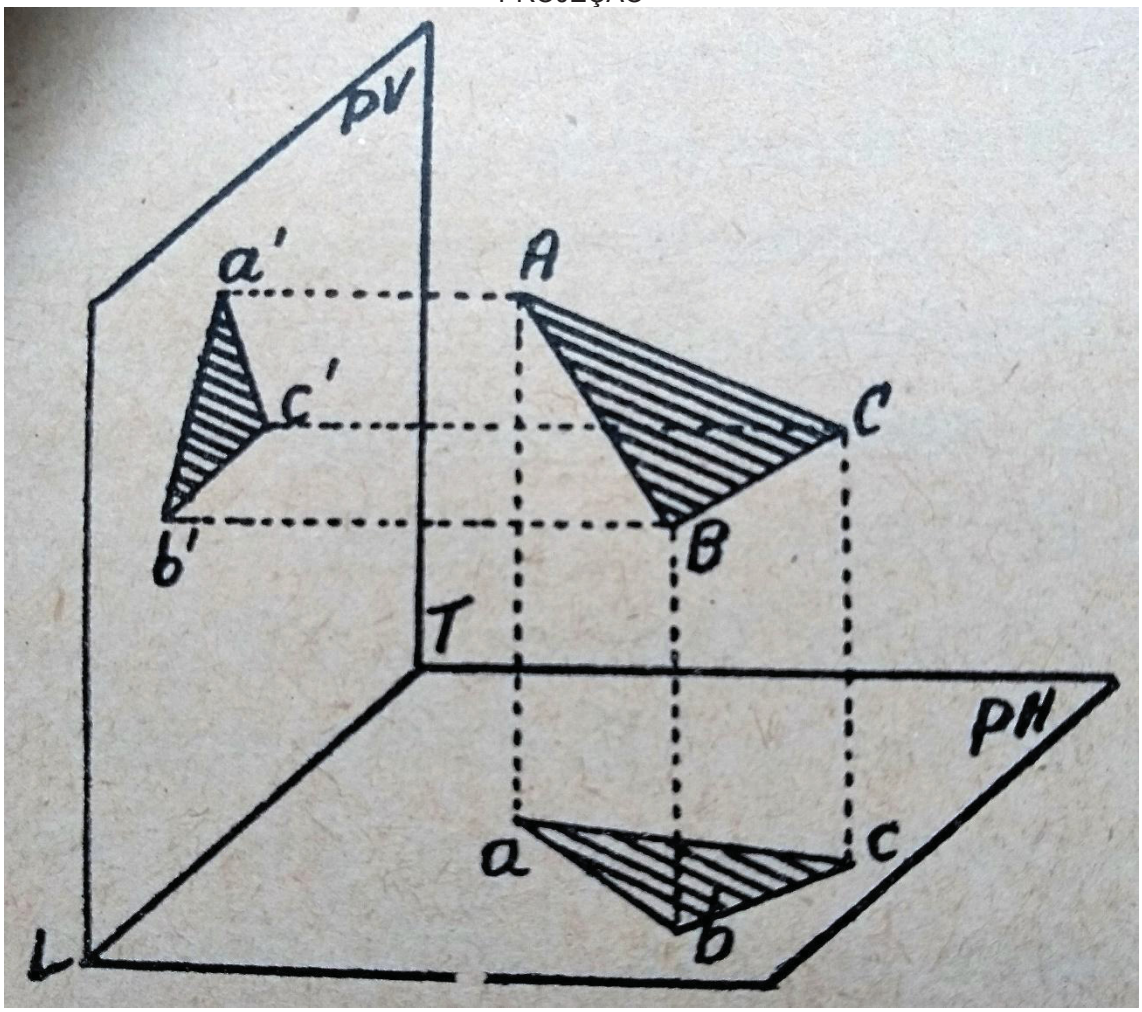
Como exemplo das secções apresentadas como pontos de prova, tem-se a secção do cilindro e as projeções do triângulo, nos planos de projeção que constavam no livro de Sperândio (imagens 72 e 73).

IMAGEM 72 – SECÇÕES DO CILINDRO



FONTE: Sperândio (1937, p. 102).

IMAGEM 73 – REPRESENTAÇÃO DO DIEDRO. PROJEÇÕES DO TRIÂNGULO NOS PLANOS DE PROJEÇÃO



FONTE: Sperândio (1937, p. 76).

Para o Desenho do Natural da segunda série, eram preconizadas a perspectiva de observação com estudos de sombras próprias e projetadas, cópia de modelos em baixo-relevo de gesso (que havia na sala de Desenho do CEP), representação da figura humana e suas proporções. No Desenho Geométrico e Projetivo, o traçado das principais curvas cíclicas e aplicações das projeções ortogonais no primeiro diedro. No Desenho Decorativo, composição utilizando elementos da flora e da fauna estilizadas, composição utilizando a figura humana e

> representação em frisos, em painéis quadrangulares das efigies dos maiores vultos da história pátria, das ciências, das artes e dos grandes benfeitores da humanidade. Representação em frisos e em painéis da figura humana em atitudes simbólicas de suas atividades nas ciências, nas artes, na agricultura, nas indústrias, no comércio e na aeronáutica. (BRASIL, 1946d, p. 400)

No Desenho Convencional, eram indicadas, pelo Programa Federal, representações de fenômenos sobre o sistema de coordenadas polares e gráficos estatísticos.

Em sua lista de pontos, o professor Pedro Macedo abordou conteúdos do Desenho Geométrico, diferindo bastante do programa federal.

QUADRO 19 – CURSOS GINASIAL E COLEGIAL. RELATÓRIO DOS MESES DE ABRIL, MAIO E JUNHO DE 1947 – 3º VOLUME (LIVRO 218). LISTA DE PONTOS P/ 1ª PROVA PARCIAL DE DESENHO 2ª SÉRIE - 1ª TURMA DO CURSO CIENTÍFICO - 1947 - LIVRO 218 - PROF. PEDRO MACEDO - 16/06/1947

1. Escala poligonal; inscrição de polígonos;
2. Divisão da circunferência por sua retificação; circunferência de polígonos;
3. Construção da elipse; divisão de uma reta em partes iguais;
4. Traçado da ogiva obtusa e de lanceta; arco abstivo de 3 centros;
5. Dividir uma reta em partes proporcionais a outras retas; traçado dos quadriláteros; elipse;
6. Achar a 4ª proporcional a 3 retas dadas; construção da parábola;
7. Achar a meia proporcional a duas retas dadas (1º processo);
8. Achar a 3ª proporcional a 2 retas dadas; divisão da circunferência em 10, 11 e 15 partes iguais num mesmo problema;
9. Inscrição do eneágono regular a uma circunferência; achar a corda que divide a circunferência em 10 partes iguais;
10. Traçado da hipérbole; traçado de ogiva de loneta; traçado da parábola.

Colégio Estadual do Paraná (1947a).
Acervo: Arquivo Geral do CEP.

Os professores Octavio Guimarães e João de Freitas abordaram, na segunda prova, pontos da prova da série anterior, os quais diferiam, em certa medida, dos conteúdos do Programa Federal. Na segunda prova da 2ª série, o professor Valério Hoerner inseriu pontos sobre perspectiva, cópia do natural e projeções ortogonais, deixando de tratar de todos os conteúdos do Programa.

Esse seria mais um indício de que os professores não cumpriam exatamente os conteúdos do programa federal, deixando de abordar vários conteúdos e priorizando outros, conforme sua aptidão, entendimento pessoal ou mesmo sua formação.

De modo geral, para a terceira série, o Programa Federal preconizava a perspectiva de observação, com ênfase em elementos da fauna e da flora, representação da figura humana, também do esqueleto e dos órgãos na modalidade do Desenho do Natural. Para o Desenho Projetivo, eram previstos a perspectiva linear geométrica, traçado geométrico das sombras próprias e projetadas e projeções ortogonais. Na modalidade de Desenho Técnico, foram prescritos

> Rascunhos cotados de um objeto, de um móvel, de um aparelho de física, de um aparelho de laboratório etc. 2. Problemas gráficos sobre altimetria, planimetria. perfis, plantas, elevações e seções. Gráficos diversos: 1. Desenho esquemático do fenômeno da visão. 2. Desenho esquemático da circulação no corpo humano. 3. Desenho esquemático de um circuito elétrico. 4. Desenho esquemático do fenômeno da refração da luz. 5. Desenho de organogramas, particularmente os de aplicação aos serviços da administração pública. (BRASIL, 1946d, p. 401)

Nos pontos de prova do professor Pedro Macedo, não há grande diferença do conteúdo da segunda para a terceira série, não contemplando os conteúdos do programa federal. O professor prioriza conteúdos do Desenho Geométrico, como pode-se verificar a seguir:

QUADRO 20 – CURSOS GINASIAL E COLEGIAL. RELATÓRIO DOS MESES DE ABRIL, MAIO E JUNHO DE 1947 – 3º VOLUME (LIVRO 218). LISTA DE PONTOS PARA 1ª PROVA PARCIAL DE DESENHO – 3ª SÉRIE - 1ª TURMA DO CURSO CIENTÍFICO – 1947 – LIVRO 218 - PROF. PEDRO MACEDO - 20/06/1947

1. Construção da hipérbole; divisão de uma reta em partes iguais; escala poligonal;
2. Divisão da circunferência por sua retificação; circunscrição de um polígono a uma circunferência; achar a 4ª proporcional a 3 retas dadas;
3. Construção da parábola; escala poligonal; achar a meia proporcional a duas retas dadas;
4. Traçado da ogiva equilátera; divisão de uma reta em partes iguais; achar a 3ª proporcional a 2 retas dadas;
5. Construção da elipse; dada uma reta dividi-la em partes proporcionais a outra dadas; construção dos quadriláteros;
6. Inscrição à circunferência do pentágono regular; construção da espiral; retificação da circunferência;
7. Pelo mesmo processo achar cordas que dividem a circunferência em 10, 11 e 15 partes iguais;
8. Todo o lado inscrever em polígono a circunferência; pela escala poligonal inscrever o pentágono regular; divisão de reta em partes iguais;
9. Representação das cordas que dão a um lado da pirâmide da circunferência; achar a meia; proporcional a duas retas dadas; divisão de circunferência em 9 partes iguais;
10. Traçado da elipse; construção da escala poligonal; circunscrever o eneágono a circunferência.

Colégio Estadual do Paraná (1947a).
Acervo: Arquivo Geral do CEP.

Os pontos da prova do professor Valério Hoerner coadunam mais com o programa federal. Na modalidade de Desenho do Natural, são solicitados desenhos de baixo-relevo da fauna, desenhos de conjunto, desenhos de anatomia humana e um desenho artístico de fauna e flora. Para o Desenho Projetivo, foram contemplados exercícios de sombras própria e projetada, como pode-se verificar a seguir:

QUADRO 21– CURSOS GINASIAL E COLEGIAL. RELATÓRIO DOS MESES DE ABRIL, MAIO E JUNHO DE 1947 – 3º VOLUME (LIVRO 218). LISTA DE PONTOS PARA 1ª PROVA PARCIAL DE DESENHO – 3ª SÉRIE - 2ª TURMA DO CURSO CIENTÍFICO - 1947 - LIVRO 218 - PROF. VALÉRIO HOERNER - 17/06/1947

1. Baixo relevo com motivos da fauna (insetos); sombra própria; sombra projetada;
2. Baixo relevo com motivos da fauna (roedores); sombra própria; sombra projetada;
3. Desenho anatômico (crânio); sombra própria; sombra projetada;
4. Desenho anatômico (ossos do tórax); sombra própria; sombra projetada;
5. Desenho anatômico (músculos); sombra própria; sombra projetada;
6. Perfil humano; sombra própria; sombra projetada;
7. Desenho artístico (flora); sombra própria; sombra projetada;
8. Desenho artístico (flora); sombra própria; sombra projetada;
9. Desenho artístico (fauna); sombra própria; sombra projetada;
10. Desenho do natural (baixo relevo); sombra própria; sombra projetada;
11. Desenho do natural (conjunto); sombra própria; sombra projetada.

Colégio Estadual do Paraná (1947a).
Acervo: Arquivo Geral do CEP.

Na 2ª prova da 3ª série, o mesmo professor, Valério Hoerner, definiu pontos iguais aos da segunda prova da 2.ª série, como projeção de planos e sólidos, perspectiva e cópia do natural. Os pontos estipulados pelo professor Octavio Guimarães, na 2.ª prova, foram perspectivas, épuras e projeções de sombras.

Em 5 de março de 1949, em reunião da Congregação, a questão do cumprimento dos programas foi discutida. O prof. Francisco José Gomes Ribeiro se referiu aos professores suplementaristas, dizendo que, no ano anterior, observou discrepâncias entre o que era ensinado e o modo de agir com as determinações regulamentares. Relatou que os programas não eram executados como deveriam e isso o preocupava, ressaltando a necessidade de o professor da cadeira ser o orientador de seus colegas de mesma disciplina, para que houvesse uma continuidade, uma padronização e uma garantia dos conteúdos. Ainda constatava que uma simples verificação das listas de pontos para as provas parciais e exames finais evidenciava o fato de maneira nítida. Ficou acordado em Ata que a comissão de ensino deveria trabalhar pelo entendimento que todas as disciplinas deveriam ser padronizadas nas várias turmas e promover os meios mais eficientes para atingir a este objetivo. O professor Ribeiro lembrou ainda que os programas e diretrizes de ensino eram estabelecidas por legislação federal e que o regimento interno e a Congregação tinham poder sob as decisões internas (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1949a).

Ao analisar os pontos de prova, pode-se ter uma ideia do currículo praticado no CEP. As modalidades do Desenho do Natural, do Decorativo e do Geométrico foram

o que mais apareceram, não tendo sido tratado, pelo menos nos pontos de prova, do Desenho Convencional, que constava no curso científico. Não foi possível saber, pelas fontes, qual o motivo, porém uma das hipóteses seria de que o Desenho Convencional abrangia conhecimentos para além do Desenho, a exemplo do desenho de gráficos sobre altimetria, que necessitaria de conhecimentos cartográficos, da elaboração de um organograma da administração pública ou de um circuito elétrico, relacionado à Física.

Os materiais da sala de Desenho cultivavam uma ideia do que seria o ensino de Desenho. Como vimos, Ernani Straube lembra que ele consistia em desenhar sólidos geométricos, e Germano Bayer tinha na memória a rigidez dos professores de Desenho. Os materiais, ao mesmo tempo que eram exigidos para o cumprimento de um programa, conformavam o que deveria ou poderia ser ensinado ou a forma como se ensina, indicavam um caminho, então, eram parte de um programa, também.

Ao refletir sobre a forma como eram aplicados os programas federais, tomou-se as palavras de Julia sobre o professor ser um agente ativo das práticas escolares. “Mesmo se a corporação à qual pertence exerce uma pressão – quer se trate de visitantes de uma congregação, ou de inspetores de diversas ordens de ensino –, ele sempre tem a possibilidade de questionar a natureza de seu ensino” (JULIA, 2001, p. 33). É o que se percebe na análise dos pontos de prova do CEP. Apesar de coadunados com os programas estabelecidos nacionalmente, ao analisá-los vê-se que, por vezes, o professor se aprofundava mais no Desenho Geométrico do que no Decorativo, por exemplo, ou mesmo omitia partes do programa, evidenciando que havia uma certa tomada de decisão da parte dos docentes.

3 O COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ EM NOVO EDIFÍCIO: MODERNIDADE E MATERIALIDADE NO ENSINO DE DESENHO (1950-1960)

IMAGEM 74 – COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ - DÉCADA DE 1950



Paraná (Década de 1950, p. 385).
Acervo: PARANÁ. Arquivo Público do Paraná.

Inaugurado em 1950, no dia do 257º aniversário de Curitiba, o edifício do Colégio Estadual do Paraná, como obra arquitetônica, é portador e transmissor de múltiplas mensagens para os sujeitos que o utilizam. Tal espaço escolar dialoga com as transformações da cidade e com as políticas educacionais que promoveram sua construção (BENCOSTTA, 2016, p. 250).

Ao observar a perspectiva da fotografia, o ângulo formado pelo ponto de vista mais baixo dá ênfase ao caráter imponente do prédio. Claro, amplo, com várias janelas e aberturas, as sombras projetadas no prédio reforçam esse ângulo de visão.

IMAGEM 75 – COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ - DÉCADA DE 1950 (DETALHE)



Paraná (Década de 1950, p. 350).
Acervo: PARANÁ. Arquivo Público do Paraná.

O prédio, de linhas modernistas, apresenta em letras grandes e em evidência, com tipografia *art déco*[138], o nome da instituição que abriga. Esses símbolos iconográficos visavam mostrar que no Paraná a modernidade estava estabelecida (MEDEIROS, 2008, p. 21). A fachada principal foi concebida como um jogo de volumes, conferindo equilíbrio e grandiosidade ao edifício. “O acesso principal, bem definido por um portal de linhas predominantemente horizontais, contrapõe-se a verticalização proposta pelos outros elementos” (CASTRO; IMAGUIRE, 2006, p. 86). Uma fotografia é um registro de algo em determinado tempo e lugar, teve uma intenção de ação e, após impressa, é marcada pelos sentimentos que provoca, pelas memórias que emergem e pelo lugar simbólico que ocupa (WELLER; BASSALO, 2011, p. 298-299).

[138] “O termo *art déco*, de origem francesa (abreviação de *arts décoratifs*), refere-se a um estilo decorativo que se afirma nas artes plásticas, artes aplicadas (design, mobiliário, decoração etc.) e arquitetura no entreguerras europeu”. No padrão decorativo *art déco*: “predominam as linhas retas ou circulares estilizadas, as formas geométricas e o design abstrato. Entre os motivos mais explorados estão os animais e as formas femininas. Nesse sentido, é possível afirmar que o estilo ‘clean e puro’ *art déco* dirige-se ao moderno e às vanguardas do começo do século XX, beneficiando-se de suas contribuições” (ART DÉCO, 2020).

O próprio edifício, de linhas modernas, traz, no caráter simbólico de sua configuração arquitetural, a concepção de um espaço escolar e de ideias pedagógicas que se pretendem modernas (BENCOSTTA, 2016, p. 250). Nessa circunstância, o moderno, como diria Berman (1986, p.16), é a idealização de algo inovador, que denota crescimento e transformação das coisas ao redor.

Viñao Frago e Escolano (1998, p. 26) apontam que a arquitetura escolar, na sua materialidade, institui um sistema de valores, como a ordem, a disciplina e, também, aspectos simbólicos, estéticos e culturais. Assim, a escola ocupa um espaço projetado para um uso específico, mas também é um lugar de socialização e de educação e, portanto, de ordenação dos sujeitos e dos objetos que a constituem (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 62).

Os jornais da cidade anunciaram os festejos de inauguração de forma efusiva:

> Gradativamente, os festejos comemorativos do aniversário de Curitiba vão tendo maior esplendor, prova insofismável de que a Capital do Paraná vai se situando no mesmo plano das cidades de grande expressão no Brasil. [...] Desta feita, este 29 de março vai se revestir de um brilho singular, e também inédito, porquanto teremos ensejada a ocasião de hospedar, pela quarta vez, o general Eurico Gaspar Dutra, Presidente da República. [...] O Colégio Estadual do Paraná, monumento atestador do carinho com que os problemas de ensino, em nossa terra, são tratados. (COMEMORAÇÕES …, 1950)

Estavam presentes à referida inauguração o Ministro da Educação e Saúde, professor Clemente Mariani, o governador do Estado, Moysés Lupion, o Secretário de Educação e Cultura, Erasmo Pilotto, o professor Adriano Robine, diretor do Colégio, “altas autoridades civis, militares e eclesiásticas, professores e alunos e povo em geral” (STRAUBE, 1993, p. 107). A imprensa também divulgou o discurso de Pilotto[139], proferido na ocasião:

> Se esta obra é monumental em seu tamanho, não é, contudo, um luxo em nossa organização, mas a satisfação de uma necessidade. Corresponde a uma solicitação imediata de realidade que é o Paraná de hoje. Estamos praticamente ocupando já toda esta obra que pode parecer monumental. (PILOTTO, 1950 citado por GALAS …,1950)

[139] Erasmo Pilotto foi Secretário de Estado de Educação e Cultura entre 1949 e 1951, no primeiro governo de Moysés Lupion. Na década de 1930, foi um nome de referência nacional e liderança local do movimento pela Escola Nova. Defensor da educação pública no Paraná (VIEIRA, 2001).

Em mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da Sessão Ordinária de 1950, Moysés Lupion, então Governador do Paraná, no tópico “Educação e Cultura”, assim se expressou:

> Fato para todos nós auspicioso, neste domínio da educação secundária, é o da inauguração do Colégio Estadual do Paraná. [...] obra que, pelas suas proporções, dá um índice do Paraná novo e é, neste gênero, o maior do nosso país. [...] Com a preocupação de fazer dela um centro educativo, à altura de suas proporções, para que o espírito da organização seja igualmente modelar, não só estamos procurando aparelhá-la materialmente, do melhor modo como ao lado disso, estamos procurando fazer viver nela um organismo adequado a uma plena educação da juventude que nela procure a sua educação. (PARANÁ, 1950, p. 158)

Os jornais não pouparam esforços para enaltecer o evento: “Foi inaugurada a maior obra em que já se empenhou o espírito construtivo de nossa gente, o orgulho do Paraná de hoje, a esperança do de amanhã, aquele monumento à pedagogia moderna que se chama Colégio Estadual do Paraná” (GALAS ..., 1950).

A *Gazeta do Povo* completava que o Estado do Paraná era “o Estado mais trabalhador e mais progressista, dentre os irmãos da federação, diremos que a capacidade é de 6000 alunos, podendo receber as luzes do saber em 48 salas de aula” (O MAIOR ..., 1950)[140]. As novas instalações geravam expectativas e abriam possibilidades de convivência de projetos experimentais, como veremos adiante. Assim, os jornais, naquele momento, saudavam o CEP como “o maior estabelecimento de ensino secundário não só do Brasil, mas também da América do Sul” e a cidade de Curitiba como de “grande expressão no Brasil”.

3.1 O MAIOR COLÉGIO DA AMÉRICA DO SUL: MODERNIZAR A ESCOLA E EXPERIMENTAR NOVOS MÉTODOS PARA ENSINAR

A inauguração do novo prédio do CEP, em 29 de março de 1950, foi cercada de pompa e circunstância. Uma obra grandiosa que o governo e a direção do Colégio queriam mostrar ao máximo para a população paranaense e para o Brasil.

> O Colégio Estadual do Paraná, há muito aspiração das classes docentes e discentes secundárias paranaenses, primeiramente rasgo de visão do arrojado administrador que foi o saudoso Manoel Ribas e, depois, cuidado e

[140] Para se ter um parâmetro, a população do Paraná, em 1950, era de 2.115.547 habitantes e Curitiba tinha 180 mil habitantes (OLIVEIRA, 2001, p. 33).

> preocupação constante do Governo Moysés Lupion – é hoje realidade magnífica. (COLÉGIO ESTADUAL, 1950)

Erasmo Pilotto estava à frente da Secretaria de Educação e Cultura para implementar tais políticas. Houve a concessão de auxílio financeiro para a construção de prédios da Universidade do Paraná, além da transferência de terrenos do Estado para a Universidade. Iniciou-se a construção da Casa do Estudante Universitário e foi criada a Casa do Estudante Universitária de Curitiba. Além das obras, destaca-se a afluência de estudantes a Curitiba devido aos grandes colégios e à Universidade do Paraná, federalizada em 1950. Assim, os jornais escreviam: "todos dizem, todos apregoam, todos sabem que o aspecto de Curitiba, desde à primeira vista que lhe lance, é o de uma cidade universitária – Coimbra do Brasil, na opinião de alta autoridade do ensino" (GAZETA DO POVO, 1950). Percebe-se que a presença dos estudantes marcou o cotidiano da cidade. O caráter ufanista das matérias dos jornais tenta engrandecer os feitos governamentais relativos à educação, anunciando Curitiba como *cidade universitária*.

Com o novo prédio do CEP, houve um aumento no número de matrículas nos ciclos ginasial e colegial[141]. As novas instalações permitiram que meninos e meninas que, desde 1938, estavam em prédios diferentes, voltassem a estudar no mesmo local (STRAUBE, 1990).

[141] No turno matutino, a procura pelo Ginasial era maior e no noturno havia grande procura pelo Colegial Científico (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1949b; 1950a).

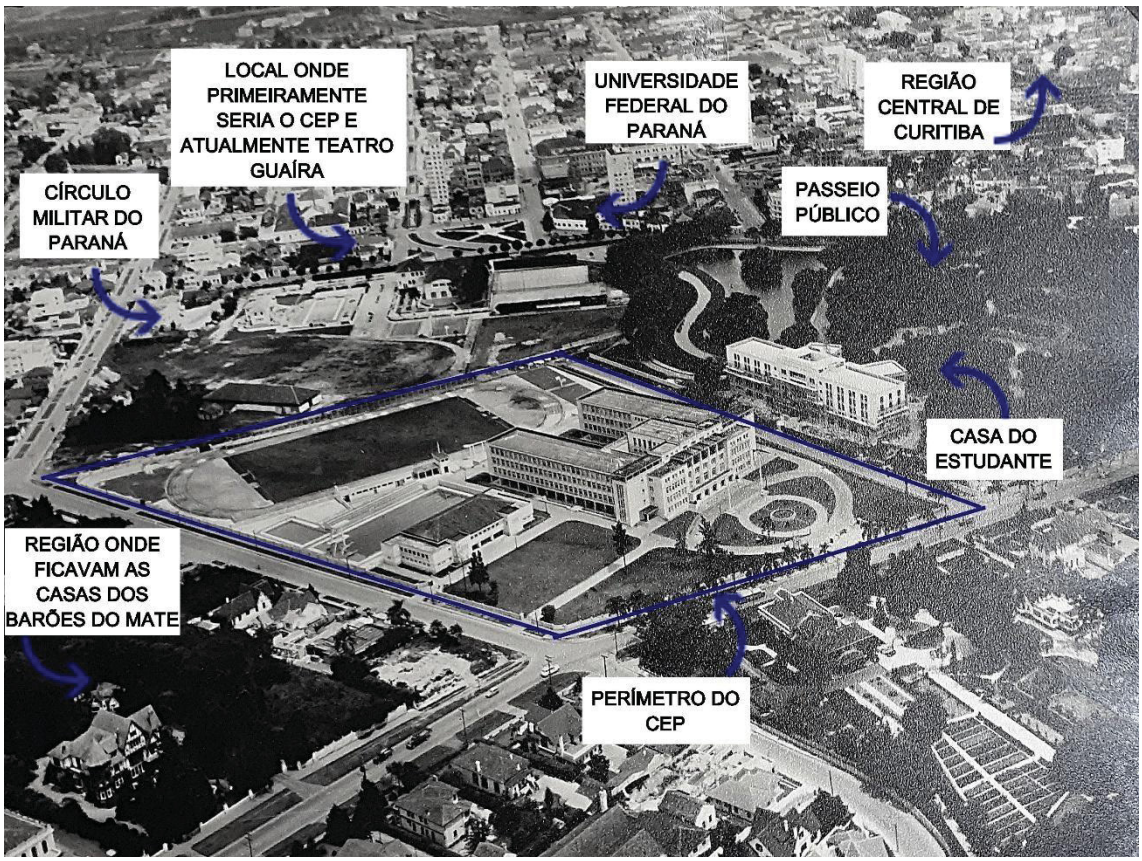
IMAGEM 76 – COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ - DÉCADA DE 1950



Paraná (Década de 1950).
Acervo: PARANÁ. Arquivo Público do Paraná.

A fotografia acima (imagem 76) põe em evidência o jardim finalizado, em frente ao edifício. Para que se possa ver melhor sua localização e compará-lo a uma vista da cidade, em termos de tamanho do terreno, a imagem 77 apresenta uma tomada área do CEP e dos arredores. O CEP ficava no bairro Alto da Glória, região em que se situavam as residências dos “barões do mate”, o clube Círculo Militar do Paraná, a Casa do Estudante Universitário e o Passeio Público. Naquele contexto, estava um pouco deslocado do centro de Curitiba. A cidade, apesar de bem urbanizada, ainda possuía poucos edifícios altos, na década de 1950. Dentro do perímetro do CEP, vemos o prédio principal e o centro esportivo anexo, com piscina, quadra, campo poliesportivo e pista de atletismo.

IMAGEM 77 – TOMADA AÉREA. COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ - DÉCADA DE 1950



Paraná (Década de 1950, p.386).
Acervo: PARANÁ. Arquivo Público do Paraná.

O projeto arquitetônico era diferenciado e bastante suntuoso. Tal construção reforçava o caráter simbólico de modernização do Paraná, por representar um grande feito, uma grande edificação, também, como símbolo da valorização da educação secundária. Isso quer dizer que o projeto de modernização do Paraná e as transformações urbanas e sociais que os planos de governo visavam implantar passavam também pelo CEP.

A ideia de construção da modernidade deve ser entendida como modernização, caracterizando desenvolvimento, superação do passado e urbanização. Carvalho (2012, p. 26) pondera que “o termo ‘modernização’ encampou ideias, práticas, representações e projetos de modernidade apropriados de maneira ideológica e aplicados” como tentativa de equiparação à modelos, sejam eles de outras cidades ou países, em termos econômicos, políticos e ou sociais.

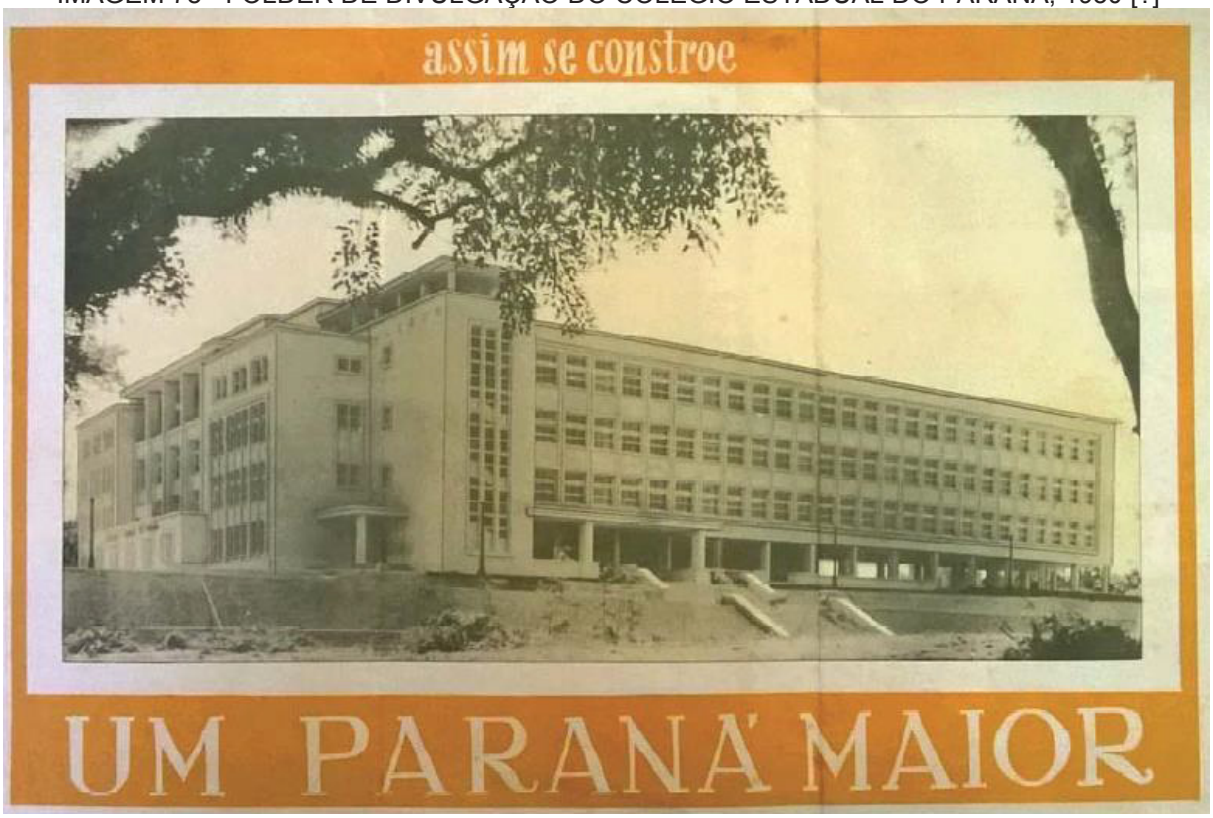
Assim, pela posição geográfica estratégica, pelas linhas arquitetônicas modernistas[142] adotadas e pela estrutura material e de professores, o Colégio atendia, num primeiro momento, a elite curitibana que tinha condições de acesso à educação secundária e alguns membros da classe média, como já ocorria no antigo prédio da rua Ébano Pereira (CORREIA, 2004, p. 79-80).

No bojo do contexto da inauguração do CEP, Curitiba e o Estado do Paraná viviam transformações decorrentes do crescimento das cidades, provocando mudanças nos padrões de comportamento, que se tornavam cada vez mais urbanos, tendo em vista o processo de industrialização que se intensifica nos anos 1950. “O desenvolvimento dos veículos de comunicação de massa como o rádio, a abertura de canais de televisão e a diversificação da imprensa exemplificam bem as modificações ocorridas no período” (XAVIER, 1999, p. 70). Em 1952, surgia em Curitiba a TV Paraná.

Manuel Ribas[143] inicia uma política econômica e social de modernização do Paraná (IPARDES, 1989). Mas, foi no primeiro governo de Lupion (1947-1951) que ações políticas para uma modernização do Estado do Paraná começam a se efetivar. Em termos econômicos, a condição do Paraná, nesse período, como grande produtor de café do Brasil, fez com que, de certa forma, o Estado obtivesse destaque nacional, por ser um importante produto de exportação (FREITAS, 2003).

[142] Sobre a estrutura arquitetônica e as inovações físicas do Colégio Estadual do Paraná (salas, laboratórios, quadras, piscinas), ver o trabalho de Correia (2005).
[143] Interventor de 1932 a 1935 e de 1937 a 1945 e governador do Estado do Paraná de 1935 a 1937.

IMAGEM 78 - FOLDER DE DIVULGAÇÃO DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1950 [?]



Assim... (1950).
Acervo: Biblioteca Pública do Paraná.

Neste material de divulgação (imagem 78), o lema do governo Lupion "Assim se constroe um Paraná maior", somado à fotografia do CEP, reforçam que o Colégio foi utilizado como um dos símbolos dos feitos daquela administração. O prédio foi inaugurado no último ano de seu mandato (CHAVES JÚNIOR, 2004, p. 69-70).

Assim, no início dos anos 1950, o Estado do Paraná foi marcado por políticas públicas que buscaram consolidar uma estrutura de governo para dar garantias aos processos de implementação e consolidação do modelo produtivo industrial. Linhares[144] (1953) afirma, de forma bastante ufanista, mas que refletia as aspirações da política estadual, que havia chegado a hora do Paraná em relação à sua posição de destaque frente ao Brasil e aos outros estados. Assim, desencadeou-se um crescimento acelerado das áreas urbanas e a formação de núcleos industriais que

[144] Temístocles Linhares (1905-1993) foi professor de Literatura, crítico literário, intelectual paranaense e Professor Emérito da Universidade Federal do Paraná, título obtido em 1970. Suas obras publicadas são inúmeras, entre elas, *Paraná vivo, um retrato sem retoques* (1953) – ampliada e com novo título na sua segunda edição: *Paraná vivo, sua vida, sua gente, sua cultura* (1985). Foi colaborador de jornais como *Diário de Notícias, Correio da manhã, O jornal, A manhã, Folha da manhã, O Estado de São Paulo, Diário de São Paulo* e de Revistas como *Anhembi, Revista do Livro, Letras e Vértice*. Esteve, entre 1965 e 1967, na Universidade de Coimbra, como professor de Literatura Brasileira e História do Brasil (COSTA, 1994, p. 131 e 132).

exigiram do poder público um conjunto de medidas para se adaptar à nova realidade. Para se ter uma ideia, a população do Paraná mais que triplicou entre os anos 1940 e 1960[145] (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001, p. 99 e 109).

O auge do ciclo cafeeiro no Paraná foi na década de 1950, alavancando outros setores da economia. Como um de seus resultados, tem-se a criação de 65% dos municípios do Paraná entre os anos 1950 e 1960.

> As atividades de suporte à cafeicultura, em particular no que diz respeito à comercialização, beneficiamento e transporte do produto, para não mencionar a prestação de toda uma gama de serviços de manutenção e intermediação financeira, levaram ao surgimento de várias cidades importantes no Norte do Paraná. (OLIVEIRA, 2001, p. 34)

Em relação ao desenvolvimento urbano, Correia (2005) analisa que, em toda a década de 1940 e início da década de 1950, os governos municipais e estaduais procuravam em suas ações e discursos construir a visão de uma Curitiba moderna, rumo ao progresso e, por consequência próspera, em oposição à ideia de uma Curitiba provinciana.

Canclini (2008, p. 85) aponta que as mudanças estruturais que sinalizaram a modernização socioeconômica da América Latina aconteceram entre 1950 e 1970. Segundo o autor, tais mudanças podem ser percebidas pelo início de um desenvolvimento econômico mais sólido e diversificado, no crescimento das indústrias, no aumento de importações industriais e de emprego de assalariados. Decorrente disso, houve expansão do crescimento urbano, ampliação da procura pela escolaridade em diversos níveis, acesso a tecnologias comunicacionais e bens culturais e avanço de movimentos políticos.

Para isso, em 1941, a prefeitura de Curitiba contratou o urbanista francês Alfred Agache, que elaborou o que ficou conhecido como Plano Agache[146], com a finalidade de ordenar o crescimento físico, urbano e espacial da cidade. Agache propôs

---

[145] Na década de 1940, a população era de 1.236.000 e, na de 1960, de 4.200.000 (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001, p. 99 e 109).

[146] Sobre a reforma urbana em Curitiba, ver o trabalho de Trindade; Andreazza (2001), Carollo (2002), Prosser (2004), Correia (2005), Carmo (2012) e Oliveira (2015). O urbanista francês Alfred Agache destacou-se por seus projetos urbanísticos consagrados na França. Agache, por meio de seus projetos, divulgou, também, o pensamento da Escola Francesa de Urbanismo, que acreditava que o espaço urbano deveria ser cortado por grandes e largas avenidas, para facilitar a comunicação de um lado a outro da cidade (CORREIA, 2005, p. 223).

modificações no traçado da cidade, adotando um sistema radial de vias, partindo do centro (OLIVEIRA, 2015, p. 12).

