

História de um ensino de desenho: reflexões metodológicas

Rosilene Beatriz **Machado**
Universidade Federal de Santa Catarina
Brasil
rosibmachado@gmail.com

Cláudia Regina **Flores**
Universidade Federal de Santa Catarina
Brasil
crf@mbox1.ufsc.br

Resumo

Esta comunicação tem o objetivo de apresentar os caminhos e aportes teórico-metodológicos que norteiam uma pesquisa histórica acerca da disciplina de desenho. A intenção desta pesquisa é investigar as finalidades e as práticas do ensino dessa disciplina a partir da década de 1960 até meados dos anos 2000. Para tanto, pretende-se construir uma escrita histórica resultante do nosso olhar sobre uma cultura escolar específica, tomando como materiais para análise documentos oficiais e escolares, bem como entrevistas de sujeitos que se envolveram com esta disciplina. Queremos, portanto, questionar sobre como e em que condições a disciplina de desenho estabeleceu-se, em outros tempos, como prática escolar. Assim sendo, consideramos importante trazer à tona tal problemática de pesquisa, a fim de discutir sobre as possibilidades teóricas de sua execução.

Palavras chave: educação matemática, história, cultura escolar, disciplina escolar, ensino de desenho.

Da problemática de pesquisa¹

A disciplina de desenho esteve fortemente constituída como componente curricular obrigatório no Brasil por cerca de 30 anos. A reforma Francisco Campos, através da Portaria de 30 de junho de 1931, que tratava dos programas do curso fundamental do ensino secundário, oficializou o ensino de desenho no currículo brasileiro, e ainda o dividiu em quatro modalidades. O desenho nesse período, através dessas diferentes modalidades, compunha então uma das 12 disciplinas do curso fundamental, e esteve presente em todas as séries desse ciclo. Na década de 1940, a Reforma Capanema solidificou a presença da disciplina no cenário educacional e instituiu o ensino de desenho em todas as séries do curso ginásial e científico, permanecendo tal situação até o final dos anos 1950.

Contudo, na década de 1960, a lei 4.024 de 1961, que definiu nacionalmente as diretrizes educacionais, conferiu novos rumos ao ensino de desenho no Brasil. A disciplina começou a experimentar certo desprestígio em meio aos documentos educacionais oficiais, passando a figurar como disciplina obrigatória complementar. Na verdade, tornou-se uma disciplina opcional, constando em apenas duas das 4 opções disponibilizadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE) para o primeiro ciclo, e em apenas uma das 4 disponíveis para o segundo ciclo. Além disso, a partir daí passou a não contar mais com referenciais quanto ao seu conteúdo ou metodologia.

Essa situação se agravou com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 5692/71. A partir desta lei o currículo passou a ser formado por um núcleo

¹ Este artigo é resultante de uma pesquisa de mestrado iniciada em 2010, no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da UFSC, sob a orientação da Prof. Dra. Cláudia Regina Flores.

comum e por uma parte diversificada. Enquanto a disciplina de educação artística tornou-se uma disciplina obrigatória, ao desenho coube mais uma vez compor a parte diversificada do currículo, acentuando a instabilidade que já vinha experimentando desde o início da década de 1960. “A vasta legislação que se seguiu à promulgação da Lei das Diretrizes e Bases para os 1º e 2º graus, praticamente ignorou o desenho, presente apenas, em breves citações” (Nascimento, 1999, p.28).

Atualmente, vivemos um tempo em que as diretrizes educacionais do nosso país são definidas pela lei 9.324, de 20 de dezembro de 1996. Em seu artigo 36º essa lei ressalta que o currículo do ensino médio deverá destacar a educação tecnológica básica, sendo que, atendida a formação geral do aluno, esse nível de ensino poderá também prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. Ainda salienta que, ao final do ensino médio, o educando deverá ter domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna, além do conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. Entretanto, apesar dessas considerações, a LDB não reserva um espaço para o desenho enquanto disciplina curricular, sistematicamente organizada.

