



É possível promover uma Educação Gráfica nas Escolas sem o ensino de Desenho?

Marcelo da Silva Bueno

RESUMO

O artigo ora apresentado propõe uma reflexão acerca da efetiva possibilidade de se promover, no Ensino Básico, o desenvolvimento de habilidades e competências gráficas segundo os termos previstos nos marcos legais. Analisa, ainda, de que modo a eventual reintegração do Desenho ao currículo nacional obrigatório poderia apresentar-se como recurso eficiente nesse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Desenho, Ensino Básico, PCN, BNCC, Competências gráficas.

ABSTRACT/ SOMMAIRE

Cet article se propose d'ouvrir une réflexion sur la possibilité de promouvoir, dans l'enseignement scolaire, le développement des habilités et des compétences liées à la pensée graphique selon les principes prévus par la loi de l'éducation nationale brésilienne et ses textes complémentaires, ainsi que le rôle que pourrait jouer l'enseignement du Dessin dans ce processus.

KEYWORDS/ MOTSCLÉS: Dessin, Enseignement, Loi de l'éducation nationale brésilienne, Pensée graphique.

Introdução

Em um momento no qual estão sendo rediscutidas as diretrizes pedagógicas propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os componentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é importante retomar a discussão acerca do desenvolvimento das habilidades e competências vinculadas ao pensamento gráfico no ensino básico – tarefa que até a implementação da Lei 5.692/71 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) esteve confiada aos professores de Desenho. A supressão dessa disciplina dos currículos escolares não apenas privou uma grande parcela de estudantes, ao longo de pelo menos duas gerações, do contato com uma abordagem diferenciada – embora complementar à da Matemática – no estudo da Geometria, mas, principalmente, da aprendizagem de uma linguagem que permeia e interliga vários domínios do conhecimento; uma linguagem que

possui códigos próprios, mas que, ao mesmo tempo, constitui um meio de comunicação universal, capaz de elaborar registros pictóricos tanto daquilo que é diretamente observado do mundo natural quanto do que é produto exclusivo de articulações cognitivas – ideias, conceitos, modelos teóricos, etc. Os marcos legais atualmente em vigor não reverteram, contudo, esse quadro.

Desde que o ensino de Desenho foi substituído, a partir de meados dos anos 1970, pela Educação Artística na grade curricular obrigatória dos níveis Fundamental e Médio (à época denominados 1º e 2º graus, respectivamente), passou a ser oferecido por um número cada vez menor de escolas, processo que se agravou com a retirada das provas de Geometria Descritiva da maioria dos exames vestibulares por volta dos anos 80. Por outro lado, nas instituições de ensino que conservaram o Desenho em seus programas, a disciplina acabou consolidando a primazia dos conteúdos e modalidades de representação gráfica de matriz geométrica, tendência que já vinha se acentuando, particularmente desde meados da década de 1960, como reflexo de mudanças na legislação educacional e da crise produzida no ensino de Geometria pela adoção dos princípios e práticas Movimento da Matemática Moderna (MMM) – que afetou severamente a formação dos professores de Matemática.

Por influência do MMM, as licenciaturas em Matemática também reduziram o espaço reservado ao estudo da Geometria em seus currículos, fazendo com que mais de uma geração de professores padecesse com uma formação deficiente nessa área, o que, naturalmente repercutiu de forma bastante negativa em seu exercício profissional:

Problemas ainda maiores surgiram com a proposição de programas nos quais a geometria é desenvolvida sob o enfoque das transformações. A maioria dos professores de matemática não domina esse assunto, o que acaba por fazer com que muitos deixem de ensinar geometria sob qualquer enfoque. Em vez da geometria – ou ao lado dessa geometria algébrica que, como diz Not, não privilegia o desenvolvimento do raciocínio hipotético-dedutivo, enfatiza-se a álgebra.