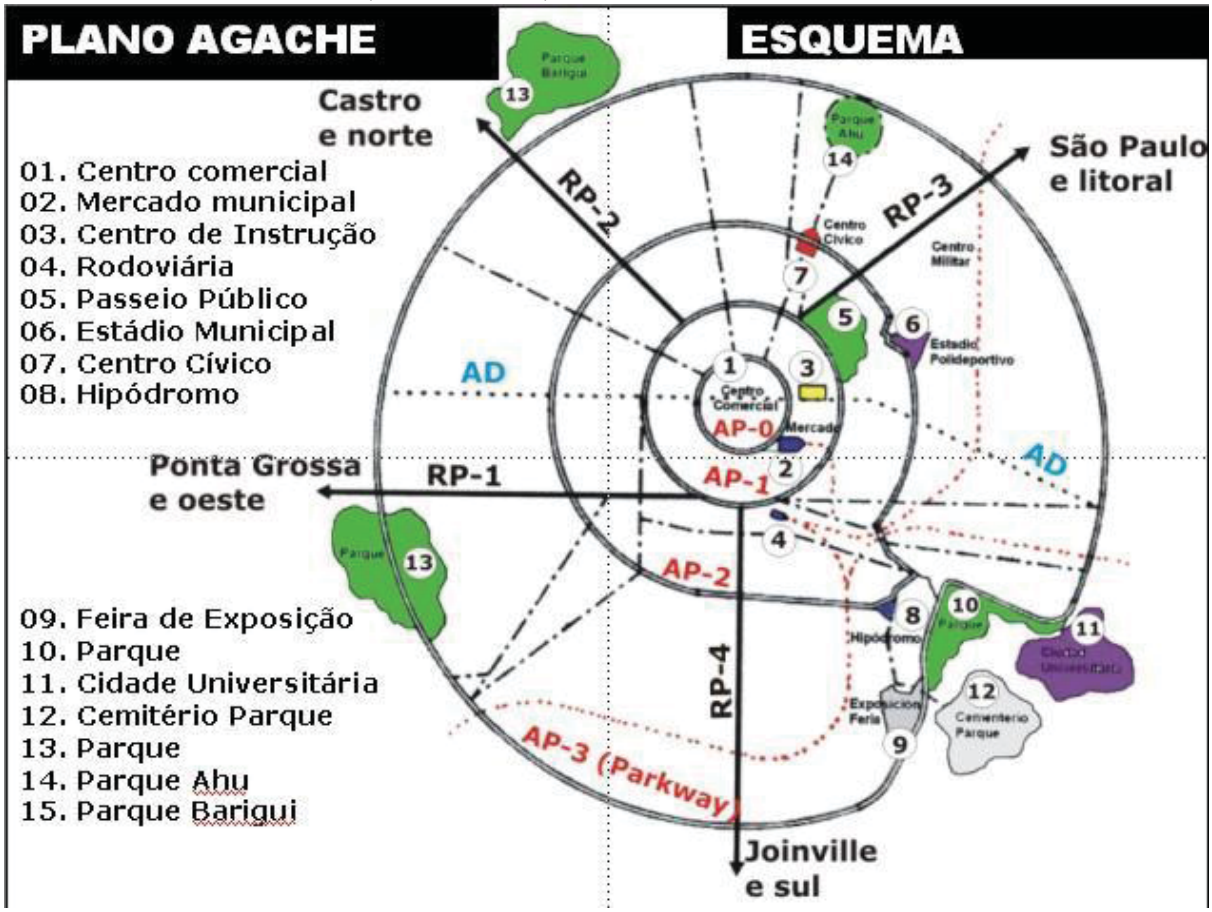
Do Plano Agache permanecem alguns legados: as grandes avenidas, como a Visconde de Guarapuava, a Sete de Setembro e a Marechal Floriano Peixoto; o recuo obrigatório de 5 metros para construções; a concentração de fábricas na Zona Industrial, atrás da Estação Ferroviária; e o Mercado Municipal. Alguns dos seus projetos foram implantados entre as décadas de 1950 e 1970, como o Centro Politécnico, o Centro Cívico e o Viaduto do Capanema (OLIVEIRA, 2015, p. 12).

O arquiteto foi contratado pela empresa Coimbra Bueno & CIA para desenvolver o Plano de Urbanização de Curitiba. A concepção do projeto previa:

> Um centro comercial (centro tradicional), um centro administrativo (Centro Cívico), uma cidade universitária (Centro Politécnico), um setor militar (onde hoje se localizam a base aérea do Bacacheri e várias instalações do exército), um centro industrial (Capanema e Rebouças) e um centro de abastecimento (onde hoje é o Mercado Municipal). Em seguida, idealizou um conjunto de vias de circulação, com vários círculos sucessivos, que se propagavam a partir do centro. (OLIVEIRA, 2000, p.74)

A imagem 79 mostra um esquema do Plano Agache. Ele foi planejado para espaços comerciais, industriais, militares, administrativos, assim como para a educação, para o esporte e para feiras e exposições. Com base em um zoneamento, foram pensadas as avenidas traçadas em linhas circulares concêntricas, articuladas com vias radiais, que saem do centro (CARMO, 2012, p. 43). Além disso, como se observa na imagem, a cidade deveria manter áreas verdes protegidas para garantir a qualidade de vida e a preservação da água. Muitas das áreas foram transformadas em parques (CARMO, 2012, p. 40).

IMAGEM 79 - PLANO URBANÍSTICO FEITO PARA CURITIBA, NA DÉCADA DE 1940, PELA EQUIPE DO ARQUITETO ALFRED AGACHE



FONTE: Carmo (2012, p. 43).

O projeto acabou não sendo executado totalmente, especialmente por questões financeiras. Observa-se, na imagem 80, a Praça Tiradentes, com uma estrutura diferente da atual e com edificações que não saíram do papel (OLIVEIRA, 2015, p. 13).

IMAGEM 80 – PROJETO DA PRAÇA TIRADENTES E IGREJA CATEDRAL, NO INÍCIO DA DECADA DE 1950



FONTE: Curitiba (2020, p. 23).

Dando continuidade às ações empreendidas nos governos anteriores, tomou posse, em 1951, o governador Bento Munhoz da Rocha Netto[147]. Bento, como era conhecido, demonstrava interesse na política brasileira mais ampla e nas formas de estabelecer sua presença e poder no circuito político local. O governante tinha como modelo o trabalho de promoção política, ideológica e pessoal de Getúlio Vargas e as atividades modernizadoras de Juscelino Kubitschek, na prefeitura de Belo Horizonte, nos anos 1940 (CAMARGO, 2007, p. 186-188). Destaca-se a importância dada por ele à noção de "modernidade" como símbolo de progresso, novidade, superação, avanço, qualidade de vida e industrialização.

A questão da redemocratização e da reconstrução nacional, em debate nos anos 1950, abrangeu as propostas educacionais. "Na conjuntura do pós-guerra, tanto o discurso do governo quanto o da comunidade acadêmico-científica, apresentavam como principal finalidade do processo educacional a democratização da sociedade" (XAVIER, 1999, p. 73). A industrialização e a generalização do consumo promoveram

[147] Governador do Estado do Paraná, de 1951 a 1955, e Ministro da Agricultura do governo Café Filho.

mudanças nos hábitos e padrões de comportamento, que se tornou mais urbano e passou a ser considerado, por esse motivo, mais moderno (XAVIER, 1999, p. 72).

Logo após o fim do Estado Novo, nos anos 1950, a questão da relação entre educação e desenvolvimento, principalmente industrial, era avaliada como essencial para a construção de uma sociedade democrática e em plena transformação econômica. A ânsia pela modernização e pelo desenvolvimento do país estava em pauta, seja na política, na economia ou na cultura, com base na racionalidade e em procedimentos científicos. Assim, eram reforçadas as bases do *nacional-desenvolvimentismo*[148].

> A ideologia nacional desenvolvimentista enfatizava o problema da justiça social e da construção de uma sociedade democrática enfatizando o desenvolvimento industrial e o planejamento; o recurso ao capital estrangeiro e a busca da racionalidade na administração pública; [...] a meta maior de promover o ingresso do país na modernidade. Nesse caso, a modernidade se consubstanciaria pela atuação do Estado como instrumento deliberado e efetivo do desenvolvimento econômico por meio do qual se elevaria o padrão de vida da maioria da população, seja pela geração de novos empregos seja pelo maior índice de produtividade alcançado pela nação. (XAVIER, 1999, p. 53-54)

Rosa Fátima de Souza (2008, p. 146) aponta que "a concepção de um novo desenho curricular fundamentado na cultura científica e técnica e em valores mais utilitários foi se configurando e ganhando força entre os educadores responsáveis pelas políticas educacionais". Entre 1946 e 1961, houve grandes discussões em torno da formulação de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), prevista na Constituição de 1946 (BRASIL, 1946e). Entre as questões mais debatidas, "a defesa da escola pública, universal e gratuita foi retomada por muitos dos remanescentes do *escolanovismo*, tendo no educador e pensador Anísio Teixeira[149] uma das lideranças mais atuantes" (XAVIER, 1999, p. 59).

---

[148] Juscelino Kubitschek foi presidente do Brasil entre 1956 e 1961. Por meio de um programa denominado Plano de Metas, almejava tirar o Brasil do atraso econômico. Tal projeto de desenvolvimento da economia previa injeção de capital nacional e estrangeiro como financiador do crescimento industrial do Brasil (GUTTSCHOW, 2011, p. 30).

[149] Anísio Teixeira foi diretor geral da Instrução Pública do Rio de Janeiro, a partir de 1931. Fundou, em 1935, a Universidade do Distrito Federal. Na década de 1950, foi secretário-geral da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dirigiu o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) (ABREU, 2001).

Teixeira defendia a descentralização administrativa e a autonomia nas escolas, o reconhecimento do educando e o respeito e conhecimento das culturas regional e nacional. Além disso, concentrou seus esforços na criação da carreira do educador profissional e na preocupação com a formação de professores (MOREIRA, 1997, p. 99-100). Em 4 de julho de 1952, tomou posse como Diretor-Geral do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e no ano seguinte publicou o artigo *Condições para a reconstrução educacional brasileira*. Nesse artigo, tratou dos princípios para a reconstrução educacional, os quais passavam pela obtenção de recursos financeiros para a expansão do sistema educativo e pelo caráter técnico-pedagógico do aperfeiçoamento permanente e progressivo do ensino, em todos os seus níveis (ARAÚJO, 2019, p. 69).

No que se refere ao ensino secundário, as ações de Anísio Teixeira eram pela oportunidade desse ramo de ensino a mais camadas da população, almejando que fosse pública e para todos os jovens. O educador defendia uma mudança de clientela para o secundário, que era tradicionalmente intelectualista e reservada às elites, que incluísse não apenas aqueles que se destinavam aos cursos superiores, mas que possibilitasse uma educação aberta a todas a oportunidades socioeducacionais (ARAÚJO, 2019, p. 70). Para se ter uma ideia, em 1954, apenas 6% da população em idade escolar (12 a 18 anos) estava matriculada no ensino secundário (SOUZA, 2008, p. 204). Teixeira implementou vários projetos para superar as fragilidades educacionais brasileiras, como a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar – CILEME, coordenada por Jayme Abreu, que publicou vários trabalhos sobre a situação do ensino secundário (MOREIRA, 1997, p. 99 e 100; DALLABRIDA, 2019, p. 417). Erasmo Pilotto escreve *A Educação no Paraná* para a CILEME, em 1954, obra em que presta contas ao governo federal sobre a educação paranaense, exaltando os feitos educacionais do Estado, desde o século XIX até a década de 1950.

Inspirado nos Estados Unidos e na França, Anísio defendia um ensino secundário que visasse a uma educação integral de todos os jovens em uma sociedade voltada à ciência e à técnica, mas também para o desenvolvimento individual de cada estudante. Em seus discursos, emergem ideais pedagógicos para educação secundária afinada à civilização democrática, solidária, humanista e científica (ARAÚJO, 2019, p. 70 e 71).

Anísio Teixeira foi aluno de John Dewey[150] que, com sua esposa, a também professora, Alice Chapman, criou em 1896 uma escola experimental na Universidade de Chicago, cuja proposta era pautada na cooperação e na resolução de problemas práticos. Essa instituição escolar funcionou até 1904, fomentando propostas pedagógicas de renovação educacional. O autor criticava a escola tradicional, organizada em programas que valorizavam a disciplina e a obediência em oposição ao raciocínio e à reflexão.

Dewey acreditava que a experiência dos alunos deveria ser levada para a sala de aula e que a educação deveria estar intimamente relacionada à vida e aos problemas contemporâneos (FONSECA; TOSTA, 2019, p. 241 e 242). O desafio da escola seria educar as novas gerações para viver na realidade complexa que é a sociedade moderna. Então, o papel da escola seria o de reformular a experiência vivida pelos alunos, assim, unindo a educação à vida, e incentivando o aluno a resolver situações do cotidiano (FONSECA; TOSTA, 2019, p. 243).

O objetivo da escola seria tomar como base as vivências trazidas da vida familiar e social, tidas como elementos iniciadores de um processo de reflexão, e dar condições para que o aluno pudesse se desenvolver e ampliar seus conhecimentos (FONSECA; TOSTA, 2019, p. 244). Segundo Dewey, “toda experiência tanto toma algo das experiências passadas quanto modifica de algum modo a qualidade das experiências que virão” e esse contínuo aprender se daria pela interação, ao que ele denominaria de “experiência educativa” (DEWEY, 2011, p. 36). A principal tarefa da escola seria incentivar “o desejo de continuar aprendendo” (DEWEY, 2011, p. 50). O educador concebia a escola como um lugar de interações comunicativas, criticando a simples transferência de conteúdos do ensino tradicional, por não estabelecer comunicação (FONSECA; TOSTA, 2019, p. 252).

Na esteira dessas ideias, foi na gestão de Armando Hildebrand que a Diretoria de Ensino Secundário (DES) propôs modernizar a didática do ensino secundário, concretizada com o estabelecimento da Campanha Nacional de Difusão e Aperfeiçoamento do Ensino Secundário (CADES), em 1953, que tinha como objetivo promover cursos para os professores leigos do ensino secundário, que na década de

[150] Anísio Teixeira foi tradutor de algumas obras de Dewey. Isso fez com que as ideias do intelectual estadunidense tivessem maior circulação no âmbito educacional brasileiro (CUNHA, 2001, p. 90).

1950 somavam 80%, preparando-os para exames que conferiam o grau de licenciados (SOUZA, 2008, p. 213; DALLABRIDA, 2019, p. 417-418).

Apesar de o discurso modernizador dar a tônica na política e de buscar na intelectualidade do Estado grande adesão, no cotidiano, principalmente em Curitiba, essa modernidade não se transpôs de forma tão direta. Forças conservadoras e modernizantes atuaram nessa conjuntura de forma a causar tensões e conciliações (FREITAS, 2003; TORRES, 2017). Entende-se que a palavra “modernidade” pode sugerir diferentes interpretações, sendo não raro utilizada para dar a ideia de “modernização” (CARVALHO, 2012, p. 26). Berman (1986, p. 16) considera que a vida moderna cria novos ambientes urbanos e muda o ritmo de vida como um turbilhão. Diz, ainda, que “os processos sociais que dão vida a esse turbilhão, mantendo-o num perpétuo estado de vir-a-ser, vêm a chamar-se ‘modernização’”.

As obras de modernização da capital do Estado, já no início dos anos 1950, concretizaram a busca por uma imagem de poder, pelo governador Bento Munhoz da Rocha Netto, baseado no desenvolvimento econômico (CAMARGO, 2007, p. 186-188). Assim, o planejamento da cidade é visto como estratégia de poder para construir uma representação espacial em consonância com seus valores. Harvey (2000, p. 42), ao discutir aspectos da modernidade, aponta como uma de suas características uma “crença no progresso linear, nas verdades absolutas e no planejamento racional de ordens sociais ideais sob condições padronizadas de conhecimento e de produção”.

É importante enfatizar que as obras edificadas nesse período se destacam pela grandiosidade do projeto arquitetônico. Munhoz da Rocha Netto vislumbrou tais construções como ações para as comemorações do Centenário de Emancipação Política do Paraná, oportunidade para mostrar ao país o quanto o Estado era desenvolvido. As construções escolhidas para representarem o Paraná pelo governador foram, basicamente, as de grande porte e monumentalidade, que tinham como finalidade simbolizar a importância e a grandeza do Paraná e de criar uma distância da imagem da Curitiba acanhada e provinciana. Além da pavimentação e iluminação de diversas ruas e da construção de prédios particulares no centro da cidade, são exemplos de obras públicas: o Centro Cívico, a Biblioteca Pública, o Teatro Guaíra, o Hospital de Clínicas e o novo prédio do Colégio Estadual do Paraná (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001); (CORREIA, 2004, p. 4).

Westphalen, ao abordar os feitos de Munhoz da Rocha, afirma que ele teve

> por objetivo mostrar ao Brasil e aos brasileiros, quando das comemorações do Centenário de Emancipação Política do Estado do Paraná, em 1953, o que o Paraná conseguiu realizar, após um século de autonomia, na iniciativa particular e governamental. (WESTPHALEN, 1953, p. 87)

Os principais pontos de culminância dessas festividades seriam a realização do "Congresso e da Exposição Internacional do Café, o qual contaria com delegações provenientes da Europa, dos Estados Unidos e das Américas Central e do Sul", e a Grande Feira de Curitiba, que funcionariam de dezembro de 1953 a abril de 1954. Tais eventos seguiram os parâmetros das exposições universais[151], realizadas em diversos centros do mundo (OSINSKI; SILVA, 2015, p. 384).

Destaca-se, no jornal Gazeta do Povo, de 16 de março de 2003 (BENTO MUNHOZ..., 2003), em sua "Edição Comemorativa da Emancipação Política do Paraná – 150 anos – Personagens da História" – um artigo que traz como título "Bento Munhoz da Rocha Netto: o governador do centenário". Tal texto relatava que o então governador, ao ir à Assembleia Legislativa para fazer a mensagem anual, no início de 1953, tinha boa parte de seu pronunciamento relativo às comemorações do Centenário de Emancipação Política do Paraná. Munhoz da Rocha avisou aos deputados que inauguraria naquele ano a Biblioteca Pública do Paraná e o Centro Cívico de Curitiba, onde se concentrariam os três poderes do Estado. A imprensa local exaltava:

> Curitiba prepara-se para comemorar em 1953 o centenário da elevação do Paraná a Província, e entre outras muitas iniciativas programadas, destaca-se a construção do Centro Cívico, conjunto de edifícios monumentais, incluindo o Palácio do Governo, o Palácio da Justiça, o Palácio da Assembleia Legislativa, Palácio das Secretarias de Estado, edifício das Pagadorias, monumento comemorativo do centenário, Praça Monumental e Parque. [...] Além desses deverão ainda ser construídos um grande e moderno Teatro Público, a Biblioteca Pública, de proporções maiores que a do município de São Paulo, e outros. (BRAGA; D'HORTA, 1953, p. 4)

No entanto, as obras atrasaram e a Biblioteca foi inaugurada somente em 19 de dezembro de 1954 (TRINDADE; ANDREAZZA, 2001). O prédio grandioso, com linhas arquitetônicas modernas, grandes espaços e janelas, apresenta uma tendência

---

[151] As exposições universais conferiam o progresso das nações à popularização do ensino de Desenho. Esse seria o motivo pelo qual alguns países alcançavam desenvolvimento e supremacia econômica. "Uma questão de honra nacional, ao mesmo tempo que de comércio e indústria" como diria Victor Duruy em 1867, quando escreveu uma circular a respeito dos instrumentos, dos modelos e dos objetos destinados ao ensino nos liceus e colégios (D'ENFERT, 2004, p. 36).

estética funcionalista[152]. O Centro Cívico também não ficou pronto no referido ano, conforme planejado.

No livro *Paraná vivo: um retrato sem retoques*, de 1953, Temístocles Linhares faz uma exaltação dos feitos e progressos do Paraná do Centenário, destacando a figura de Munhoz da Rocha. O livro foi uma obra encomendada, que tinha a intenção de justificar e respaldar ações governamentais. Segue um trecho do texto, onde é possível perceber esse discurso dentro de um viés mais educacional:

> É inegável o esforço cultural que se espalha por todo o Paraná. As escolas de todo o gênero se multiplicam sem poder talvez acompanhar as necessidades também crescentes. Crescentes, como logo se depreende, em escala geométrica, uma vez que o desenvolvimento da obra educacional está em função, sobretudo do surto econômico, de par com os métodos de ensino empregados e as modernas conquistas da pedagogia. (LINHARES, 1953, p. 281)

Os atrasos nas obras foram tidos como evidência de incompetência administrativa por parte do governo estadual. Somadas às grandes despesas realizadas para organizar os festejos do Centenário, os jornais faziam duras críticas e acusavam o governo pela crise financeira enfrentada pelo Estado, levantando suspeitas de irregularidades e acusações de negociatas feitas por Munhoz da Rocha para viabilizar os projetos relacionados à data. O governador foi acusado de aristocrático, de elite, de vaidoso e de centralizar os festejos e ações apenas na capital. As críticas abrangeram também os cortes de vencimentos do funcionalismo público e os baixos salários dos professores, gerando grande insatisfação na população (OSINSKI; SILVA, 2015, p. 386).

Entretanto, isso não impediu a realização das festas comemorativas, que contaram com a presença do Presidente da República, Getúlio Vargas, tais como bailes, desfiles militares e escolares, além da inauguração das referidas exposições. (OSINSKI; SILVA, 2015, p. 387- 389). Para provar que não excluía a população dos festejos, o governo resolveu, de última hora, promover bailes em sociedades operárias e populares e permitir a entrada gratuita para a população na inauguração das

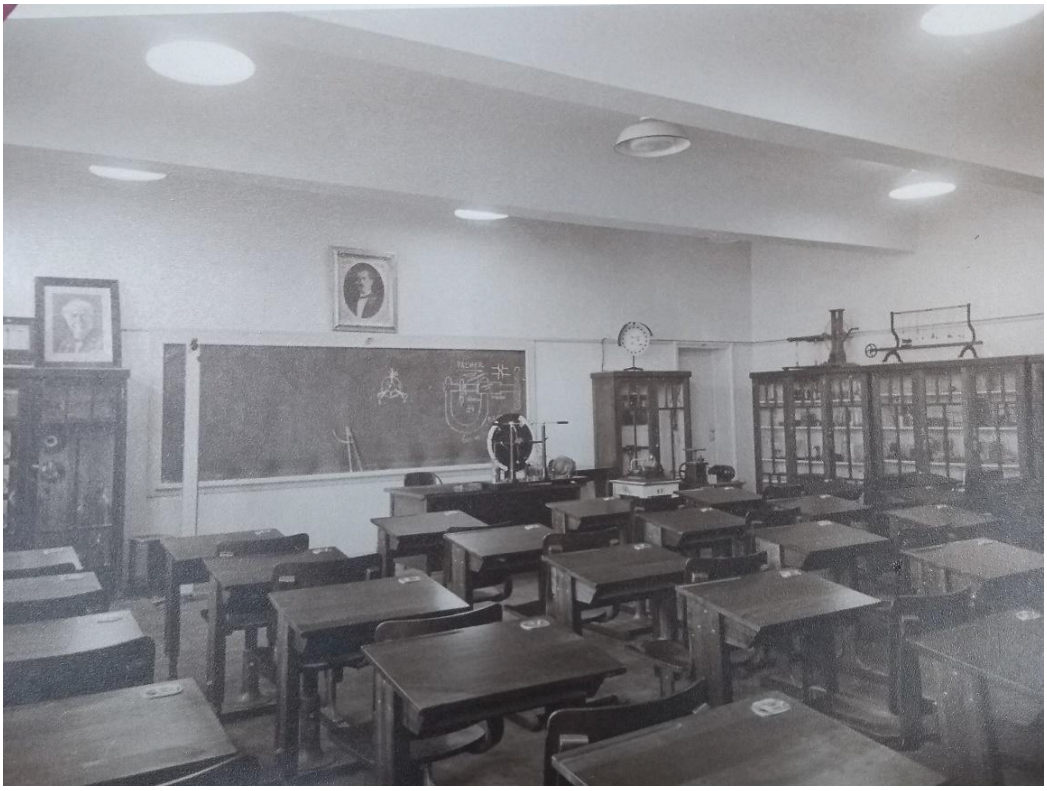
---

[152] "A chamada *estética funcionalista* ocasionou assim a produção de uma arquitetura formalmente adequada aos desenvolvimentos tecnológicos característicos dos novos tempos da 'Era da Máquina'. Além disso, como parte da 'limpeza estético-moral', proposta por todos os movimentos de vanguarda, a 'Nova Arquitetura' também se constituiu através da recusa completa à utilização de ornamentos nas edificações" (ALVES, 2006, p. 13).

exposições, em 19 de dezembro, para comemorar o Centenário (OSINSKI; SILVA, 2015, p. 387-388).

Nesse contexto, seria concluída a obra do novo prédio do CEP, mobiliado e equipado, além de ser preparada toda a documentação exigida para a autorização de funcionamento da instituição. Muitas fotografias foram tiradas, extensos relatórios realizados, além de elaborado um novo regimento interno. Foram também realizados muitos croquis de todas as salas e suas respectivas fichas de classificação para fins de inspeção. Trago, como exemplo, imagem feita da sala de Física, a qual se apresenta com todos os equipamentos à vista e o quadro preenchido com esquemas de aula.

IMAGEM 81 – SALA DE FÍSICA - COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ - DÉCADA DE 1950



Colégio Estadual do Paraná (1953b).
Acervo: PARANÁ. Arquivo Público do Paraná.

Para atender à legislação, a direção do CEP se esforçava para ter condições modelares em termos de construção e instalação, materiais e equipamentos, contando com corpo docente apropriado às exigências de uma instituição desse porte. Sua capacidade era para 6000 alunos, com 48 salas de aula, salas de administração, sala de professores, gabinetes médico-dentários, 2 laboratórios de Física e Química, 3 anfiteatros, 2 ginásios de esportes, salão de festas, biblioteca, piscina de dimensões

olímpicas, teatro com lotação para 1050 pessoas e praça de esportes. Havia uma preocupação em ressaltar que toda a construção obedecia aos padrões de higiene e era de fino acabamento, incluindo o mobiliário, e que o Colégio possuía requisitos pedagógicos para funcionamento (A COMPANHIA..., 1950). Como exemplo, pode-se observar, nas imagens 82 e 83, a seguir, as instalações da discoteca e da sala dos professores.

IMAGEM 82 – DISCOTECA - COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ - DÉCADA DE 1950



Colégio Estadual do Paraná (1953b).
Acervo: PARANÁ. Arquivo Público do Paraná.

IMAGEM 83 – SALA DOS PROFESSORES - COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1950



Acervo: PARANÁ. Arquivo Público do Paraná.

O prédio contava com quatro pavimentos, além do subsolo, onde passou a funcionar a cantina. Alguns relatos apontam que esse espaço havia sido construído para servir de abrigo antiaéreo, pois a construção foi iniciada ainda durante a Segunda Guerra Mundial. Contudo, há controvérsias com relação a essa informação. José Manoel Ungaretti da Silva afirmou

> não acreditar que o subsolo do colégio foi feito com função de abrigo. Mas confirma que isso já virou uma lenda que faz parte da história do colégio e do Estado. Silva destacou que o projeto arquitetônico do CEP é muito parecido ao da Academia Militar das Agulhas Negras, que fica no município de Resende, no Rio de Janeiro. (MANOEL, 2013)

Moysés Lupion cita as atividades do CEP por ocasião da abertura da Sessão Ordinária da Assembleia Legislativa de 1950:

> [...] subdividimos a direção do estabelecimento em vários serviços: atividades administrativas propriamente ditas; atividades culturais, com concertos, conferências, teatro do estudante, pintura, ballet, canto coral, discoteca e festividades; atividades de associações e instituições escolares, com cooperativa, cantina, jornal, clubes diversos, colônia de férias, associação de ex-alunos, excursões e oficinas; atividades científicas, com laboratórios, biblioteca, cinema educativo, museus; atividades de orientação,

> educação física, com ginasium, piscinas, estádio de desportos, olimpíada colegial e atividades de assistência, compreendendo a médica, dentária e social. (PARANÁ, 1950, p. 158 e 159)

O Colégio Estadual do Paraná tem duas alas simétricas interligadas por corredores. Tudo foi construído de maneira ampla e espaçosa: os corredores, as salas de aula, os laboratórios, a biblioteca, o salão nobre, o auditório. Nessa época, não existia ainda o Teatro da Reitoria, e o Teatro Guaíra estava em construção. Assim, além de servir para as atividades escolares, o palco do Teatro do Colégio Estadual do Paraná era cedido para apresentações artísticas diversas, inclusive colações de grau da Universidade (STRAUBE, 1993, p. 113). Na tomada área a seguir (imagem 84), pode-se perceber as duas alas, o Ginásio de Esportes à direita, a pista de atletismo, e o prédio da Casa do Estudante Universitário, à esquerda. Também se vê que a região que aparece ao fundo da imagem, denominada atualmente de Alto São Francisco, era bem arborizada, apenas com residências, mostrando uma Curitiba ainda pacata e provinciana.

IMAGEM 84 – TOMADA AÉREA - COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ - DÉCADA DE 1950[153]



Paraná (Década de 1950, p. 387).
Acervo: PARANÁ. Arquivo Público do Paraná.

Para o ano de 1950, as matrículas dos alunos foram realizadas ainda no antigo prédio, atingindo 2419 alunos, sendo 1498 no Curso Ginasial, 26 no Curso Colegial – Clássico e 895 no Curso Colegial – Científico. Para fins comparativos, em 1943, havia 1476 matriculados, sendo 791 para o colegial. Com a mudança de prédio, foi possível aumentar a oferta de matrículas, principalmente para o ginasial (STRAUBE, 1993, p. 113). Observa-se, no curso Colegial, a grande procura pelo Curso Científico e, gradativamente, cada vez menos procura pelo curso Clássico (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1950a; 1951b; 1952b; 1953c; 1954c).

Com a transferência para o novo prédio, durante o processo de documentação, a principal preocupação era a equiparação do curso colegial, sendo designado um inspetor para verificar suas instalações físicas (BRASIL, 1950). Na Portaria n.º 941, de 20 de outubro de 1952, foi designada comissão para verificar as condições do estabelecimento para esse fim. O relatório mostra alguns dados: a capacidade do

[153] Não foi possível identificar a data do registro fotográfico da imagem. Provavelmente, a fotografia foi tirada na década de 1950.

novo prédio era de 1950 alunos por turno, sendo o regime de externato para frequência mista. O relatório também determinava que o Regimento Interno deveria ser modificado, de acordo com o parecer da inspetora Maria Pereira de Souza. As instalações foram vistas pelos inspetores, relatadas com fotografias e avaliadas pelo Diretor do Ensino Secundário, Macário Antônio dos Santos, que declarou que o CEP era um dos mais bem instalados no Brasil, com material didático excelente e em quantidade suficiente. A preocupação com o registro do corpo docente é algo que aparece em vários documentos[154].

A fim de que tudo estivesse regularizado e devidamente registrado, a administração do Colégio se empenhou em cumprir todas as exigências legais, principalmente, no que se referia ao Colegial. A atualização do regimento interno foi realizada em 1953, ressaltando que o último era de 1917. Sua aprovação se deu em 16 de junho de 1953, pelas autoridades federais e estaduais e pela Congregação, que tinha como Diretor à época o professor Francisco José Gomes Ribeiro (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1953a).

O parecer da comissão de inspetores que verificou as condições do curso Colegial assim declarou:

> de acordo com o que foi dado observar através dos elementos verificados, e com base no testemunho do responsável pela respectiva fiscalização, o estabelecimento tem cumprido os dispositivos das leis e regulamentos de ensino e saúde vigentes. (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1953b, p.766)

Sobre o Regimento Interno do CEP de 1953, alguns aspectos foram selecionados como relevantes para esta pesquisa. No Art. 22, o documento deixa claro que a aula teria como objetivo ministrar o ensino teórico e prático. Para isso, propõe os seguintes recursos: cinema educativo; projeções epidiascópicas e diascópicas; excursões científicas; visitas a estabelecimentos científicos e industriais e a outros que oferecerem interesse cultural; audições fonográficas; e frequência a museus, gabinetes e laboratórios. A aula das línguas vivas deveria ter um caráter

[154] O relatório foi assinado pela Divisão de Prédios e Aparelhamento Escolar (SPAE), em 7 de maio de 1954, pela auxiliar técnica Maria da Paz de Vasconcelos Crespo (BRASIL, 1954). Tal parecer foi cobrado por Generoso Marques dos Santos Neto, Inspetor Federal do Colégio Estadual do Paraná do turno da tarde, em 18 de junho de 1954, e foi enviado um ofício ao Diretor do Ensino Secundário do Ministério da Educação, solicitando que determinasse o fornecimento das autorizações necessárias à regularidade do corpo docente do CEP.

eminentemente prático. As aulas das disciplinas que comportassem experiências e demonstrações seriam realizadas nos gabinetes e laboratórios instalados no Colégio. Sempre que a aula fosse substituída por excursões, visitas e frequências a instituições estranhas ao Colégio, deveria ser feito um relatório a ser apresentado pelo professor e pelos alunos.

Na sequência, o Regimento propunha que as aulas práticas poderiam ser ministradas concomitantemente a duas ou mais turmas do mesmo grau curricular, havendo conveniência. No entanto, outro documento atesta que, na prática, apenas na disciplina dos trabalhos manuais é que isso acontecia, denotando que aulas de caráter mais prático poderiam ser deixadas em segundo plano ou mesmo ministradas de forma mais precária. O regimento segue a determinação de que as sessões de Educação Física e as aulas de Canto Orfeônico, Desenho, Trabalhos Manuais e Economia Doméstica deveriam ser ministradas de acordo com as normas federais próprias e em locais especialmente aparelhados para a prática respectiva (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ 1953a, p. 6), não havendo mais quaisquer especificações quanto a essas disciplinas com relação à diferenciação por gênero.

Quanto às provas, o referido documento determinava que as parciais fossem realizadas mediante folha própria do Colégio, numeradas e com sorteio de ponto. O Art. 46 trata dos exames finais, que deveriam obedecer aos processos, formalidades e épocas, previstos pelas normas federais do ensino; independeriam de inscrição, quando realizados em caráter ordinário, e seriam públicos. O Art. 47 definia que os exames práticos das disciplinas experimentais deveriam ser feitos concomitantemente com os orais e consistiriam na repetição de uma das experiências clássicas ou descrição à vista do objeto, sobre assunto prático de aulas (um instrumento, um fóssil, um órgão vegetal etc.). Havia preparadores ou monitores contratados e indicados pelos professores catedráticos para zelar pelos laboratórios e inventariar os objetos dos laboratórios de Geografia, Química, Física e História Natural. As fontes não mostram se havia monitores para o Desenho. Porém, Viaro e Koch, por exemplo, tinham, ao seu redor, alunos que selecionavam como os “mais preparados” para auxiliá-los nas diversas atividades (ARAÚJO, 1988; OSINSKI, 2006). O Regimento definia os direitos e os deveres do corpo docente:

> Art. 97.º - Aos professores competirá:
> a) Reger os cursos para que tiverem sido designados, lecionando rigorosamente na ordem dos programas, que deverão ser esgotados, e

> zelando não só pela eficiência de ensino, mas também pela perfeita equidade no julgar o aproveitamento dos alunos; [...]
> b) Realizar com zelo os trabalhos técnicos e as atividades extraclasse, do que houverem sido incumbidos;
> c) Desempenhar-se das comissões ou tarefas para que houverem sido escolhidos; [...]
> d) Concorrer para a boa disciplina e cordialidade na sede do Colégio, bem como, pelo seu exemplo, demonstrar ao corpo discente o padrão de comportamento social necessário ao cidadão.
> Art. 98 – Serão direitos do professor efetivo:
> 1) Reger efetivamente a cadeira para a qual foi nomeado;
> 2) Orientar o ensino de sua cadeira;
> 3) Indicar à Congregação os manuais destinados aos alunos;
> 4) Indicar os preparadores e monitores. (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1953a, p.19)

Cabe destacar a determinação de lecionar todo o conteúdo do programa da cadeira, rigorosamente e na ordem dos programas. O regimento também deixa claro que os professores deveriam se envolver em assuntos extraclasse, como trabalhos, tarefas e comissões relacionadas às atividades do Colégio. Eram os professores efetivos que indicavam os manuais a serem utilizados pelos alunos e orientavam professores suplementaristas e monitores, devendo dar o exemplo de disciplina e cordialidade e demonstrar "o padrão de comportamento social necessário ao cidadão". Chervel (1998, p. 5-6) analisa que a cultura escolar não é uma forma de transmissão de saberes da escola, mas nasce no interior da escola, por meio de saberes e condutas próprias que levam a marca da instituição escolar. Tais comportamentos criam uma cultura escolar na forma de se comunicar, nos gestos, na forma de se vestir e se relacionar na escola, como no caso do CEP.

O número de aulas de cada disciplina era igual ao do Colégio Pedro II. O Art. 121 do regimento afirma que o provimento de cargo de professor catedrático seria feito mediante concurso de títulos e de provas. Dessa forma, os professores de Desenho, dependendo de seu vínculo, poderiam ser catedráticos ou efetivos, auxiliares ou suplementaristas.

Quanto ao processo de seleção para os professores efetivos, constavam os seguintes critérios para a inscrição:

> Art. 122.º - os pedidos de inscrição ao concurso referido no artigo anterior, serão formulados em petição instruída, no mínimo, com os seguintes documentos:
> 1) Prova de cidadania brasileira;
> 2) Prova de idoneidade moral, firmada por três professores;
> 3) Folha corrida da justiça e da polícia;
> 4) Prova de quitação com o serviço militar;

> 5) Atestado de que não sofre de moléstia contagiosa ou incurável;
> 6) Atestado de atividade profissional ou didática;
> 7) Cinquenta (50) exemplares, impressos por qualquer método gráfico corrente, de tese original de valor, de própria lavra, relativa à matéria em concurso;
> 8) A relação em duas vias, dos documentos supracitados, para efeito de recibo. (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1953a, p. 24)

No Regimento Interno, percebe-se a preocupação com a idoneidade moral e honestidade do professor. Essas condições do Regimento reforçam o perfil do professor que se considerava adequado à instituição. Por último, as 50 cópias de tese, em um período que era onerosa a impressão gráfica, é no mínimo relevante. O concurso de provas para professor catedrático compreendia uma prova escrita com base em 25 temas sorteados e defesa de tese, além da prova didática e da prova prática, quando a matéria comportava (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1953a, p. 25). Não foram obtidos indícios de como acontecia, na prática, todo o processo do concurso.

A prova didática, que era pública, constava de uma preleção, durante 50 minutos, sobre um ponto sorteado 24 horas antes, de uma lista de 10 a 20, organizada pela comissão examinadora, dentro do programa da cadeira. Como critério de desempate, dava-se prioridade ao professor que tivesse exercido magistério no CEP. Também tinham preferência os portadores de diploma de Licenciatura com maior tempo de exercício no magistério secundário e que tivessem concluído curso secundário no CEP (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1953a, p. 26).

O professor suplementarista era admitido sempre que, tendo-se distribuído as turmas aos professores catedráticos e auxiliares, houvesse turmas sem regentes. O professor deveria ter registro no Ministério da Educação e Cultura e anuência do Diretor, sendo dada a preferência àqueles que já estivessem no Colégio. Poderia assumir aulas de preparador, monitor de Educação Física e dirigente das aulas de línguas vivas, quando não conseguisse preencher a carga horária (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1953a, p. 28).

Quanto aos vencimentos dos professores catedráticos e auxiliares, o artigo 145 determinava que seriam fixados por lei estadual. Já os professores suplementaristas, preparadores, monitores de Educação Física, dirigentes das salas de línguas vivas, mestres de artes e ofícios e professores do curso pré-ginasial eram remunerados na conformidade das leis especiais respectivas (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ,

1953a, p.29). O Diretor do CEP, nomeado pelo governador do estado, teria que ser professor estável do Colégio, indicado em lista tríplice pela Congregação[155].

Pôde-se observar que toda a autorização de funcionamento dos estabelecimentos de ensino secundário passava pelo crivo do Governo Federal, que tinha uma série de instruções e exigências para cada disciplina que compunha o currículo. Assim, era cobrada a descrição detalhada dos tipos e modelos de objetos e equipamentos a serem adquiridos, bem como da organização dos espaços físicos necessários. Os relatórios e os registros fotográficos eram formas de o sistema de inspeção federal analisar se a instituição de ensino estava aparelhada para colocar em prática o currículo determinado pelo governo (PESSANHA; SILVA, 2018, p. 407). Mais que isso, ao demonstrar a estrutura física de uma instituição escolar, havia a intenção de se revelar o grau de importância que ela tinha para a sociedade.