Ao analisar os Parâmetros Curriculares (PCN) para o ensino de artes, de 6º a 9º anos, não percebemos qualquer referência à disciplina de desenho ou, especificamente, considerando as construções geométricas. Nos PCN destinados ao ensino de matemática, também de 6º a 9º anos, é possível encontrar alguns poucos indicativos. Uma das primeiras referências ao desenho presente nesse documento, para o 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, está destacada nas orientações de trabalho do bloco “espaço e forma”:

O trabalho com espaço e forma pressupõe que o professor de Matemática explore situações em que sejam necessárias algumas construções geométricas com régua e compasso, como visualização e aplicação de propriedades das figuras, além da construção de outras relações. (Brasil, 1998, p.51)

Na seqüência, nos objetivos listados para o terceiro ciclo, 6º e 7º anos, temos:

estabelecer relações entre figuras espaciais e suas representações planas, envolvendo a observação das figuras sob diferentes pontos de vista, construindo e interpretando suas representações; resolver situações-problema que envolvam figuras geométricas planas, utilizando procedimentos de decomposição e composição, transformação, ampliação e redução. (Brasil, 1998, p.65)

Ainda neste ciclo, as atividades geométricas centram-se em procedimentos de observação, representações e construções de figuras, bem como o manuseio de instrumentos de medidas que

permitam aos alunos fazer conjecturas sobre algumas propriedades dessas figuras. (...) Outro aspecto que merece atenção neste ciclo é o ensino de procedimentos de construção com régua e compasso e o uso de outros instrumentos, como esquadro, transferidor, estabelecendo-se a relação entre tais procedimentos e as propriedades geométricas que neles estão presentes. (Brasil, 1998, p.68)

Quanto aos conceitos e procedimentos para o bloco “espaço e forma”, 4º ciclo, encontramos:

Resolução de situações-problema que envolvam a obtenção da mediatriz de um segmento, da bissetriz de um ângulo, de retas paralelas e perpendiculares e de alguns ângulos notáveis, fazendo uso de instrumentos como régua, compasso, esquadro e transferidor; desenvolvimento do conceito de congruência de figuras planas a partir de transformações (reflexões em retas, translações, rotações e composições destas), identificando as medidas invariantes (dos lados, dos ângulos, da superfície); identificação e construção das alturas, bissetrizes, medianas e mediatrizes de um triângulo utilizando régua e compasso. (Brasil, 1998, p.89)

Enfim,

Como campo de problemas, o estudo do espaço e das formas envolve três objetos de natureza diferente:

- o espaço físico, ele próprio: ou seja, o domínio das materializações;
- a geometria, concebida como modelização desse espaço físico: domínio das figuras geométricas;
- o(s) sistema(s) de representação plana das figuras espaciais: domínio das representações gráficas.

A esses objetos correspondem três questões relativas à aprendizagem que são ligadas e interagem umas com as outras. São elas: a do desenvolvimento das habilidades de percepção espacial; a da elaboração de um sistema de propriedades geométricas e de uma linguagem que permitam agir nesse modelo; a de codificação e de decodificação de desenhos. (Brasil, 1998, p.123)

Basicamente é esse o espaço que o desenho encontra no sistema educacional brasileiro, em meio aos documentos educacionais atuais. É fato que os PCN de matemática lhe conferem certa visibilidade, especialmente ao desenho geométrico, inserido na geometria. No entanto isso não contempla a disciplina em toda sua extensão. Os PCN omitem uma das principais características do desenho geométrico, que é a resolução gráfica dos problemas geométricos, colocando-o apenas como auxiliar na conceituação dos assuntos. Dentre outros conteúdos, a divisão áurea, que pode ser ligada ao pentágono regular, e relacionada com elementos da natureza e manifestações artísticas, sequer é mencionada no estudo das proporções. Além disso, para além da tímida inserção do desenho nos PCN de matemática, vale também lembrar que as orientações ali contidas não implicam necessariamente sua concretização na sala de aula, o que reforça a hipótese de que esse ensino é pouco, ou nada, realizado.