A “Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus”, a 5692/71, facilita, por sua vez, esse procedimento, ao permitir que cada professor monte seu programa “de acordo com a clientela”. [...] O ensino da geometria passa a ser feito – quando não é eliminado – apenas no 2º grau, com o agravante de que os alunos apresentam uma dificuldade ainda maior em lidar com as figuras geométricas e suas representações porque o Desenho Geométrico é substituído, nos dois graus de ensino, pela Educação Artística. (PAVANELLO, 1993, p. 13)

A formação dos professores de Desenho, por sua vez, ficou reduzida, na maior parte dos casos, a uma habilitação dos cursos de Licenciatura em Educação Artística, cujos currículos haviam sido organizados de modo a contemplar uma formação polivalente em diversas linguagens artísticas e não ofereciam, via de regra, disciplinas capazes de fornecer a fundamentação matemática necessária para que a resolução gráfica de problemas geométricos fosse abordada como algo além de intrincadas sequências de traçados, executados sem qualquer consideração de ordem teórica.

As faculdades que formavam para Educação Artística, criadas na época especialmente para cobrir o mercado aberto pela lei, não estavam instrumentadas para a formação mais sólida do professor, oferecendo cursos eminentemente técnicos, sem bases conceituais. (BRASIL, 1998a, p. 27)

O emprego recorrente à metodologia jocosamente alcunhada de “receita de bolo” não foi, contudo, um problema originado pela lei 5.692/ 71, mas o produto de uma série de injunções históricas que remetem ao próprio modo como se deu, desde seus primórdios, o ensino formal de Desenho no país.

Um brevíssimo histórico do ensino de Desenho no Brasil e suas características

Promovido, a partir de fins do século XVII, no âmbito da formação militar e visando atender necessidades de ordem essencialmente prática vinculadas à defesa territorial, o ensino de Desenho dispensado inicialmente nas *aulas régias* e, a partir do século XIX, nas academias militares fundadas no Brasil após a transferência da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro (1808), possuía caráter fortemente técnico, no qual predominavam as modalidades de desenho geométrico e eram privilegiadas as atividades executivas, em detrimento das investigativas – especulações teóricas sobre a fundamentação matemática das construções geométricas, por exemplo.

Em 1826, com a inauguração da *Academia das Belas Artes*, no Rio de Janeiro, o estudo do desenho passaria oficialmente a fazer parte também da formação artística, introduzindo modalidades de representação gráfica cuja aprendizagem se dava, essencialmente, por meio de exercícios progressivos de cópia de estampas e de obras de mestres, bem como de cópia do natural – realizada a partir da observação de moldagens ou de um modelo vivo. O projeto original da instituição, concebido por Joachim Lebreton (1760-1819) previa a

organização de uma dupla escola – de belas artes e de artes mecânicas – em torno de um núcleo comum de Desenho, mas, ao longo dos dez anos transcorridos entre o decreto de criação da *Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios* (1816) e o efetivo início de suas atividades, já como *Academia das Belas Artes*, os contornos didáticos da instituição sofreram substanciais modificações e o ensino voltado à formação de artífices só viria a ser finalmente introduzido na casa em meados da década de 1850, por meio da reforma conduzida sob a gestão de Manuel de Araújo Porto-Alegre (1806-1879).

Em um país com inúmeras carências estruturais e cuja população livre julgava indigna a realização de qualquer tipo de atividade manual, a manutenção de uma academia de belas artes era considerada por muitos um desperdício de dinheiro público, levando alguns políticos a defenderem o seu fechamento e a abertura de uma nova escola, destinada ao ensino de ofícios e artes industriais. No intuito de conferir à Academia das Belas Artes a tão reclamada utilidade pública, em 1854 o governo imperial submeteu à Câmara dos Deputados, no âmbito da chamada *Reforma Pedreira*, um projeto de remodelação da instituição que previa a criação de novas disciplinas, destinadas a formar artífices e a habilitar os artistas ali formados a atuarem no auxílio a atividades de natureza técnica e científica. Entre os novos componentes curriculares encontravam-se o Desenho Geométrico e a Geometria Descritiva.