Em 1955, houve um importante evento educacional, o *Seminário Interamericano de Educação Secundária*, em Santiago do Chile. Representaram o Brasil o professor Armando Hildebrand, Diretor da DES do Ministério da Educação, e o pesquisador Jayme Abreu, coordenador da CILEME, que foi um dos palestrantes (SOUZA, 2008, p. 204; ARAÚJO, 2019, p. 71; DALLABRIDA, 2019, p. 417). Também esteve nesse Seminário o professor de Educação Física do CEP, Germano Bayer. Jayme Abreu (1955, p. 29) observava, na ocasião, um desajuste entre as práticas educacionais e as necessidades e interesses dos estudantes advindos de um meio cada vez mais urbano e industrial. Outra preocupação era a baixa procura e a evasão no secundário, que se dava muito por questões econômicas e sociais. Nesse contexto, a publicação da revista “Escola Secundária”, em 1957, incentivada pelo novo diretor da DES, Gildásio Amado, que visava também a uma renovação pedagógica do ensino secundário, foi uma importante difusora das experiências da CADES (DALLABRIDA, 2019, p. 418).

Na formulação desses educadores, estava a defesa de uma formação mais igualitária para ricos e pobres, fundamentada na pedagogia de Dewey, a partir das ideias de uma sociedade democrática, de cooperação internacional e de um ensino em que prevaleceria a dimensão individual e social da aprendizagem (ARAÚJO, 2019,

[155] A Congregação do Colégio continuou sendo composta de professores catedráticos e professores auxiliares, bem como de um representante dos professores suplementaristas, eleito anualmente por seus pares (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1953a, p. 29). Tinha como competência indicar livros didáticos, organizar concursos, discutir a prestação de contas, fazer parte de comissões de inquérito, realizar sessões solenes (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1953a, p. 33).

p. 75). Dewey acreditava que “democracia é liberdade” e que a educação deve proporcionar um interesse sobre as questões sociais e culturais e preparar para viver em uma sociedade democrática (WOSNIAK; LAMPERT, 2016, p. 266). O autor afirmava que tal sociedade democrática traria melhoria social e bem-estar e que a educação era parte de seu processo de construção, pois seria na escola que se absorveria valores, senso estético, linguagens e maneiras e, principalmente, gosto por atividades em grupo. Enfatizava, também, a participação dos alunos na escolha das atividades e a interação entre professores e alunos (DEWEY, 1959, p.106).

Experiências renovadoras no ensino secundário começaram a ser feitas com base também em modelos pedagógicos franceses. Realizada, primeiramente, no Instituto de Educação Alberto Conte, em São Paulo, pelo professor Luís Contier[156], que se inspirou nas *classes nouvelles* francesas, as classes experimentais começaram a funcionar, a partir de 1959, com a publicação das “Instruções sobre a natureza e a organização das classes experimentais” (BRASIL, 1958, p. 80-81; SOUZA, 2008, p. 213; DALLABRIDA, 2019, p. 418).

As classes experimentais tinham como características: trabalhos de pesquisa em grupos, maior atenção ao aluno do que à matéria, estudo do meio natural e humano, integração de disciplinas, estímulo à autodisciplina, criação do conselho de classe e do Serviço de Orientação Educacional, sociedades de pais e professores, e redução do número de alunos por turma (ABREU, 1960, p. 15; DALLABRIDA, 2019, p. 421). Havia ênfase no ativismo do aluno e no trabalho colaborativo, métodos ativos de ensino, integração curricular, atividades extraclasse, em detrimento do sistema competitivo de avaliação por notas, de métodos tradicionais e da rigidez curricular (DALLABRIDA, 2019, p. 421 e 424). No CEP, as classes experimentais aconteceram entre 1960 e 1967, com a denominação de Classes Integrais.

As classes experimentais foram autorizadas pelo MEC, em 1959, para que houvesse uma implementação de modificações no projeto pedagógico das escolas, que visava melhorar os índices de promoção, combater a evasão e subsidiar a próxima reforma do secundário em andamento, a ser implantada em 1961. No CEP, havia grande número de reprovações e alto índice de evasão, principalmente nas turmas masculinas da primeira série do ginasial e era necessária uma ação que revertesse esse quadro. Apoiados nos estudos da ciência do comportamento, tidos

[156] Contier realizou estágio no *Centre International d’Études Pedagogiques*, em Sèvres.

como o que se tinha de mais moderno em educação, viam a possibilidade de modificar métodos pedagógicos e currículos mais condizentes com a realidade dos alunos de uma "sociedade em desenvolvimento". A implantação das classes experimentais ocorreu na gestão do diretor do CEP, Ulysses de Mello e Silva (COMPIANI, [1967?], p. 1-2; CHAVES JÚNIOR, 2017, p. 20-21)[157].

A ideia era aplicar novos métodos pedagógicos e diversificar currículos, mais adaptados à realidade do aluno do curso secundário (BRASIL, 1958, p. 73). Sacristán (2000, p. 28) aponta que o currículo envolve a organização do sistema escolar, a formação e a escolha dos professores, a seletividade social dos alunos, a avaliação e a renovação de métodos pedagógicos. Porém, a rígida legislação promovida por Campos e Capanema e a resistência a mudanças estruturais nesse ramo de ensino fez com que as preconizadas liberdade e flexibilidade não tivessem sido apresentadas como deveriam e as amarras do modelo tradicional ainda permanecessem de certa forma, o que impediria muito a experimentação. Contudo, a implantação das classes experimentais possibilitou a escola pensar o seu papel no processo educativo, dentro de suas necessidades culturais (ABREU, 1960, p. 10 e 11).

No CEP, foi designada uma equipe coordenada pela professora Ruth Compiani[158] para elaborar o projeto das classes experimentais, iniciando sua aplicação em 1960. A Portaria n. 2654 de 15.07.59, do Secretário de Educação e Cultura, autorizou o diretor do CEP a organizar as classes experimentais (COMPIANI, [1967?], p.1-2).

O projeto foi inspirado na experiência francesa do Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres e, além disso, do Colégio da Fundação Getúlio Vargas de Nova Friburgo, Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia da UFRGS, Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1964a; COMPIANI, [1967?], p.1-2).

O nome das classes experimentais, no CEP, foi modificado para Classes Integrais, pois, além do horário integral, manhã e tarde, havia o ideal da educação integral. Além disso, acreditava-se que o nome experimental não repercutiria bem na

---

[157] A tese de Chaves Júnior (2017) sobre as Classes Integrais no CEP, além de relevante e aprofundado trabalho, contribuiu para o cotejamento com as fontes que estavam disponíveis, por vezes, sem informações precisas.

[158] Ruth Compiani era pedagoga formada pela Universidade do Paraná e professora, na época, de Didática Especial, na "seção" de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras dessa Universidade (CHAVES JÚNIOR, 2017, p. 22).

comunidade e havia a consciência de que talvez o trabalho não fosse rigorosamente experimental. (COMPIANI, 1965, p. 1; COMPIANI, [1967?], p. 2). Como a ideia era implantar classes experimentais, foi definido que as Classes Integrais no CEP deveriam abranger as quatro séries do curso ginasial exclusivamente para matrículas de meninos, com turmas de até 25 alunos, grupo que foi considerado prioridade para intervenção de inovações pedagógicas (COMPIANI, [1967?], p. 3).

Os objetivos das Classes eram: proporcionar cultura geral como base para o ensino superior e tornar os alunos membros atuantes da sociedade democrática, aumentar coeficiente de rendimento escolar, reduzir índices de evasão, preparar para a vida prática e estabelecer métodos e princípios educacionais mais adequados à realidade e mentalidade do aluno. (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1960a, p. 4; 1961, p. 14). Xavier (2012, p. 220) observa que era necessário formar “uma nova consciência nacional capaz de integrar o indivíduo ao modo de vida democrático”.

A ideia de trabalhar com um grupo menor de alunos visava possibilitar o atendimento individualizado, pensando nas necessidades e limitações de cada um e, nesse aspecto, a orientação educacional teria um papel ativo. Com relação à organização dos programas, foi pensado em sua flexibilização e na simplificação de conteúdos, pois seria mais importante uma visão cultural mais geral e um aprendizado individual focado nos interesses dos alunos (COMPIANI, [1967?], p. 3).

Pode-se destacar duas abordagens que caracterizaram essas classes: o estudo do meio e o entrosamento de disciplinas. O estudo do meio significava colocar o aluno em contato com a realidade que o cercava, por meio de visitas, excursões, coleta de dados e entrevistas, buscando a tomada de consciência de problemas sociais e econômicos para a formação de um cidadão capaz de participar ativamente da sociedade (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1960b, p. 8; 1964a, p. 1-2; COMPIANI, [1967?], p. 4). Para fins comparativos, no contexto liceal português dos anos 1930, como reflete Brito (2014, p. 68 e 73), havia grande valorização das visitas de estudo e do patrimônio cultural, excursões escolares, aprendizagens facultativas, festas e associações escolares, rompendo, de certa forma, com o formato desse ramo de ensino e tornando a escola mais dinâmica.

O entrosamento de disciplinas, geralmente, era feito em torno dos conteúdos de Geografia e História e visava a uma melhor interlocução entre saberes. Para a pesquisa, nos interessa saber como isso foi feito em relação ao Desenho (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1960c, p. 10; 1964a, p. 7; COMPIANI, [1967?], p. 4).

Havia reuniões semanais entre os professores para o planejamento desse entrosamento, ocasião em que eram discutidos problemas específicos dos alunos, ocorrendo também momentos de estudo. Os pais também eram chamados a reuniões mensais, onde participavam de palestras, faziam contato com os professores e assistiam a apresentações de trabalhos dos alunos ou apresentações artísticas (COMPIANI, [1967?], p. 4).

Uma outra inovação foi que a verificação da aprendizagem passou a ser contínua, por meio dos trabalhos realizados. Não havia exames e o aluno recebia um conceito qualitativo de seu desempenho. Eram avaliados aspectos como responsabilidade, atenção, interesse, respeito e cooperação, sendo que o próprio aluno preenchia uma ficha especial e elaborava um gráfico de acompanhamento. A prioridade era saber trabalhar em equipe, pois saber ter uma conduta adequada em uma sociedade democrática seria um pressuposto de um bom ajustamento social (COMPIANI, [1967?], p. 4). Nesse contexto, a liberdade de expressão gráfica seria um caminho para a cidadania democrática, envolvendo as dimensões ética e estética (PENIM, 2000, p. 150).

No projeto das Classes Integrais, a formação visava à solução de problemas práticos da vida cotidiana. Dava grande ênfase aos métodos ativos, fazendo com que o aluno fosse incentivado à pesquisa e a construir conhecimentos, aprendendo pela experiência e pelo desenvolvimento da autodisciplina. O projeto valorizou muito a educação estética, promovendo sua apreciação e estimulando formas de expressão e desenvolvimento das habilidades artísticas. Eram ofertados o Desenho, a Música e as Artes Aplicadas. No Desenho, visava-se desenvolver a liberdade de expressão, incentivada pelo desenho ao ar livre e de observação do natural. Na Música, eram explorados os instrumentos da bandinha rítmica para os alunos das primeiras séries, depois os instrumentos musicais e o canto. Por fim, as Artes Aplicadas tinham como premissas o desenvolvimento da precisão, da ordem, do respeito pelo trabalho e do capricho, além da valorização dos diversos tipos de atividade humana (COMPIANI, [1967?], p. 7 e 8). Penim (2000, p. 88) comenta que, de maneira análoga, nos liceus no pós-segunda guerra, em Portugal, sedimentou-se um discurso em torno da educação artística como fundamental para o desenvolvimento integral do aluno, a chamada “Educação através da arte”, valorizando a criatividade como parte de um “processo de crescimento individual e de capacidade de intervenção social”.

O projeto das Classes Integrais ainda propunha trabalhar a educação moral e religiosa, a educação física e a orientação sexual. A Educação Física se ocupava da saúde e do aperfeiçoamento físico dos alunos, sendo previstos exames médicos, dentários e de laboratório, testes físicos e fisiológicos e programas de atividades físicas, desenvolvimento físico e psicológico com aulas quase diárias que buscavam cultivar bons hábitos de higiene e nutrição, orientar para a necessidade de sono e repouso e ressaltar o valor da vida sadia. A intenção era desenvolver iniciativa, cooperação, solidariedade, respeito, liberação das tensões emocionais. Além de clubes esportivos, havia o clube da dança, mexe-mexe, teatro, escolinha de arte, xadrez, damas, sing-song, ciências, desenho, pintura e cerâmica, que orientavam o lazer e a convivência social (COMPIANI, [1967?], p. 8).

Entre as disciplinas que constavam no primeiro ano das Classes Integrais estavam:

QUADRO 22 - CURRÍCULO DAS CLASSES INTEGRAIS DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (1960)

DISCIPLINAS BÁSICAS	**Português**	6 aulas
	Matemática	6 aulas
	Geografia	3 aulas
	História	3 aulas
LÍNGUAS	**Francês**	2 aulas
ARTES	**Desenho**	3 aulas
	Artes aplicadas	3 aulas
	Música	2 aulas
RELIGIÃO		1 aula
EDUCAÇÃO FÍSICA		6 aulas
ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL		1 aula

FONTE: Colégio Estadual do Paraná (1960a, p. 15).

A disciplina de Ciências foi incorporada à primeira série ginasial, em 1963. Já a língua inglesa era ofertada a partir da 2.ª série. O aluno podia optar entre Inglês e Francês, sendo que o Latim era opcional. (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1960a, p. 11).

Para ingressar nas turmas, era necessário fazer o exame de admissão e se inscrever para um sorteio. Paralelamente, continuava a funcionar o que chamaram de

turmas comuns, que obedeciam aos programas federais (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1960a, p. 16).

Entre os professores que assumiram as Classes Integrais, alguns eram recém-formados ou externos à instituição (CHAVES JÚNIOR, 2017, p. 23). Eles deveriam ser imbuídos de idealismo e entusiasmo para resolver problemas educacionais, espírito de equipe, propor ideias inovadoras e ter uma mente aberta para pesquisas e renovações pedagógicas (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1960a, p. 19). Assim, a experiência funcionou quase como um laboratório para os estudantes da Faculdade de Filosofia, que podiam ver colocados em prática conceitos aprendidos na academia.

As atividades docentes obrigatórias para os que se engajavam na proposta eram: dedicação de um tempo maior às atividades escolares; registro do trabalho, elaborando planos, relatórios e fichas de apreciação; comparecimento às reuniões semanais de professores e mensais de pais; acompanhamento dos alunos nas visitas e excursões exigidas pela programação da disciplina; recepção de visitantes às turmas; atendimento às atividades extraclasse, de acordo com habilidades específicas (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1966, p. 17; CHAVES JÚNIOR, 2017, p. 165-166).

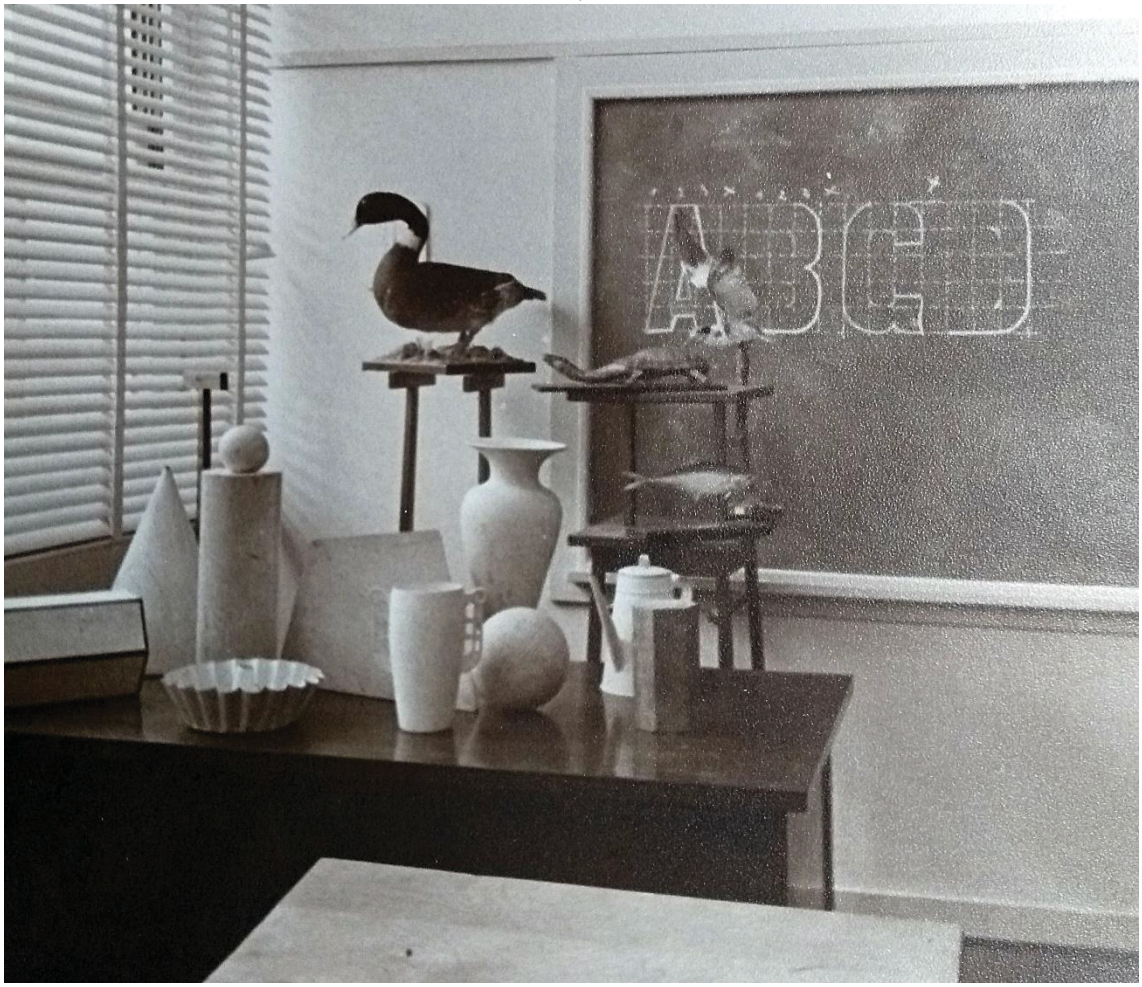
A ideia era que o conhecimento não partisse da sucessão de conteúdos decorados de forma passiva, mas da resolução de problemas e da utilização de noções aprendidas, transformando a maneira de pensar, se expressar, agir e sentir do aluno. Partia-se de uma motivação para a aprendizagem. O conteúdo era estudado de forma geral e, em seguida, era proposto um trabalho (CHAVES JÚNIOR, 2017, p. 169). Os programas, então, deveriam ser simplificados e articulados entre as disciplinas, as práticas educativas eram parte importante de um projeto em que o aluno deveria pesquisar, comparar, analisar, isto é, organizar os temas de estudo de forma significativa (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1960c, p. 4). Para isso, houve um investimento na qualificação docente, com incentivo para a utilização de métodos ativos de ensino, com grupo de estudos e reuniões semanais remuneradas (CHAVES JÚNIOR, 2017, p. 133).

Nesse contexto, importava mais desenvolver o espírito de colaboração e pesquisa entre os professores, em um pensamento de constante mudança, próprios, como cita o documento, de um “mundo moderno” e da “sociedade do momento” (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1960a, p. 19). Contudo, as novas instalações

do CEP, integradas com novas tendências e projetos educacionais, não romperam, em muitos aspectos, com tradicionais formas de ensinar o Desenho no ensino regular.

3.2 NOVAS ABORDAGENS PARA ANTIGOS CONTEÚDOS NO ENSINO DE DESENHO: MATERIALIDADE, ENTROSAMENTO E EDUCAÇÃO INTEGRAL

IMAGEM 85 – SALA DE DESENHO N. 212 - COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ - DETALHE DAS LETRAS TIPO BASTÃO NO QUADRO - DÉCADA DE 1950



Colégio Estadual do Paraná (1953b).
Acervo: PARANÁ. Arquivo Público do Paraná.

Logo após a inauguração do novo edifício do CEP, as salas foram equipadas e fotografadas e houve uma mobilização para que tudo ficasse adequado às prescrições federais. Na fotografia acima (imagem 85), apresenta-se a sala de Desenho 212 (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1953b, p. 404). Nela, o fotógrafo captou um detalhe do espaço, em que foram dispostos os objetos de desenho. Alguns sólidos geométricos, vaso e utensílios domésticos estão colocados sobre a mesa do professor e, sobre suportes, vê-se representações tridimensionais de animais (aves, tartaruga e

peixe). A sala tinha persianas nas janelas e, no quadro, meticulosamente desenhadas, percebem-se algumas letras. Quanto aos objetos, vemos que, possivelmente, foram selecionados e arranjados para o a tomada fotográfica. Alguns parecem ser semelhantes aos utilizados no antigo prédio, como vasos, sólidos geométricos, animais ou mesmo suportes. É possível aferir que houve uma compra de materiais e objetos, pois havia quatro salas a serem equipadas de maneira semelhante. Os objetos e o espaço fazem parte do programa de Desenho, e sua materialidade se relaciona com o currículo, como veremos adiante. Lawn (2018, p. 354) pondera que as salas de aula são projetadas com determinados valores e propósitos que, de certa forma, moldam o trabalho e o comportamento do professor.

No novo prédio do CEP, havia uma grande estrutura de salas, laboratórios, teatro e área esportiva. Foram destinadas quatro salas para Desenho, que foram equipadas de forma semelhante e estavam assim localizadas: 3 na ala masculina, no 2º, no 3º e no 4º, pavimento (salas 212, 314 e 416); e 1 na ala feminina, no 4º pavimento (sala 429) (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ,1953b, p. 742). Denota-se que havia uma sala para cada andar na ala masculina, o que não acontecia na ala feminina, que tinha um número consideravelmente menor de alunas matriculadas. Para se ter um parâmetro, em 1952, houve 730 matrículas femininas em um total de 3043 matrículas (OLIVEIRA, 2015, p. 23). Foram realizadas muitas fotografias das salas do novo prédio, porém não há imagens da sala da ala feminina. Tais fotografias tiveram a motivação de congelar aspectos ou representações da realidade (KOSSOY, 2001, p. 36), naqueles anos que precederam a inauguração da edificação do CEP.

Há mais fotografias das salas, todas sem o elemento humano. Sabe-se que são fotografias arranjadas para fins de relatório e o que importava, naquele momento, era mostrar a infraestrutura do Colégio.

A área de cada uma delas era de 54,60m^2 e todas tinham configurações similares, possuindo 35 mesas individuais com pranchetas deslizantes, que permitiam desenho em pé, sentado com a prancheta vertical e sentado com a prancheta horizontal (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1953b, p. 742). A imagem 86, abaixo, mostra um detalhe da prancheta de desenho que, em comparação com as imagens de 1941, principalmente na imagem 61, é diferente.

IMAGEM 86 – SALA DE DESENHO N. 416 - COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ - DETALHE - DÉCADA DE 1950



Colégio Estadual do Paraná (1953b).
Acervo: PARANÁ. Arquivo Público do Paraná.

A despeito da possibilidade de ser realizado o desenho em pé, não há registro se isso ocorreu efetivamente. A sala de Anatomia e Fisiologia da EMBAP, provavelmente de 1958, tinha pranchetas semelhantes às utilizadas no CEP, para fins de comparação, como se pode verificar a seguir.

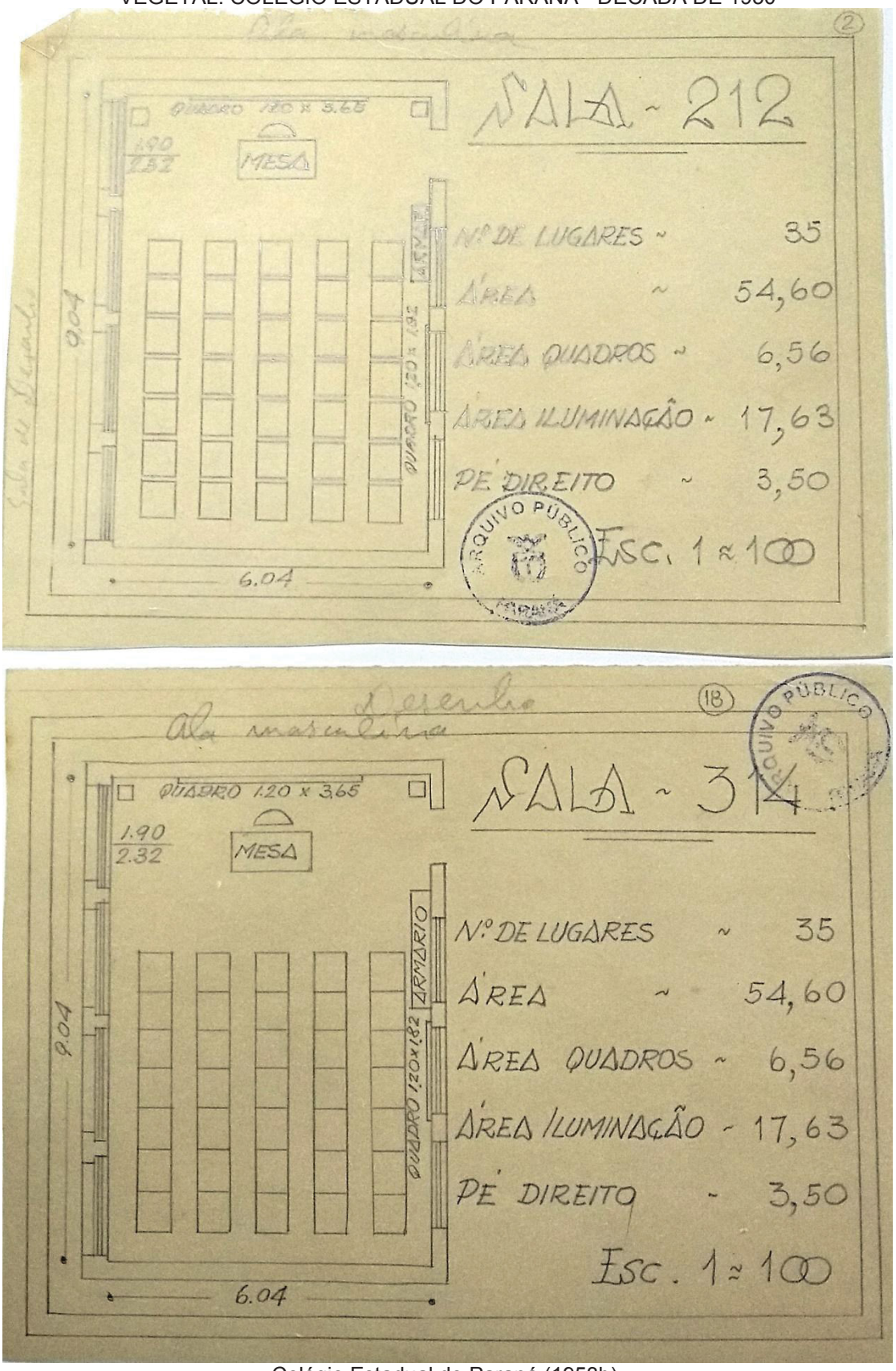
IMAGEM 87 – SALA DE ANATOMIA E FISIOLOGIA DA EMBAP



FONTE: Torres (2017, p. 215).

No Arquivo Público do Estado do Paraná, há croquis de plantas-baixas das salas. Geralmente, elas são executadas para fins de projeto, mas, nesse caso, parecem fazer parte do relatório de inspeção (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1953b, p. 324-328). No desenho que podemos ver a seguir (imagem 88), estão especificados o pé direito da sala, de 3,50 metros, e a localização do mobiliário, com pranchetas enfileiradas, a mesa do professor, a lousa à frente, um quadro lateral e um armário. Em todas as salas, a luz vem da lateral esquerda.

IMAGEM 88 – CROQUIS DE PLANTAS-BAIXAS DAS SALAS DE DESENHO. DESENHO EM PAPEL VEGETAL. COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ - DÉCADA DE 1950



Colégio Estadual do Paraná (1953b).
Acervo: PARANÁ. Arquivo Público do Paraná.

Em cada sala, havia réguas, esquadros, compassos de madeira e todo o material necessário ao desenho do professor na lousa. Uma coleção de sólidos geométricos em gesso e em madeira envernizada, com dimensões variáveis entre 20 e 40 cm, completava o rol de utensílios didáticos, compreendendo as seguintes variedades: 3 cubos, 4 paralelepípedos, 1 prisma, 3 cilindros, 4 pirâmides, 4 cones, 2 esferas, 2 poliedros, 2 troncos de pirâmide e 2 troncos de cone (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1953b, p. 743).

Havia também uma coleção de motivos arquitetônicos com 17 variedades de modelos em gesso (gregas e frisas), bem como de modelos anatômicos, que incluíam 1 pé, 2 mãos, 12 bustos e 9 estatuetas. As salas obtiveram nota 10 em todos os quesitos na classificação da inspeção. Cada uma tinha sua ficha de classificação com gráfico e um croqui de planta-baixa da sala (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1953b, p. 743).

Nas fotografias, não é possível ver todos os materiais listados no referido relatório. Os bustos (imagem 89) parecem ser os mesmos que já estavam no prédio antigo, como se pode verificar na imagem 50. Os sólidos geométricos e vasos são muito semelhantes aos que eram usados na antiga sala de Desenho, porém, os animais – empalhados ou esculturas - não são os mesmos, exceto o objeto que representa um cachorro. Nos livros de registro de material da cadeira de Desenho dos anos de 1940 e 1943, constam, entre outros objetos, bustos, busto de egípcia, cachorro, vasos, jarros, objetos de uso cotidiano, animais, sólidos geométricos, modelos anatômicos (GINÁSIO PARANAENSE, 1940b; COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1943).

No contexto francês do final do século XIX, havia claras prescrições de como organizar uma sala de Desenho, desde a localização das janelas que deveriam proporcionar luz lateral; o mobiliário específico, com pranchetas e armários para guardar objetos; e a forma de disposição dos alunos, vistos como fatores que colaboravam para um bom ensino de Desenho (D'ENFERT, 2004, p. 43-44). Algumas dessas informações são coincidentes com o que é encontrado nesses registros dos espaços pertencentes ao CEP. Desse modo, pode-se relacionar a organização de suas salas de Desenho a preceitos franceses para o ensino dessa disciplina, que chegaram ao Brasil e foram incorporados nas legislações educacionais brasileiras.

Na fotografia da sala de Desenho n. 416 (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1953b, p. 420), visualizam-se outros objetos (imagem 89). Dentro do armário, podem

ser vistos alguns sólidos geométricos e vasos e sobre ele estão dispostos alguns bustos e um cachorro feitos em gesso, materiais que faziam parte da sala de Desenho do prédio situado à Rua Ébano Pereira. As pranchetas enfileiradas chegam a encostar no armário, o que pode denotar arranjo para a fotografia ou que o professor pouco acessava esses objetos, pois não há circulação e possibilidade de acesso aos materiais. Esse mesmo arranjo da sala pode ser visto no croqui de planta-baixa (imagem 88). Na lateral direita, janelas superiores conferem maior iluminação e circulação de ar. Na frente, sobre suportes, aparecem animais empalhados ou em gesso (aves, tartaruga e macaco) e, mais abaixo, estão dispostos alguns sólidos geométricos brancos, possivelmente também feitos de gesso. Instrumentos de desenho em madeira para explicação e demonstração do professor, tais como régua, compassos e esquadro foram assentados, com cuidado, na lousa. O registro fotográfico visa mais uma vez mostrar aspectos da sala de aula que conferem o bom aparelhamento da instituição, vinculado à qualidade do ensino e ao atendimento às prescrições federais.

IMAGEM 89 – SALA DE DESENHO N. 416. DETALHE DA RÉGUA, COMPASSOS E ESQUADRO; ANIMAIS E CABEÇAS; NO ARMÁRIO, VASOS E SÓLIDOS GEOMÉTRICOS. DÉCADA DE 1950. COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ



Colégio Estadual do Paraná (1953b).
Acervo: PARANÁ. Arquivo Público do Paraná.

Como eram quatro salas, possivelmente, foi necessário adquirir mais objetos para equipá-las, pois, nas fontes, há registro de que cada sala era aparelhada da mesma forma. Também é possível que os objetos fossem deslocados de uma sala à outra para a feitura da fotografia. Contudo, chamo a atenção que, mesmo os objetos sendo novos, são muito semelhantes aos da sala dos anos 1940, como: sólidos geométricos, vasos, animais, bustos e modelos anatômicos. Assim, o espaço era novo, mas os artefatos não revelavam inovações. Zacharias (2013, p. 140) afirma que com a mudança para o novo prédio, em 1950, quase todo o material pedagógico foi renovado, principalmente o mobiliário, para que fosse adequado à nova estrutura. Apesar disso, alguns materiais de Desenho foram trazidos do prédio antigo, podendo-se, assim, relativizar a ideia do novo. O prédio era moderno e recém-construído, mas os artefatos, as prescrições governamentais e a forma de ensinar conservavam antigos conceitos de educação. Assim sendo, a materialidade da escola ou o estudo dos objetos que são produtos culturais da escola pode oferecer pistas dos modelos e práticas pedagógicas, dos usos dos espaços e tempos escolares (ALCÂNTARA; VIDAL, 2018, p. 243-244).

Logo após a transferência do CEP para o prédio da Av. João Gualberto, foi elaborado um novo programa federal para o ensino de Desenho. Após a Reforma Capanema, os programas para o curso ginasial e científico foram novamente redefinidos pelas Portarias Ministeriais de n. º 966, de 2 de outubro de 1951 (BRASIL, 1951b) e n. º 1045, de 14 de dezembro de 1951 (BRASIL, 1951c), determinando outra carga horária semanal para todas as séries do curso ginasial (MACHADO, 2012, p. 67; KUHN; FLORES, 2016, p. 6). A divisão de conteúdos advindos da Reforma Capanema foi mantida no curso ginasial: Desenho Geométrico, Desenho Decorativo e Desenho do Natural. Na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)[159], o programa foi publicado sem as modalidades, mas as instruções pedagógicas as mencionam. Esse foi o último programa oficial que se refere ao ensino de Desenho,

[159] "A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), criada em 1944, é um periódico quadrimestral, publicado em formato impresso e eletrônico. A RBEP publica artigos inéditos, resultantes de pesquisas que apresentem consistência, rigor e originalidade na abordagem do tema e que contribuam para a construção do conhecimento na área de Educação. A RBEP também publica relatos de experiência e resenhas" (REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 2020).

publicado pelo Ministério da Educação para o ensino secundário (NASCIMENTO, 1999, p. 18).

Nas instruções pedagógicas, o documento manteve da Portaria Ministerial n.º 555, de 1945, a definição do Desenho como linguagem gráfica, que tinha como base os estudos da psicologia. Fundamentava que a representação gráfica livre seria uma característica da infância e explicava que na adolescência é natural que o desenho se tornasse mais objetivo e focado na observação visual, utilizando, para isso, por exemplo, a perspectiva, sem impedir o desenvolvimento da capacidade criadora e do senso estético (BRASIL, 1952a, p. 268-269).

O texto do Programa do Governo Federal defendia que se o desenho fosse bem aplicado desenvolveria a capacidade interpretativa e de expressão, assim como a compreensão dos valores artísticos. Para o curso ginasial, que definia como básico, propôs a realização da observação analítica do desenho, do entendimento das proporções, sem deixar de lado a criação e a capacidade interpretativa sobre o desenho, que se relacionariam ao intelecto. O programa explicitava que fora organizado em partes apenas para deixar claros os objetivos e os processos que deveriam ser aplicados. Recomendava que a sucessão não deveria ser feita de modo rígido e isolado, mas buscando uma visão geral, de forma que os conhecimentos do Desenho Geométrico e do Projetivo pudessem ser aplicados no Desenho Decorativo e os conhecimentos do Desenho do Natural a composições decorativas. Não foi possível aferir se isso ocorreu na prática de sala de aula do CEP, mas fica claro que o Desenho Decorativo é posicionado como o que possui um fim útil e de aplicação prática, de acordo com o Programa Oficial de Desenho[160] (BRASIL, 1952a, p. 268-269).

Sobre a denominação Desenho Projetivo (BRASIL, 1962, p. 65), em obra datada de 1960, questionou-se o termo, considerando inapropriada “a denominação de Desenho Projetivo, dada aos elementos básicos de Geometria Descritiva dos currículos secundários”, sob a justificativa de que a Geometria Projetiva não tinha relação direta com o Desenho Projetivo. Sugeriu-se, então, que o nome Desenho Projetivo fosse trocado no ensino secundário por “elementos de Geometria Descritiva”.

[160] Portarias n. 966, de 2 de outubro de 1951 e n. 1045, de 14 de dezembro de 1951.

Quando se trata do curso ginasial em específico, houve mudanças nas instruções metodológicas na nova determinação legal. Sobre o Desenho do Natural, era advertido que o professor da 1ª série não deveria interferir, corrigindo tecnicamente e diretamente nos trabalhos dos alunos, mas fazendo críticas para que chegassem aos objetivos pretendidos e não atuando no sentido de alterar o expressionismo espontâneo das crianças. O texto recomendava fortemente o desenho de memória, que despertaria a capacidade de observação. Para as outras séries, propunha a observação e análise de modelos, de memória, sempre primando pelo método e pela disciplina (BRASIL, 1952a, p. 269-270). Para o Desenho Geométrico, o importante era cultivar hábitos de rigor, precisão, atenção, limpeza e uniformidade de traçado, enunciados que, com frequência, estiveram presentes nos currículos da disciplina de Desenho. O estudo iniciava pela morfologia geométrica, utilizando a representação linear à mão livre. Na 3ª e na 4ª série, os alunos resolviam problemas práticos de Geometria, auxiliando a Matemática, sendo importante a utilização de instrumentos de Desenho. Nesse aspecto, o programa abriria a possibilidade de conhecimentos mais técnicos. No Desenho Decorativo, o programa propunha o desenvolvimento da capacidade criadora dos alunos, o conhecimento das cores e das leis da harmonia formal. Situando a modalidade entre a ciência e a arte, auxiliaria a compreender, em História, a arte das civilizações passadas (BRASIL, 1952a, p. 270).

Para o curso científico, o Programa Federal também adotou as mesmas instruções da Portaria de 1945, mas, na RBEP, não foi publicado em modalidades. O texto reforçava que, nesse curso, seriam ampliadas as habilidades e conhecimentos do ginasial e seria facultado ao aluno conhecer os ramos do Desenho na arte e na técnica. Destacava o desenvolvimento da precisão, importante para a aplicação científica, do bom gosto e da compreensão das artes plásticas nos diferentes povos e épocas. As instruções continuavam a dar ênfase ao Desenho como auxiliar nos exercícios das disciplinas de Matemática, Física, História Natural, Geografia e História. Indicavam, ainda, a elaboração de projetos comuns, no desenvolvimento do programa de Desenho, como disciplina de integração de conhecimentos, de técnica e de formação estética, dando um sentido funcional ao seu ensino e um caráter educativo e cultural (BRASIL, 1952a, p. 270-271).