Paralelamente a isto, de acordo com Trinchão (2008), presenciamos um momento em que é forte “a “ilusão” ou “crença” de que os softwares e o computador solucionarão os problemas de composição, decomposição e usos da forma com criatividade e inovação, em tempos de realidade de um mercado competitivo” (p.46). É bem verdade que atualmente a “nova geração” de engenheiros ou arquitetos, por exemplo, sabe muito bem usar as ferramentas eletrônicas de desenho, e são inquestionáveis as potencialidades dos diversos softwares existentes. Mas até que ponto isto é válido se tal geração não souber usar a linguagem gráfica do desenho para aplicá-la corretamente e ter domínio sobre os programas computacionais?

Notemos que

os instrumentos de Desenho mudaram com os avanços tecnológicos, do lápis ao mouse, da prancheta à tela do computador. Com isso, as técnicas também mudaram, mas não diminuíram a necessidade de se ter, cada vez mais, consciência da importância do domínio dos códigos e procedimentos da Linguagem do Desenho para a racionalização de processos de modernização atual. (Trinchão, 2008, p.48)

Logo, em época de rápido avanço nas áreas de tecnologia e informática, e de desenvolvimento de uma indústria que demanda por produtos que reúnam harmonicamente estética, simetria e visualização,

como é possível o desenvolvimento científico e tecnológico de uma nação sem habilitar seus cidadãos a pensar e utilizar as suas capacidades disponíveis, principalmente quando as imagens visuais/espaciais tornam-se cada vez mais imprescindíveis? Quantos trabalhadores da construção civil, que não ultrapassam o ensino fundamental, deparam-se com a necessidade de compreender os códigos gráficos da comunicação técnica, sem estarem devidamente preparados para isso? Os próprios mapas são compreensíveis, para aqueles que a eles têm acesso? Os manuais de montagem que acompanham grande parte dos equipamentos cujas peças vem separadas, são compreendidos por todos? Que preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho nossa educação está oferecendo? (Nascimento, 1999, p.185)

Afinal, por que o desenho, que já fez parte da história da educação brasileira, hoje não se faz mais presente na maioria das escolas básicas do ensino público? E ainda, na ausência de atividades relacionadas à representação gráfica, como fica a formação integral do aluno?

Questões dessa natureza já foram cuidadosamente investigadas em trabalhos como a dissertação e tese de Roberto Alcarria de Nascimento, 1994 e 1999, respectivamente, e também no trabalho de dissertação de Elenice de Souza Lodron Zuin, 2001.

Nascimento (1994), em sua dissertação intitulada *O Ensino do Desenho na Educação Brasileira – Apogeu e Decadência de uma Disciplina Escolar*, objetiva resgatar a história do desenho no ensino brasileiro, tomando como linha mestra a legislação educacional, concentrando-se principalmente nas décadas de 1930 a 1960. Busca “uma visão geral sobre a evolução do desenho como uma linguagem artística e técnica em meio aos acontecimentos que marcaram as transformações sociais mundiais e suas implicações na educação” (p. 9). Já na sua tese, intitulada *A Função do Desenho na Educação*, o autor caminhou a partir da hipótese de que o fato de a prática do desenho não considerar devidamente os aspectos formativos que seriam inerentes à sua própria natureza, enquanto disciplina escolar voltada para a representação gráfica, leva à perda de sua função educativa. Dessa forma, procura mostrar tanto a “importância que o desenho tem na formação da inteligência e na construção de uma personalidade equilibrada” quanto comparar “dois momentos históricos da prática pedagógica com a disciplina, antes e depois da implantação da Lei federal 5.692/71” (1999, p.9).

Por fim, o trabalho de Zuin (2001), intitulado *Da Régua e do Compasso: As construções geométricas como um saber escolar no Brasil*, propõe-se a dar uma contribuição para a construção da trajetória do ensino das construções geométricas no Brasil, apoiada na teoria crítica do currículo, e enfatizando principalmente o período compreendido a partir de meados do século XIX até os dias atuais.

Esses questionamentos levantados, portanto, constituem pano de fundo para nossa pesquisa, mas não é diretamente a eles que vamos nos ater aqui. Isso já foi muito bem feito pelos autores citados. Nossa intenção é contribuir com a história desse saber enxergando-a sob outro ângulo, que não somente o das legislações educacionais. O objetivo é, então, questionar sobre como e em que condições a disciplina de desenho estabeleceu-se, em outros tempos, como prática escolar.