Tendo sido nomeado diretor da Academia de Belas Artes naquele mesmo ano, Araújo Porto-Alegre incorporou aos programas de ensino da instituição, nos estatutos de 1855, as chamadas aulas industriais, que, de certo modo, traduziam o discurso pelo qual se atribuía ao estudo do desenho um caráter utilitário e moralizador – que seria determinante para sua futura incorporação como componente obrigatório na instrução básica, já sob o regime republicano. Embora o ensino de várias modalidades de desenho estivesse presente em algumas escolas brasileiras desde o início do século XIX, não existiam diretrizes oficiais que estabelecessem, em nível nacional, os programas ou orientações metodológicas a serem observados, o que só viria a ocorrer, efetivamente, a partir do século XX. A título de ilustração sobre o tipo de organização que recebiam os conteúdos de Desenho em fins do século XIX, se pode citar, como exemplo, um fragmento do *Regimento das Escolas do Estado de São Paulo*, publicado em 1894:

3º Ano – 1ª Série

[...]

Desenho – Círculo, Curvas circulares, Base e altura de uma curva. Partes do círculo – diâmetro, raio, semicírculo, quadrante. Curvas circulares de diferentes bases. Arcos de círculo. Corda. Curvas paralelas. Curvas circulares no quadrado. Revisão: figuras e objetos ilustrando as noções acima. (SÃO PAULO, 1894, p. 27)

O ensino escolar de Desenho adentrou o século XX ainda muito marcado por um viés utilitarista, embora o discurso acerca de sua importância para a indústria e para a ciência não se traduzisse em uma valorização na prática. Apesar disso, as várias iniciativas no sentido de organizar o sistema educacional brasileiro ocorridas durante o período Vargas – que incluíam o estabelecimento de programas oficiais e diretrizes metodológicas a serem observados pelas escolas públicas de todo o país –, contribuíram para promover, talvez pela primeira vez, uma reflexão mais profícua sobre as finalidades do ensino de Desenho e as formas de conduzi-lo.

“O período mais importante do ensino de Desenho no Brasil [...] foi durante as décadas de [19]40 e [19]50, talvez nem tanto pela qualidade do que era efetivamente trabalhado na escola, mas pelas discussões suscitadas em torno dos conteúdos e práticas pedagógicas adotadas, redundando numa significativa produção de artigos e tratados sobre a disciplina. Isto é percebido na própria legislação, que dá uma atenção específica para as diferentes modalidades do desenho, ainda que não cubra todo seu universo (NASCIMENTO, 1994, p. 15-16).”

Foi precisamente nesse período que as portarias governamentais passaram a caracterizar o desenho como uma linguagem gráfica comportando várias modalidades – que poderiam ser agrupadas, de modo bastante genérico, em “desenhos artísticos” e “desenhos geométricos” –, cada uma delas dotadas de léxicos visuais próprios. Nesse sentido, o programa de reformulação da disciplina no curso secundário, elaborado pelo arquiteto Lúcio Costa, em 1940, a pedido do ministro Gustavo Capanema, permanece, na opinião de muitos, como uma espécie de modelo ideal para o ensino de Desenho. No documento, Costa identificava cada uma das diferentes modalidades a serem trabalhadas pela disciplina segundo seus respectivos objetivos:

- 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 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**;

Ou seja, esquematizando ainda mais para facilitar a aplicação didática:

1 – para a inteligência quando concebe e deseja construir, o desenho como meio de fazer, ou **desenho técnico**;

2 – para curiosidade quando observa e deseja registrar – o desenho como documento, ou **desenho de observação**;

3 – 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.2-3)

Nas décadas seguintes, o ensino escolar de Desenho viveu um período de consolidação, tendo como marcos mais significativos o programa produzido pelo Ministério da Educação para a disciplina em 1951 – que, segundo NASCIMENTO (1994, p. 37) viria a ser o último documento oficial desse gênero – e a organização de licenciaturas voltadas à formação de professores de Desenho. Esse processo começaria a ser abortado a partir da entrada em vigor da primeira LDB – lei 4.024/ 61 – que transformava o Desenho em uma das disciplinas complementares a serem obrigatoriamente oferecidas pelas escolas. Ainda assim, o Desenho permaneceu presente, senão na totalidade, ao menos na maioria dos estabelecimentos de ensino primário e secundário, tendo inclusive desempenhado um papel importante na manutenção do ensino de Geometria, muito prejudicado, como já foi observado, pela adoção dos princípios e práticas do MMM. Esse quadro ainda persistiu durante algum tempo após a entrada em vigor da lei 5.692/71, mas, a partir de meados dos anos 80, a maior parte das escolas optou por excluir o Desenho de suas grades curriculares ou, em alguns casos, por continuar a oferecê-lo a título de Educação Artística.