Trinchão (2005) afirma que a disciplina de Desenho, nesse contexto, era vista como integradora de conhecimento e técnica, “compreendendo-o enquanto linguagem

gráfica e, como tal, disciplina de expressão, cujo grande papel educativo estava na capacidade de, pelo seu exercício, apresentar repercussões psicológicas" (BRASIL, 1952a, p. 268). Em Portugal, após a Segunda Guerra, começava-se a tratar, no ensino liceal, de uma educação integral, defendendo-se que a construção de saberes deveria envolver os alunos e enfatizando a criatividade e a sensibilidade estética. Tal ensino estético, como afirma Penim (2000, p. 150), conferiria liberdade de expressão e seria constituidor de uma sociedade democrática. Autores como John Dewey, Herbert Read e Viktor Lowenfeld fundamentam esse pensamento que ficou conhecido como educação pela arte, que é esboçado no programa brasileiro de 1951, mas que toma corpo no decorrer dos anos 1950, também, no contexto do Colégio Estadual. Em 1943, Read citava, em seu livro, *A educação pela arte* ideias de Viktor Lowenfeld, que posteriormente seriam desenvolvidas ideias sobre o *Desenvolvimento da Capacidade Criadora,* publicado juntamente com W. Lambert Brittain, em 1947.

O pensamento da educação pela arte tinha como princípio a livre-expressão. Passou a haver, a partir de então, uma valorização dos aspectos artísticos na educação, que começa a ser sentida nos meios educacionais, no final dos anos 1950. Em contrapartida, os métodos de ensino da disciplina de Desenho passaram a ser criticados, principalmente, no Desenho do Natural, onde se exigia a cópia fiel de um objeto e, no Desenho Decorativo, que pressupunha regras rígidas de composição e de uso das cores (NASCIMENTO, 1994, p. 42; MACHADO, 2012, p. 148).

Para Dewey, a experiência estética está relacionada ao ato criador. Ela perpassa todo o organismo humano, iniciando com a imaginação, sem que se deixe de lado os conhecimentos artísticos específicos, as técnicas. Enfatiza a importância da tomada de consciência na experiência estética (WOSNIAK; LAMPERT, 2016, p. 259). Para o autor, a experiência estética é a forma mais sofisticada de apreender tanto Arte como Ciência, pois potencializa processos de inteligência (DEWEY, 2010, p. 125). O interesse educativo da arte é que ela é uma experiência importante para o desenvolvimento do indivíduo. Então, toda Arte, que busca novas maneiras de pensar o mundo, tem que "educar seu público em novos modos de percepção. Assim, a arte é essencialmente educativa, não somente em seu aspecto instrumental, mas através do consumatório e do instrumental fundidos na experiência" (BARBOSA, 2001, p. 147).

O desenvolvimento da capacidade criadora e da consciência estética do indivíduo, pressupostos defendidos por Lowenfeld e Brittain (1970, p. 33), colocavam

a livre-expressão artística como primazia na educação. No pensamento do autor, a escola teria como função estimular cada aluno a ter suas próprias experiências, para que desenvolvesse os conceitos que expressam seus sentimentos, suas emoções e sua sensibilidade estética. Read acreditava que, pela arte, possibilitaria o crescimento das qualidades individuais do ser humano e, em decorrência disso, haveria harmonia nos grupos sociais. O reconhecimento da arte como base da educação diferia das tendências que acreditavam em um ensino da arte segmentado (READ, 2001, p. 67; OSINSKI, 2006, p. 247). Nas ideias do autor, a educação deveria ser pautada pela espontaneidade, o que significava para ele liberdade de expressão, que poderia ser emocional, intuitiva, racional ou sensorial (READ, 2001, p. 122).

Observa-se, a seguir, o programa oficial de Desenho para a 1ª série Ginasial, segundo Portarias Ministeriais de 1951.

QUADRO 23 – PROGRAMA DE DESENHO DA PRIMEIRA SÉRIE GINASIAL, 1951

1ª série ginasial
- Morfologia geométrica e principais noções até círculo; - Desenho de letras e algarismos padronizados, tipo bastão; - Representação de ornatos lineares em faixas e painéis; - Desenho do natural utilizando modelos simples para exercícios de memória visual.

FONTE: Brasil (1951a, p. 268).

Na análise do programa da 1ª série ginasial do CEP, optou-se por utilizar um livro que estava na listagem do Acervo da Biblioteca da Instituição, da década de 1950 (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1950d). Tal livro de Desenho, publicado pela Editora do Brasil, em 1954, não foi citado para ser usado em sala de aula em nenhum documento, mas chama a atenção pelo fato de seu autor ser o professor Valério Hoerner, que foi professor do CEP e da Escola Técnica de Curitiba[161].

[161] O livro, em análise, foi adquirido de um site de compras *on-line*.

IMAGEM 90 – CAPA DO LIVRO “DESENHO” DE VALÉRIO HOERNER



FONTE: Hoerner (1954).

O professor Hoerner, em seu livro didático, organizou os saberes de acordo com os parâmetros ditados pelas Portarias emitidas pelo Governo Federal. Ele adotou as orientações pedagógicas dos Programas Oficiais, materializando suas práticas didáticas. A capa trazia um desenho de parte de uma construção com colunas, referência à arte clássica e ao ensino acadêmico[162]. A obra aborda todo o conteúdo para a 1ª série ginasial, sendo que, nas primeiras páginas, há o programa completo e a referência à Portaria n.1045, de 14 de dezembro de 1951. Há, também, uma dedicatória aos colegas do Colégio Pedro II, fazendo alusão a eles como elaboradores do programa de Desenho.

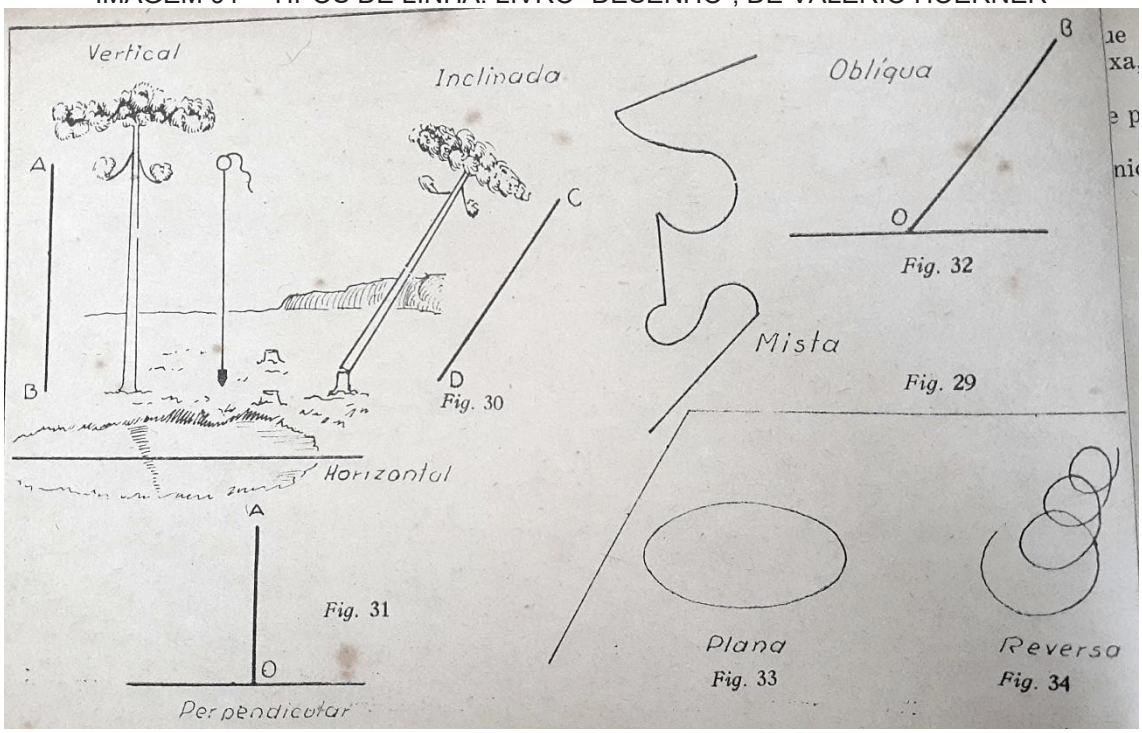
Nas primeiras páginas, há uma carta aos professores, apresentando a edição do livro, de acordo com as prescrições governamentais, e elogiando o programa de Desenho que, segundo o autor, foi “racionalizado quanto à qualidade e à quantidade de matéria”. Hoerner afirmou que o programa permite “fazer com que os alunos pratiquem exercícios de modo intensivo” e incluir exercícios elaborados ou propostos pelo próprio professor. Indicou que o aluno da 1ª série devesse executar os trabalhos

[162] O livro tem o tamanho 23 x 15 cm, formato paisagem.

à mão livre e, quando muito, com o auxílio de régua. Outra característica apresentada pelo autor seria a pouca teoria que o livro apresentava e o enfoque em exercícios e exemplos que deveriam ser completados pelo professor. Ele ainda enfatiza que, no Desenho do Natural, incluiu exemplos para auxiliar na memória, pois indicava que os trabalhos dessa modalidade deveriam ser feitos de memória, cabendo ao professor propor desenhos diversos (HOERNER, 1954, p. 15). Ao final da carta ao professor, afirmou que “o discípulo deve trabalhar sozinho, tendo o mestre e o livro a guiá-lo”, não tendo como intenção formar artistas, mas podendo descobrir “os que possuem queda e gosto pelo assunto, os quais com apreciáveis conselhos, podem ser bem encaminhados” (HOERNER, 1954, p. 16). Fazia, assim, clara referência à forma de ensinar em que o professor transmite o conteúdo e o aluno o executa de forma individual. Ao analisar o livro, percebe-se que, da mesma forma como ocorria anteriormente com compêndios didáticos de desenho, ele também funciona mais como guia aos professores do que para os alunos.

Nessa obra, o autor dedicou 36 páginas ao Desenho Geométrico, tratando de linhas, polígonos, circunferências e círculos. Os exercícios são descritivos, praticamente sugerindo que se faça a cópia dos desenhos de demonstração à mão livre. Contudo, sugeriu o uso de lápis de cor para enriquecer o trabalho. Em um dos exemplos de linhas, tomou a imagem do pinheiro para exemplificar, fazendo referência à iconografia paranaense.

IMAGEM 91 – TIPOS DE LINHA. LIVRO “DESENHO”, DE VALÉRIO HOERNER



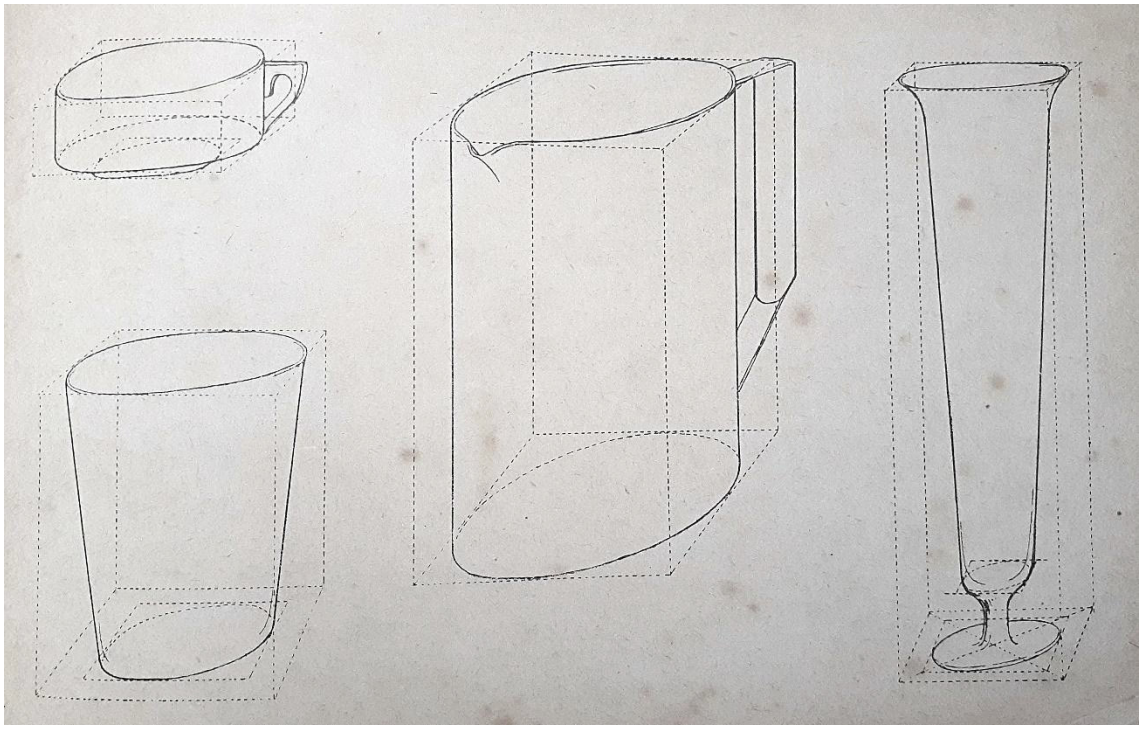
FONTE: Hoerner (1954, p. 30).

Para o Desenho Decorativo, são dedicadas 7 páginas de conteúdos sobre letras tipo bastão. Já para o Desenho do Natural são destinadas 5 páginas com sugestões de desenhos de formas simples de objetos de uso comum, de preferência de revolução, para representar as deformações.

A indicação de que para cada problema fosse realizado um processo construtivo ou um trabalho prático para não sobrecarregar o aluno já vinha de longa data, aparecendo nas instruções pedagógicas dos anos 1930, em Portugal. Além disso, o trabalho prático geralmente era um Desenho Decorativo, visto como “desanuviamento do espírito”, em que o aluno poderia ter certa autonomia e não precisaria reproduzir fielmente os motivos decorativos, mas realizar desenhos com base neles (BRITO, 2014, p. 83). Mesmo considerando-se o intervalo considerável de algumas décadas, o livro de Hoerner, de certa forma, propõe esses parâmetros coadunados com discursos então presentes para essa disciplina.

Na imagem 92, observa-se a estruturação geométrica para o desenho de objetos, cuja ênfase seria no desenho de memória, o que leva a pensar se os desenhos do natural não seriam cópias de livros ou da lousa, ou mesmo de memória, e os objetos das salas pouco seriam utilizados para observação.

IMAGEM 92 – DESENHO DE OBJETOS. LIVRO “DESENHO” DE VALÉRIO HOERNER



FONTE: Hoerner (1954, p. 67).

Tal livro, provavelmente, foi utilizado pelos professores do CEP, ao menos para consulta, pois Valério Hoerner, em carta direcionada aos professores, propõe a facilidade prática em que o livro foi pensado para tratar dos conteúdos da série. Ressalta-se a presença da disciplina de Desenho no currículo do CEP, também, por meio de publicações de seus professores, veiculando “discursos que a legitimam como disciplina escolar” (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 200).

Na 2ª série do ginasial, os conteúdos da 1ª série são aprofundados, há um enfoque nos sólidos geométricos, tanto no Desenho Geométrico como no Desenho do Natural, além da representação de ornatos e do desenho de memória.

QUADRO 24 – PROGRAMA DE DESENHO DA SEGUNDA SÉRIE GINASIAL, 1951

2ª série ginasial

- Conhecimento prático dos principais sólidos geométricos e sua classificação morfológica.
- Desenho de letras e algarismos padronizados, tipo bastão.
- Representação de ornatos baseada em motivos geométricos e não geométricos; ritmos para distribuição dos motivos ornamentais, numa composição simples.
- Desenho de observação direta dos corpos de revolução.
- Desenho de observação direta dos corpos prismáticos e piramidados.
- Exercícios de memória com o emprego de objetos usuais e utensílios comuns.

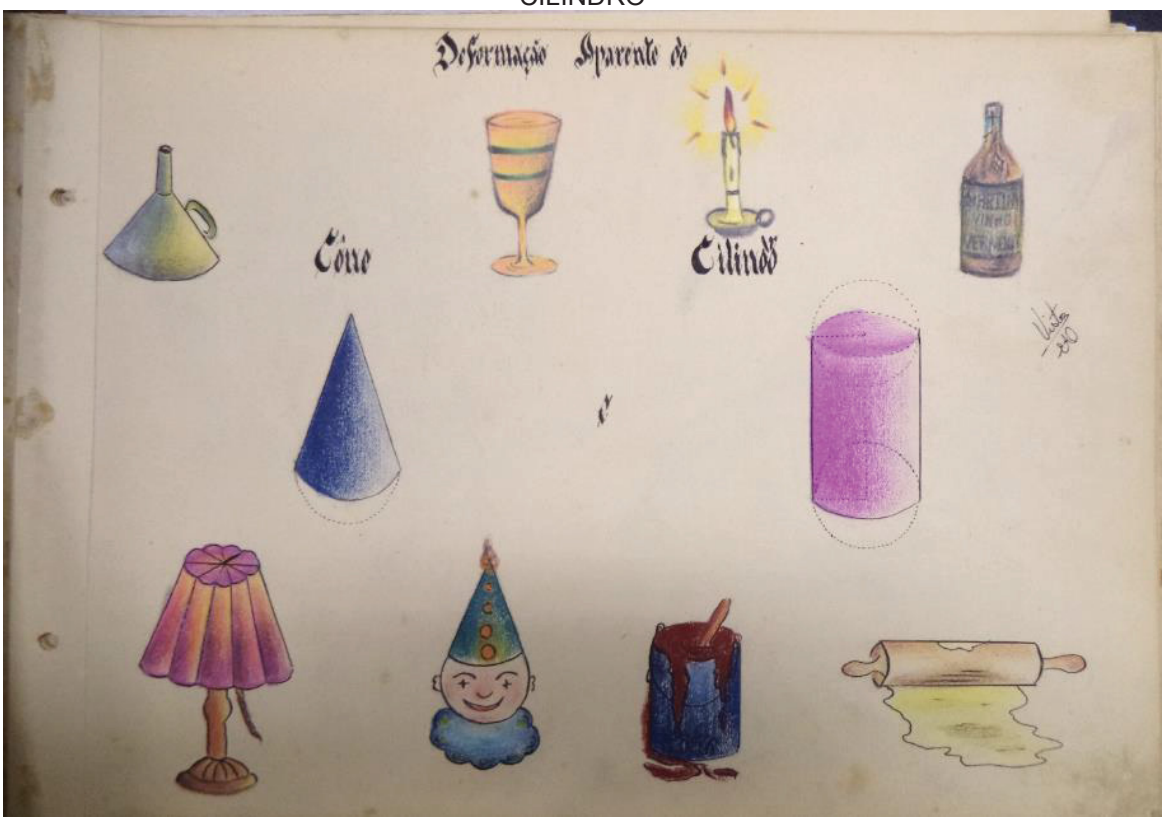
FONTE: Brasil (1951a, p. 268-269).

As práticas de desenho, como por exemplo, o traçado de letras, proposto para o Ginasial, estabeleciam relações entre corpo-gesto e corpo-objeto/instrumento. “Desenhar requeria toda uma rigorosa ginástica, desde o momento de preparo dos materiais até a correta postura necessária para proceder aos seus traçados” (MACHADO, 2016, p. 177).

Observa-se, na fotografia (imagem 85), da sala de Desenho do CEP, entre outras coisas, o traçado de letras indicado na lousa, fazendo referência à adequação ao programa. Sabe-se que a fotografia não tem sentido em si, pois é a interação social que dá sentido a ela e lhe confere valor (MENESES, 2003, p. 28). Ela “é constituída e produzida pela realidade social, que é mediadora entre o sujeito que a produz e aquele a quem se destina, logo, nesse contexto, a imagem é considerada como um artefato cultural”. Como artefato cultural, ela representa uma situação, objetos ou sujeitos. A fotografia, “tem o poder de trazer de volta o ausente, o distante, de materializar aos olhos o que não está materialmente ao alcance das mãos” (WELLER; BASSALO, 2011, p. 286). Assim, as fotografias dos relatórios do CEP constituem e são constituidoras da cultura escolar dessa instituição de ensino.

Na 3ª e 4ª série do ginasial, além das letras tipo bastão, propunha-se representação de objetos em perspectiva de observação; emprego de escalas; traçados de paralelas, perpendiculares, ângulos, polígonos, circunferências e círculos; ampliação e redução de desenhos; representação projetiva ortogonal de sólidos geométricos com o eixo perpendicular a um dos planos de projeção; representação pela perspectiva de observação de móveis e objetos de um interior (BRASIL, 1951a, p. 269). No caderno de Desenho de Neuza Carmélia Bertoni (1954-1955), é possível observar exemplos de desenho de objetos com uso de colorido ou pequenas composições no interior de formas geométricas definidas, com o emprego de colorido. Mesmo se tratando de uma aluna do ensino Normal do Paraná, pode-se imaginar algumas semelhanças entre os modos de ensinar para alunos de níveis análogos.

IMAGEM 93 – DESENHO DE OBSERVAÇÃO COM DEFORMAÇÃO APARENTE DE CONE E CILÍNDRO



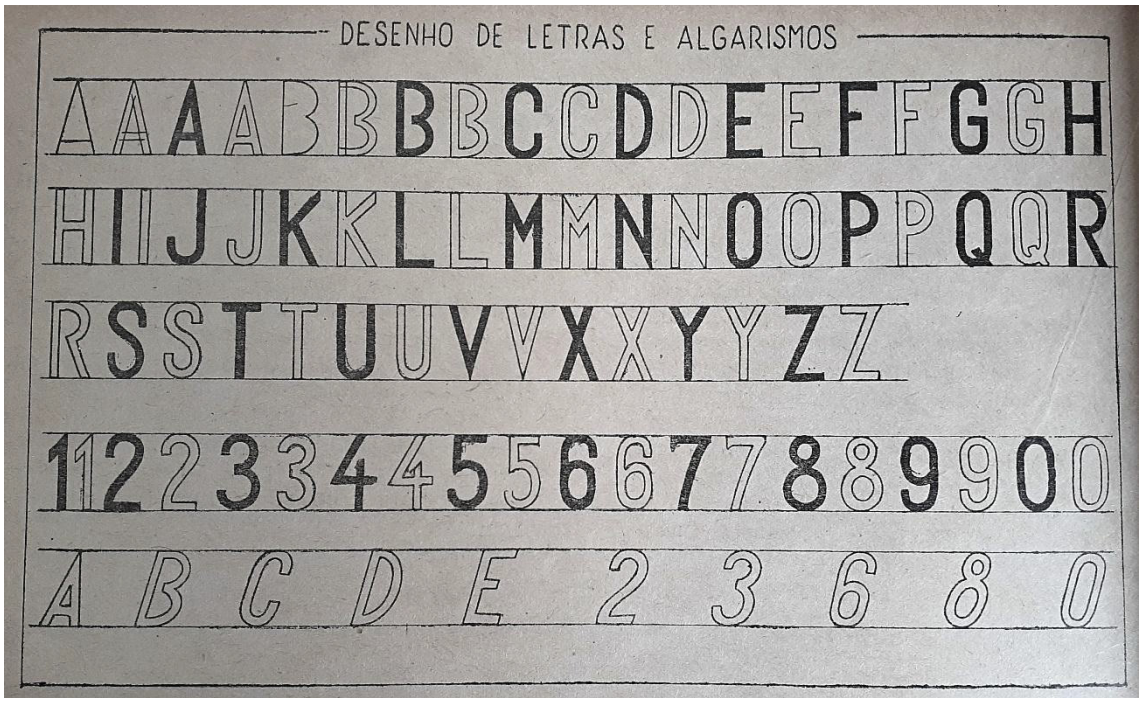
FONTE: Bertoni (1954).
Caderno de desenho, Pré-normal e 1.º ano normal.

Faria Filho (1998, p. 124) adverte sobre a importância de cruzar fontes que não provêm da legislação, como cadernos de alunos, por exemplo, pois giram em torno das prescrições legais e fazem parte de um emaranhado de práticas e representações que devem ser exploradas na pesquisa e que contribuem para a compreensão do fenômeno educativo em várias dimensões.

O trabalho com as letras estilo bastão era indicação recorrente em todas as séries do programa de 1951, sendo retomado, inclusive, com os alunos do curso científico. No livro de Hoerner[163], as letras tipo bastão faziam parte dos conteúdos tratados, começando pelas mais fáceis. O livro não era consumível, como se pode ver a seguir, na imagem 95.

[163] O livro custava Cr$30,00 cruzeiros. Para fins de parâmetro, o salário-mínimo, em 1954, era Cr$2400,00.

IMAGEM 94 – DESENHO DE LETRAS E ALGARISMOS. LIVRO “DESENHO” DE VALÉRIO HOERNER



FONTE: Hoerner (1954, p. 60).

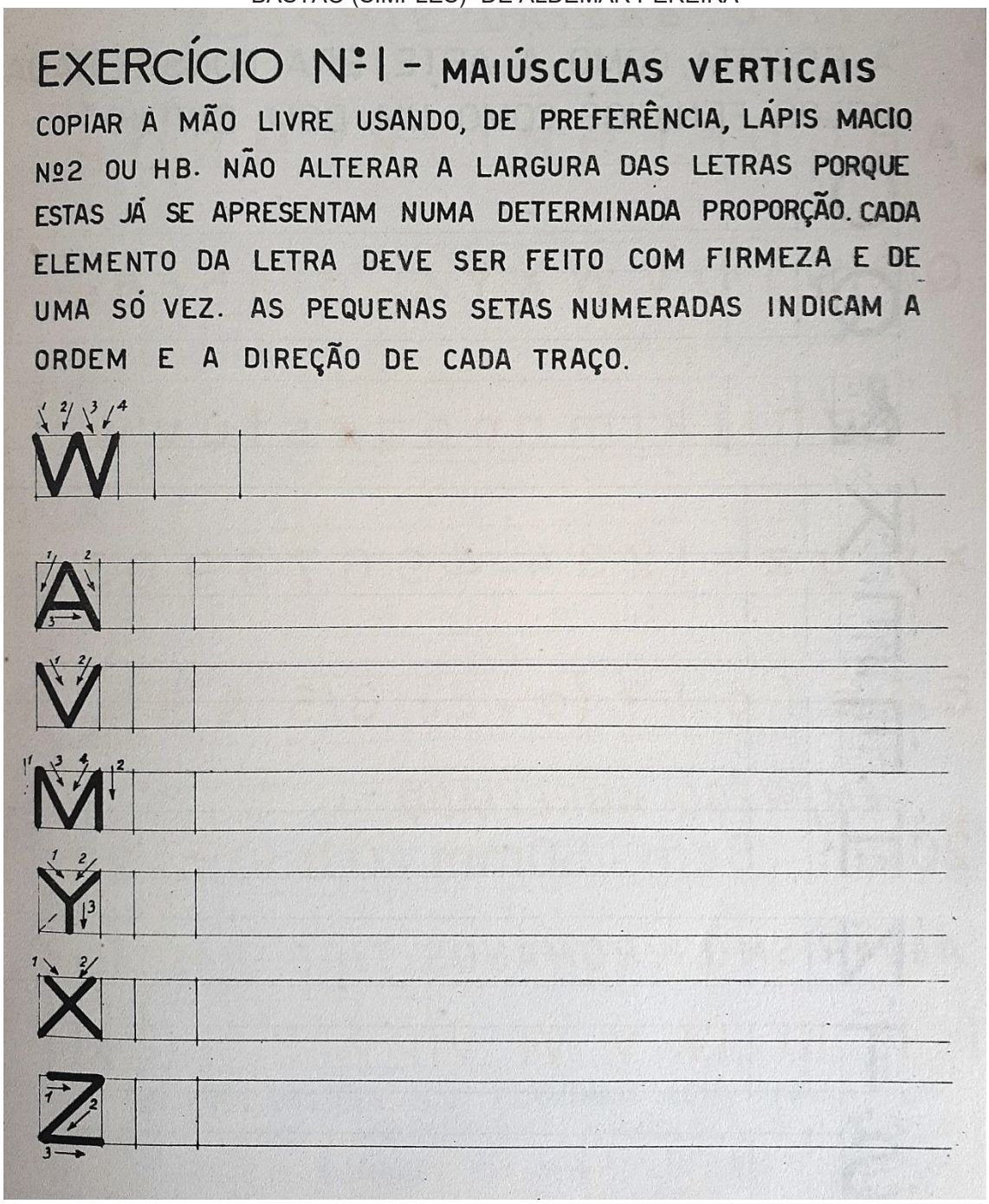
A defesa de Hoerner para esse conteúdo seria que requereria muitos conhecimentos e prática, pois somente com o tempo se adquiriria domínio sobre os traçados. Hoerner destacava as variedades de tipos de letras, sendo muitas com a finalidade de ornamentação (HOERNER, 1954, p. 57). Os processos de impressão, ainda na década de 1950, eram de elevado custo e não havia um acesso tão fácil à impressão. Então, muitos registros eram feitos à mão, desde os financeiros ou cartorários até cartazes de divulgação. Isso posto, era de suma importância que todos soubessem como bem desenhar letras.

Um outro livro, autoria de Aldemar Pereira, professor do Colégio Pedro II, intitulado *Letras e algarismos padronizados tipo bastão (simples)*, editado por ele mesmo, em 1961, e destinado ao ensino secundário, técnico, normal e comercial, justificou igualmente a inclusão desse tipo de conteúdo. Segundo o autor, o desenho de letras favorecia o exercício do traçado à mão livre, desenvolvendo a observação e a perícia individual. O livro custava 50,00 cruzeiros[164] e era consumível, como se pode verificar, a seguir, na imagem. Trazia os traçados de letras, inclusive inclinadas,

[164] O valor do salário-mínimo, em 1961, era Cr$13.440,00.

normas de espaçamento entre letras, espessuras, dicas para letreiros e normas técnicas.

IMAGEM 95 – DESENHO DE LETRAS. LIVRO “LETRAS E ALGARISMOS PADRONIZADOS TIPO BASTÃO (SIMPLES)” DE ALDEMAR PEREIRA



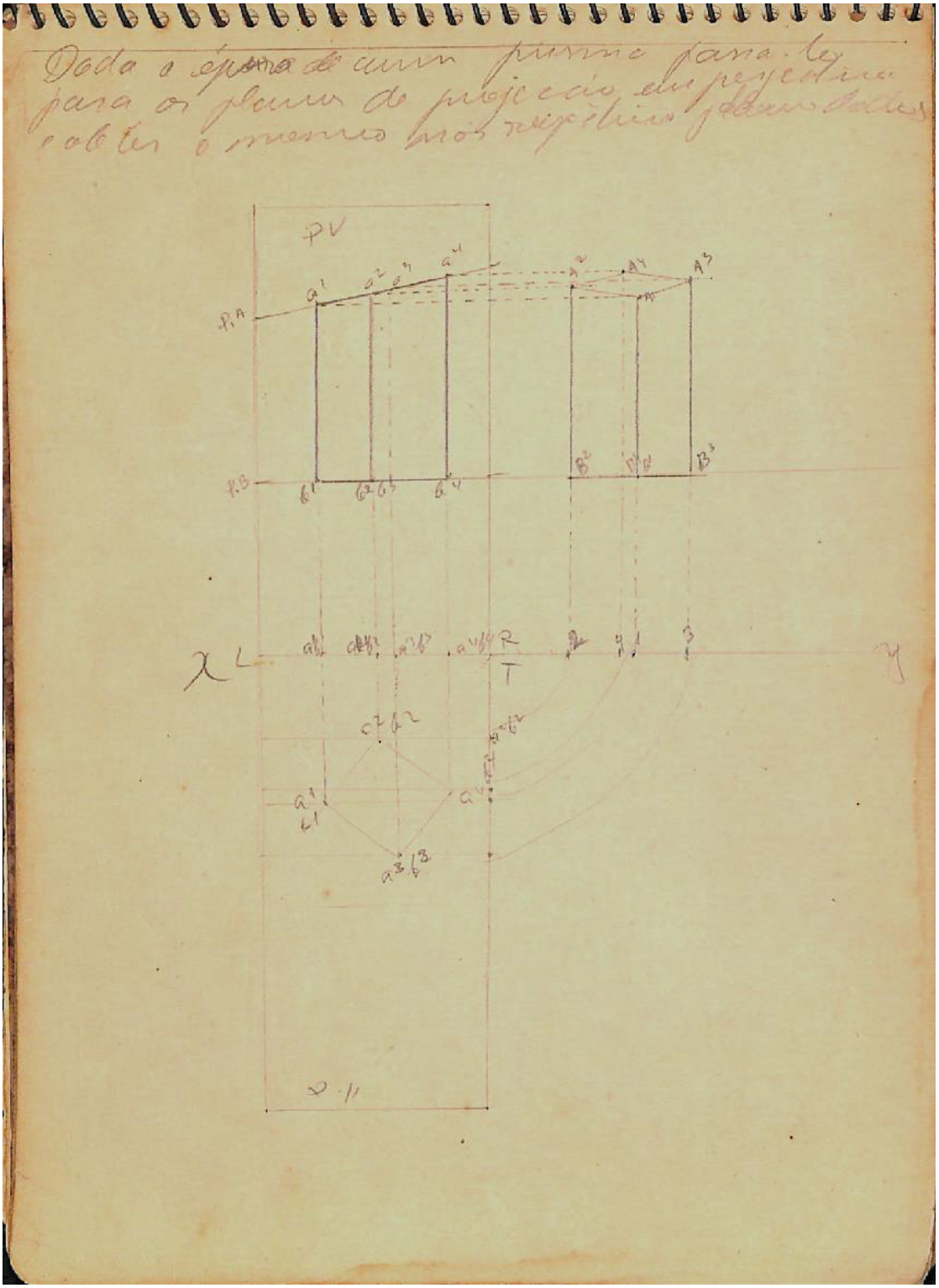
FONTE: Pereira (1961, p. 1).

O programa do Curso Científico revisava as principais construções geométricas e o traçado de espirais. Depois, ia para conteúdos da Geometria Descritiva, os quais incluíam projeções ortogonais, épura, representação projetiva de pontos, retas,

planos, sólidos geométricos no diedro, rebatimentos e rotações. A seguir (imagem 97), temos, como exemplo, a página de um caderno de Desenho de 1949[165], em que há o desenho da épura de um prisma.

[165] Este caderno pertenceu à Sylvia Toledo, ex-aluna do Colégio Oswaldo Cruz (São Paulo), e contém outros exercícios de Geometria Descritiva.

IMAGEM 96 – DESENHO DE ÉPURA DE UM PRISMA

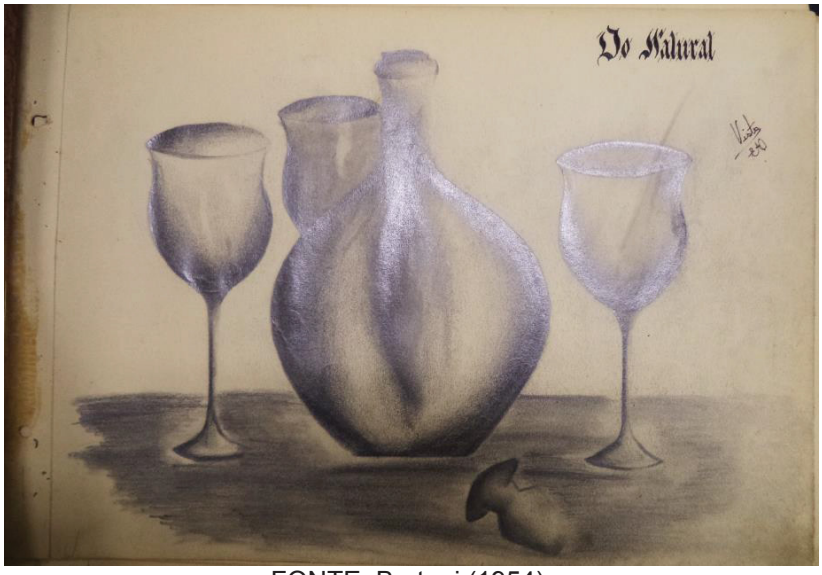


FONTE: Toledo (1949).

As prescrições federais também propunham a cópia de vasos de cerâmica e de conjunto de objetos e modelos em gesso com representação das sombras. Como exemplo que ilustra este conteúdo, tem-se a imagem 98, extraída de um caderno de Desenho de uma aluna paranaense. Em estreito diálogo, nos compêndios de Adolfo

Faria de Castro, do final dos anos 1930 para o ensino liceal, utilizados em Portugal, havia indicação de desenhos de imitação à mão livre, também chamados de Desenhos do Natural. Orientava-se, primeiramente, a observação e representação de sólidos geométricos em perspectiva para depois a aplicação dos valores de claro-escuro. Também, deveriam ser realizados desenhos de objetos de uso comum (BRITO, 2014, p. 88).

IMAGEM 97 – DESENHO DO NATURAL

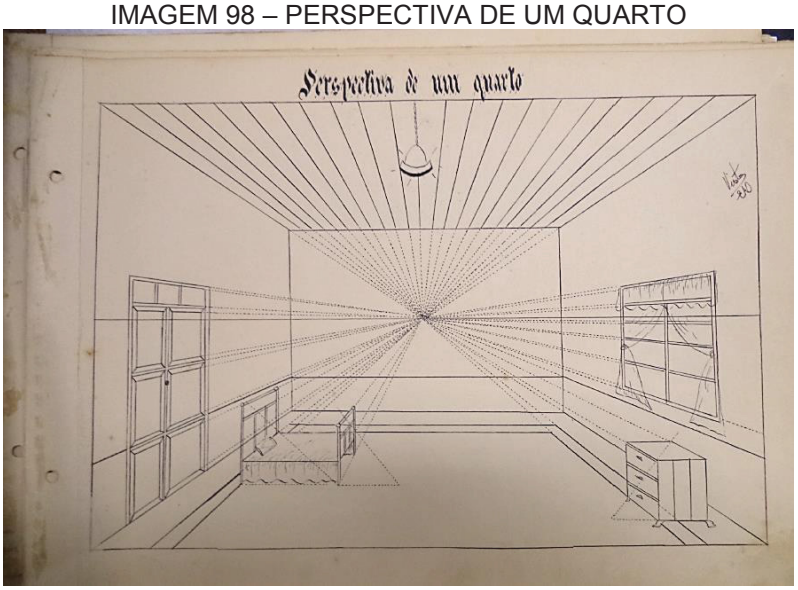


FONTE: Bertoni (1954).
Caderno de desenho, Pré-normal e 1º ano normal.

Além disso, durante Curso Científico, era proposto o trabalho com perspectiva linear geométrica; escalas; traçado geométrico das sombras convencionais; perspectiva cavaleira; aplicação dos métodos perspectivos a um móvel, a um conjunto de sólidos geométricos ou a um interior (BRASIL, 1951a, p. 269-270).

As páginas do caderno de Desenho, a seguir, mostram uma perspectiva do interior de um quarto.

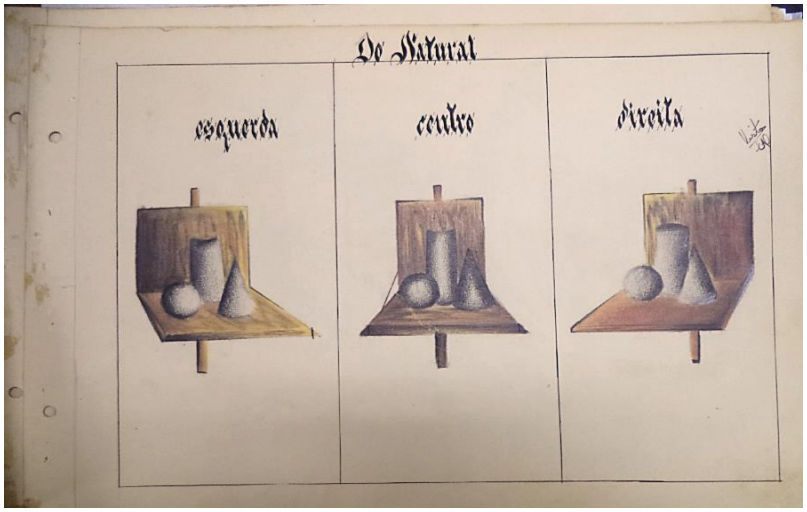
IMAGEM 98 – PERSPECTIVA DE UM QUARTO



FONTE: Bertoni (1954).
Caderno de desenho, pré-normal e 1º ano normal.