Do referencial teórico-metodológico

A fim de cumprir com os objetivos propostos, o que pretendemos é situar-nos no intramuros da escola, voltando nosso olhar para dentro dela, direcionando nosso interesse à realidade concreta do ensino nos estabelecimentos e ao que entendemos por cultura escolar: “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (Julia, 2001, p.10).

Perguntar, pois, como as disciplinas funcionam, com o intuito de “encontrar na própria escola o princípio de uma investigação e de uma descrição histórica específica” (Chervel, 1990, p.184).

Há quem argumente que a escola ensina as ciências, e que estas, por sua vez, são produzidas em outra esfera. Sob esse viés, os conteúdos de ensino nada mais são do que uma simples adaptação ou vulgarização dos saberes científicos, e a escola é vista como simples transmissora de conhecimento. Nesse caso, o foco do estudo de uma disciplina recai exclusivamente sobre metodologias que melhor garantam o ensino de determinadas matérias, cuja natureza em hipótese alguma é problematizada, ou sobre um estudo histórico construído do ponto de vista interno da própria disciplina. Em outras palavras, prevalece uma abordagem que trata a história como um modo de consolidar o passado, uma história evolucionista embasada nas atualizações da própria ciência de referência.

Apoiando-nos em Chervel (1990), pensamos que uma disciplina escolar é constituída por uma combinação, em proporções variáveis, de um ensino de exposição, de exercícios, de práticas de incitação e de motivação e de um aparelho docimológico, ou seja, um corpo de testes, provas e exames que lhe dão legitimidade e validação. Não obstante, compreendemos que uma disciplina não se restringe às práticas docentes da aula, “mas também às grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina” (p.184).

Dessa forma, queremos deslocar nossa análise do “como ensinar” para “por que ensinar”, voltando nossa atenção não ao que somos, mas a como chegamos a ser o que somos, para a partir daí podermos contestar nossa condição. Com um deslocamento dessa ordem, novos olhares se abrem ao que nos é dado como naturalizado e inquestionável. Assim, o estudo que realizaremos ajudará a revelar o quão cheio de historicidade está esse currículo atual que parece ter sido sempre da forma como o é hoje. Trata-se, então, de construir uma história de uma disciplina escolar, cujos conteúdos são seu componente central, mas colocando seu ensino em relação com as finalidades às quais ele está designado e com os resultados concretos que ele produz (Chervel, 1990, p.187).

Para dar conta dessa empreitada, deixamos claro que a escrita que pretendemos não constituirá a história da disciplina de desenho, será apenas uma história, construída sob um determinado olhar e resultante do entrecruzamento de três elementos: um personagem, um enredo, e um cenário. O personagem, o objeto desse trabalho, é o ensino de desenho. O enredo, material de análise, dá-se em torno de documentos oficiais e escolares, e também de entrevistas, com o intuito de investigar as finalidades e as práticas desse ensino, e por fim, o cenário, lugar da investigação, acontece no interior de uma instituição escolar, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Situar-nos no Colégio de Aplicação da UFSC tem, basicamente, três razões. Uma, o fato de o colégio ter sido criado no ano de 1961, ano em que foi instituída no Brasil a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a qual conferiu ao desenho uma posição diferente da que ele vinha experimentando até então, ao colocá-lo não mais como uma disciplina obrigatória. Segunda, por serem os Colégios de Aplicação instituições vinculadas às universidades federais, cumprindo com funções de educação básica, formação de professores, desenvolvimento de pesquisa, experimentação de novas práticas pedagógicas, criação, implementação e também avaliação de novos currículos. Assim,

a história dos colégios de aplicação, em sentido amplo, cruzou-se com a da formação docente, sugerindo-se que compusessem a estrutura da formação do magistério como lugar de experimentação pedagógica e de produção de saber educacional. Na esteira desse pensamento – o da produção de ciência, da mentalidade cidadina, dos valores industrializantes – progressivamente as instituições de nível superior vocacionadas à formação docente vão contar com Colégios de Aplicação, articulados em torno da ideia de que a formação do mestre precisava de locais próprios para a pesquisa pedagógica e científica, a exemplo de laboratórios. (Evangelista, 2003, p. 50)