Em 1996, a lei 5.692/71 foi substituída por uma nova LDB – lei 9.394/96 – que, logo depois, foi completada pela publicação dos PCN e pela criação de vários mecanismos de avaliação da qualidade do Ensino Básico, entre eles o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os PCN

mantiveram o ensino de Desenho excluído dos currículos escolares, repartindo os objetivos, habilidades e competências por ele anteriormente trabalhadas entre as Artes e a Matemática. A partir do biênio 2014-2015, por ocasião da abertura de consultas públicas para a organização da BNCC, a possibilidade de reintegração do Desenho à matriz curricular obrigatória voltou a ser acalentada, em grande parte por iniciativa de professores do departamento de Desenho e Artes Visuais do colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.

Que caminhos poderiam conduzir à inclusão do Desenho na BNCC?

Reintegrar o Desenho à grade curricular do Ensino Básico é uma meta ambiciosa, que requer fôlego, articulação política e depende, forçosamente, de argumentos consistentes que subsidiem esse projeto. Em um contexto no qual muitos especialistas defendem o enxugamento dos conteúdos ensinados nos níveis fundamental e médio, ou, ainda, a priorização de conteúdos transversais como elementos articuladores entre as áreas de conhecimento, pode parecer um contrassenso reivindicar a inclusão de mais uma disciplina no currículo obrigatório, embora haja precedentes recentes – Música, Teatro e Dança, alocados no componente Arte. Assim, a viabilidade de qualquer ação institucional com vistas à retomada do ensino de Desenho como componente obrigatório nos níveis fundamental e médio deve, necessariamente, definir os seguintes aspectos:

- o conjunto de habilidades e competências que deverão ser desenvolvidas por meio do estudo de Desenho;
- o *locus* que a disciplina se proporá a ocupar nos PCN e na BNCC;
- as diretrizes da formação e qualificação docente;
- o cronograma e a forma de implementação da disciplina nos programas de ensino das redes pública e privada.

São muitas as questões que poderiam ser colocadas a respeito da efetiva demanda pelas contribuições que o ensino de Desenho se propõe a oferecer à formação discente nos níveis básicos da escolaridade, e outras tantas sobre como se daria o processo de reinserção dessa disciplina nas grades curriculares. Contudo, na impossibilidade de antecipar todas elas, seria apropriado formular ao menos algumas perguntas que permitiriam orientar reflexões acerca

dos aspectos anteriormente enumerados e definir contornos mais objetivos para a elaboração de ações propositivas.

Parece lógico que a primeira delas diga respeito ao caráter que se pretende imprimir ao novo ensino escolar de Desenho: o programa da disciplina abordaria o desenho como linguagem, de modo mais amplo, ou focaria em alguma(s) modalidade(s) específica(s)? Quais conteúdos integrariam o programa de Desenho? Se a proposta for retomar uma abordagem plural do desenho enquanto linguagem, a disciplina Desenho deverá ser configurada de modo a abraçar todas as formas de expressão gráfica, desde a prática do desenho de observação, realizado à mão livre, até o estudo dos sistemas geométricos de representação, evidenciando seu caráter transversal e suas articulações com os mais diversos campos do conhecimento. Os conteúdos de Desenho permaneceriam dialogando mais diretamente com os de Artes Visuais e Matemática, sem que houvesse, necessariamente, a transposição de conteúdos elencados nessas áreas para o programa de Desenho; os componentes programáticos comuns a duas ou mais áreas poderiam receber abordagens complementares – o que ensejaria, ainda, a possibilidade de desenvolvimento de atividades inter e multidisciplinares.