A página do caderno abaixo (imagem 100), abordando o Desenho do Natural, mostra uma sequência de três desenhos de observação, feitos a partir de pontos de vista diferentes numa mesma página, realizados dessa forma, muito provavelmente, por orientação do professor. Neles, as dimensões reduzidas prejudicaram a exploração do traço do desenho de forma mais expressiva, assim como a representação de volume.

IMAGEM 99 – DESENHO DO NATURAL – CONJUNTO DE SÓLIDOS GEOMÉTRICOS



FONTE: Bertoni (1954)
Caderno de desenho, pré-normal e 1º ano normal.

Além de um programa prescrito, havia indicações da carga horária a ser seguida pelos Colégios. No CEP, a distribuição de aulas de Desenho, entre os anos 1951 e 1952, era feita da seguinte forma:

QUADRO 25 – GRADE HORÁRIA DOS CURSOS GINASIAL E CIENTÍFICO 1951 E 1952

1951

GINASIAL		**CIENTÍFICO**	
1.ª série	2 aulas semanais	1.ª série	2 aulas semanais
2.ª série	2 aulas semanais	2.ª série	2 aulas semanais
3.ª série	1 aula semanal	3.ª série	1 aula semanal
4.ª série	1 aula semanal		

1952

GINASIAL		**CIENTÍFICO**	
1.ª série	3 aulas semanais	1.ª série	2 aulas semanais
2.ª série	2 aulas semanais	2.ª série	2 aulas semanais
3.ª série	1 aula semanal	3.ª série	1 aula semanal
4.ª série	1 aula semanal		

Colégio Estadual do Paraná (1951c; 1952c).
Acervo: Arquivo Geral do CEP.

Pode-se notar que, em 1952, houve três aulas semanais de Desenho na 1ª série do curso ginasial. Em comparação com o que ocorria no contexto da Reforma Capanema, nessa série havia, agora, uma aula a mais. Todavia, em relação à Portaria n. 966, de 1951, havia menos aulas de Desenho do que o exigido, como se pode verificar nas tabelas a seguir. Como não se teve o acesso à grade horária de 1953, não foi possível saber se houve uma adequação à lei, no ano seguinte. O quadro, a seguir, mostra a distribuição de aulas nos cursos ginasial e colegial científico, conforme Portarias de 1951, publicadas na RBEP.

QUADRO 26 – DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO DOS TRABALHOS ESCOLARES NO ENSINO SECUNDÁRIO, CURSO GINASIAL

DISCIPLINAS	CURSO GINASIAL			
	1.ª série	2.ª série	3.ª série	4.ª série
I Línguas				
5. Português	3	3	3	3
6. Latim	2	2	2	2
7. Francês	3	2	2	2
8. Inglês	-	3	3	3
II Ciências				
7. Matemática	3	3	3	3
8. Ciências Naturais	-	-	2	3
9. História Geral	-	2	-	-
10. História do Brasil	2	-	-	-
11. História Geral e História do Brasil	-	-	2	2
12. Geografia Geral	2	2	-	-
13. Geografia do Brasil	-	-	2	2
III Artes				
4. Trabalhos Manuais	2	2	-	-
5. Desenho	3	2	2	1
6. Canto Orfeônico	1	1	1	1
IV Educação Física	2	2	2	2

FONTE: Brasil (1951a, p. 251).

QUADRO 27 – DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO DOS TRABALHOS ESCOLARES NO ENSINO SECUNDÁRIO, CURSO CIENTÍFICO

DISCIPLINAS	CURSO CIENTÍFICO		
	1.ª série	2.ª série	3.ª série
I Línguas			
1. Português	3	3	3
2. Francês	2	2	-
3. Inglês	2	2	-
4. Espanhol	2	-	-
II Ciências e Filosofia			
1. Matemática	3	3	3
2. Física	3	3	3
3. Química	3	3	3
4. História Natural	-	3	3
5. História Geral	2	-	-
6. História do Brasil e História Geral	-	3	3
7. Geografia Geral	2	2	-
8. Geografia do Brasil	-	-	2
9. Filosofia	-	-	3
III Artes			
1. Desenho	2	2	3
IV Educação Física	2	2	2

FONTE: Brasil, 1951a, p. 252.

Pelo aumento considerável de matrículas nos três turnos, analisados no livro de matrículas (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1950a; 1951b; 1952b; 1953c), é perceptível a existência de muitas turmas em cada série e, por consequência, muitos professores de Desenho no quadro de professores. Havia um coordenador para cada disciplina, que se responsabilizava pelo planejamento, seleção de professores suplementaristas e pela distribuição de aulas. Os professores efetivos, com 32 horas-aula semanais, tinham de ministrar pelo menos 10 horas-aula obrigatórias, sendo pagas à parte as horas excedentes (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1953a, p.

19). Nos outros horários, os professores podiam planejar aulas e se dedicar a projetos ou comissões de trabalho para as quais poderiam ser designados.

Segue quadro com o corpo docente da disciplina de Desenho para os anos de 1950 a 1954, em que é apresentada a respectiva atuação em cada série do curso ginasial. A análise das listas de professores que atuaram no CEP, entre 1950 e 1954, no curso ginasial, permite algumas reflexões. Observa-se grande número de professores no ginasial e menor no científico. Foram 14 professores que atuaram no recorte temporal, entre eles, 5 mulheres. Foram assinalados, na última coluna, aqueles confirmados como artistas, pela pesquisa.

QUADRO 28 – QUADRO DE PROFESSORES. CURSO GINASIAL - 1950 a 1954

	1.ª série	2.ª série	3.ª série	4.ª série	Artista
Octávio Guimarães	X	X	X	X	
Nelson Estrella	X		X	X	
Alice Pilotto	X	X	X		X
Guido Viaro	X	X	X	X	X
Valério Hoerner	X	X	X		
Emílio Kâmpf		X	X	X	
Waltheno de O. Vianna	X	X	X	X	
Ricardo[166] Koch	X	X	X		X

[166] Ricardo Koch começou a trabalhar no CEP, em 1949, como professor interino da cadeira de Desenho, "vindo a regularizar sua situação, através de concurso público, em 1951" (OSINSKI, 2006, p. 301). Tal concurso foi realizado no governo Bento Munhoz da Rocha e apenas os professores bem classificados foram nomeados para trabalhar no Colégio Estadual do Paraná. Ricardo Koch teve formação na Faculdade de Belas Artes junto à Escola Politécnica Superior do Estado, em Lwow, na Polônia, e no Curso de Psicologia Geral – UFPR. Em sua ficha de professor, constavam premiações em várias exposições de pintura. Lecionou, também, no Instituto Politécnico Estadual e teve um ateliê no CEP, com aulas aos sábados, a partir de 1966. Sobre Ricardo Koch, ver Araújo (1988), Osinski (1998) e Simão (2003).

Dalena dos Guimarães Alves[167]	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**
Maria de Lourdes Loyola	**X**	**X**	**X**	**X**	
Walter Hoerner		**X**	**X**	**X**	
Leonilda Auríquio[168]	**X**	**X**		**X**	
Augusto Conte[169]		**X**			**X**
Odette de Mello Cid[170]	**X**	**X**			

Colégio Estadual do Paraná (1950e; 1950f; 1951a; 1954a; 1954b).
Acervo: Arquivo Geral – CEP.

Nas listas de professores do curso colegial científico, disponíveis na instituição, os professores que aparecem como responsáveis pela disciplina de Desenho são os seguintes: Guido Viaro, Maria de Lourdes Loyola, Ricardo Koch, Valério Hoerner, Walter Hoerner, Octávio Guimarães e Alice Pilotto (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1950e; 1950f; 1951a; 1954a; 1954b).

Atuar no CEP era considerado, nessa época, algo importante do ponto de vista do *status* intelectual, tanto que muitos dos professores vinculados à instituição eram também professores da Universidade Federal do Paraná e da Escola Técnica de Curitiba. Devido à importância intelectual de ser professor do CEP, nessa época,

[167] Dalena dos Guimarães Alves (1928-2000) era pintora autodidata e irmã da professora Pórcia Guimarães Alves. O Clube Curitibano tem, no seu acervo, um trabalho da pintora que, por suas linhas, levam a relacionar a artista a tendências modernistas.

[168] A professora Leonilda Auríquio, também foi professora de Matemática da UFPR, formou-se em bacharelado e licenciatura em Matemática, em 1956/1957 (SANTOS; MIYAÒKA; BARREDA, 2016, p. 108).

[169] Augusto Conte (1913-1988), além de professor de Desenho, dedicava-se à pintura. Cursou desenho industrial e artístico na Escola de Aprendizes Artífices e pintura com Lange de Morretes. Atuou como desenhista em fábrica de artefatos de madeira e lecionou no CEP e na UFPR. (AUGUSTO CONTE, 2017). O Instituto Histórico e Geográfico do Paraná (IHGP) tem, em sua sede, quadros de Augusto Conte. O artista e professor tem uma pintura mais acadêmica e, nos seus quadros, retrata personalidades, paisagens e casarios paranaenses.

[170] Cursou a Escola Normal e o Curso de Aperfeiçoamento em Artes Plásticas no Instituto de Educação do Paraná. O Curso recebia tanto normalistas do último ano do Instituto de Educação do Paraná quanto professoras de desenho de escolas de Curitiba. Sobre o Curso de Aperfeiçoamento, ver: Osinski (2006); Antonio (2008) e Medeiros (2008).

alguns relatos chegam a afirmar uma supremacia de *status* se comparados aos professores da Universidade Federal do Paraná.

Nascimento (1994, p. 39) constata que, no final da década de 1950, houve a preocupação com a formação do professor secundário. No caso da formação do professor de Desenho, as discussões giravam em torno de um curso que contemplasse as diferentes modalidades e formasse para o magistério. Apontava-se que os grandes problemas com a execução dos programas de Desenho eram devido à falta de formação dos professores, tendo muitos uma insuficiente preparação técnica e pedagógica. Havia uma variedade de tipos de formação dos professores: o professor formado em Cursos de Belas-Artes, o Engenheiro, o Artista, o Normalista (NASCIMENTO, 1994, p. 47). O professor de Desenho, então, precisaria ter formação técnica, artística e profissional, competência didática e uma cultura geral atualizada. Tal profissional deveria trabalhar com a sensibilidade e com as emoções, com o racional e com o concreto, isto é, de forma integradora, unindo Arte e Ciência (NASCIMENTO, 1994, p. 48). Em 1953, foi criado o Curso para Formação de Professores de Desenho do Instituto de Arte Contemporânea, no Museu de Arte de São Paulo (NASCIMENTO, 1994, p. 49). Ressalta-se que a CADES desempenhou papel fundamental na formação dos professores de Desenho, entre o final dos anos 1950 e início dos 1960, com cursos nas férias, que versavam sobre aspectos pedagógicos e conteúdos específicos da disciplina. Apenas em 1962, foi estabelecido um currículo mínimo para a Licenciatura em Desenho (MACHADO, 2012, p. 83).

Além do ensino regular, alguns professores de Desenho alçaram outros projetos no CEP, tendo em vista novas concepções para o ensino do Desenho e da Arte. Um deles foi Guido Viaro, que começou como regente de turmas suplementares de Desenho em 1947, permanecendo no Colégio Estadual até 1954, quando foi transferido para o Instituto de Educação do Paraná, para assumir a direção do Centro Juvenil de Artes Plásticas (CJAP). O artista trabalhou nas quatro séries do curso ginasial e no curso científico. Além disso, dois meses depois de contratado, compôs a comissão para a escolha do mobiliário para a nova sede do Colégio (PARANÁ, 1941-1966).

A Tribuna do Paraná, em entrevista à Raul Bacellar Portugal, médico e pintor, aluno de Guido Viaro e de Augusto Conte, no CEP, publicou algumas lembranças suas sobre o ensino de Desenho, as quais foram assim narradas para o leitor: “Viaro e Conte levavam a sério o encargo, eram rigorosos, exigiam devoção dos alunos e

cobravam conhecimento aprofundado da técnica básica do desenho" (PAI E FILHO..., 2013).

Viaro[171] foi professor de Desenho, artista e promotor do ensino da arte para as crianças. Organizou uma escolinha de arte de frequência livre dentro do Colégio, com o consentimento do diretor do CEP, Adriano Robine. Essa escolinha de arte funcionou apenas durante o ano de 1950, talvez porque, em 1951, assumiu outro diretor que tinha diferentes concepções de educação. O professor Robine, em muitos relatos, foi tido como um diretor liberal e tinha uma certa ligação com o movimento de renovação da educação brasileira; talvez daí o incentivo para a criação de uma escolinha de arte no Colégio. Osinski (2006, p. 82) afirma que, com a mudança da direção do CEP, em 1951, foram suspensas as atividades da escolinha e houve uma reformulação do projeto pedagógico do Colégio. Outra questão é que Robine e Viaro, juntamente com a professora Alice Pilotto, integravam, na época, o comitê que criou a EMBAP (TORRES, 2017, p. 78 e 130).

A Escola de Música e Belas Artes do Paraná[172] (EMBAP) foi o primeiro estabelecimento de ensino voltado às Artes no Paraná e reunia artistas e intelectuais paranaenses. Nesse aspecto, Freitas (2003, p. 90) constata que a instituição era "a única no Estado com ensino formal na área de artes plásticas, reproduzia, nos idos dos anos cinquenta, certos métodos didáticos calcados em modelos conservadores que pouco estimulavam a reflexão sobre os problemas culturais da modernidade". Segundo Camargo (2002, p. 57), o currículo da EMBAP, "como não podia deixar de ser, pelas relações de seus fundadores com os métodos de ensino de Alfredo Andersen, era baseado nas orientações típicas das academias, com forte ênfase na cópia de modelos de gesso". Torres (2017) considera que na criação da EMBAP estiveram presentes pensamentos e práticas associadas ao conservadorismo e à modernidade. Para isso, analisou as redes de sociabilidade que se formaram em torno do projeto de criação dessa escola. Também, na EMBAP, Viaro criou o Curso Livre de Pintura, em uma tentativa de propiciar um espaço de liberdade de atuação em

---

[171] Sobre a atuação do professor Guido Viaro no Colégio Estadual do Paraná, ver Osinski (2006).

[172] "A Escola de Música e Belas Artes do Paraná (Embap) é um estabelecimento estadual de ensino superior fundado em 1948. O movimento em prol da criação da Embap surgiu em 1947 na Sociedade de Cultura Artística Brasílio Itiberê, tendo logo recebido apoio da Academia Paranaense de Letras, do Círculo de Estudos Bandeirantes, do Centro de Letras do Paraná, do Centro Feminino de Cultura, da Sociedade de Amigos de Alfredo Andersen, do Instituto de Educação e do Colégio Estadual do Paraná" (ESCOLA DE MÚSICA E BELAS ARTES DO PARANÁ (EMBAP), 2020). Sobre a Escola de Música e Belas Artes do Paraná, ver Torres (2017).

contraposição ao ensino tradicional e acadêmico que dominava na instituição (OSINSKI, 2006, p. 175; TORRES, 2017, p. 203).

Em Curitiba, no início dos anos 1950, circulavam ideias de educação pela arte, as quais buscavam incentivar nas crianças a criação livre. Por esse motivo, havia a preocupação de formar professores que estivessem afinados com tais pensamentos. Viaro criou o Centro Juvenil de Artes Plásticas, em 1953, uma escola de arte para crianças, que funcionava fora do ensino regular[173]. Para ele, as professoras que atuassem no CJAP teriam que ter como características o amor à profissão, carinho e respeito com os alunos. Uma de suas preocupações era que as professoras não interferissem no trabalho do aluno. “Aos menores é estimulada a livre-expressão, tendo as orientadoras instruções expressas de Viaro para não sugerir temas ou interferir no trabalho da criança”. (MUSEU DE ARTE DO PARANÁ, 1997, p. 20).

Erasmo Pilotto, que foi secretário da Educação e Cultura e deu aulas de História da Arte na recém-inaugurada EMBAP, em 1948 (SILVA, 2014, p. 117), compartilhou dessas ideias, quando afirmou que as professoras deviam ser delicadas e terem um coração sensível, aberto às manifestações da alma infantil, só assim, envolveriam a criança em um ambiente de sensibilidade e arte (OLIVEIRA; SIMÃO, 2005, p. 106-119). Diretamente envolvida nesse contexto, Emma Koch[174], que foi diretora da Seção Artística da Secretaria de Educação e Cultura, na gestão de Erasmo Pilotto (1949-1951), onde conseguiu colocar em prática vários projetos, sobressaindo-se o da implantação das Escolinhas de Arte na rede oficial do ensino primário, acreditava que a criança devia se expressar espontaneamente no desenho, fazendo com que desenvolvesse a sensibilidade por meio da expressão pessoal. Defendia a formação pedagógica e artística dos professores e uma sensibilidade na orientação dos trabalhos, a qual deveria ser feita discretamente para não romper com o processo criativo do aluno (OSINSKI, 1999, p. 66-77). Simão (2003, p.87-88) aponta que a atuação de Emma, na referida Secretaria, influenciou mudanças no próprio ensino de Desenho.

---

[173] O Centro Juvenil de Artes Plásticas é uma escolinha de artes, criada em 1953, pelo artista Guido Viaro, como parte de uma política pública de promoção da educação e cultura e, por consequência, da educação artística infantil (MEDEIROS, 2008, p. 12).

[174] Emma Koch iniciou suas atividades no CEP como tecnologista, atuando como professora suplementarista, a partir de 1953, e vindo a se efetivar como professora do Ensino Médio, em 1962 (ARAÚJO, 1988, p.12). Sobre Emma Koch, ver os trabalhos de Araújo (1988), Osinski (1998) e Simão (2003).

Uma das professoras do CJAP foi Lenir Mehl de Almeida, que iniciou suas atividades como educadora nesse Centro, ali permanecendo por dois anos, até 1955. Paralelamente, ministrou Anatomia Artística como professora substituta na EMBAP (KOSLOSKI, 2019, p. 62). Trabalhou, também, no Curso de Aperfeiçoamento em Desenho e Artes Aplicadas, um curso articulado por Guido Viaro, a partir de 1954, para formar professores com uma nova metodologia de ensino da arte, para trabalhar no CJAP e nas escolas de ensino regular. O curso funcionava no Instituto de Educação do Paraná, priorizando as normalistas e visava à formação artística básica, além das teorias a respeito do desenho infantil, mais relacionadas à pedagogia. No primeiro corpo docente do curso, estavam Eny Caldeira, Lenir Mehl de Almeida, Emma Koch, Odette de Mello Cid e Guido Viaro. Lenir lecionava Composição Decorativa e Estágio (PARANÁ, 1954; OSINSKI, 1998, p. 273; MEDEIROS, 2008, p. 99).

Nesse ínterim, o professor de Educação Física Germano Bayer organizou, com o apoio do Departamento de Educação Física e Desportos do Paraná (DEFDP), uma série de ações desportivas no CEP. Uma delas seria uma Colônia de Férias, entre janeiro e março, que previa na programação jogos, exercícios naturais, atividades rítmicas e desportivas para crianças e cursos aos professores. Bayer defendia que era necessário aproveitar todas as instalações do CEP, inclusive no período de férias escolares (BAYER, 1985/86). A primeira Colônia de Férias aconteceu em 1955. Além disso, Bayer criou o Centro de Estudos em Educação Física e convidou a professora Lenir Mehl de Almeida para ser sua assistente, solicitando o seu padrão de professora primária para ser alocado no CEP. Ela também se integrou aos trabalhos na Colônia de Férias, recebendo auxílio da professora Carmem Tomio e do então aluno e futuro professor Roaldo Roda (BAYER, 19--, p. 30).

Os Jornais noticiaram a primeira Colônia de Férias do CEP, enaltecendo a ação como parte de uma Curitiba urbanizada com edifícios imponentes, que necessitava de local adequado para a recreação infantil. Além disso, o jornal Gazeta do Povo exaltou que ações de recreação estavam coadunadas com a “moderna pedagogia infantil” (MARCO..., 1955).

A formação integral dos estudantes seria um dos pressupostos de uma escola moderna durante a década de 1950. Archanjo (1996, p. 63 e 64) defende que esse foi um dos motivos para o CEP ter incentivado várias ações esportivas, culturais e sociais. Foram criados o Serviço de Orientação Educacional, o Centro Estudantil, além da implementação de atividades extraclasse, como as aulas de teatro, coral, Escolinha

de Arte e “recreação orientada”. Na hora do recreio, os alunos frequentavam os chamados “clubes”, fazendo atividades esportivas ou na Escolinha de Artes (CHAVES JÚNIOR, 2017, p. 182). Eram atividades de livre escolha, em que todos eram estimulados a participar como forma de preencher o tempo ocioso (ARCHANJO, 1996, p. 73). Além disso, o CEP abrigou congressos, comemorações, festas, concursos e recitais, estreitando seus laços com a população curitibana.

No ano seguinte, a imprensa continuou a publicar reportagens exaltando a Colônia de férias e o Curso de Recreação Educativa do CEP, que aconteciam durante as férias escolares. A Gazeta do Povo publicou artigo fazendo referência que, além das atividades esportivas, o curso despertava o gosto pela arte com oferta de pintura, folclore, música, artes plásticas e dança, ministradas por professores especializados (CURSO..., 1956). A professora Lenir Mehl ministrava pintura nesse curso, em que a grande inovação era que não havia cópia de modelos e cada criança, em seu cavalete, fazia algo diferente. Com tintas e pincel, realizavam pinturas da imaginação. O periódico ainda chama a atenção para o interesse, disciplina e concentração dos alunos e para a conduta da professora, que raramente advertia um aluno (CURSO..., 1956). A reportagem exalta o sentido recreativo da atividade de pintura. Kosloski (2019, p. 77) adverte que, possivelmente, o repórter emprestou a fala, o entusiasmo e as informações da própria professora.

Segundo Lowenfeld e Brittain (1970, p. 78), o professor de arte “tem a importante tarefa de proporcionar uma atmosfera conducente às expressões de inventiva, de exploração e de realização”. Deveria ser uma pessoa cordial, afetiva e democrática, fazendo com que a criança pudesse produzir melhor. Mehl havia tido contato com o pensamento desses autores e a experiência junto a Viaro fez com que ela trouxesse para o CEP formas de trabalhar a arte, como: a indicação em prover o material, ser atenciosa com todos, aconselhar e sugerir quando solicitada e deixar a criança se expressar livremente (PARANÁ, 1957).

Com base na sua atuação até então, Lenir Mehl propôs, em 1957, a criação da Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná, tendo como princípios a educação pela atividade criadora e o desenvolvimento intelectual e comportamental, incentivando a autonomia do aluno na aquisição de conhecimentos. Há um documento datilografado com os princípios fundamentais da EACEP, que está num álbum realizado por seus professores e no Arquivo Público, em uma edição comemorativa. (ESCOLINHA DE ARTE DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 19--.). O

documento apresenta o diretor Ulysses de Mello e Silva[175] como promotor das ações artísticas e criadoras do CEP, inaugurando a EACEP, em 6 de junho de 1957, com a professora Lenir Mehl de Almeida à frente do projeto, posição que se estendeu até 1961. Entretanto, iniciativas que visavam ao ensino da arte já haviam ocorrido antes da instalação oficial da Escolinha, como os trabalhos desenvolvidos pelo professor Guido Viaro e pela professora Emma Koch, além da própria atuação de Lenir Mehl nas Colônias de Férias. Possivelmente, o documento exalta a figura do diretor como incentivador dessa ação, estabelecendo uma relação social e política com a direção e a Escolinha, além de ser uma forma de respaldo pelo lugar que ocupava (KOSLOSKI, 2019, p. 89).

A EACEP era uma atividade extraclasse realizada no horário do recreio, que tinha a duração de 35 minutos[176]. Eram oferecidas, naquele espaço, oficinas de desenho, pintura e modelagem em argila, que eram realizadas no subsolo do prédio do CEP, fora do currículo oficial (KOSLOSKI, 2019, p. 90-91). Isso quer dizer que as aulas regulares de Desenho continuaram a existir no currículo do Colégio, convivendo com outras tendências relativas à Arte.

Kosloski[177] (2019, p. 91) destaca o esforço da professora Lenir Mehl em divulgar o trabalho e de suas boas articulações políticas, fazendo com que a imprensa destinasse espaço para divulgar ações da Escolinha. Além disso, a professora também fazia questão de divulgar suas ideias com relação à arte como expressão e atividade criadora.

Da EACEP, o que mais interessa para esta pesquisa são os novos métodos de ensino do desenho, a atividade criativa, a utilização de materiais diferentes e a organização da sala de aula. Em seu âmbito, as práticas de trabalho em grupo se tornaram corriqueiras, fazendo parte da ideia de socialização dos estudantes. Além disso, vê-se a Escolinha como um espaço alternativo à sala de aula que desenvolve

---

[175] Ulysses de Mello e Silva respondeu pela direção geral do CEP, entre 1956 e 1961.

[176] Havia ainda, nesse período, outras atividades de livre escolha como Clubes de Artes, Leitura, Canto, Jogos de Voleibol, Basquete, Futebol, Atletismo, Defesa Pessoal e Natação (nos meses de calor) (BAYER, 19--, p. 33).

[177] As fotografias que estão no Arquivo Público, na pasta PI006 08 CEP (fundo professor Germano Bayer), compõem um acervo do professor Germano Bayer. Tais fotografias e textos contam um pouco de suas ações no CEP, porém, a maioria não tem data, tampouco informações precisas sobre a atividade executada. O dossiê da EACEP contribui para que, ao cotejar os documentos, seja possível reconhecer ações e espaços utilizados. A dissertação de Kosloski (2019) foi fundamental para essa busca de informações. Kosloski realizou uma dissertação em que avalia o álbum de fotografias da EACEP e recortes de jornais, na perspectiva de análise de imagens e de periódicos.

a criatividade, e foi arranjado de modo diferenciado, com materiais e exposição de trabalhos nas paredes. (KOSLOSKI, 2019, p. 111).

Vários jornais noticiaram as atividades da Escolinha, bem como suas exposições. No jornal O Dia, há uma declaração da professora Lenir, que dizia que a Escolinha tinha como objetivo a promoção de atividades artísticas recreativas para que o adolescente tivesse um desenvolvimento estético, emocional e social. A educação se daria pela expressão artística com liberdade para escolha de temas, tendo os professores como orientadores da parte técnica ou dando sugestões (EXPRESSIVAS ATIVIDADES..., 1958).

A imagem 100 mostra uma fotografia que está na segunda página do álbum da Escolinha e consta no dossiê sobre as ações do Centro de Estudos de Educação Física, como a Colônia de Férias. Nela aparecem duas meninas escolhendo tintas de posse de uma paleta e pincel. Os recipientes com múltiplas cores estão em forma de buffet para livre escolha das meninas; atrás, há vários potes com pigmentos. Vê-se, também, ao lado, uma pia e pincéis em um recipiente. Observando-se o tamanho das meninas e o fato de estarem uniformizadas, é possível que sejam da 1ª série do ginasial. Elas aparecem em plena ação, retirando com a colher as tintas e as colocando na paleta. Assim fica explícita a ideia de livre escolha do aluno com relação às cores e a sua interação com o ambiente, pois as tintas são de uso comum. Elas têm o cabelo preso e arrumado com fita, usam saia e casaco, típicos de uniformes da época, porém, tais roupas não parecem ser propícias ao trabalho com tintas. Salienta-se que o uniforme escolar, a postura dos alunos e professores, a forma como estão dispostos os objetos, tudo faz parte da cultura escolar e que as fotografias reforçam e ajudam a criar uma cultura.

IMAGEM 100 – ESCOLINHA DE ARTE DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ – MENINAS ESCOLHENDO TINTAS



FONTE: Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná (19--, p. 3).

Salienta-se que, na EACEP, outras formas de expressão, como a pintura e a modelagem em argila, eram desenvolvidas, além do próprio desenho, o que, nesse aspecto, já era uma inovação. Outra fotografia mostra um grupo de alunos, todos meninos, modelando em argila. Cada um faz uma peça diferente, denotando a prática da livre-expressão. As escolinhas de arte, como a EACEP, inspiradas em Read, adotavam uma prática educativa que tinha como base a liberdade de expressão (OSINSKI, 2006, p. 249). Os alunos da frente estão modelando sobre um torno e foram possivelmente agrupados para o instante fotográfico. Todos demonstram estar compenetrados nos trabalhos que realizam. É interessante que três estão de casaca ou paletó e, pelo menos os alunos da frente, vestem camisa branca, colete, blusa de lã, além do paletó. Dois deles parecem vestir uma espécie de avental na parte de baixo da roupa. Nessa imagem, verifica-se o uso de materiais diferentes como a argila, proporcionando experiências diversificadas, além do espaço mais interativo e com maior liberdade. Cada aluno desenvolve um trabalho diferente, contexto em que o

professor seria apenas um orientador dos trabalhos, provendo material e incentivando a criação do aluno e o desenvolvimento de habilidades e atitudes.

IMAGEM 101 – ESCOLINHA DE ARTE DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ – MODELAGEM EM ARGILA



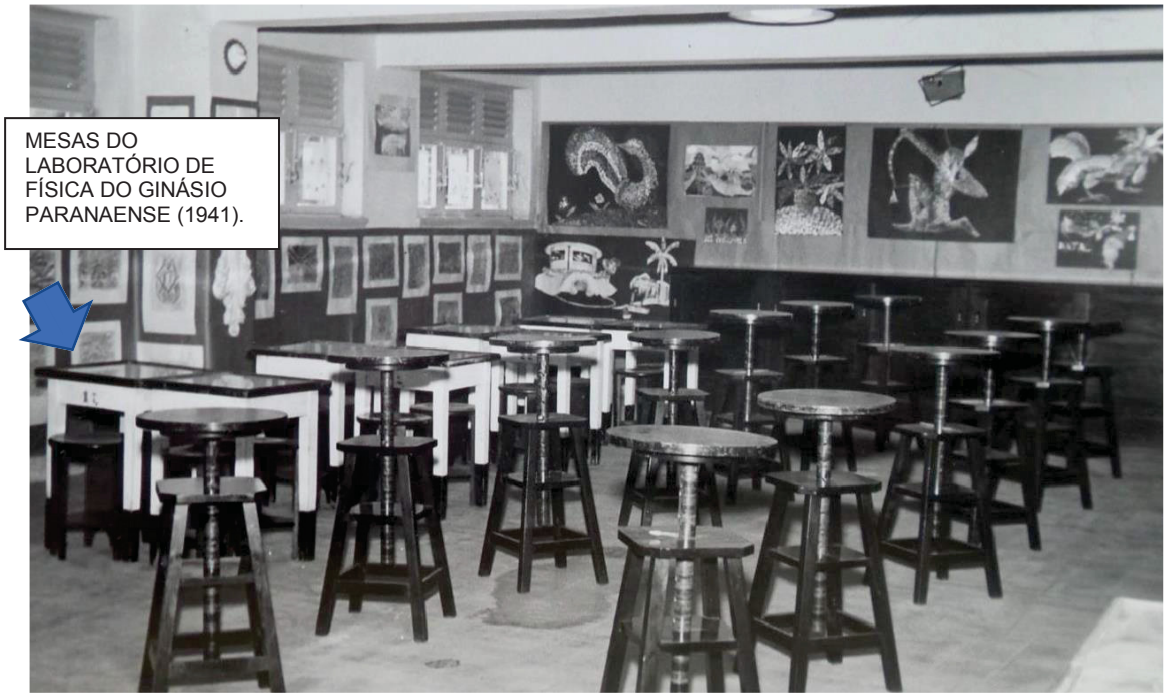
FONTE: Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná (19--).

A sala da EACEP tinha treze tornos[178] para modelagem e mesas para trabalhos diversos em grupo. As mesas brancas parecem ser do Laboratório de Física do GP, como podemos ver na imagem 102, as quais aparecem também na imagem 103, do Álbum de 1941. Possivelmente, quando houve a mudança para o novo prédio, alguns materiais e móveis foram reaproveitados para outros espaços.

Nas paredes da sala, uma exposição de trabalhos leva a crer que o trabalho individual de cada criança e adolescente era valorizado pela sua expressão artística. Também, Penim afirma que, no final dos anos 1940, em Portugal, os desenhos dos alunos passam a ser valorizados e expostos, além de ilustrarem os manuais didáticos (PENIM, 2016, p. 46). Nessa imagem, não há o elemento humano, foi tirada para registro do espaço e mobiliário da sala, que ficava no subsolo do Colégio, demonstrando o investimento na compra dos tornos e organização do espaço.

[178] Também conhecido por roda de oleiro, é um artefato que permite fazer as peças cilíndricas e vasos, utilizando argila (CADORI, 2015, p. 198).

IMAGEM 102 – ESCOLINHA DE ARTE DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ – SALA DE MODELAGEM



FONTE: Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná (19--, p. 116-117)

IMAGEM 103 – LABORATÓRIO DE FÍSICA – GINÁSIO PARANAENSE



Ginásio Paranaense (1941).
FONTE: Acervo Centro de Memória do CEP.

Entre as imagens que estão no Dossiê *Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná* e no Arquivo Público do Estado do Paraná, há uma de um grupo de meninas pintando em cavaletes, no pátio coberto do CEP. Elas vestem saias, camisas

brancas de manga comprida, meias e sapatos baixos. O tipo das vestimentas acusa que fazia parte do uniforme escolar, mas poderia ser danificado por não estar protegido das tintas. Cada aluna, em seu cavalete, tem uma paleta, pincel, papéis e potes para misturas de cores em um banquinho ao lado (KOSLOSKI, 2019, p. 82 e 83). Tais materiais provavelmente foram adquiridos pelo Colégio, o que sugere investimento considerável, visto que há, no espaço, pelo menos 14 cavaletes, fora os banquinhos, as tintas, paletas e pincéis. Vê-se também um balde, possivelmente com água para lavar pincéis. Para a fotografia, algumas alunas estão em pequenos grupos, observando um dos trabalhos e outras estão agrupadas à direita. Ao fundo, parece que há um único menino de costas. Apesar de organizada para esse instante, a fotografia mostra uma atividade durante o período escolar, mas de caráter extracurricular. Diferentemente das aulas tradicionais de pintura, nas Academias de Arte, os alunos não pintam observando um modelo. Os trabalhos sobre os cavaletes mostram que cada um executa uma pintura diferente, a partir da imaginação e da sua criatividade.

IMAGEM 104 – PINTURA AO AR LIVRE



FONTE: Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná (19--).

Em outra imagem (IMAGEM 105), a professora Lenir parece orientar as alunas, demonstrando que as aulas e mediações aconteciam com o professor transitando entre os alunos e acompanhando, de forma individualizada, o trabalho de cada um.

Essa seria uma característica metodológica observada nas escolinhas de arte, como o CJAP, que Lenir trouxe para a EACEP. As professoras do Centro Juvenil atuavam como orientadoras, provendo materiais, auxiliando tecnicamente e estimulando a criança a encontrar seu próprio caminho, mantendo um elo afetivo com as crianças (MEDEIROS, 2008, p. 103). Read e Lowenfeld acreditavam que o papel do professor seria de "proporcionar uma atmosfera conducente as expressões de inventiva, de exploração e realização" (LOWENFELD; BRITTAIN, 1970, p. 78). Segundo as concepções de Viaro:

> Na escolha das monitoras não são visadas apenas as qualidades artísticas ou habilidades técnicas [...], mas sim finura psicológica tão imprescindível para tratar com elementos tão difíceis e cheios de melindres. Um olhar frio, a falta de sorriso habitual, será o suficiente para inibir uma criança que se apresenta aberta como uma flor para receber o batismo maternal da monitora, sua mestra, no novo dia de trabalho. (CENTRO JUVENIL DE ARTES PLÁSTICAS, [1955?])

Assim, Lenir Mehl também demonstrava, nas imagens, o trabalho de orientar os alunos e incentivar a expressão individual. Observa-se, ao fundo na imagem 105, um "arranha-céu" em construção, que era associado à ideia de progresso em Curitiba. Na Revista Panorama (1956, p. 24), a matéria de capa destacava os edifícios da cidade como indicação de progresso, em contraponto às edificações da antiga cidade.

Weller e Bassalo (2011, p. 289) salientam que a fotografia é um recorte de determinado tempo e espaço, um fragmento do real, resultado da ação humana. Ela é a expressão visual, que indica a inserção cultural do fotógrafo que a produz, o contexto representado, seus elementos constitutivos, o assunto ou tema escolhido e os procedimentos técnicos que foram utilizados.

IMAGEM 105 – PROFESSORA LENIR MEHL – AULA DE PINTURA AO AR LIVRE



FONTE: Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná (19--).
Clube de artes plásticas.

Como forma de promover o ensino artístico, a revista *Panorama* publicou, em 1957, uma reportagem sobre o trabalho da EACEP. A revista salientou a liberdade na realização dos trabalhos e a questão da experimentação como fatores que favoreciam a criação. A reportagem ainda frisou que a proposta inovadora, atraente e livre era oposta ao ensino tradicional, nesse contexto, tido como desinteressante e enfadonho (PANORAMA, 1957). Destaca-se que, na EACEP, não se trabalhava as modalidades de Desenho. Os trabalhos eram centrados na pintura e escultura e nos trabalhos manuais, principalmente, a exploração dos materiais era o centro das propostas.

IMAGEM 106 – ESCOLINHA DE ARTE DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ – ALUNOS REALIZANDO MODELAGEM EM ARGILA



FONTE: Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná (19--).

Uma das fotografias que estava na reportagem da *Panorama* mostrava dois alunos realizando uma modelagem em argila (imagem 106). O instante arranjado para a fotografia é perceptível. Bem arrumados e penteados, vestindo calça, camisa e colete, os alunos estão terminando uma escultura. Ao fundo, vêm-se pinturas executadas por alunos e duas peças que chamam a atenção por pertencerem ao conjunto de objetos da sala de desenho do Ginásio Paranaense. Uma delas é a escultura que representa um cavalo (Dark Ronald) e que está no inventário de 1940 (GINÁSIO PARANAENSE, 1940b), podendo ser vista na imagem 50, que traz uma fotografia do álbum de 1941. A outra é um busto que já estava presente nessa mesma imagem e na imagem 89, em que estão presentes outros objetos para o ensino de Desenho do prédio recém-inaugurado. É possível aferir, com base nos indícios, que esses objetos foram trazidos das salas de Desenho para o instante fotográfico ou que eles tenham vindo para a EACEP, pois, com o passar dos anos, talvez não fossem mais aproveitados nas salas específicas de Desenho.

Tais peças eram utilizadas para o desenho de observação de modelos, conforme indicações nos programas federais. Outra questão seriam os motivos que

os alunos modelavam, que consistiam em figuras humanas executadas com técnica relativamente apurada, o que seria uma contradição ao que a própria Escolinha defendia. Kosloski (2019, p. 121) aponta em sua pesquisa que, segundo o professor Roda, essa fotografia foi forjada ou idealizada, uma representação para fins de divulgação da Escolinha. A escultura do menino à direita teria sido realizada, segundo entrevista com ele, pelo próprio professor Roda.

Souza (2001, p. 81) argumenta que fotografias expressam a forma escolar, uma maneira de ser e se comportar na escola. Elas representam uma cultura da escola e são veiculadoras de conhecimentos, valores, normas e símbolos, avaliados como legítimos por aquele grupo, ao mesmo tempo que identificam e são compartilhadas por esse mesmo grupo.