Além disso, segundo Andrade (2009), a partir de 1962, o caráter dessas escolas foi ampliado, deixando de ser “simplesmente campo de estágios nos laboratórios, onde era praticada a pesquisa e a extensão, com objetivo de repensar tanto a formação do professor quanto a educação no país, já que essas experiências deveriam ser estendidas e praticadas nas escolas da rede pública de ensino” (p. 22).

Terceiro, Florianópolis², nesse período, além do Colégio de Aplicação (Ginásio de Aplicação à época), contava apenas com três instituições de ensino que ofereciam curso Ginásial: o Colégio Catarinense, o Colégio Coração de Jesus, e o Colégio Estadual Dias Velho (atual Instituto Estadual de Educação) “que, como o Ginásio de Aplicação, era laico, público, gratuito e com regime de coeducação” (Ibidem, p.35), e já sabemos de antemão que

² Capital do estado de Santa Catarina, Brasil, cidade onde está localizada a Universidade Federal de Santa Catarina, bem como seu Colégio de Aplicação.

muitos dos professores de desenho do Colégio, principalmente entre as décadas de 1960 e 1980, ministravam aulas nessas outras instituições.

Apesar de não termos interesse em construir uma meta-narrativa, uma história global do ensino do desenho, o fato de o Colégio de Aplicação, pelo menos em tese, servir como espécie de “modelo” para as escolas públicas da rede de ensino, bem como o fato de alguns professores do Colégio também ministrarem aulas em outras escolas da grande Florianópolis, podem trazer alguns indicativos desse ensino em um âmbito maior. É importante frisar ainda que, um estudo histórico depende em grande parte da possibilidade de o pesquisador encontrar rastros deixados no presente pelo passado, e o Colégio de Aplicação da UFSC, por sua vez, mantém um arquivo escolar próprio que nos permite encontrar vestígios de outros tempos e que facilita a escrita desta história.

Quanto ao material de análise, este será constituído por leis, decretos, normas, reformas educacionais, enfim, sobre uma documentação oficial normativa e legislativa de funcionamento do ensino, que nos permita compreender as finalidades e a trajetória do desenho em diferentes momentos históricos. A análise que realizaremos sobre esses documentos nos possibilitará assim, minimamente, cumprir com um dos objetivos da história de uma disciplina escolar, qual seja, “analisar um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar” (Julia, 2001, p.10), e então determinar as finalidades que lhe correspondem (Chervel, 1990, p.188).

Ainda que nossa intenção não seja deter-nos em um estudo cujo foco principal sejam os documentos normativos, é de extrema importância a análise das informações contidas nesses documentos. Isso porque, sem a pretensão de construir uma “história da verdade”, mas sim uma história sob diversas perspectivas, entendemos que os documentos oficiais constituem um discurso, dentre os vários possíveis para se narrar uma experiência. São fundamentais, portanto, para entrecruzados com a análise das práticas escolares, contribuir para a elaboração de paisagens, proporcionando um panorama um pouco mais amplo para a história que pretendemos.

Logo, com a convicção de que não podemos “nos deixarmos enganar inteiramente pelas fontes, mais freqüentemente normativas que lemos” (Julia, 2001, p.15), os textos normativos nos reenviarão às práticas, donde abre-se uma gama de outros documentos a serem investigados, como diários de classe, planejamentos, avaliações e listas de exercícios, bem como, os livros didáticos mais utilizados pelos professores entrevistados, através dos quais, buscaremos evidenciar os “conteúdos ensinados, e os exercícios e as provas de natureza quantitativa que asseguram o controle das aquisições” (Ibidem, p.34).

Além disso, com a percepção de que “normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação” (Julia, 2001, p.11), uma nova fonte será agregada a esse conjunto de materiais: o testemunho de professores e sujeitos que, de alguma forma, contribuem com a história do desenho no Colégio de Aplicação da UFSC.