Outra questão essencial, que decorre das opções de recorte programático discutidas anteriormente, diz respeito a qual área o Desenho seria integrado. Passaria a figurar entre as linguagens artísticas ou como uma sub-área da Geometria, no âmbito da Matemática? Se forem tomados como referência os conteúdos integrantes dos programas de Desenho observados nas escolas onde a disciplina ainda é ministrada, são as modalidades de representação gráfica fundamentadas na Geometria que predominam. Esse parece se apresentar, portanto, como o caminho mais direto para uma inserção do ensino de Desenho na Base Curricular Nacional Comum. Além disso, a disciplina que consta nas grades curriculares de algumas instituições sob a designação de Desenho Geométrico nada mais é, muitas vezes, que um desdobramento da Matemática – o estudo dos conteúdos de Geometria – que não necessariamente aborda as construções geométricas ou se preocupa em desenvolver o pensamento gráfico; eventualmente, sequer ensina os alunos a utilizar o instrumental de desenho. No entanto, o desenvolvimento das habilidades e competências relacionadas a estes últimos aspectos, de acordo com os PCN e a versão mais recente das BNCC, cabe ao ensino de Matemática. Dentre os conceitos e procedimentos

previstos nos PCN para o ensino dessa disciplina no quarto ciclo do Ensino Fundamental, é possível citar, a título de exemplo:

- Secções de figuras tridimensionais por um plano e análise das figuras obtidas.
[...]
- Representação de diferentes vistas (lateral, frontal e superior) de figuras tridimensionais e reconhecimento da figura representada por diferentes vistas.
- Divisão de segmentos em partes proporcionais e construção de retas paralelas e retas perpendiculares com régua e compasso.
[...]
- 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 a régua, compasso, esquadro e transferidor.
[...]
- Identificação e construção de alturas, bissetrizes, medianas e mediatrizes de um triângulo utilizando régua e compasso. (BRASIL, 1998b, p. 88-89)

Nas BCNN os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Matemática para esse mesmo período da formação discente – 8º e 9º anos – são ainda mais incisivos naquilo que concerne ao emprego da linguagem gráfica, observando que

O estudo de temas da unidade de conhecimento Geometria precisa ser visto como continuação e consolidação das aprendizagens anteriores, em especial em relação às construções geométricas com uso de materiais de desenho e/ou de tecnologias digitais e à compreensão de características e propriedades das figuras geométricas e seus usos em diversas áreas do conhecimento, como Artes, Arquitetura, Engenharia.

[...]

O trabalho com as figuras geométricas, nessa etapa da escolarização, envolve tanto a observação como a construção de figuras geométricas com uso de materiais de desenho e/ou de “softwares” de geometria dinâmica. Observar quadros e desenhos artísticos, disponíveis na Internet ou em museus, em especial os que envolvem figuras geométricas, como os de Piet Mondrian, Paul Klee, Alfredo Volpi, dentre muitos outros artistas, contribui para que os/as estudantes percebam a forte presença da geometria nas artes, além de contribuir para o desenvolvimento da percepção espacial. Além disso, eles poderão, a partir da observação e da identificação das figuras, estudá-las mais profundamente, compreendendo suas propriedades e suas relações, construindo-as com o uso de materiais de desenho e/ou de “softwares” de geometria dinâmica.

Para além da articulação com Artes, o trabalho com as figuras geométricas (planas e espaciais) pode articular-se com outras unidades da Matemática,

em especial a de Grandezas e Medidas, em atividades de cálculo de medida da área de figuras planas – simples ou as decorrentes de composição e decomposição, bem como com outras áreas de conhecimento, tais como Arquitetura, Engenharia, Biologia.

O estudo de figuras e seu reconhecimento como lugar geométrico é iniciado no 7º ano, a partir da construção da circunferência e das primeiras noções de equidistância. No ano seguinte, esse conhecimento é retomado e ampliado para as ideias de bissetriz e de mediatriz, respectivamente, como lugares geométricos dos pontos equidistantes dos lados do ângulo e dos pontos equidistantes dos extremos do segmento.

O trabalho com as transformações geométricas também deve ser retomado, ampliado e sistematizado a partir do que foi aprendido na etapa escolar anterior. Em um primeiro momento, o trabalho envolve a construção e o reconhecimento de figuras obtidas por simetria, rotação e translação e, mais adiante, envolve construção de figuras obtidas por composições de transformações geométricas.

[...]