Questiona-se o motivo pelo qual, ao mostrar uma proposta inovadora, foram apresentados modelos que se referem a produções acadêmicas e tradicionais do ensino de Desenho. Não que acontecesse de fato uma orientação acadêmica, mas na hora de mostrar o que haveria de melhor, resgataram-se formas de fazer idealizadas no passado. Assim, sugere-se que a idealização de uma boa produção está arraigada na cultura escolar e em modelos que têm como referência, muitas vezes, a arte acadêmica ou tradicional.

Todavia, a reportagem do jornal Gazeta do Povo, de 17 de junho de 1958, relaciona a EACEP ao método moderno de educação que, segundo o periódico, não se limitava a ensinamentos teóricos dos conteúdos, havendo uma maior variedade de atividades e uma educação mais completa em que englobava os esportes, os trabalhos manuais, os folguedos, as artes plásticas (INTERESSE..., 1958). Essa ideia de que uma “escola moderna” deveria promover a formação integral dos estudantes, fez com que o Colégio fomentasse atividades esportivas, culturais e sociais extraclasses.

Brito (2014, p. 55), ao analisar as disciplinas de Desenho e de Educação Visual no sistema público de ensino português, relata que, em 1921, o Congresso da Liga Internacional para uma Educação Nova, realizado em Calais (França), além de adotar princípios da “Educação Nova”, exprime tendências para a mudança da atitude educacional, frente à descoberta das caraterísticas psicológicas da criança e a preocupação por uma formação global do indivíduo. Dentro desses princípios, o professor partiria da experiência do aluno para conduzir o processo de aprendizagem centrado na observação, na manipulação e em atividades sobre realidades concretas.

Desse modo, defende-se a relação entre a teoria e a prática, a partir da qual os trabalhos manuais passam a ser valorizados.

No CEP, nesse período, ganharam espaço diversas inovações pedagógicas, vindas de experiências dos professores, por exemplo, no Instituto de Educação e no CJAP. Entretanto, dentro das salas de aula, mantinha-se um modelo tradicional, com regras disciplinares rígidas, inclusive com separação de gêneros por turnos (ARCHANJO, 1996, p. 62 e 63)[179]. O ensino de Desenho continua no currículo do ensino regular.

Uma das experiências inovadoras que tiveram grande destaque foram as Classes Integrais, que foram classes experimentais que transcorreram entre 1960 e 1967. Dessa experiência, analiso a sua implantação e como o Desenho se insere na proposta, com base nos relatórios produzidos pelos professores e coordenadores dessas classes. Destaco que poucas turmas participaram da experiência.

No currículo das Classes Integrais, o campo das Artes estava dividido entre Desenho, Artes Aplicadas e Música. No projeto, as Artes Aplicadas tinham como objetivos práticos: colaborar com as demais disciplinas no sentido de ilustrar os temas estudados, facilitando a fixação da aprendizagem; favorecer a aquisição de ideias nítidas e precisas sobre medidas e proporções; desenvolver a habilidade manual e fornecer os meios para facilitar a expressão artística. Como objetivos formativos: desenvolver o espírito de observação, a imaginação e o juízo crítico; formar hábitos de ordem, disciplina e de boa apresentação dos trabalhos. Como objetivos sociais: desenvolver a sociabilidade, a cooperação, o respeito pelo direito dos outros; e ensinar a ocupar as horas de lazer com atividades úteis e proveitosas. Além disso, apontava que era um meio de liberação das tensões emocionais (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1964a). Assim, evidencia-se a preocupação com o desenvolvimento emocional individual do aluno, mas também, com a sua capacidade de se relacionar socialmente.

Nas Artes Aplicadas, os conteúdos eram muito próximos aos Trabalhos Manuais, inclusive, havia uma sala no CEP para essa disciplina. O programa previa

[179] Em 1957, havia 931 matrículas femininas, em um total de 3263 matrículas. Observa-se, também, que as meninas iniciavam o ginasial perfazendo, a maioria, dois anos de curso. As matrículas femininas regrediam nas terceiras e quartas séries ginasiais e eram em número reduzido as que faziam o colegial (ARCHANJO, 1998, p. 82). No ano de 1959, houve 4104 matrículas no CEP, sendo 2848 meninos e 1256 meninas. A maior procura era pelo ginasial, com o total de 2732 nos três turnos. As meninas cursavam o turno da tarde e, no período noturno, havia 60 meninas matrículas no colegial (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1959b; CHAVES JÚNIOR, 2017, p. 131).

trabalhos de recorte e cartonagem, em madeira e couros, tecelagem, modelagem em argila, aeromodelismo, encadernação de livros, trabalhos em metal, pintura de móveis, coleção de vidros, instalação de campainhas, tipografia, trabalhos de dobradura, gesso, mosaicos, maquetes e trabalhos livres. Não se sabe se todas essas atividades eram executadas, mas a ideia era a realização de trabalhos mais artísticos e úteis que auxiliavam outras disciplinas. As Artes Aplicadas, portanto, desenvolveram-se mais com base em projetos de "entrosamento" e no conhecimento de diferentes técnicas. Penim (2000, p. 105) aponta que, nos currículos liceais portugueses, dos anos 1940, os Trabalhos Manuais deveriam ser auxiliares às disciplinas, principalmente, ao Desenho.

Cada aluno deveria fazer sua autoavaliação e os trabalhos ficariam em exposição na classe (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1964a). Ela acontecia efetivamente, porém, se compararmos com o sistema de avaliação do ensino secundário, centrado em provas semestrais e anuais, esta seria uma grande inovação pedagógica. Além disso, colocava o aluno como centro e promotor de sua própria aprendizagem. Assim, desenvolvia-se principalmente a habilidade manual e a expressão artística (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1961).

Na Música e no Canto Orfeônico, o objetivo geral do projeto era contribuir para o desenvolvimento da acuidade auditiva e para o aprimoramento do ouvido musical, desenvolver o sentido ritmo, dar noções de teoria musical, conhecer instrumentos musicais, praticar a bandinha rítmica e possibilitar uma melhor apreciação da música. Havia, inclusive, uma discoteca no CEP. Além disso, desenvolver o sentido cívico e patriótico, educar a respiração e favorecer a boa articulação verbal, possibilitar o conhecimento da cultura musical brasileira, oportunizando "vocações musicais", liberar tensões emocionais e desenvolver a socialização (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1964a). Há uma certa similaridade com o contexto português dos anos 1920, em que as disciplinas de Ginástica, Música, Canto Coral e Trabalhos Manuais eram valorizadas tanto por proporcionarem formação, como pelo seu caráter de "desanuviamento intelectual" (BRITO, 2014, p. 68).

No projeto, o ensino de Desenho, seria um instrumento de cultura, um meio de expressão e representação. Além disso, era importante dotar o aluno de técnicas que seriam auxiliares para outras disciplinas ou um meio de criação pessoal. Assim, acreditava-se que, por meio da criação, o aluno afirmaria sua personalidade e se expressaria artisticamente (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1964a). Nas aulas,

seriam trabalhadas as modalidades do Desenho do Natural, Decorativo e de Memória. O Desenho Geométrico passou a ser de responsabilidade da Matemática. No entanto, nas aulas de Desenho do ensino regular, havia o atendimento às prescrições federais no que se refere às modalidades.

Na 1ª e 2ª séries, deveriam ser trabalhados desenhos à mão livre e o Desenho do Natural deveria ser feito com base em modelos planos, seguidos de objetos de revolução até as formas prismáticas e piramidais. Na 3ª e 4ª séries, os modelos deveriam ser desenhados agrupados e as formas de representação trabalhadas em posições e proporções diferentes, além das sombras própria e projetada. O Desenho Decorativo teria início com ornatos simples lineares, em que o aluno seria encorajado a compor, a inventar, a criar (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1964a). Destarte, o Desenho teria um viés mais artístico, desenvolvendo a capacidade de observação visual, o conhecimento da composição visual, a destreza manual, estimulando o senso estético. Contudo, observa-se que o programa não trazia mudanças significativas se comparado à Portaria n.º 966, de 1951. A inovação seria a retirada do Desenho Geométrico da disciplina e o incentivo a um Desenho Decorativo mais livre. Também, como nos relatórios, não há menção a salas específicas; supõem-se que eram utilizadas as mesmas salas de Desenho do ensino regular, o que, em termos espaciais, de mobiliário e objetos para esse ensino, denota que ainda se referenciava, de certa forma, o ensino tradicional.

O entrosamento das disciplinas, característica fundamental do plano de ação das Classes Integrais, era feito em torno de temas da História e da Geografia. Por exemplo, na 1ª série do ginasial, unidade 1, trabalhava-se (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1961, p. 7):

- HISTÓRIA DO PARANÁ E DO BRASIL: histórico do CEP; desenvolvimento econômico do Paraná: o mate.
- GEOGRAFIA: o nosso universo, sistema solar, terra e lua.

Nas disciplinas que compunham o currículo, cada uma propunha um trabalho de entrosamento. No Desenho, a proposta, com base nos conteúdos acima, foi realizar faixas decorativas com o motivo “folha de erva-mate” e um desenho da cuia e bomba de chimarrão. Nas Artes Aplicadas, foi proposto o trabalho com recortes de folha do mate, cuias, bombas de chimarrão e recorte da bandeira nacional com

aplicação das constelações. Na Música, a aprendizagem do hino do CEP e canto "chimarrão" (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1961, p. 7).

Destaco que as propostas de entrosamento eram elaboradas pelos próprios professores das disciplinas, não havendo um programa estabelecido. No entanto, para o Desenho, foram propostos um desenho decorativo e um desenho de observação do natural, seguindo as prescrições para o ensino secundário, relativas a esta disciplina. Como exemplo, eram recorrentes os motivos decorativos *paranistas*, como a estilização de pinheiros. Assim, mais do que prescrições, os programas de Desenho estavam arraigados na cultura escolar, tanto que, para o professor, essa deveria ser a forma de trabalhar e ensinar. Nas Artes Aplicadas, o predomínio seria na manipulação de materiais, como exemplo, a confecção de maquetes com base em temas da Geografia é recorrente. A Música, geralmente, envolvia o canto e hinos que exaltavam tanto o sentimento de pertencimento, no caso do CEP, como sentimentos patrióticos.

Para a segunda unidade da 1ª série ginasial, os conteúdos em História foram: descobrimento do Brasil; capitanias hereditárias, primeiros habitantes do Paraná, os "xetá"; e correntes imigratórias do Paraná. Para a disciplina de Geografia: estrutura da terra, rochas e os solos; massas continentais; distribuição das águas; agentes criadores e transformadores do relevo; atmosfera e climas. Como entrosamento nas Artes Aplicadas, foram propostos os seguintes temas: tecelagem indígena; construção de instrumentos de meteorologia; superposição de recortes de papel, representando a crosta terrestre. Em Música, o canto do Pagé e, no Desenho, desenho e pintura sobre os índios "xetá"; e desenho da bandeira dos povos colonizadores do Paraná (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1961, p. 8). Percebe-se que o entrosamento acontecia de maneira vinculada a exemplos ou aplicações práticas para os conteúdos da História e da Geografia. As disciplinas que tomo como estudo, nesse caso, foram atreladas a elas, sendo pouco considerados seus conhecimentos próprios. Nesse caso, há um desenho que ilustra informações sobre os índios "xetá" e desenhos de cópia de bandeiras. Analisando os relatórios dos anos seguintes para o ensino de Desenho, as propostas de entrosamento previam desenhos de observação de praças e monumentos da cidade e desenho de memória de visitas, viagens e excursões, além da confecção de cartazes ilustrativos de conteúdos trabalhados na História e na Geografia e o desenho de mapas. Nos documentos, uma citação recorrente foram as viagens à Paranaguá e à Lapa. Nos relatórios, aparece a preocupação em trabalhar

o fundo dos cartazes, as posições das imagens e o desenho de figura humana, distribuição no espaço bidimensional, superposição, o desenho em perspectiva, quando necessário, e a utilização de luz e sombra. Quando a História tinha como enfoque algum período específico, como o Barroco, eram realizadas incursões à arte barroca. Os enfoques eram nos estilos, principalmente, arquitetônicos, em aulas especiais ilustradas com fotografias e projeções de slides (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1962, p. 216).

Chaves Júnior (2017, p. 164) traz o depoimento do ex-professor de Desenho Roaldo Roda, que foi professor das Classes Integrais, a partir de 1963, professor e diretor da EACEP. A respeito do entrosamento das disciplinas e do processo de elaboração conjunta do planejamento, declara:

> A disciplina tronco do curso era História. No caso era a [professora] Zeli que trabalhava História. Ela registrava em uma folha de papel almaço aberta com colunas. Na coluna de História punha lá: "semana tal", a programação dela daquele mês. E as outras disciplinas, dentro da sua programação, colocavam o que integrava com aqueles conteúdos. Então ficava muito interessante, porque às vezes não integrava com História, mas integrava com Matemática, e assim por diante. Era um quadro simplíssimo, uma folha de almaço, com colunas que todas as professoras colocavam ali a sua programação, o que poderia integrar, [...] alterando a sua programação, às vezes, em função da ordenação ou apenas em função da possibilidade de trabalhar simultaneamente aquele assunto sob outra ótica. (CHAVES JÚNIOR, 2017, p. 164)

Ainda, Chaves Júnior (2017, p. 165) analisa que nem sempre esse entrosamento entre disciplinas ocorreu da forma planejada. No relatório de 1965, há a observação de que "esta forma de relacionamento, muitas vezes, não vai além da justaposição" de tarefas, chamando a atenção para a necessidade de uma articulação maior e mais fundamentada entre as disciplinas (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1965, p. 8).

Para além do entrosamento, os professores de cada disciplina tinham de elaborar um relatório anual com os objetivos, a matéria desenvolvida, como realizou os trabalhos em grupo e a avaliação da aprendizagem. Tais relatórios eram assinados pelos professores responsáveis. Em 1960, a primeira professora de Desenho foi Leonilda Auríquio[180], que também ocupava a cadeira de Matemática. Sua formação era em Matemática (1956/1957), porém, antes da graduação, atuou no Curso para

[180] Os professores que ministraram Desenho nas Classes Integrais foram Leonilda Auríquio, Odette de Mello Cid, Roaldo Roda, Clezi Maria Simião e Luiz Carlos De Andrade Lima.

professores de Desenho da EMBAP (1951-1952), junto ao professor Guido Viaro (TORRES, 2017, p. 205). No ano seguinte, Odette de Mello Cid dividiu com Leonilda a responsabilidade sobre o ensino Desenho. A professora Odette, além de professora do CEP, nos anos 1950, trabalhara no Curso de Aperfeiçoamento em Desenho e Artes Aplicadas, ministrando Desenho Artístico, Xilogravura e Desenho Decorativo (PARANÁ, 1954; 1955; OSINSKI, 2006, p. 281 e 282; MEDEIROS, 2008, p. 99 e 100). Estivera também com Lenir Mehl e Guido Viaro na articulação do CJAP, ministrando aulas no Centro Juvenil, durante quase todo o período em que Viaro foi diretor (1953-1966) (OSINSKI, 2006, p. 290; MEDEIROS, 2008, p. 77). Cid trouxe para as Classes Integrais muito da forma de trabalhar no CJAP.

No relatório de 1961 para o Desenho, os objetivos informativos previam que o aluno aprendesse técnicas elementares de desenho, técnicas auxiliares para estudo de outras disciplinas, formas de criação pessoal, de composição e combinação de cores e noções de ritmo. Os objetivos formativos eram “incutir” o hábito de observar racional e conscientemente; desenvolver a habilidade manual; desenvolver a capacidade de expressão livremente, o senso estético, o interesse pelas atividades plásticas, o senso artístico, a capacidade criadora (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1961, p. [1?]).

As modalidades adotadas eram Desenho Decorativo, Desenho do Natural e Desenho de Memória[181], as quais deveriam ser tratadas alternadamente. Saliento um item que foi apontado nas reuniões de 1961, entre várias questões didáticas: a necessidade do “trabalho livre” para desenvolver o poder criador. (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1961, p. 4). A partir de 1962, os relatórios fazem referência ao trabalho de pintura livre e de imaginação. (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1962, p. 91-92). Sobre as aulas, os relatórios davam grande importância ao desenho livre, à atividade criadora e à assistência individual, porém não sabemos como isso acontecia de fato, por não ter tido acesso a trabalhos e cadernos.

O trabalho livre ou desenho livre foi introduzido no currículo das primeiras séries dos liceus portugueses, como aponta Penim (2000, p. 88), no final da década de 1940, dentro do pensamento de que as crianças detinham capacidades criativas e que a

[181] O Desenho Geométrico ficou a cargo da Matemática, porém, em 1965, alegando-se falta de tempo, essa modalidade passou para a responsabilidade da disciplina de Desenho na 4ª série e, inclusive houve a implantação de uma prova de Desenho (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1965, p. 233). Em 1966, houve o Desenho Técnico na 4ª série. Quem ministrou a disciplina foi a professora Leonilda Auríquio (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1966, p. 250-253).

escola só conseguiria cumprir a sua função educativa e social se deixasse emergir tal capacidade. Assim sendo, os discursos psicológicos se afinaram aos sociológicos no que se referem à aprendizagem. Ressaltava-se, ainda, que na adolescência os programas dos liceus portugueses deveriam ser adaptados às condições da vida moderna e “moldar o caráter em formação”, por isso, a defesa da educação integral e o incentivo ao ensino artístico, para desenvolver a criatividade e a sensibilidade estética (PENIM, 2000, p. 150).

Nos programas de 1947 e 1948, em Portugal, reconhecia-se que, na entrada no Liceu, os alunos ainda eram crianças, por isso, era indicado o “desenho livre”, utilizados para diagnosticar em que fase da psicologia infantil se encontrariam tais alunos (PENIM, 2016, p. 45).

Penim considera que essa nova forma de pensar o Desenho abriu espaço para a “difusão de novas formas gráficas”, não só se modificando esteticamente, mas fazendo parte de uma educação integral. “Procurava-se desenvolver a observação, a memória e o sentido do espaço, tal como antes, mas a imaginação do aluno e a expressão” eram vistos e valorizados (PENIM, 2016, p. 46).

Quanto ao conteúdo desenvolvido, o relatório de 1961 para a 1ª série ginasial apresenta a seguinte listagem (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1961, p. [1-2?]):

QUADRO 29 – LISTAGEM DE CONTEÚDOS, 1961

1.º semestre

I Desenho Decorativo

a) Letras: entre preparação da página, traçado, distribuição de letras – (não destinado o número de aulas)
b) Faixas decorativas: com motivo livre, motivo geométrico e motivo floral– (não destinado o número de aulas)
c) A rosa cromática, com cores primárias e secundárias – 1 aula
d) O mapa da França com disposição de letras – 1 aula
e) Bandeiras: Brasil, Portugal, Espanha, França – 4 aulas
f) Painel ilustrativo, orientação pelo sol – 2 aulas
g) Cartaz: “os índios xetá” – 1 aula

II Desenho do Natural

a) Modelos: vasos, garrafas, balde – 6 aulas
b) Modelos: cuia de mate e folha de mate – 1 aula
c) Modelos: vasos pintados como silhueta – 2 aulas

III Desenho de Memória

a) Pintura livre – 6 aulas
b) Pintura de imaginação: festa junina – 2 aulas

***11 aulas destinadas ao entrosamento entre disciplinas.**

2.º semestre

I Desenho Decorativo

a) Bandeiras do Brasil desde os tempos coloniais – 5 aulas
b) Bandeira do Paraná – 2 aulas
c) Escudo do Paraná – 2 aulas
d) Escudo da República – 2 aulas
e) Trajes típicos das etnias paranaenses – 3 aulas
f) Desenho das diversas fases do mural do monumento da praça 19 de dezembro – 2 aulas
g) Cartão para o dia do papai – 2 aulas
h) Cartazes (trabalho em grupo) – 5 aulas
i) Motivos de Natal – 2 aulas

II Desenho do Natural

a) Modelos: jarros, vasos etc., com luz e sombra – 5 aulas
b) Paisagens – 3 aulas

III Desenho de Memória

a) O circo – 1 aula
b) Desenho livre de imaginação – 4 aulas
c) Desenho de memória das visitas realizadas: exposição de pintura, ao corpo de bombeiros, excursões à Paranaguá e à Lapa – 4 aulas

***30 aulas destinadas ao entrosamento entre disciplinas.**

FONTE: Colégio Estadual do Paraná (1961, p. [1-2?].

Os conteúdos para o Desenho nas Classes Integrais não diferiam muito dos relacionados na Portaria nº 966, de 1951, sendo previstos desenhos de letras, faixas e painéis decorativos, motivos para vasos, objetos com estudo de luz e sombra e perspectiva. A exceção é que havia um trabalho maior de entrosamento com as outras

disciplinas, por meio da elaboração de cartazes, cartões de datas comemorativas, desenhos de observação da natureza, um pouco de história da arte vinculada ao ensino de História e desenho de figura humana. Havia o desenho de memória e de imaginação, também, denominado de desenho livre, geralmente, sobre temas de excursões, visitas ou fatos históricos. O desenho de memória praticado em sala de objetos acima, na altura e abaixo da linha do horizonte, com cenas do acampamento da Lapa e da viagem à Paranaguá, como mostra o quadro 29, devia habituar os alunos a observar racional e conscientemente (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1962, p. 91-92). Os temas de trabalho de entrosamento não mudam muito na essência no decorrer dos relatórios, são muito parecidos, levando a crer que se copiava de um ano para o outro para função de registro, porém, em uma análise cuidadosa, sempre há um complemento ou minúcias que os tornam diferentes entre si.

Além do que foi listado, apareceram, em relatório, desenho de histórias em quadrinhos, desenho com os olhos fechados com traçados abstratos e utilização de materiais diversos, como tintas e giz de cera. A pintura com tinta guache era muito destacada como algo diferente e que os alunos gostavam de trabalhar (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1961, p. 3). Na modalidade “desenho livre”, havia a indicação de temas de memória e de observação (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1964c, p. 84, 85 e 86). Outros tipos de desenho que aparecem nos relatórios foram mapas, noções de topografia e plantas do prédio do CEP, mas observa-se que o Desenho fica cada vez fica mais artístico com o passar dos anos, com diversificação de materiais, mais estilos artísticos, com a intenção de desenvolver o gosto pelas artes plásticas (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1964c, p. 142-144).

Observou-se, no relatório de 1962, a indicação de que, ao término de cada trabalho, havia uma aula para análise crítica, na qual todos podiam opinar e defender seu trabalho (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1962, p. 91-92). Nesse aspecto, o relatório pontua que os alunos sentiram que se respeitava a personalidade de cada um e “que era aceito o trabalho feito com carinho e atenção dentro de sua capacidade”. Esse trecho do relatório evidencia a preocupação dos professores de Desenho pelo interesse dos alunos no desenvolvimento das artes plásticas e que os alunos gostassem de desenhar e de participar das aulas (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1962, p. 158). Tal relato deve ser relativizado, pois, possivelmente, o professor queria dar ênfase ao respeito ao trabalho do aluno e à forma de avaliação.

Afora apresentar os conteúdos, o professor fazia um breve relato do desenvolvimento do trabalho, possivelmente, como uma forma de controle do que era realizado e de mostrar os feitos das Classes Integrais à direção e aos órgãos de governo. Os relatos especificavam o empenho em despertar o interesse dos alunos, aproveitar o que foi observado em visitas, realizar pinturas com base em fatos do ambiente físico e social e ao ar livre, na observação de paisagens. Havia o destaque que as instruções para as tarefas eram claramente definidas e bem delimitadas (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1961, p. 3). Exemplos de direcionamentos relatados: usar instrumentos, tomar medidas, traçar linhas, dispor motivos, observar formas e proporções, como iniciar uma pintura e usar pincel e tintas. Há uma ênfase em como se organizava os trabalhos em grupo, como se dividia os alunos e como era executada a divisão de tarefas (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1961, p. 3). A ideia de “experimentalismo” parece contraditória ao fazer uma reflexão sobre as orientações dos trabalhos. Assim, pode-se reposicionar tal “experimentalismo” e aferir que a liberdade de expressão era direcionada.

A avaliação da aprendizagem foi relatada como contínua, durante a realização das tarefas e nas verificações mensais dos cadernos. Desse modo, era observado o conjunto dos trabalhos. Não foi possível ter acesso a esses cadernos. A avaliação era realizada levando em conta as modalidades, os trabalhos individuais e em grupo. A ordem, a limpeza, a pontualidade e a responsabilidade faziam parte da avaliação por conceito (excelente, bom, suficiente, insuficiente) (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1961, p. 3 e 4; COMPIANI, [1967?], p. 5).

QUADRO 30 – AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM, 1961

Considerações sobre os objetivos atingidos:

a) Quanto ao interesse pelas artes plásticas houve oportunidade de observar a atitude dos alunos na ocasião da visita a exposição do professor Guido Viaro, durante a qual crivaram o artista de perguntas sobre técnicas, material e preferências do mesmo, e grande foi a atenção com que ouviram suas explicações.
b) Quanto ao desenvolvimento da capacidade criadora foi observada maior liberdade de expressão com uso do guache de que com qualquer outro material. Essa liberdade notou-se também na interpretação da natureza e no desenho de memória, pois diante de um mesmo tema dificilmente apareceram trabalhos iguais.
c) Ao comparar-se os primeiros a últimos trabalhos verificam-se que houve progresso na habilidade manual havendo maior controle motor.
d) No trabalho em grupo procurou-se desenvolver nos alunos o espírito de colaboração, de mútua assistência e de lealdade ao grupo, o senso de responsabilidade, o espírito de tolerância e respeito mútuo, o que foi parcialmente atingido.

FONTE: Colégio Estadual do Paraná (1961, p. 4).

Guido Viaro era um artista reconhecido no meio cultural curitibano, no início dos anos 1960. Tinha seu próprio ateliê e era professor da EMBAP. Grande incentivador da livre expressão, propunha a criação de ateliês livres e organizou um no sótão da EMBAP. Viaro criticava o ensino das escolas de Belas Artes, por acreditar não ser adequado à formação de artistas. Dizia que, na melhor medida, preparavam professores de Desenho (OSINSKI, 2006, p. 197 e 198). O fato de a turma ir a uma exposição de Guido Viaro e ele ter atendido aos alunos pessoalmente denota a afinidade ou a relação dele com o CEP e com a proposta das Classes Integrais.

Além disso, na avaliação da aprendizagem, a preocupação relatada com o "desenvolvimento da capacidade criadora" e de habilidades manuais, "liberdade de expressão", uso de materiais como o guache, preocupação com o trabalho individual e de expressão pessoal mostram que o trabalho com a disciplina de Desenho estava em estreita relação com o pensamento de Viaro sobre o ensino da Arte. Segue, abaixo, avaliação da professora Leonilda Auríquio sobre os trabalhos realizados:

> Nota-se ainda a necessidade de combater, em alguns alunos, o uso da régua nos trabalhos de imaginação e de memória o que é bastante compreensível devido à idade que atravessam, a fase de autocrítica, tendo, portanto, medo de errar. Preferem estes alunos cópia de símbolos, bandeiras, escudos [...] onde podem brilhar pelo capricho. Outros se esmeram na cópia do natural, mas não de imaginação. Tem-se por isso estimulado o mais possível a interpretação livre, por mais grotesca que seja, notando-se já maior gosto por esse gênero de trabalho do que por desenho decorativo. Deve-se, em todo

> caso, dar oportunidade a todos. (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1961, p. 4)

Na análise, a professora defendia o desenho mais livre e de imaginação, sem a preocupação com o resultado. Isso é perceptível quando expressa que queria abolir a régua para desenhos de imaginação e de memória, pois, sem a régua, o traço ficaria mais solto e expressivo. A professora via que os alunos estavam acostumados com cópias, seja de estampas ou do natural, o que acreditavam ser a forma correta de desenhar. O medo e a insegurança ao desenhar foram relatados outras vezes, sendo que, na segunda série em diante, observou-se maior liberdade de expressão, pontuado como a maior conquista das Classes Integrais. No entanto, ao mesmo tempo em que havia essa ideia, também, almejava-se o domínio de técnicas por parte dos alunos, como se pode verificar nesta parte do relatório:

> quase todos os alunos estão gostando de desenhar, e não sentem mais medo ou insegurança. Observa-se que a maioria já tem liberdade de expressão. Falta-lhes ainda, naturalmente, domínio de técnicas. Mas isso não os inibe mais e, crê-se, ser esta a maior conquista no ensino de Desenho, nas Classes Integrais. (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1961, p. 110-111)

Penim (2000, p. 88) analisa que, a partir do final dos anos 1940, em Portugal, sedimentou-se um discurso da formação integral do aluno por meio da arte, valorizando a criatividade “como processo de crescimento individual e de capacidade de intervenção social”. Assim, ao currículo de Desenho, foi integrado o desenho livre, nas primeiras séries dos liceus, como uma inovação e como a efetivação da proposta da “Educação por meio da Arte”, apoiado pela ideia de valorização da capacidade criativa que toda a criança trazia consigo e que a “escola só cumpriria a sua função educativa e social” se desse espaço à criação (PENIM, 2000, p. 88 e 106).

Nos relatórios das Classes Integrais, o desenho livre e o desenvolvimento da capacidade criadora apareceram em muitas falas sobre o Desenho, porém, acompanhados da preocupação com a técnica e de uma ideia pré-estabelecida do que seria um bom desenho. Isso se evidencia quando há citações de que os professores estimulavam desenhos de interpretação livre “por mais grotescos que sejam”. Desse modo, deixavam transparecer, nos discursos, o que seria um desenho bem-feito tecnicamente, aquele que, de certa forma, aproximava-se de um padrão mais acadêmico.

Em outros relatórios, há registros de que “as ideias, pensamentos e emoções podem ser expressos graficamente e de maneira sensível pelo desenho e pintura, e tudo é arte, uma vez que seja expresso sem temor e sem convencionalismo”. Nessa parte, há uma posição contrária à cópia de “maneira rotineira e forçada” nas aulas de Desenho. Aqui há uma crítica explícita às aulas regulares de Desenho, ao programa e à forma tradicional desse ensino. Porém, ao demonstrar como trabalhavam esse desenho, dizem que “foi dada a liberdade de interpretação de modelos, liberdade de colorido, não se prendendo o aluno a cor natural dos objetos e paisagens, havendo assim, pelo menos, a ilusão de criação” (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1962, p. 157). Fica evidente que o desenho livre ou de criação ainda era baseado, pelo menos em parte, em modelos, ao que houve uma autocrítica, como “ilusão de criação”. Em outro relatório, os modelos foram tidos como pretexto à produção e não para serem copiados fielmente (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1963, p. 135).

O livro de Luís Alberto dos Santos Brasil[182], com o título *Desenho no Ensino Secundário*, escrito em 1960 e publicado em 1962, propõe a revisão de métodos de ensino de Desenho, devido aos avanços da psicologia na formação dos conhecimentos, sugerindo a necessidade de uma completa inversão da ordem didática tradicional (BRASIL, 1962, p. 5).

Defendia uma aprendizagem reflexiva, principalmente no que se refere ao Desenho Geométrico, iniciando o trabalho por uma motivação, uma situação-problema e, na pesquisa realizada pelo aluno, construir juntamente com ele a teoria (BRASIL, 1962, p. 11 e 14). Tais atividades poderiam ser individuais ou em grupo. O autor era contra o ensino do Desenho Geométrico, em que são dadas um receituário para a execução das construções, visando ao ensino memorizado dessa modalidade, mas também era contra a mera aplicação gráfica das teorias da Geometria (BRASIL, 1962, p. 30 e 32).

Quanto ao Desenho Decorativo e do Natural, aponta que deveriam ser motivados especialmente para a imaginação criativa (BRASIL, 1962, p. 21). Porém, orienta que a fixação da aprendizagem do Desenho Geométrico deveria ser assegurada pelas aplicações ao Desenho Decorativo e, também, pela resolução de problemas relacionados à vida. Quanto ao Desenho Decorativo e do Natural, o autor não via a necessidade de atividades de fixação, como no Desenho Geométrico, pois,

[182] Publicado pelo MEC, CADES e DES com apresentação de Gildásio Amado.

segundo ele, visavam ao adestramento e à formação de hábitos, prevalecendo no Desenho do Natural a ideia de cópia do natural (BRASIL, 1962, p. 23 e 24).

Nascimento (1994, p. 37) menciona que, na década de 1950, há uma visão do Desenho como a disciplina que desenvolveria da personalidade e não deveria visar à formação de artistas, mas fazer parte de uma educação geral. O autor pondera que quanto mais a educação secundária se aproximava de uma formação intelectual mais o Desenho perdia suas características práticas, como é o caso do Desenho Convencional. Porém, uma função mais educativa do Desenho ainda manteve o Desenho Geométrico dentro de padrões rígidos, o Desenho Decorativo com composições com base em normas fixas e o Desenho do Natural com representações fiéis à realidade. Portanto, priorizando a racionalidade, o método, a disciplina e pouco explorando o desenho de criação (NASCIMENTO, 1994, p. 39).

Sobre as modalidades, atribuía-se ao Desenho do Natural a formação de hábitos de "limpeza" e "precisão", além do desenvolvimento do senso artístico e o despertar de vocações. Requeria atenção, coordenação, capacidade de observação, sendo visto como de grande importância na formação do adolescente, pois desenvolvia hábitos e habilidades úteis a todas as atividades humanas (NASCIMENTO, 1994, p. 54). O Desenho do Natural era concebido como representação da realidade ou fidelidade aos objetos representados e, embora desenvolvesse a percepção, tinha vinculação com o Desenho Geométrico, pois, o aluno, nos primeiros exercícios, deveria traçar formas geométricas à mão livre (NASCIMENTO, 1994, p. 55).

Mesmo na década de 1950, o Desenho Decorativo continuava vinculado à ideia de ornamento e elemento de integração entre o natural e o geométrico. Defendia-se o Desenho Decorativo como importante para o desenvolvimento da capacidade inventiva e criadora do aluno, contudo, sem abandonar as malhas e os desenhos esquemáticos (NASCIMENTO, 1994, p. 59). As contestações referentes à forma de ensinar essa modalidade vão surgir com mais força na década de 1960 (NASCIMENTO, 1994, p. 61).

Em Portugal, o Desenho foi modificando seus conteúdos e se tornando mais artístico, visando a uma formação visual e estética e passou a designar-se “Educação Visual e Estética” (PENIM, 2016, p. 46).

Retomando o Programa de 1951, este citava o desenvolvimento da capacidade interpretativa, criativa e de expressão para o Desenho e um trabalho mais voltado aos

valores artísticos. Defendia o Desenho como disciplina de integração de conhecimentos, de técnica e de formação estética. Contudo, ainda estava ligado a regras e convenções rígidas que, no final dos anos 1950, começam a ser confrontadas. No caso do CEP, conviveram o ensino regular, centrado em propostas mais tradicionais e experiências, como as Classes Integrais e atividades extraclasse como a EACEP, que buscavam novas perspectivas para o ensino do Desenho mais voltado à expressão artística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, pautada na trajetória da disciplina de Desenho no âmbito do Ginásio Paranaense/Colégio Estadual do Paraná, observada pelas relações entre materialidade, currículos prescritos e formas de ensinar, abordou momentos distintos da instituição estudada, durante os quais assumiu diferentes denominações e ocupou espaços arquitetônicos diversos, além de ter seu funcionamento condicionado às ações governamentais que resultaram em Reformas Educacionais no ensino secundário.

Ademais, o Desenho se inter-relacionou com os contextos de modernização nos referidos períodos estudados, principalmente no que se refere à educação, por vezes, sedimentando conceitos e processos tradicionais, por vezes, orientando-se para mudanças de caráter estético ou pedagógico.

A asserção de que cada contexto de modernização, embasado nas Reformas Educacionais e na própria estrutura da instituição, promoveu mudanças nas metodologias e na concepção de ensino de Desenho pode ser relativizada, tendo em vista que as transformações observadas desde o século XIX e, principalmente, a partir dos anos 1930, foram poucas em sua essência.

Na análise da educação, em linhas gerais, aparece com frequência a preocupação governamental de criação de um sistema de educação secundária, padronizado e com dura fiscalização, como forma de modernizar o país e solucionar problemas sociais brasileiros.

No decorrer da tese pôde-se perceber que, ao longo do recorte estudado, o Desenho teve características diversas. Na estruturação do Desenho como disciplina no ensino secundário, no final do século XIX e início do XX, houve um distanciamento das finalidades práticas e utilitárias do Desenho, relacionadas à preparação para o trabalho e, uma aproximação com a linguagem artística e com a Matemática, pois para as elites que frequentavam este ramo de ensino almejava-se uma educação intelectual e de preparação para o ensino superior.

Manuais didáticos propuseram métodos de ensino para o Desenho, em destaque o de Gregório Nazianzeno de Mello e Cunha (1907), que estabeleceu três ramos para a disciplina: o Desenho Definido, mais próximo a Ciência; o Desenho Imitativo, mais relacionado a Arte; e o Desenho Convencional, mais próximo as Tecnologias (GOMES, 2006, p. 77).

Em termos de legislação educacional as Reformas de Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942) organizaram a disciplina de Desenho com programas e instruções pedagógicas e definiram as modalidades ou categorias. Tais modalidades a serem ensinadas em linhas gerais foram: Desenho do Natural, Desenho Decorativo, Desenho Convencional, Desenho Projetivo e Desenho Geométrico. Assim, também era por meio do desenho que se poderia expressar e adquirir conhecimentos. Somente na década de 1940, a disciplina começa a ser relacionada com as possibilidades de desenvolvimento psicológico.

No CEP, tais modalidades não aparecem da mesma forma que os Programas Federais. A ênfase em cada uma delas foi dada conforme aptidão, interesse ou julgamento de cada professor, como se pôde verificar nos pontos das provas gráficas de 1947. Assim, foi possível ter uma ideia de como o programa era executado na disciplina de Desenho da Instituição, podendo-se analisar e perceber diferenças e semelhanças entre o programa oficial e sua aplicação. As modalidades do Desenho do Natural, do Decorativo e do Geométrico foram o que mais apareceram. Com base nos pontos observou-se que os professores não cumpriam exatamente os conteúdos do programa federal, deixando de abordar vários conteúdos e priorizando outros.

Além disso, o entendimento de cada modalidade e a forma de ensinar eram muito particulares de cada professor, mesmo em um sistema de inspeção. Contudo, elas foram se modificando com base nas tendências educacionais, mantendo, porém, alguns pressupostos mais acadêmicos. Tais modificações e continuidades, em contradição e em diálogo, estavam relacionadas à cultura escolar.

As prescrições legais e o que se pensava como adequado a ensinar no Desenho foram fundamentais para a estrutura da disciplina no CEP em termos de programas, avaliação, espaços e materiais.

As modificações mais sutis vão aparecer no bojo da própria transformação social, do final dos anos 1950, nas políticas de modernização e no pensamento educacional, vinculado aos estudos da psicologia, do experimentalismo e das próprias concepções de arte moderna. Como se referiu Mário de Andrade (1975, p. 36 e 71), o desenho é pensamento e prática que se interligam, entendimento que converge com o experimentalismo.

Tais posicionamentos que se preocupavam com o desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente, relacionados às concepções modernas em arte, à expressão e à criação, unidas a abordagens metodológicas que levavam em

conta essa expressão, o pensamento da criança e a interação artística associada à própria vida, estavam sendo construídos desde a década de 1940.

Anísio Teixeira, na década de 1950, propõe a descentralização administrativa e a autonomia nas escolas, o reconhecimento do educando, a criação da carreira do educador profissional e o respeito e conhecimento das culturas regional e nacional, no bojo de um discurso modernizador.

Apoiados nos estudos da ciência do comportamento, tidos como o que se tinha de mais moderno em educação, viam a possibilidade de modificar métodos pedagógicos e currículos, implantar atividades extraclasse e trabalhar em grupos. Tais pressupostos eram mais condizentes com a realidade dos alunos, com vida nas grandes cidades, com uma sociedade democrática e em desenvolvimento, e na crença da melhoria social e bem-estar.