Nesse sentido, com a intenção de olhar a escola pelas lentes da cultura escolar, sob o viés das práticas escolares, buscaremos elucidar o ensino de desenho no Colégio de Aplicação da UFSC, através das “verdades particulares” de 12 personagens centrais dessa história. O objetivo é então jogar um jogo diferente, desafiando a idéia de que a documentação escrita seja a única evidência para as pesquisas. Esses depoimentos nos permitirão encontrar outros lugares onde a verdade se forma, revelando realidades que dificilmente estão expressas em documentos oficiais.

Conclusões

Definida nossa problemática de pesquisa e os caminhos teóricos para sua execução, cabe ainda refletirmos sobre quais contribuições efetivas um estudo dessa ordem pode oferecer. Se tomarmos uma história da ciência, é fácil perceber que esta tem reflexo direto na sala de aula ao servir de aparato didático ao professor, até mesmo motivacional, ao introduzir um determinado conteúdo, por exemplo. Por sua vez, a história escolar de uma ciência, inserida no campo da história da educação, à primeira vista, não parece contribuir efetivamente com o ensino. Mas então, em que instância tal história escolar poderá intervir?

De fato, a história de uma disciplina escolar não terá aplicação imediata na sala de aula. Não é no terreno da didática que ela aposta suas fichas. Uma história dessa natureza aponta para o terreno da formação do professor. Ela lhe possibilita compreender que sua prática pedagógica cotidiana, aparentemente tão naturalizada, na verdade é mais carregada de heranças históricas do que ele poderia supor. Ela permite que o professor perceba que “a realidade de nossos sistemas educacionais não coloca os docentes, a não ser excepcionalmente, em contato direto com o problema das relações entre finalidades e ensinos” (Chervel, 1990, p.191), remetendo à compreensão de que o currículo não é algo neutro e isento de relações de interesse político e poder.

Uma história dessa natureza permite, ainda, problematizar mitos sobre o nível de conhecimentos e de cultura que o ensino em tempos passados teria dispensado, descaracterizando afirmações no sentido de que “antes se ensinava melhor”, “antes a escola era boa”, “antes os alunos aprendiam”. Com que propriedade tais afirmações podem ser proferidas?

Para Julia (2001),

O estudo histórico das disciplinas escolares mostra que, diante das disposições gerais atribuídas pela sociedade à escola, os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra: a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora. Mesmo se a corporação à qual pertence exerce uma pressão, ele sempre tem a possibilidade de questionar a natureza de seu ensino; sendo a liberdade muito maior nas margens do sistema. De fato, a única restrição exercida sobre o professor é o grupo de alunos que tem diante de si, isto é, os saberes que funcionam e os que “não funcionam” diante deste público. (p.33)

A história escolar de uma disciplina pode, portanto, contribuir com a formação de um professor crítico, capaz de questionar o que lhe é dado como a-problemático, fazendo-o reconhecer que o que se tem por evidente, muitas vezes, é produto de um momento particular da história. Então, muito mais produtivo é perguntarmos como as coisas funcionam, como chegaram a constituir-se no que se apresentam hoje, para daí pensarmos em alternativas para

que elas venham a acontecer de outras maneiras. Além do que, segundo Valente (2010), em termos profissionais, o professor do ensino primário e secundário parece dever em maior parte àqueles professores das escolas e colégios constituídos no século XIX e consolidados no século seguinte, do que aos cientistas, mesmo que estes tenham tido acento de trabalho no ensino superior (p. 134).

Por fim, “parte-se do princípio de que se o professor mantiver uma relação histórica com as práticas profissionais realizadas no passado, tenderá a desenvolver um trabalho de melhor qualidade no cotidiano de suas atividades didático-pedagógicas” (Ibidem, p. 125).

Tomadas essas considerações, pode-se ainda refletir sobre um último ponto: A história do ensino de desenho contribui especificamente para a formação de quais professores? De maneira geral, a história de uma disciplina escolar colabora com a formação de professores de quaisquer áreas ao lhes permitir comparações com a trajetória de sua própria disciplina, e assim possibilitar a compreensão do sistema educacional como um todo. A história do ensino de desenho, em particular, contribui ainda para evidenciar que o currículo é algo flexível, mostrando que, da mesma forma como alguns determinantes levam à criação de uma disciplina, outros diversos podem torná-la extinta em determinado momento histórico, por mais útil que ela possa parecer.

Contudo, é especialmente para a história do ensino de artes e para a história da matemática escolar que a história do desenho torna-se bastante interessante. Àquela, pois sua criação dá-se em um contexto em que são fortíssimas as críticas quanto ao ensino do desenho, na medida em que, de certa forma, a educação artística vem substituí-lo, levando-o à sua gradativa exclusão. À matemática, pela própria natureza do desenho, já que as principais modalidades ensinadas ao longo dos tempos, o desenho geométrico e o desenho projetivo, têm suas bases nesse campo de conhecimento, e de forma paradoxal, as duas disciplinas seguiram trajetórias independentes. Nosso interesse maior está em contribuir, pois, com a formação do professor de matemática. O desenho, especificamente o desenho geométrico, tem estreitas ligações com a geometria. De acordo com Wagner (1998), estando as construções geométricas cada vez mais ausentes dos currículos escolares, deve-se resgatá-las do esquecimento e apontar a sua importância no aprendizado da geometria.

Não nos aprofundaremos nesse aspecto, no sentido de analisar quais contribuições efetivas o ensino de desenho dispensa ao ensino de geometria. No entanto, estudos têm sido realizados sob esta perspectiva, e um trabalho histórico, tal qual o que pretendemos, deverá contribuir com essa discussão, já que evidenciará como se deu o ensino da disciplina de desenho em tempos passados. Toda essa análise deverá, portanto, apontar reflexões para as questões levantadas anteriormente quanto à formação do professor, mas ainda, para o ensino de desenho enquanto área de conhecimento que possibilita a educação do olhar para a atual sociedade.

Bibliografia e referências

- Andrade, M. C. B. (2009). *Cultura escolar no ginásio de aplicação / Universidade Federal de Santa Catarina na década de 1960*. Dissertação de mestrado, Universidade do Estado de Santa Catarina Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- Brasil, (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática 3º e 4º ciclos*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. Congresso Nacional. LEI n. 9324 de 20/12/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

- Brasil. Congresso Nacional. LEI n. 5692 de 11/08/1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Brasil. Congresso Nacional. LEI n. 4024 de 20/12/1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Brasil. Portaria Ministerial s/n. de 30 jun. 1931. Dispõe sobre os programas do curso fundamental do ensino secundário e instruções pedagógicas. Diário Oficial, 31 jun.193, p.12405; 12423-24.
- Chervel, A. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto ALEGRE, RS, 2, pp. 177-229.
- Evangelista, O. (2003). Colégios de Aplicação na encruzilhada. In: F. C. B. Costa, L. Bianchetti & O. Evangelista (Orgs.). *Escola Viva: a construção do Projeto Político-Pedagógico do Colégio de Aplicação da UFSC*. Florianópolis, SC: NUP/CED/UFSC.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, SP, 1, pp. 9 - 44.
- Nascimento, R. A. (1994). *O Ensino do Desenho na Educação Brasileira: apogeu e decadência de uma disciplina escolar*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil.
- Nascimento, R. A. (1999). *A função do desenho na educação*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, Marília, SP, Brasil.
- Trinchão, G. M. C. (2008). *O desenho como objeto de ensino: história de uma disciplina a partir dos livros didáticos luso-brasileiros oitocentistas*. Tese de doutorado, Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil.
- Valente, W. R. (2010). História da Educação Matemática: Considerações sobre suas potencialidades na formação do professor de matemática. *Bolema*. Rio Claro, SP, 23, pp. 123-136.
- Wagner, E. (1998). *Construções geométricas*. Coleção do professor de Matemática, Sociedade Brasileira de Matemática. 2ª edição, Rio de Janeiro.
- Zuin, E. S. L. (2001). *Da régua e do compasso: as construções geométricas como um saber escolar no Brasil*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.