No contexto do CEP, quando da inauguração do novo prédio, este tinha o caráter simbólico de modernização do Paraná, como símbolo de progresso, novidade, superação, avanço, qualidade de vida e industrialização, também, como símbolo da valorização da educação secundária.

Essa ideia de que uma “escola moderna” deveria promover a formação integral dos estudantes, fez com que o Colégio fomentasse atividades esportivas, culturais e sociais extraclasses. No CEP, nesse período, ganharam espaço diversas inovações pedagógicas. Entretanto, dentro das salas de aula, mantinha-se um modelo tradicional, com regras disciplinares rígidas.

O Programa Federal de 1951 citava o desenvolvimento da capacidade interpretativa, criativa e de expressão para o Desenho e um trabalho mais voltado aos valores artísticos, à elaboração de projetos comuns, como disciplina de integração de conhecimentos, de técnica e de formação estética. Contudo, ainda estava ligado a regras e convenções rígidas que, no final dos anos 1950, começam a ser confrontadas, valorização dos aspectos artísticos na educação, vinculado ao pensamento da educação pela arte de Read que privilegiava o crescimento das qualidades individuais do ser humano e a liberdade de expressão.

Entretanto, as mudanças materiais e de legislação pouco alteraram, de certa forma, antigas configurações relativas ao ensino de Desenho, mantendo o Desenho Geométrico dentro de padrões rígidos, o Desenho Decorativo, vinculado à ideia de ornamento e elemento de integração entre o natural e o geométrico, e o Desenho de Observação do Natural com representações fiéis à realidade. Portanto, priorizando a

racionalidade, o método, a disciplina e pouco explorando o desenho de criação (NASCIMENTO, 1994, p. 39).

É muito difícil saber o que na prática acontecia dentro da sala de aula, tendo em vista a escassez de fontes que possibilitem esse tipo de abordagem, mas é possível ter indícios de que não se fugia muito dessas premissas, apesar de que alguns professores focavam mais em algumas modalidades do que em outras, privilegiando, por vezes, um olhar mais artístico.

No caso do CEP, conviveram o ensino regular, com propostas mais tradicionais para o ensino de Desenho, e também, experiências que buscavam novas perspectivas para este ensino, mais voltadas à expressão artística, como as Classes Integrais e a EACEP.

No que se refere ao Desenho na instituição, no entanto, tais modificações foram pouco sentidas, tanto no que se refere às modalidades, como aos materiais e aos espaços de sala de aula.

A tese analisa que no CEP, para além do ensino de Desenho, a implantação da EACEP e das Classes Integrais abrem outras perspectivas para este ensino. Da EACEP, o que mais interessou para esta pesquisa foram os novos métodos de ensino do Desenho, a atividade criativa, a utilização de materiais diferentes e a organização da sala de aula. Em relação ao professor, também, passou a ser exigida uma nova postura, mais aberta e mais acolhedora, que levasse em conta a capacidade do aluno.

Das Classes Integrais, o Desenho teria um viés mais artístico, desenvolvendo a capacidade de observação visual, o conhecimento da composição visual, a destreza manual, estimulando o senso estético. Foram mantidos o Desenho Decorativo e um Desenho de Observação do Natural, seguindo as prescrições para o ensino secundário, relativas a esta disciplina. A ressalva é que constava nos relatórios um trabalho maior de entrosamento com as outras disciplinas e era dada grande importância ao desenho de memória e de imaginação, também, denominado de desenho livre, à atividade criadora e à assistência individual, à expressão das emoções por meio do Desenho e da Pintura, porém acompanhados da preocupação com a técnica. A modificação foi a retirada do Desenho Geométrico das Classes Integrais, pelo menos em um curto espaço de tempo.

Na análise da disciplina de Desenho no Ginásio Paranaense/Colégio Estadual do Paraná, constata-se o quanto era importante documentar o patrimônio material dessa instituição de ensino, como espaços arquitetônicos, mobiliário, laboratórios,

equipamentos e objetos. Era por meio do patrimônio material que o Colégio demonstrava sua qualidade de ensino, sua adequação ao currículo e aos programas educacionais federais. Assim, percebe-se que os espaços e os artefatos materiais relacionados ao Desenho, no âmbito do Colégio, estão vinculados a concepções pedagógicas, ao ofício docente, estabelecendo uma relação simbólica com a materialidade.

Não se pode ter certeza como os materiais eram efetivamente utilizados, mas o fato de estarem presentes é significativo, apontando para possibilidades interpretativas. A existência dos espaços de sala de aula, dos objetos e da citação da disciplina em documentos da instituição pode ser um indício significativo que, de alguma forma, os materiais eram utilizados e os conteúdos trabalhados. Apesar de não haver fontes que comprovassem a utilização desses materiais na prática de sala de aula.

Vale ressaltar que a sala de Desenho possuía uma coleção de modelos e sólidos geométricos, mobiliário adequados a esta prática, permitindo perceber, de certa forma, os conteúdos ensinados, a adequação aos programas federais e os ideais pedagógicos nessa instituição escolar.

Os materiais da sala de Desenho cultivavam uma ideia do que seria o ensino de Desenho. Os materiais, ao mesmo tempo que eram exigidos para o cumprimento de um programa, conformavam o que deveria ou poderia ser ensinado ou a forma como se deveria ensinar, indicavam um caminho, então, eram parte de um programa, também.

Com relação aos materiais nas novas instalações do CEP, a partir dos anos 1950, integradas com novas tendências e projetos educacionais, pôde-se perceber que não romperam, em muitos aspectos, com tradicionais formas de ensinar o Desenho no ensino regular.

Alguns materiais de Desenho foram trazidos do prédio antigo, podendo-se, assim, relativizar a ideia do novo. Os objetos novos também eram muito semelhantes aos da sala dos anos 1940. Assim, o espaço era novo, mas os artefatos não revelavam inovações. O prédio era moderno e recém-construído, mas os artefatos, as prescrições governamentais e a forma de ensinar conservavam antigos conceitos de educação.

As fotografias em relatórios da instituição de 1929, 1939, 1941, e da década de 1950 denotam que existia um espaço apropriado para essa prática com materiais que apontavam para o cumprimento do programa federal.

Enfatizo que as imagens possibilitaram interpretações riquíssimas que, aliadas aos documentos, puderam construir um recorte, uma ideia, sujeita a novas interpretações, pois, as fotografias são representações de uma escola idealizada por diversas circunstâncias, além das pedagógicas.

As imagens das salas de Desenho revelaram muito das concepções a respeito desta instituição escolar, no que se refere ao currículo e às práticas pedagógicas e a forma como se ensinava a disciplina. Além disso, os relatórios e os registros fotográficos eram formas de o sistema de inspeção federal analisar se a instituição de ensino estava aparelhada para colocar em prática o currículo determinado pelo governo (PESSANHA; SILVA, 2018, p. 407). Mais que isso, ao demonstrar a estrutura física e equipamentos da instituição, havia a intenção de se revelar o grau de qualidade e de importância que ela tinha para a sociedade.

Portanto, as fotografias dos relatórios do GP/CEP constituem e são constituidoras da cultura escolar dessa instituição de ensino, pois expressam, representam e são veiculadoras de conhecimentos, valores, normas e símbolos, avaliados como legítimos por aquele grupo, ao mesmo tempo que identificam e são compartilhadas por esse mesmo grupo.

Foi possível dialogar de maneira efetiva com autores que estudaram o ensino do Desenho e com os que estudaram o GP/CEP. As fontes, de fundamental importância, apesar de vastas, não puderam ser totalmente acessadas, para outras incursões, devido ao fechamento do Centro de Memória do CEP para reforma e, posteriormente, devido à pandemia, o que aconteceu com outros Acervos também. No CM-CEP há muitas fontes para pesquisas em Desenho e Arte, principalmente da década de 1960 e 1970, que ainda não foram exploradas e que não fizeram parte do escopo da tese, dentre elas, os desenhos didáticos das professoras Guilhermina Fernandes e Emma Koch, além das ações na TV Educativa, em que o casal Koch esteve presente. Além disso, outra pesquisa poderia ser realizada abordando com profundidade os professores desta Instituição, formação dos docentes e redes de sociabilidade.

A disciplina de Desenho, no Colégio estudado, criou uma cultura ao mesmo tempo que esteve em relação estreita com a cultura vivenciada em cada contexto. As

disciplinas escolares, que se formam no interior de uma cultura escolar, são criações da cultura escolar mediadas entre o campo de conhecimento e as práticas pedagógicas (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 189). Certamente, o modo de agir, vestir, falar e se portar, e a exigência com os conteúdos faziam parte desse cenário, assim como o repertório de formas e objetos selecionados. A instituição estudada reforçava, em razão de sua estrutura material, aspectos culturais que cultivava, tais como a solidez e a qualidade de ensino.

Assim, considera-se que o Desenho cumpriu sua finalidade educativa, teve relativo espaço curricular, deixando, gradativamente, o currículo nos anos que sucederam ao recorte da tese por uma série de razões, que se pode aferir pelos estudos da psicologia na educação, pela entrada da Educação Artística no currículo, pela falta de uma graduação específica em Desenho como matéria acadêmica e pela inserção de exercícios práticos do Desenho Geométrico na Matemática, além da própria valorização da expressão artística infanto-juvenil.

Encerro a tese na antessala de importantes debates e ações educacionais que culminaram na LDB de 1961, na posterior retirada, paulatinamente, da disciplina do Desenho do currículo e na inserção da Educação Artística, que tinha outra estrutura e concepções diferentes sobre desenho. Saliento que a Educação Artística vinha se conformando no CEP em ações como a EACEP e as próprias disciplinas de Desenho e Artes Aplicadas na experiência das Classes Integrais.

Espera-se que a pesquisa tenha contribuído para novas reflexões sobre o ensino do Desenho, como disciplina autônoma, mas estreitamente relacionada ao ensino da Arte, com base na análise da educação secundária paranaense, por meio da apreciação de programas, da materialidade, espaços e objetos e das formas de ensinar no Ginásio Paranaense/Colégio Estadual do Paraná, estas estabelecendo diálogos entre permanências e processos tradicionais e mudanças relacionadas a novas tendências estéticas ou pedagógicas.

FONTES

DOCUMENTOS NÃO PUBLICADOS E MATERIAIS ESCOLARES

BAYER, G. **Centro de estudos em educação física**: 1956 a 1967. Arquivo Público do Paraná, 19--.

BAYER, G. **Comemoração do 30º ano de lançamento da Colônias de Férias no Paraná**. Associação de Clubes do Paraná e Santa Mônica Clube de Campo. Curitiba, dez./jan. 1985/86.

BERTONI, N. C. **Caderno de desenho**. Paraná, 1954. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/169167>. Acesso em 15 nov. 2020.

COMPIANI, R. **A experiência das Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná**. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná. Curitiba, 1965.

COMPIANI, R. **Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná**. Relatório final. Acervo do Arquivo Público do Paraná. Fundo Colégio Estadual do Paraná. Curitiba, [1967?].

TOLEDO, S. **Caderno de Desenho**. São Paulo, 1949. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/179957>. Acesso em 15 nov. 2020.

DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. Colegio de Pedro II. Regulamento de 31 de janeiro de 1838. Contém os Estatutos para o Collegio de Pedro Segundo. *Collecção das Leis do Império do Brasil,* Rio de Janeiro, tomo 1, parte II, p. 61-96, 1839.

BRASIL. **Decreto-lei n. 1.075 de 22 de novembro de 1890a.** Aprova o Regulamento para o Ginásio Nacional. Coleção de Leis do Brasil de 31/12/1890 - vol. 11, p. 3865, col. 1.

BRASIL. **Decreto n. 981 de 8 de novembro de 1890b.** Currículo do Ginásio Nacional segundo a reforma Benjamim Constant de 1890. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/104668/1890%20%20%20Decreto%20981%20-%20Reforma%20Benjamim%20Constant.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 5.742 de 30 de outubro de 1905.** Concede ao Gymnasio Paranaense os privilégios e garantias de que goza o Gymnasio Nacional. Diário Oficial da União. Seção 1. 07/11/1905. p. 5643.

BRASIL. **Decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915**. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Diário Oficial da União - Seção 1 - 19/3/1915, Página 2977 (Publicação Original).

BRASIL. **Decreto n. 16.782 de 13 de janeiro de 1925**. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providencias. Rio de Janeiro, 13 de janeiro de 1925.

BRASIL. **Decreto n. 19.890 de 18 de abril de 1931a.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, ano LXX, n.101, 01.05.1931a, p.6945-51.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. **Portaria Ministerial** s/n de 30 de junho de 1931b. Dispõe sobre os programas do curso fundamental do ensino secundário e instruções metodológicas – Desenho. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, ano LXX, n.178, 30.07.1931b, p. 12405-27.

BRASIL. **Decreto n. 21.241, de 4 de abril de 1932.** Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Diário Official - 9/4/1932, Página 6666 (Publicação Original).

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. **Portaria Ministerial** s/n de 17 de março de 1936. Dispõe sobre os programas do curso complementar – Desenho. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, ano LXXV, n. 66, p. 5.824-25, 19.03.1936.

BRASIL. **Decreto n. 1.190 de abril de 1939**. Reorganiza a Faculdade Nacional de Filosofia. Diário Oficial da União - Seção 1 - 6/4/1939, p. 7929 (Publicação Original).

BRASIL**. Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942a.** Lei Orgânica do Ensino Secundário. Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/4/1942a, p. 5798 (Publicação Original).

BRASIL. **Decreto-lei n. 4.245, de 9 de abril de 1942b.** Disposições transitórias para a execução da lei orgânica do ensino secundário. Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/4/1942b, Página 5798 (Publicação Original).

BRASIL. **Portaria n. 170 de 11 de julho de 1942c**. Expede os programas das disciplinas do Curso Ginasial do Ensino Secundário. Diário Oficial de 11 de julho de 1942.

BRASIL. **Decreto-lei n. 5.977, de 31 de dezembro de 1943.** Altera a tabela do salário-mínimo, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. **Portaria Ministerial** n.º 555 de 14 de novembro de 1945. Expede programas de Desenho e respectivas instruções metodológicas e determina sua execução no curso ginasial do ensino secundário. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, ano LXXXIV, n.º 263, p.17.766-69, 22.11,1945.

BRASIL. **Decreto n. 8.777 de 22 de janeiro de 1946a.** Dispõe sobre o registro definitivo de professores de ensino secundário no Ministério da Educação e Saúde. Diário Oficial da União - Seção 1 - 24/1/1946, Página 1207 (Publicação Original).

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, v. VII, n. 19, jan. 1946b.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. **Portaria Ministerial** n.º 10 de 04 de janeiro de 1946c. Expede programas de Desenho e respectivas instruções metodológicas e determina sua execução nos cursos colegial e científico do ensino secundário. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, ano LXXXV, n.11, p.609, 1946c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, v. VII, n. 20, fev. 1946d.

BRASIL. **Constituição Federal.** Brasília: Planalto do Governo, 1946e.

BRASIL. **Portaria** n. 253 de 12 de julho de 1950. Designar um inspetor para verificar as instalações em novo prédio.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, v. XVI, n. 44, out./dez. 1951a.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. **Portaria Ministerial** n. 966 de 2 de outubro de 1951b. Aprova os programas elaborados pela Congregação do Colégio Pedro II para o curso secundário. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, seção 1, p. 15166, 1951b.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. **Portaria Ministerial** n.1045 de 14 de dezembro de 1951c. Aprova os planos de desenvolvimento dos programas mínimos do curso secundário e respectivas instruções metodológicas. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, seção 1 (suplemento), p. 1, 1951c.

BRASIL. **Decreto n. 30.342 de 24 de dezembro de 1951d.** Altera as tabelas do salário-mínimo dá outras previdências.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, v. XVIII, n. 47, jul./set. 1952a.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. **Portaria Ministerial** n. 1045 de 14 de janeiro de 1951. Aprova os planos de desenvolvimento dos programas mínimos do curso secundário e respectivas instruções metodológicas. In: BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Serviço de documentação. Programas do ensino secundário. São Paulo: Ed. Nacional, 1952b.

BRASIL. **Ofício da Chefe da Divisão de Prédios e Aparelhamento Escolar** (SPAE), 19 de ago. de 1954.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instruções sobre a natureza e a organização das classes experimentais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 30, n. 72, p. 73-83, out./dez.1958.

BRASIL. **Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 27/12/1961.

BRASIL. **Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providencias. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12.08.1971. p. 6377.

CASA DA MEMÓRIA DE CURITIBA. **Fotografia**. Vista da Rua Borges de Macedo e o Ginásio Paranaense ao fundo. 1905.

CASA DA MEMÓRIA DE CURITIBA. **Fotografia**. Vista de Curitiba, tirada da Casa Garmater, antigo Palácio São Francisco. 1928.

CENTRO JUVENIL DE ARTES PLÁSTICAS. **Finalidades do Centro Juvenil de Artes Plásticas**. Arquivo do Centro Juvenil de Artes Plásticas. Curitiba, [1955?].

CHICHORRO JUNIOR, J. P. P. Relatorio apresentado ao Presidente do Estado Vicente Machado da Silva Lima pelo Secretario do Estado dos Negocios de Obras Publicas e Colonização, em 31 dez. 1904, Curityba, Typ. d A Republica, 1905.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Livro de registro de material da cadeira de Desenho**. Curitiba, 1943.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Fotografia**. 1946. FONTE: Acervo Centro de Memória do CEP.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Relatório dos meses de abril, maio e junho dos Cursos Ginasial e Colegial**, v. 2 e 3, livro 217 e 218. Arquivo Geral. Curitiba, 1947a.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Relatório dos meses de outubro, novembro e dezembro dos Cursos Ginasial e Colegial**, v. 2 e 3, livro 221 e 222. Arquivo Geral. Curitiba, 1947b.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Relatório dos meses de janeiro, fevereiro e março dos Cursos Ginasial e Colegial**, v. 2, livro 215. Arquivo Geral. Curitiba, 1947c.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Ata da Congregação do Colégio Estadual do Paraná.** Curitiba, 8 mar. 1947d.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Relatório do ano letivo das 1ª e 2ª Séries do Curso Ginasial.** Livro 226. Arquivo Geral. Curitiba, 1948a.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Relatório do ano letivo das 3ª e 4ª Séries do Curso Ginasial**. Livro 227. Arquivo Geral. Curitiba, 1948b.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Relatório dos meses de janeiro, fevereiro e março de 1948**, v. 2, Livro 224. Arquivo Geral. Curitiba, 1948c.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Ata da Congregação do Colégio Estadual do Paraná**. Curitiba, 1948d.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Ata da Congregação do Colégio Estadual do Paraná**. Curitiba, 1949a.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. Quadro geral de matrículas do turno da noite, Quadro geral de matrículas dos turnos da manhã e tarde. In: **Relatório do ano letivo.** Livro 234. Arquivo Geral. Curitiba, 1949b.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Relatório da Comissão de Finanças, Docência e Ensino do Colégio Estadual**. Curitiba, 05 mar. 1949c.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Fotografia**. 1949d. FONTE: Acervo Centro de Memória do CEP.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Relatório do ano letivo.** Livro 234. Arquivo Geral. Curitiba, 1949e.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. Quadro geral de matrículas do turno da noite, Quadro geral de matrículas dos turnos da manhã e tarde. In: **Relatório do ano letivo.** Livro 235. Arquivo Geral. Curitiba, 1950a.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Ficha do Estabelecimento.** Década de 1950. Curitiba, 1950b.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Gráfico para atribuição de notas às salas de aula e planta-baixa da Sala de Desenho** (314). Década de 1950. Colégio Estadual do Paraná. Acervo: Arquivo Público do Estado. Curitiba, 1950c.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Listagem do Acervo da Biblioteca do CEP da década de 1950**. Curitiba, 1950d.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Quadro geral dos professores suplementaristas, com o número de aulas, diurnas e noturnas e respectiva disciplina**. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná. Curitiba, 1950e.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Relação do corpo docente em exercício**. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná. Curitiba, 1950f.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Fotografia**. Fotografias da construção do Colégio Estadual do Paraná. Caixa 2, PB043CEP, pasta 154, 1950g. Acervo: Arquivo Público do Estado.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Relação do corpo docente em exercício**. Curitiba. 1951a. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. Quadro geral de matrículas do turno da noite, Quadro geral de matrículas dos turnos da manhã e tarde. In: **Relatório Geral do ano letivo dos 1º e 2º ciclos.** Arquivo Geral. Curitiba, 1951b.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Relatório Geral do ano letivo dos 1º e 2º ciclos.** Arquivo Geral. Curitiba, 1951c.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Regimento Interno**. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná. Curitiba, 1952a.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. Quadro geral de matrículas, turno da tarde. In: **Relatório Geral do ano letivo dos 1º e 2º ciclos.** Arquivo Geral. Curitiba, 1952b.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Relatório Geral do ano letivo dos 1º e 2º ciclos.** Arquivo Geral. Curitiba, 1952c.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Regimento Interno** aprovado pela Congregação em 16 de junho de 1953 (originais sob guarda do Arquivo Público do Paraná). Curitiba, 1953a.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Relatório dos inspetores federais.** Acervo do Arquivo Público do Estado. Curitiba, 29 nov. 1953b.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. Quadro geral de matrículas. In: **Relatório Geral do ano letivo dos 1º e 2º ciclos.** Arquivo Geral. Curitiba, 1953c.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Relatório Geral do ano letivo dos 1º e 2º ciclos.** Arquivo Geral. Curitiba, 1953d.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Relatório dos Serviços de Inspeção para fins de equiparação do 2.º ciclo apresentado ao Diretor da Divisão de Ensino Secundário do MEC em 1953e** (originais sob a guarda do Arquivo Público do Paraná).

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Livro de faltas do curso ginasial**. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná. Curitiba, 1954a.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Corpo docente em exercício no curso ginasial para o ano de 1954.** Acervo: Arquivo Geral CEP. Curitiba, 1954b.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. Quadro geral de matrículas. In: **Relatório Geral do ano letivo dos 1º e 2º ciclos.** Arquivo Geral. Curitiba, 1954c.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Livros de faltas.** Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná. Curitiba, 1954-1964.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Reunião do dia 4 de novembro de 1959**. Ata da reunião do corpo docente das Classes Experimentais. Acervo do Arquivo Geral do Colégio Estadual do Paraná. Curitiba, 1959a.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Quadro demonstrativo de matrículas e turmas do Colégio Estadual do Paraná**. 1959. Acervo do Arquivo Geral do Colégio Estadual do Paraná. Curitiba, 1959b.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Plano de Organização das Classes Experimentais**. Primeiro ciclo. Curso secundário. Acervo pessoal de Ruth Compiani. Curitiba, 1960a.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Os problemas dele são seus; e os seus serão dele**. Boletim informativo aos pais. Acervo pessoal de Ruth Compiani. Curitiba, 1960b.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Classes Integrais.** Relatório. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná. Curitiba, 1960c.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Relatório anual.** Classes Integrais. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná. Curitiba, 1961.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Relatório anual.** Classes Integrais. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná. Curitiba, 1962.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Necessidade da orientação educacional nas Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná**. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná. Curitiba, 1963.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **O currículo das Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná**. Acervo do Arquivo Público do Paraná. Fundo Colégio Estadual do Paraná. Curitiba, 1964a.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **O "estudo do meio" e as Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná**. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná. Curitiba: Serviços de recursos audiovisuais de Curitiba, 1964b.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Relatório anual.** Classes Integrais. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná. Curitiba, 1964c.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Relatório anual.** Classes Integrais. Acervo do Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná. Curitiba, 1965.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Plano reestruturado das Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná**. Acervo pessoal de Ruth Compiani. Curitiba, 1966.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Fotografia**. Pedro Ribeiro Macedo da Costa. Retrato pertencente ao saguão do Colégio Estadual do Paraná. s/d. Acervo do Centro de Memória do CEP.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Fotografia**. s/d. Acervo do Centro de Memória do CEP.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Livro de inventário**. 1942-1949. Acervo do Centro de Memória do CEP.

CURITIBA. **Leis Municipais** n. 117/1903; 149/1905; 177/1906. **Leis, Decretos e Actos,** 1902 a 1906. Disponível em: <https://www.memoriaurbana.com.br/as-virtudes-do-bem-morar/urbanizacao-de-curitiba-1900-1940/>. Acesso em 3 abr. 2021.
ESCOLINHA de Arte do Colégio Estadual do Paraná. Álbum/Dossiê. Curitiba, 19--.

GINÁSIO PARANAENSE. **Atas da Congregação.** Curitiba, 20 out. 1898.

GINÁSIO PARANAENSE. **Fotografia da sexta sede do Ginásio Paranaense**. 1904a. Acervo do Centro de Memória do CEP.

GINÁSIO PARANAENSE. **Fotografias.** Espaços internos do Ginásio Paranaense. 1904b. Acervo do Centro de Memória do CEP.

GINÁSIO PARANAENSE. **Atas da Congregação**. Curitiba, 29 abr. 1911.

GINÁSIO PARANAENSE. **Relatório da Comissão de Finanças, Docência e Ensino**, 1919.

GINÁSIO PARANAENSE. **Relatório da direção do Ginásio Paranaense anexo ao da Secretaria Geral do Estado.** Curitiba, 1924.

GINÁSIO PARANAENSE**. Relatório da Direção.** Curitiba, 1928a.

GINÁSIO PARANAENSE. **Ata da Congregação**. Curitiba, 1928b.

GINÁSIO PARANAENSE. **Livro de Registro de Pareceres da Comissão de Finanças, Docência e Ensino.** Curitiba, 1928c.

GINÁSIO PARANAENSE. **Annuario Num. 1. Anno 1.** Curityba: Typ. João Haupt e Cia, 1929a.

GINÁSIO PARANAENSE. **Ata da Congregação**. Curitiba, 14 out. 1929b.

GINÁSIO PARANAENSE. **Fotografia.** Hall de Entrada do Ginásio Paranaense. Década de 1930. Acervo do Centro de Memória do CEP.

GINÁSIO PARANAENSE. **Fotografia.** Sala de aula de História Natural. 1930. Acervo do Centro de Memória do CEP.

GINÁSIO PARANAENSE. **Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Secretário do Interior, Justiça e Obras Públicas pelo Director Pe. Francisco das Chagas Torres.** Arquivo do Colégio Estadual do Paraná. Curitiba, 1931.

GINÁSIO PARANAENSE. **Cópia de Ofícios** - Diretoria. 1933.

GINÁSIO PARANAENSE. **Relatório apresentado à Diretoria Geral da Instrução Pública por Guido Straube – diretor do Ginásio Paranaense – referente aos anos de 1932, 1933 e 1934.** Arquivo do Colégio Estadual do Paraná. Curitiba, 31 dez. 1934.

GINÁSIO PARANAENSE. **Cópia de Ofícios** – Diretoria. 1935.

GINÁSIO PARANAENSE. **Cópia de Ofícios** – Diretoria. 1937.

GINÁSIO PARANAENSE. **Cópia de Ofícios** – Diretoria. 1938a.

GINÁSIO PARANAENSE. **Decreto 21.241 de 3 de agosto de 1938.** Art. 6, Ofício. Curitiba, 1938b.

GINÁSIO PARANAENSE. **Atas da Congregação.** Curitiba, 1938/1939.

GINÁSIO PARANAENSE. **Relatório do Curso Fundamental apresentado pelo Inspetor Dr. Ulysses de Mello e Silva.** Arquivo do Colégio Estadual do Paraná. Curitiba, abr./mai. 1939a.

GINÁSIO PARANAENSE. **Relatório do Curso Complementar apresentado pelo Inspetor Milton Vianna.** Arquivo do Colégio Estadual do Paraná. Curitiba, jan./mar.1939b.

GINÁSIO PARANAENSE. **Organização financeira do Ginásio Paranaense**. Curitiba, 28 mai. 1939c.

GINÁSIO PARANAENSE. **Relatório de inspeção**. Caixa 2, PB043CEP, v. 1, Curitiba, 18 mar. 1939d. Arquivo Público do Estado do Paraná.

GINÁSIO PARANAENSE. **Relatório do Curso Fundamental apresentado pelo Inspetor Dr. Edgar Linhares Filho.** Arquivo do Colégio Estadual do Paraná. Curitiba, jan./fev. 1940a.

GINÁSIO PARANAENSE. **Livro de Registro de Material da Cadeira de Desenho**. Curitiba, 1940b.

GINÁSIO PARANAENSE. **Álbum fotográfico intitulado "Antigo Ginásio Paranaense**. 1941. FONTE: Acervo Centro de Memória do CEP.

GINÁSIO PARANAENSE. **Decreto nº 614**, de 10/07/1942. Gymnásio Paranaense passa denominar-se Colégio Paranaense Externato. Curitiba, 1942a.

GINÁSIO PARANAENSE. **Registro de pareceres das Comissões de Finanças, Docência e Ensino.** 1942b.

GINÁSIO PARANAENSE. **Fotografia.** Animais taxidermizados. s/d. Acervo do Centro de Memória do CEP.

INSPETORIA GERAL DO ENSINO SECUNDÁRIO. O Ensino Secundário e sua Legislação. In: INSPETORIA GERAL DO ENSINO SECUNDÁRIO. Teoria e prática de ensino secundário. Rio de Janeiro: Tip. Almanak Laemmert, 1935.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Anuário Estatístico do Brasil – 1936**. Rio de Janeiro, v. 2, 1936.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Anuário Estatístico do Brasil – 1937.** Rio de Janeiro, v. 3, 1937.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Anuário Estatístico do Brasil – 1946. Rio de Janeiro**, v. 7, 1947.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico**. Rio de Janeiro, 1 jul. 1953.

MUSEU DE ARTE DO PARANÁ. Curitiba, 1997.

PARANÁ. Casa Civil. **Governantes do Período Republicano**. Disponível em: <http://www.casacivil.pr.gov.br/Pagina/Governantes-no-Periodo-Republicano>. Acesso em 3 abr. 2021.

PARANÁ. **Regulamento de Ensino Obrigatório**, 1874. Coleção de Leis, Decretos e Regulamentos.

PARANÁ. **Regulamento de ensino**. Coleção de Leis, Decretos e Regulamentos, 1876.

PARANÁ. **Regulamento de ensino para o Gymnasio Paranaense**. Coleção de Leis, Decretos e Regulamentos, 1891.

PARANÁ. **Regulamento de ensino para o Gymnasio Paranaense**. Coleção de Leis, Decretos e Regulamentos, 1892.

PARANÁ. **Relatório de Governo**, 1893.

PARANÁ. **Relatório de Governo**, 1908.

PARANÁ. **Relatório do Diretor Geral da Instrução Pública ao Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública**, 1914.

PARANÁ. **Decreto Estadual n. 675 de 28 de setembro de 1917a.**

PARANÁ. **Decreto Estadual n. 17, de 9 de janeiro de 1917.** Código do Ensino do Estado do Paraná. 1917b.

PARANÁ. **Regimento Interno do Ginásio Paranaense**, 1917c.

PARANÁ. **Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo pelo Presidente do Estado Caetano Munhoz da Rocha,** 1923.

PARANÁ. **Relatório da Diretoria do Ginásio Paranaense**, 1925.

PARANÁ. **Relatório da Diretoria do Ginásio Paranaense,** 1928.

PARANÁ. **Lei n. 45 de 06 de dezembro de 1935**.

PARANÁ. **Portaria Ministerial**, em 1936, por meio do Decreto Estadual n.º 2333. Cria o Curso Seriado Complementar no Ginásio Paranaense.

PARANÁ. Secretaria de Educação e Cultura. Curitiba, 1941-1966.

PARANÁ. **Lei n. 170 de 14 de dezembro de 1948.**

PARANÁ. **Anteprojeto da Lei Orgânica da Educação**, 1949.

PARANÁ. Governador Senhor José Lupion. **Mensagem à Assembleia Legislativa do Estado:** apresentada pelo Governador do Estado do Paraná por ocasião da abertura da sessão legislativa ordinária de 1950. Imprenta: Curitiba, Imprensa Oficial do Estado, 1950.

PARANÁ. Centro de Gravura do Paraná. Estatutos. **Diário Oficial do Estado**, 11/04/1951a.

PARANÁ. **Ofício de 6 de abril de 1951b.**

PARANÁ. Secretaria de Educação e Cultura. Instituto de Educação do Paraná. **Livro ponto e diário de aula do Curso de Desenho***.* Curitiba, 1954.

PARANÁ. Secretaria de Educação e Cultura. Instituto de Educação do Paraná. **Livro ponto e diário de aula do Curso de Aperfeiçoamento de Desenho***.* Curitiba, 1955.

PARANÁ. Secretaria de Educação e Cultura. Curitiba, 1957.

PARANÁ. **Fotografias do Colégio Estadual do Paraná**. Arquivo Público do Paraná. PB043 CEP, Caixa 2. Década de 1950.

RIO DE JANEIRO. **Decreto n. 7247 de 19 de abril de 1879.** Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império.

SECRETARIA DE ESTADO DA CULTURA. Coordenação do Patrimônio Cultural, **Colégio Estadual do Paraná**. Inscrição Tombo 118-II, Processo Número 03/93. Data da Inscrição: 10 de março de 1994.

SÃO PAULO. **Lei n. 33 de 13 de março de 1846.** Assembleia Legislativa Provincial de São Paulo. Cópia. Acervo: Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná.

SANTOS, E. F. L. Relatório apresentado ao Sr. Caetano Alberto Munhoz Secretário do Interior, Justiça e Instrução Publica, pelo Superintendente Geral do Ensino Público do Estado, em 1º nov. 1893. Curityba: Typ. Paranaense, 1894.

SILVA, V. F. do A. Relatório apresentado ao Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública Jose Conrado de Souza pelo Diretor Geral da Instrução Publica, em 31 dez. 1903. Curityba, Typ. d' A Republica, 1904.

JORNAIS

A COMPANHIA Industrial de Móveis mobiliou o Colégio Estadual do Paraná. **O Dia**, Curitiba, 29 mar. 1950.

ASSIM se constrói um Paraná maior. **Gazeta do Povo**, Curitiba, ano XXXII, n.8.876, 12 mar. 1950.

BENTO Munhoz da Rocha Netto: o governador do centenário. Edição Comemorativa da Emancipação Política do Paraná – 150 anos – Personagens da História. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 16 mar. 2003.

BRAGA, Theodoro. A balbúrdia do programa de desenho do Colégio Pedro II. Questões de ensino. *O Estado de São Paulo*, 20, 21 e 22 ago. 1926.

COLÉGIO Estadual. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 4 mar. 1950.

COMEMORAÇÕES condignas de grata data. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 19 mar. 1950.

CURSO de real sentido educativo para a mocidade. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 15 jan. 1956.

EXPRESSIVAS atividades da Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná. **O Dia**, Curitiba, 24 out. 1958.

FRUTOS de uma boa administração**. Revista Panorama**, Curitiba, ano VI, n.53, out. 1956.

GALAS do ensino paranaense. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 31 mar. 1950.

GINÁSIO Paranaense: o que é o conceituado estabelecimento de ensino secundário oficial do Paraná. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 16 de fevereiro de 1934.

HONROSA visita do ministro Capanema ao Colégio Estadual do Paraná. **Jornal do Colégio Estadual do Paraná**. Curitiba, nov. 1943.

INTERESSE e entusiasmo suscitados em escola de arte: campo amplo no Colégio Estadual do Paraná para mais completa formação dos alunos. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 17 jun. 1958.

JORNAL DO GINÁSIO PARANAENSE. Curitiba, nov. 1942.

JORNAL DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. Curitiba, jun. de 1943a.

JORNAL DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. Curitiba, out. de 1943b.

JORNAL DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. Curitiba, ago. 1944.

JORNAL DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. Curitiba, jun. 1945.

JORNAL DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, Curitiba, mar./abr. 1946.

MANOEL, L. Um abrigo antiaéreo no Colégio Estadual. **Tribuna do Paraná**, 19 jan. 2013. Disponível em: <https://www.tribunapr.com.br/noticias/parana/um-abrigo-antiaereo-no-colegio-estadual/>. Acesso em: 29 fev. 2020.

MARCO inaugural de nova fase da história do ensino no Paraná. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 09 mar. 1955.

NETO, D. W. Edificação de um sonho. **Jornal Colégio Estadual do Paraná**. Curitiba, jun. 1943.

NO COLÉGIO Estadual do Paraná: um programa de recreação orientada. **Revista Panorama**, Curitiba, ano VII, n. 64, set. 1957.

O DIA, Curitiba, 1º out. 1943.

O MAIOR Colégio da América do Sul. **Gazeta do Povo**, Curitiba, ano XXXII, n. 8.890, 29 mar. 1950.

PAI e filho expõem na Assembleia Legislativa. **Tribuna do Paraná**, Curitiba, 19 jan. 2013. Disponível em: <https://tribunapr.uol.com.br/mais-pop/pai-e-filho-expoem-na-assembleia-legislativa/>. Acesso em: 29 fev. 2020.

REDUÇÃO DA TAXA de frequência para os alunos do 2.º ciclo**. Jornal do Colégio Estadual do Paraná**. Curitiba, jul. 1944.

TAHAN, M. Quais as consequências da tolerância da “cola” nas provas de exame? **Jornal do Colégio Estadual do Paraná**. Curitiba*,* jul/ago. 1946.

TRADICIONAL Casa de Ensino. **Jornal do Colégio Estadual do Paraná**, Curitiba, out. 1943.

TEITELROIT, B. O novo edifício do Colégio Estadual do Paraná. **Jornal do Colégio Estadual do Paraná**. Curitiba*,* jun. 1945.

UMA VISITA ao decano dos nossos estabelecimentos de ensino secundário. **Jornal do Colégio Estadual do Paraná**, Curitiba, ano 5, n. especial, out. 1943.

ZALDLER, W. Saudade. **Jornal do Colégio Estadual do Paraná**, Curitiba, ago. 1944.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. de. **Leis do Ensino Secundário e seus comentários**. Belo Horizonte: Graphica Queiroz Breyner, 1939.

ABREU, J. A educação secundária no Brasil (ensaio de identificação de suas características principais). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, MEC/CILEME, v. 23, n. 58, p. 26-104, abr./jun. 1955.

ABREU, J. Tendências antagônicas do ensino secundário brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 78, p. 3-18, abr./jun. 1960.

ABREU, A. A. (Coord.). **Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

ABREU JUNIOR, L. de M. Por uma metodologia em cultura material educativa: trabalho com documentos sobre educação na primeira metade do século XX. **Educação em Perspectiva**, 3 (1), 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v3i1.253> Acesso em: 29 fev. 2020.

ALCÂNTARA, W. R. **Por uma história econômica da escola**: a carteira escolar como vetor de relações (São Paulo, 1874-1914). 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ALCÂNTARA, W. R.; VIDAL, D. G. Corpo e matéria: relações (im)previsíveis da cultura material escolar. In: SILVA, V. L. G. da; SOUZA, G. de; CASTRO, C. A. (org.). **Cultura material escolar em perspectiva histórica:** escritas e possibilidades. Vitória: UFES, 2018.

ALVES, A. P. da S. **Contribuições da arquitetura para a "indústria cultural" de Theodor Adorno e Max Horkheimer.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

ALVES, E. M. S.; OLIVEIRA, J. P. G.; COSTA, R. M.; VIEIRA, P. M. S. A profissão docente secundarista em Sergipe. In: CASTRO, C. A. **Ensino secundário no Brasil**, São Luís: EDUFMA, 2019.

ANDRADE, M. de. Do Desenho. In: **Aspectos das artes plásticas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Martins, 1975.

ANJOS, J. J. T. dos. História Das Disciplinas Escolares: Quatro Abordagens Historiográficas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.281-298, jan./jun. 2013.

ANTAR, Natalie. Cadeira Thonet: 150 anos de história. Disponível em: <http://revistacasaejardim.globo.com/Revista/Common/0,,ERT99613-16940,00.html>. Acesso em: 12 de out. 2020.

ANTONIO, R. C. **O ateliê de arte de Alfredo Andersen – 1902-1962.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

ANTONIO, R. C. **Arte na Educação:** O projeto de implantação de escolinhas de arte nas escolas primárias paranaenses (décadas de 1960-1970). 206 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

ANTONIO, R. C.; TORRES, R. Arte e indústria: o projeto da Escola Profissional de Artes Aplicadas de Alfredo Andersen (Curitiba, 1912). In: VIEIRA, C. A., OSINSKI, D. R. B.; OLIVEIRA, M. A. T. de. **História Intelectual e Educação**: artes, artistas e projetos estéticos. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

ANTUNHA, H. C. G. **Instrução na primeira república**: segunda parte: a união e o Ensino Secundário na primeira república. 271p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Setor de Educação da USP, São Paulo, 1980.

ARAÚJO, A. Emma e Ricardo Koch, arte-educadores e artistas plásticos. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Cultura. Curitiba, 1988.

ARAÚJO, M. M. de. Frente e verso do debate da educação secundária e do ensino secundário (1942-1961). In: CASTRO, Cesar Augusto (Org). **Ensino secundário no Brasil:** perspectivas históricas. São Luís: EDUFMA, 2019.

ARCHANJO, L. R. **Relações de gênero e educação escolar**: Colégio Estadual do Paraná (1950/1960). 140 f. Dissertação (Mestrado em História) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1996.

ART Déco. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo352/art-deco>. Acesso em: 22 fev. 2020.

ARTIGAS, V. O desenho. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, USP, n. 3, p. 23-32, 1968.

AUGUSTO Conte. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa22573/augusto-conte>. Acesso em: 12 de nov. 2019.

BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**: das origens ao modernismo. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1986.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

BARBOSA, R. **O desenho e a arte industrial**: discurso. Rio de Janeiro, 1882.

BARBOSA, R. **Reforma do Ensino Secundário e Superior**. Ed. Fac-similar comemorativa do 1º centenário dos pareceres apresentados na Câmara do Império em 1882. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa; Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1942. (Obras Completas de Rui Barbosa, Volume IX, Tomo I).

BASTOS, M. H. C. Método intuitivo e lições de coisas por Ferdinand Buisson. **História da Educação**, v. 17, n. 39, p. 231-253, set./dez. 2013.

BATISTA, S. D. **O corpo falante**: as inscrições discursivas do corpo na pintura acadêmica brasileira no século XIX. 2011. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

BAYER, G. **Um adolescente bem orientado**. Blumenau: Nova Letra, 2009.

BENCOSTTA, M. L. Cândido de Abreu: projetos do primeiro urbanista da cidade de Curitiba do início do século XX. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 36, n. 73, p. 231-254, dez. 2016.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. São Paulo, 1993. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil**: contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e saber escolar (1810-1910).** São Paulo: Autêntica, 2008.

BLOCH, M. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BLOG DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Curitiba, 2020. Disponível em: <http://institutoerasmopilotto.blogspot.com/p/historico.html>. Acesso em: 29 de fev. 2020.

BOBBIO, N.: MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política.** 11. ed. Brasília: UNB, 1998.

BORGES, A. C. P. **Geometria prática popular**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1882.

BORGES, A. C. P. **Geometria popular**. 41. Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1959.

BRAGA, R.; D'HORTA, A. P. **Dois repórteres no Paraná**. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 1953.

BRASIL, L. A. dos S. **Desenho no ensino secundário.** MEC (CADES e DES), 1962.

BRASIL. **Imprensa Nacional**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/museu-da-imprensa/acervo/-/asset_publisher/t9VtcTqConVR/content/id/50039879/linotipos>. Acesso em 3 abr. 2020.

BRITO, M. C. R. S. de. **As disciplinas de Desenho e de Educação Visual no Sistema Público de Ensino em Portugal, entre 1836 e 1986**: da alienação à imersão no real. Tese (Doutoramento em Belas-Artes) - Universidade de Lisboa, 2014.

BUCAILLE, R.; PESEZ, J. Cultura Material. In: **Enciclopédia Einaudi**. v. 16, p.11-47. Lisboa: IN-CM, 1989.

BUISSON, F. **Éducation et republique**. Paris: Kimé, 2003.

CADORI, S. R. **Entre lápis e pincéis:** o ensino de Desenho e pintura na Escola de Belas Artes e Indústria do Paraná (1886 - 1917). 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

CAMARGO, G. L. V. de. **Escolhas Abstratas***:* arte e política no Paraná (1950-1962). Dissertação (Mestrado em História) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

CAMARGO, G. L. V. de. **Paranismo**: arte, ideologia e relações sociais no Paraná (1853-1953). Tese (Doutorado em História) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba: 2007.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2008.

CANOTILHO, L. (coord.) Noções básicas de perspectiva. Disponível em: <http://www.ipb.pt/~luiscano/Perspectivalinear/Nocoesbasicas.pdf>. Acesso em 3 abr. 2020.

CARLO MARATTA. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/entity/carlo-maratta/m08z2js?hl=es>. Acesso em: 12 de out. 2020.

CARMO, J. C. B. do. Alfred Agache e seu plano para Curitiba: técnica, institucionalização e o início do discurso de cidade planejada. **Revista Urbana**, Dossiê: os eruditos da cidade, (4), 4, 2012. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/urbana/article/view/8635149>. Acesso em: 29 fev. 2020.

CAROLLO, B. **Alfred Agache em Curitiba e sua visão de urbanismo.** Dissertação (Mestrado em Arquitetura). Curitiba/Porto Alegre: PROPAR/UFRGS, 2002. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/3240>. Acesso em: 29 fev. 2020.

CARVALHO, M. **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista, SP: EDUSP, 2003.

CARVALHO, M. V. C. Moderno, modernidade e modernização: polissemias e pregnâncias. In: GIL, N.; ZICA, M. da C.; FARIA FILHO, L. M. **Moderno, modernidade e modernização:** a educação nos projetos de Brasil – Séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

CASTRO, C. A.; CASTELLANOS, S. L. V. A escola como vitrine: os objetos escolares nas exposições do trabalho no Maranhão Império. In: SILVA, V. L. Gaspar da; SOUZA, G. de; CASTRO, C. A. (org.). **Cultura material escolar em perspectiva histórica:** escritas e possibilidades. Vitória: EDUFES, 2018.

CASTRO, E. A. de; IMAGUIRE, M. R. G. **Ensaios sobre a Arquitetura em Curitiba – 2. Colégios e Educandários**. Curitiba: Edição das Autoras, 2006.

CASTRO, E. A. de. **Arquitetura das escolas públicas do Paraná** (1853-1955). 355 f. Tese (Doutorado em História). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

CERTEAU, M. de. A operação histórica. In: LE GOFF, J.; NORA, P. **História:** novos problemas. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

CERTEAU, M. de. Escritas e histórias. In: **A escrita da história**. CERTEAU, M. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

CHAVES JÚNIOR, S. J. **A Educação Física do Ginásio Paranaense ao Colégio Estadual do Paraná**: contribuições para a construção de uma história de uma disciplina escolar (1931- 1951). Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

CHAVES JÚNIOR, S. J. **Um embrião de laboratório de Pedagogia:** as Classes Integrais do Colégio Estadual do Paraná no contexto das inovações pedagógicas no ensino secundário (1960-1967). Tese (Doutorado em Educação) – Programa da Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Y. **La tranposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado**. Traduzida por Claudia Gilman. Editora Aique: Buenos Aires. 1991.

CIAVATTA, M.; SILVEIRA, Z. S. **Celso Suckow da Fonseca**. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

COMENIUS, J. A. **Didática Magna**. Trad. Ivone Castilho Benedetti, 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CORREIA, A. P. P. **História e arquitetura escolar:** os prédios escolares públicos de Curitiba 1943-1953. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

CORREIA, A. P. P. Arquitetura escolar: a cidade e a escola rumo ao "progresso" – Colégio Estadual do Paraná (1943 – 1953). In: BENCOSTTA, M. L. A. **História da educação, arquitetura e espaço escolar.** São Paulo: Cortez, 2005.

CORTELAZZO, P. R. **O ensino do Desenho na Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro e o acervo do Museu D. João VI: (1826- 1851).** Campinas, 2004. 125 f. Dissertação (Mestrado em Artes Plásticas) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas.

COSTA, L. O ensino de desenho. **Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, p. 1-24, 1940. Programa para a reformulação do ensino de Desenho no curso secundário, por solicitação do ministro Capanema. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/O_Ensino_do_Desenho.pdf>. Acesso em: 26 out. 2018.

COSTA, M. M. da. Temístocles Linhares. **Letras**, Curitiba, Editora da UFPR, n. 43. p. 131-132, 1994. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19103/12404>. Acesso em: 29 fev. 2020.

CUNHA, A. S. T. **As imagens nos manuais didáticos para o ensino de Educação Artística nas décadas de 1960 e 1970 no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

CUNHA, C. da. **Educação e autoritarismo no Estado Novo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981.

CUNHA FILHO, V. F. **Cidade e sociedade**: a gênese do urbanismo moderno em Curitiba. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba,1998.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

CUNHA, M. V. da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Revista Brasileira de Educação**. Editora Autores Associados, n. 17, p. 86-99, 2001.

CURITIBA. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba. **Plano Agache:** plano urbanístico de Curitiba. Disponível em: <https://ippuc.org.br/visualizar.php?doc=https://admsite2013.ippuc.org.br/arquivos/documentos/D596/D596_018_BR.pdf>.Acesso em: 10 dez. 2020.

DALLABRIDA, N. **A fabricação escolar das elites:** o Ginásio Catarinense na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, mai./ago. 2009.

DALLABRIDA, N. Renovação do ensino secundário nos anos 1950: as classes secundárias experimentais. In: CASTRO, Cesar Augusto (Org). **Ensino secundário no Brasil:** perspectivas históricas. São Luís: EDUFMA, 2019.

DALLABRIDA, N.; CARMINATI, C. J. Ensino secundário em Santa Catarina: da instituição da República à Era Vargas. In: DALLABRIDA, N.; CARMINATI, C. J. (org.) **O Tempo dos Ginásios**: Ensino Secundário em Santa Catarina (final do século XIX – meados do século XX). Santa Catarina: UDESC, 2007.

D'ENFERT, R. Uma nova forma de ensino de desenho na França no início do século XIX: o desenho linear. Tradução Maria Helena Câmara Bastos. **História da Educação**, ASPHE/UFPel, p. 31-60, mai./ago. 2007.

D'ENFERT, R. O ensino do desenho e a cultura gráfica na França nos séculos XIX e XX. In: TRINCHÃO, G. M. C. (org.). **Desenho, ensino & pesquisa.** Salvador: EDUFBA – UEFS, 2016.

D'ENFERT, R.; LAGOUTTE, D. Un art pour tous le dessin à lécole de 1800 à nos jours. Institute National de Recherche Pédagogique. Musée National de l' Education. Rouen, 2004.

DERDYK, E. **Formas de pensar o Desenho:** desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1989.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

DIAS, B. dos S.; DUARTE, R. G. C.; FONSECA, D.; MARTINS, F. **O Desenho em foco:** a arte aplicada na transição do século XIX para o XX. 19&20, Rio de Janeiro, v. III, n. 2, abr. 2008.

DICK, S. M.; VENAS, R. F. Ensino secundário na Bahia. In: CASTRO, Cesar Augusto (Org). **Ensino secundário no Brasil:** perspectivas históricas. CASTRO, Cesar Augusto (Org). São Luís: EDUFMA, 2019.

ECLETISMO. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em:

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo357/ecletismo>. Acesso em: 12 de out. 2020.

EDWARDS, B. **Desenhando com o lado direito do cérebro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

ESCOLA DE MÚSICA E BELAS ARTES DO PARANÁ. Disponível em: <http://www.embap.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=125>. Acesso em 10 dez. 2020.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARIA FILHO, L. M. de. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, L. M. de (org.). **Educação, modernidade e civilização:** fontes e perspectivas de análise para a história da educação oitocentista. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FARIA FILHO, L. M. de (orgs.). **Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 185-204.

FARTHING, S. **Tudo sobre arte**. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

FEBVRE, L. **O problema da incredulidade no século XVI:** a religião de Rabelais. São Paulo. Companhia das Letras, 2009.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FONSECA, C. C.; TOSTA, S. P. Comunicação, arte e educação em John Dewey. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 238-254, jan./abr. 2019.

FRAMPTON, Kenneth. **História crítica da arquitetura moderna.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREITAS, A. A consolidação do moderno na história da arte do Paraná: anos 50 e 60. In: **Revista de História Regional**. Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 87-124, Inverno 2003.

FRANCOEUR, L. (1839). **Dessin linéaire et arpentage, pour toutes lês égoles primaires, quel que soit le mode d'instruction qu'on y suit.** 4. ed. Tradução: Pe. Egídio Schmith. Paris: Chez Louis Colar et Chez Bachelier, 2005.

GASPAR, J. A. dos S. **O desenho escolar no Rio de Janeiro:** uma história de 1890 a 1964. 157 f. Dissertação (Educação Matemática) - Universidade Severino Sombra, Vassouras, RJ, 2014.

GASPARELLO, A. M.; VILELA, H. de O. S. **Educação na história**: intelectuais, saberes e ações instituintes. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.

GEOMETRIA DESCRITIVA. Disponível em: <http://www.mat.uel.br/geometrica/php/gd_t/gd_3t.php>. Acesso em 10 dez. 2020.

GOMES, L. A. V. de N. Debuxo de desenhista, desígnio de desenhador. In: GOMES, L. A. V. de N.; MACHADO, C. G. da S. **Design:** experimentos em desenho, técnicas de representação gráfica apoiadas por princípios e movimentos da simetria úteis à criatividade na prática do design. Porto Alegre: Ed. UniRitter, 2006.

GONDRA, J. G. SAMPAIO, T. **Ciência pela força?** Dr. Abílio Cesar Borges e a propaganda contra o emprego da palmatória e outros meios aviltantes no ensino da mocidade (1856-1876). ActaScientiarum Education Maringá, v. 32, n. 1, p. 75- 82, 2010.

GOODSON, I. **Currículo:** teoria e história. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago. 2007.

GOODSON, I. La construcción social del curriculum: possibilidade y âmbitos de investigación de la historia del curriculum. **Revista de Educación**, n. 295(I), p. 7-37, 1991.

GUTTSCHOW, G. G. **Campanha Nacional de erradicação do analfabetismo:** implementação em Santa Catarina e o “cobaia” Joinville (1958- 1963). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

GRUNDY, S. Producto o práxis del curriculum. Madrid: Morata, 1987.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna.** Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 9 ed. São Paulo: Loyola, 2000.

HERZOG, V. **Linhas e manchas:** como possibilidades e escolhas do fazer desenho. Revista-Valise, Porto Alegre, v. 1, n. 1, ano 1, julho de 2011.

HOERNER, V. **Desenho**: primeira série, curso ginasial. Editora do Brasil: São Paulo, 1954.

HORTA, J. S. B. **Gustavo Capanema**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

HSUAN-AN, T. **Desenho e organização bi e tridimensional da forma.** Goiânia: UCG, 1997.

INEP/CILEME. **A educação no Paraná**. Erasmo Pilotto. (Síntese sobre o ensino público elementar e médio). Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME) Publicação n.3. Rio de Janeiro: INEP, 1954.

IPARDES – Fundação Édison Vieira. **O Paraná reinventado**: política e governo. Coordenado por Marionilde Brephol de Magalhães. Curitiba, Ipardes, 1989.

JANSON, H. W.; JANSON. A. F. **Iniciação à história de arte**. 2ª Edição. São Paulo. 1996.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas: Papirus, 1996.

JORNAL DE DEBATES. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/jornal-de-debates>. Acesso em 10 dez. 2020.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação***,* Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

JUSTINO, M. J. Viaro: um mestre cheio de sementes. In: Escola de Música e Belas Artes do Paraná. **Guido Viaro**: o talento do mestre. Curitiba, 1997. Catálogo de exposição.

KARAM, E. **Cômoros de areia**: crônicas. v. XV. Curitiba: Centro de Letras do Paraná, 1950.

KOSLOSKI, D. **A formação e os primeiros momentos da Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná** (1957-1958). Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

KOSSOY, B. **Origens e expansão da fotografia no Brasil, século XIX.** São Paulo: Funarte, 1980.

KOSSOY, Boris. Fotografia e memória: a reconstituição por meio da fotografia. In: SEMAIN, Etienne (org). **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 1998.

KOSSOY, B. **Fotografia e História**. 2º. São Paulo: Ateliê Editorial. 2001.

KUHN, T, T.; FLORES, C. F. O ensino de desenho nos grupos escolares catarinenses: a educação do olhar e da mão. **Revista de História da Educação Matemática** (HISTEMAT), ano 2, n. 2, p. 92-105, 2016.

LAWN, M. A materialidade dinâmica da educação escolar: professores, tecnologias, rotinas e trabalho. In: SILVA, V. L. G. da; SOUZA, G. de; CASTRO, C. A. (org.). **Cultura material escolar em perspectiva histórica:** escritas e possibilidades. Vitória: EDUFES, 2018.

LEITE, M. M. **O ensino de História no primário e no ginásio**. São Paulo: Cultrix, 1969.

LEITE, M. L. M. Texto visual e texto verbal. In: JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. Campinas: Papirus, 1996.

LEITE, M. L. M. **Retratos de família**: leitura da fotografia histórica. 3.ed. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2001.

LEMOS JÚNIOR, W. **Canto orfeônico:** uma investigação acerca do ensino de música na escola secundária pública de Curitiba (1931-1956). Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

LIMA, S. O. **Colégio Estadual do Paraná como centro de irradiação cultural:** uma análise de suas atividades complementares (1960-1970). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2008.

LINHARES, T. **Paraná vivo:** um retrato sem retoques. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1953.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970. Tradução de Álvaro Cabral.

LÚCIO Costa. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/costa-lucio>. Acesso em: 12 de out. 2020.

MAC CORD, M. Antonio Benvenuto Cellini: a trajetória de um escultor da escravidão à liberdade. Recife/Rio de Janeiro, século XIX. **Revista do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro: AGCRJ, n. 8, p. 399-413, 2014. Disponível em: <http://wpro.rio.rj.gov.br/revistaagcrj/wp-content/uploads/2016/11/e08_a25.pdff>. Acesso em: 29 fev. 2020.

MACHADO, R. B. **Entre vida e morte:** cenas de um ensino de Desenho. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

MACHADO, R. B. **Cartografia, saber, poder:** da emergência do desenho como disciplina escolar. 211 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil, 2016.

MACHADO, R. B.; FLORES, C. R. Cenas de um ensino de Desenho: reflexões metodológicas para a escrita da história. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 687-707, set./dez. 2011.

MARTINS, C. R. K. **A disciplina escolar de História no ensino secundário público paranaense**: 1931 a 1951. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

MEDEIROS, C. L. **O Centro Juvenil de Artes Plásticas e suas relações com o ensino da Arte no Brasil da década de 1950**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo, 2008.

MEDEIROS, Ligia Maria Sampaio de. **Desenhística**: a ciência da arte de projetar desenhando. Santa Maria: sCHDS, 2004.

MELLO E CUNHA, G. N. de. **Curso de Desenho geométrico e elementar**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1907. Disponível em

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/156863?show=full>. Acesso em 01 abr. 2021.

MEMÓRIA URBANA. Curitiba, em 1901, com a delimitação do quadro Urbano de 1903. Fonte: Planta de Curityba – 1901 apresentada pelo Almanach Paranaense para o ano de 1900. Curityba, Correia & Comp. 1899; Leis Municipais n. 117/1903, 149/1905 e 177/1906. Disponível em: <https://www.memoriaurbana.com.br/as-virtudes-do-bem-morar/urbanizacao-de-curitiba-1900-1940/>. Acesso em 3 abr. 2021.

MENESES, U. T. B. de. Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**. 2003, vol.23, n.45, pp.11-36.

MENDONÇA, E. S. de. **Curso de Desenho**: para ensino secundário. São Paulo: Companhia Editora Nacional, Biblioteca Pedagógica Brasileira, v. 47, série II, 1936.

MICHAELIDES, S. (org.) O grande livro dos pintores, ou arte da pintura, por Gerardo Lairesse, com um apêndice sobre os princípios do Desenho. 19&20, Rio de Janeiro, v. VII, n. 3, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/txt_artistas/lairesse_sm.htm>. Acesso em: 23 nov. 2019.

MINHOTO, M. A. P. Articulação entre primário e secundário na era Vargas: crítica do papel do estado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.3, p. 449-463, set./dez. 2008.

MIORIM, M. Â. **Introdução à história da educação matemática**. São Paulo: Atual, 1998.

MODESTO BROCOS. **A questão do ensino das Belas-Artes.** Rio de Janeiro, 1915.

MOGARRO, M. J. Arquivos e educação: a construção da memória educativa. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 5, n. 2 (10), p. 75-99, jul./dez. 2005.

MONTENEGRO, G. **Desenho arquitetônico**. 5. ed. São Paulo: Blucher, 2017.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil.** 3. ed. Campinas: Papirus, 1997.

MUNAKATA, K. Os padrões dos livros de lições de coisas. **Educação & Fronteiras**, Dourados/MS, v. 7, n.19, p. 91-103, mai./ago. 2017.

NADAI, E. **A educação como apostolado**: história e reminiscências (São Paulo 1930-1970). 450 p. Tese (Livre Docência), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

NASCIMENTO, M. I. M. **A primeira escola de professores dos Campos Gerais – PR**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004.

NASCIMENTO, R. A. **O ensino do Desenho na educação brasileira**: apogeu e decadência de uma disciplina escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 1994.

NASCIMENTO, R. A. **A função do desenho na educação**. 214 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 1999.

NEOCLASSICISMO. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo361/neoclassicismo>. Acesso em: 12 de out. 2020.

NUNES, C. **Anísio Teixeira**: a poesia da ação. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2001.

NUNES, C. As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no Governo Vargas. In: BOMENY, H. (Org.). **Constelação Capanema**: intelectuais e políticas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001. p. 103-125.

OLIVEIRA, D. **Curitiba e o mito da cidade modelo.** Curitiba: Editora UFPR, 2000.

OLIVEIRA, D. **Urbanização e industrialização do Paraná**. Curitiba: SEED, 2001. Coleção História do Paraná.

OLIVEIRA, M. C. M. de; SIMÃO, G. T. Educar pela arte: a proposta de uma aprendizagem escolar. In: **Revista HISTEDBR on-line**. Campinas, n. 20, p. 106-119, dez. 2005.

OLIVEIRA, V. de. **O Colégio Estadual do Paraná e a construção de sua nova sede na década de 1940**. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Pedagogia. - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

ORDONHES, M. T.; GIANATTI, B. G.; PEREIRA, B. O.; SILVA, C. G. da; CAPRARO, A. M. A construção da história da educação física paranaense a partir da memória do professor Germano Bayer. VI CIPE - **Congresso Internacional de Pedagogia do Esporte**, UEM, 2015.

OSINSKI, D. R. B. **Ensino da arte**: os pioneiros e a influência estrangeira na arte-educação em Curitiba. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.

OSINSKI, D. R. B. Emma e Ricardo Koch: uma visão pedagógica integradora da arte com a vida. **Projeções - Revista de estudos polono-brasileiros.** Curitiba, ano I, n. II, p. 66-77, 1999.

OSINSKI, D. R. B. **Guido Viaro:** modernidade na arte e na educação. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

OSINSKI, D. R. B.; SILVA, J. P. S. 1.ª Exposição de Pintura do Centro Juvenil de Artes Plásticas: a presença da criança nas comemorações do Centenário do Paraná (1953). In: VIEIRA, C. E.; STRANG, B. L. S.; OSINSKI, D. R. B. (orgs.). **História intelectual e educação:** trajetórias, impressos e eventos. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

PAIM, Paulo. Salário-Mínimo: uma história de luta BRASÍLIA – 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/180154/SalMinimo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 de out. 2020.

PEIXOTO, Afrânio. et alii. **Um grande problema nacional.** Estudos sobre ensino secundário. Rio de Janeiro, Pongetti, 1937.

PENIM, L. **Da disciplina do traço à irreverência do borrão**: o currículo de desenho e de trabalhos manuais no ensino liceal, os discursos, as identidades e os sujeitos entre 1936 e 1972. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa através, 2000.

PENIM, L. **Da disciplina do traço à irreverência do borrão:** o desenho e os trabalhos manuais nos liceus. Lisboa: Livros Horizonte, 2003.

PENIM, L. **A alma e o engenho do currículo:** história das disciplinas de Português e de Desenho no ensino secundário do último quartel do século XIX a meados do século XX. Lisboa: FCG, 2008.

PENIM, L. Narrativa apanhada em pleno voo: a história do ensino do desenho. In: TRINCHÃO, G. M. C. (org.) **Desenho, ensino & pesquisa**. v. 3, Salvador: EDUFBA, UEFS, 2016. Coleção Desenho, cultura e interatividade.

PEREIRA, A. **Letras e algarismos padronizados tipo bastão (simples)**. Edição do autor: Rio de Janeiro, 1961.

PERES E.; SOUZA, G. Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre cultura material escolar: (im)possibilidades de investigação In: CASTRO, C. A. (org.) **Cultura material escolar**: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925). São Luís: EDUFMA: Café & Lápis, 2011.

PESEZ, J. **A história da cultura material**. Coimbra: Almedina, 1978.

PESSANHA, E. C.; BRITO, S. H. Andrade de. Ensino secundário ou educação secundária? Controvérsias e singularidades na escrita de sua história. **Série-Estudos**. Periódico do Programa de Pós-graduação em Educação da UCDB. Campo Grande, n. 38, p. 237-250, jul./dez., 2014.

PESSANHA, E. C; SILVA, F. de C. T. Cultura material na escrita da história curricular de uma instituição de ensino secundário do sul de Mato Grosso (1939-1970): espaços, objetos e práticas. In: SILVA, V. L. G. da; SOUZA, G. de; CASTRO, C. A. (org.). **Cultura material escolar em perspectiva histórica:** escritas e possibilidades. Vitória: EDUFES, 2018.

PEVSNER, N. **Les académies d'art.** Paris: Gérard Monfort, 1999.

PEYRANNE, Josette. **Le mobilier scolaire du XIXe siècle a nos jours**: contribution a l'étude des pratiques corporelles et de la pédagogie à travers l'évolution du mobilier scolaire. Lille: ANRT, 2001.

PINTO, N. B. **Aritmética e Geometria na Escola Primária Paranaense na década de 1940:** da legislação aos livros didáticos. Cuiabá: IV CBHE, 2013.

PRIMITIVO MOACYR. **A instrução e a república**. v. 1. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942.

PROSSER, E. S. **Cem anos de sociedade, arte e educação em Curitiba: 1853 – 1953:** da Escola de Belas Artes e Indústrias, de Mariano de Lima, à Universidade do Paraná e à Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Curitiba: Imprensa Oficial, 2004.

RANZI, S. M. F.; GONÇALVES, N. G. As fontes da escola e a pesquisa em história da educação: contribuições do acervo do Colégio Estadual do Paraná para o campo das disciplinas escolares. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 37, p. 29-44, mar. 2010.

RANZI, S. M. F.; SILVA. M. C. Questões de legitimidade na Primeira República: o ensino secundário regular e a equiparação do Gynásio Paranaense ao congênere federal. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 31, n. 3, p. 133-152, 2006.

RATACHESKI, A. Cem anos de ensino no estado do Paraná. In: PARANÁ. **1º Centenário de Emancipação Política do Paraná**. 1853-1953. Álbum editado sob os auspícios da Câmara de Expansão Econômica do Paraná. Edição do Governo do Estado. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1953.

READ, H. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Tradução de Ana Maria Rabaca e Luiz Felipe Silva.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/about>. Acesso em: 12 de out. 2020.

REVISTA DO CÍRCULO DE ESTUDOS BANDEIRANTES. Curitiba: Typ. João Haupt, tomo II, n. 2, jul. 1941, p. 67-69.

REZNIK, L. O lugar da História do Brasil. In: MATTOS, I. R. de. (org.) **Histórias do ensino da História no Brasil**. Rio de Janeiro: Access, 1998.

RIZZI, S. **Cândido de Abreu e a arquitetura de Curitiba entre 1897 e 1916.** Dissertação. (Mestrado em Teoria, História e Crítica da Arquitetura) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

RODRIGUES, J. Celso Suckow da Fonseca e a sua “História do ensino industrial no Brasil”. Revista Brasileira de História da Educação, n. 4, p. 47-74, jul./dez. 2002. Disponível em

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38722/20251>. Acesso em: 30 mar. 2021.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ROUSSEAU, J. **Emilio ou da Educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

ROSA, M. de S. **A arte e a política na obra de Willy Zumblick.** Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em História da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

RUSKIN, John. **The elements of drawing**. New York: Dover Publications, 1971.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALTURI, L. A. **Gerações de artistas plásticos e suas práticas:** sociologia da arte paranaense das primeiras décadas do século XX. 259f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTANA, L. W. A. **Escola de Belas Artes e Indústrias do Paraná:** o projeto de Ensino de Artes e Ofícios de Antônio Mariano de Lima. Dissertação (Mestrado) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

SANTOS, C. H. dos; MIYAÒKA, F. K; BARREDA, M. J. C. (org.) **Sete Décadas do Curso de Matemática da UFPR**. Curitiba: UFPR, 2016.

SANTOS, H. H. M.; MIGNOT, A. C. V. Com a palavra, as carteiras escolares. In: SILVA, V. L. G. da; SOUZA, G. de; CASTRO, C. A. (org.). **Cultura material escolar em perspectiva histórica:** escritas e possibilidades. Vitória: EDUFES, 2018.

SANTOS, J.; RANZI, S. M. F. Internato do ginásio paranaense 1919 a 1942: estratégias utilizadas em torno da criação e transferência para um espaço e gestão católica. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 257-272, mai./ago. 2012.

SAVIANI, D. et al. **O legado da educação do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SCHELBAUER, A. R. Método Intuitivo e lições de coisas: saberes em curso nas conferências pedagógicas do século XIX. In: LOMBARDI, J. C. et. al. (orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/analete_r_schelbauer2_artigo.pdf>. Acesso em 3 abr. 2021.

SCHWARCZ, L. M. Prefácio. In: PEVSNER, N. **Academias de arte**: passado e presente**.** São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema.** São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SEARA, H. F. **Não é difícil ensinar matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

SEGAWA, H. **Arquiteturas no Brasil:** 1900-1990. 2 ed. São Paulo: EDUSP, 2002.

SILVA, G. B. **Introdução à crítica do ensino secundário**. Rio de Janeiro: Cades/MEC, 1959.

SILVA, G. B. **A educação secundária**: perspectiva histórica e teoria. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

SILVA, J. C. da C.; MEDEIROS NETA, O. M. de. História do ensino industrial no Brasil: uma análise historiográfica da obra de Celso Suckow da Fonseca. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, PR, v. 19, p. 1-24, nov. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbhe/v19/2238-0094-rbhe-19-e091.pdf>. Aceso em 30 mar. 2021.

SILVA, R. **Educação, arte e política**: a trajetória intelectual de Erasmo Pilotto. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SILVA, M. C. L. da. Geometria para aprender desenho ou desenho para aprender geometria? In: TRINCHÃO, Glaucia Maria Costa (org.). **Desenho, ensino & pesquisa.** 1ªed. Salvador: EDUFBA – UEFS, 2016.

SILY, P. R. M. **Casa de ciência, casa de educação:** ações educativas do Museu Nacional (1818-1935). Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.fiocruz.br/brasiliana/media/paulorogeriosily.pdf>. Acesso em 3 abr. 2021.

SIMÃO, G. T. **Emma Koch e a implantação das Escolinhas de Arte na rede oficial de ensino**: mudanças na cultura escolar curitibana. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

SIMBOLOGIAS E SIGNIFICADOS DOS GRAFISMOS EM CESTARIAS. Disponível em: <https://historiaeculturaguarani.org/artesanato/artesanato-transmissao-e-atualizacao-dos-saberes/simbologias-e-significados-dos-grafismos-em-cestarias/>. Acesso em 5 abr. 2021.

SMITH, W. **Art education**: scholastic and industrial. Boston: James R. Osgood & Company, 1873.

SÓLIDOS DE REVOLUÇÃO. Disponível em: <http://www2.mat.ufrgs.br/edumatec/atividades_diversas/trabalho_winplot/solidosdrevolucao.htm>. Acesso em: 22 de abr. 2021.

SOUZA, R. F de. **Inovação educacional no século XIX**: a construção do currículo da escola primária no Brasil. Cadernos Cedes, v. 20, n. 51, p. 9-28, nov. 2000.

SOUZA, R. F de. **Fotografias escolares:** a leitura de imagens na história da escola primária. Educar em Revista. Curitiba, n.18, p. 75 –102, 2001.

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

SOUZA, R. F. **A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil**: as últimas batalhas pelo humanismo (1920–1960). Currículo sem Fronteiras, v. 9, n.1, p.72-90, jan./jun. 2009.

SPERÂNDIO, A. **Curso completo de desenho para o ensino secundário.** São Paulo: Saraiva, 1937.

STRAUBE, E. C. **O Prédio do Gymnasio**, 1903-1990. Curitiba: Secretaria do Estado da Cultura, 1990.

STRAUBE, E. C. **Do Licêo de Coritiba ao Colégio Estadual do Paraná**. Curitiba: FUNDEPAR, 1993.

STRAUBE, E. C. O internato do Ginásio Paranaense. **Revista da Academia Paranaense de Letras**, Curitiba, v. 39, p. 147-156, 1998.

STRAUBE, E. **Acervo Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná**. Curitiba, jun. 2009. Entrevista.

TENREIRO, C. **A aula de desenho da Universidade de Coimbra e a sua coleção de modelos para o ensino**. CMUC, Departamento de Matemática, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal, 2012. Disponível em: <http://www.mat.uc.pt/~tenreiro/GDDesenho/Desenho.html>. Acesso em: 13 nov. 2019.

TORRES, R. **O conservadorismo moderno na estruturação do projeto da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (1910-1950).** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

TOURAINE, Alain. Crítica da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1998.

TRINCHÃO, G. M. C. Didática do desenho: o que me dizem os livros de desenho de Benjamin A. de Carvalho. **Graphica**, 2005.

TRINCHÃO, G. M. C. **O desenho como objeto de ensino:** história de uma disciplina a partir dos livros didáticos luso-brasileiros oitocentistas. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UNISINOS, 2008.

TRINCHÃO, G. M. C. Desenho linear: saber e didática para escolas de ensino mútuo franco-luso-brasileiras. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS,

HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 2009, Campinas. **Anais do VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, História, Sociedade e Educação no Brasil**. Campinas: FE/UNICAMP: HISTEDBR, 2009, p. 1-25.

TRINCHÃO, G. M. C. O desenho na educação do homem novo brasileiro: alfabetização gráfica à visibilidade dos fundamentos das artes e das ciências. **HISTEMAT – Revista de História da Educação Matemática**, ano 2, n. 2, 2016.

TRINCHÃO, G. M. C.; OLIVEIRA, L. dos R. Professores de desenho da instrução popular brasileira: o barão e o afrodescendente na virada do século XIX. In: TRINCHÃO, G. M. C. (org.) **Desenho, ensino & pesquisa**. Salvador: EDUFBA; UEFS, 2016. (Coleção desenho, cultura e interatividade; v. 3).

TRINDADE, E. M. de C.; ANDREAZZA, M. L. **Cultura e Educação no Paraná.** Curitiba: SEED, 2001.

VALENTE, W. R. De Lysimaco da Costa a Euclides Roxo: a construção de um ideário para organizar os ensinos de matemática numa única disciplina escolar. **Revista Brasileira de História da Matemática**, v. 8, n. 15, p. 75-86, abr./set. 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/160366/6%20-%20Valente%20-%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 01 abr. 2021.

VALÉRIO, T. F. **As conferências nacionais de educação como estratégias de intervenção da intelectualidade abeana na política educacional do ensino secundário no Brasil (1928−1942)**. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

VAZ, A. A educação dos sentidos: uma nova abordagem sobre as prescrições do ensino do desenho entre 1870 e 1907. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-22, 2020. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 01 abr. 2021.

VAZ, A.; OLIVEIRA, M. A. T. de. **Estético pelo geométrico**: o desenho ornamental na produção historiográfica na passagem do século XIX para o XX. **XIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación (CIHELA)**, Montevideo, Uruguai, 28 fev./3 mar. 2018.

VECHIA, A.; LORENZ, K. M. (orgs.). **Programa de ensino da escola secundária brasileira:** 1850-1951. Curitiba: Ed. dos organizadores, 1998.

VEIGA, C. G. Cultura material escolar no século XIX em Minas Gerais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1, 2000, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

VEIGA, C. G. Educação estética para o povo. In: LOPES, E. M. T. et al. **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 399-422.

VICTOR Ferreira do Amaral. In: Portal da UFPR. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portalufpr/victor-ferreira-do-amaral/>. Acesso em: 12 de out. 2020.

VIDAL, D. G.; SILVA, V. L. G. Por uma história sensorial da escola e da escolarização. In: CASTRO, C. A. (org.) **Cultura material escolar**: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870 – 1925). São Luís: EDUFMA: Café & Lápis, 2011.

VIEIRA, C. E. O movimento pela Escola Nova no Paraná: trajetória e ideias educativas de Erasmo Pilotto. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 18, p. 53-73, 2001.

VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

VIÑAO FRAGO, A. El espacio y el tiempo escolares como objecto histórico**. Contemporaneidade e Educação** (Temas de História da Educação), Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Cultura Escolar, ano 5, n. 7, 2000.

VIÑAO FRAGO, A. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, A; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VIÑAO FRAGO, A. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos, In: MIGNOT, A. C. (org). **Cadernos à vista:** escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.

WELLER, W.; BASSALO, L. de M. B. Imagens: documentos de visões de mundo. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 13, n. 28, p. 284-314, set./dez. 2011.

WESTPHALEN, C. M. **Pequena história do Paraná**. São Paulo: Melhoramentos, 1953.

WIKIWAND. Academicismo. Carlo Maratti. Alegoria do ensino acadêmico dedicada aos “jovens estudantes do desenho" (c. 1704-1709). Disponível em: <https://www.wikiwand.com/pt/Academicismo>. Acesso em 10 dez. 2020.

WONG, W. **Princípios de forma e Desenho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOSNIAK, F.; LAMPERT, J. **Arte como experiência**: ensino/aprendizagem em Artes Visuais. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 258-273, maio/ago. 2016.

XAVIER, L. N. **O Brasil como laboratório**: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999.

XAVIER, M. do C. A educação no debate do desenvolvimento: as décadas de 1950 e 1960. In.: GIL, N.; CRUZ E ZICA, M.; FARIA FILHO, L. M. de (orgs.). **Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

ZACHARIAS, M. R. **Espaços e processos educativos do ginásio paranaense:** os ambientes especializados e seus artefatos (1904-1949). Dissertação (Mestrado em

Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

ZANCUL, M. C.; SOUZA, R. F. Instrumentos antigos como fontes para a História do Ensino de Ciências e de Física na Educação Secundária. **Educação**: Teoria e Prática, v. 22, n. 40, mai./ago. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/6272>. Acesso em 02 abr. 2021.

ZIMMERMANN, A. **O ensino do desenho na formação em design gráfico**: uma abordagem projetual e interdisciplinar. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Design do Departamento de Design da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

ZUIN, E. **Da régua e do compasso**: as construções geométricas como um saber escolar no Brasil. 211 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.