O desenvolvimento da habilidade de desenhar objetos em perspectiva é iniciado no 9º ano, a partir do reconhecimento e da representação intuitiva de vistas ortogonais. Não se trata de ensinar técnicas do desenho em perspectiva, mas da proposição de atividades que envolvem a construção com auxílio de instrumentos de desenho para construir esboços de representações de figuras espaciais no plano, aprimorando ainda mais a sua percepção visual. (BRASIL, 2016, p. 403-404)

Diante de tais proposições, que no contexto atual das escolas brasileiras tangenciam o universo da ficção, torna-se inevitável questionar qual a parcela dos professores de Matemática, que, atuando no Ensino Básico, se consideram verdadeiramente capacitados para promover a aprendizagem desses conteúdos nos termos dispostos nos marcos legais. Foram implementadas, nas últimas duas décadas, modificações programáticas nas licenciaturas de Matemática, no sentido de habilitar os futuros docentes a cumprir os objetivos previstos nas diretrizes oficiais, ou o que se desenha é um quadro semelhante àquele produzido pela lei 5.692/71 e pela adoção das práticas do MMM?

De fato, as próprias iniciativas da comunidade de ensino de Matemática apontam para as dificuldades enfrentadas pelos professores para abordar conteúdos vinculados às competências gráficas – ou, mesmo, relacionados ao pensamento geométrico – em virtude de lacunas em sua formação acadêmica. A questão é: vale a pena sobrecarregar ainda mais os currículos das licenciaturas em Matemática, no intuito de tentar habilitar os futuros professores dessa disciplina a fazer aquilo que os professores de Desenho já estão aptos a

fazer? E, no caso de uma resposta afirmativa, os novos componentes curriculares que viessem a ser introduzidos trariam contribuições efetivas ou apenas seriam acomodados *pro forma* na grade, para atender uma eventual disposição legal nesse sentido?

As habilitações em Desenho que ainda resistem nas licenciaturas em Educação Artística e, principalmente, os cursos de pós-graduação existentes na área de expressão gráfica vêm buscando, por seu turno, aprimorar a fundamentação teórica dos professores, principalmente no que concerne ao domínio dos conteúdos de Geometria – e nesse processo, os software de geometria dinâmica vem desempenhando um papel extremamente importante no sentido de reaproximar o Desenho e a Matemática. O problema é que, diferentemente do ensino de Matemática, que possui um amplo mercado de trabalho mas enfrenta a escassez de profissionais em função do desinteresse em geral pela carreira do magistério e, em particular, pelas disciplinas ligadas às ciências exatas, a demanda por professores de Desenho é muito limitada, devido ao fato de serem poucas as instituições de Ensino Básico que ainda conservam em sua grade o estudo dessa disciplina. Em decorrência disso, a procura pelos cursos de formação de professores de Desenho é também muito pequena, o que resulta, inevitavelmente, em um contingente igualmente reduzido de alunos graduados a cada ano.

Em princípio, portanto, a questão que se coloca parece residir na escolha entre promover as modificações necessárias nos cursos de formação de professores de Matemática, de modo a capacitar os futuros docentes para o cumprimento dos objetivos concernentes ao desenvolvimento das competências gráficas estabelecidos nos PCN e na BNCC ou restituir essa atribuição aos professores de Desenho, o que demandaria a reintrodução dessa disciplina na matriz curricular do Ensino Básico e a recomposição dos cursos de licenciatura em Desenho nas universidades públicas. Nesse caso, o ensino de Desenho não poderia mais, de modo algum, restringir-se ao adestramento para a execução irrefletida de uma sequência de traçados. Seria imprescindível haver uma articulação entre os processos de representação gráfica e sua fundamentação teórica – ou, dito de outra forma, que os alunos saibam *o que* estão fazendo e *porque* o estão fazendo. Não custa reforçar que seria igualmente importante analisar a inserção e as aplicações da linguagem gráfica nos domínios da Arte, da Técnica e da Ciência eximindo-se da adoção de um discurso utilitarista ou do recurso a exemplos forçados de aplicação prática.

A escolha a ser feita trata-se, sobretudo, de uma opção política, que deve ser pensada em função da alternativa que se mostrar mais apta a satisfazer, da melhor forma possível, o que preveem os marcos legais para a educação nacional. Há outras soluções viáveis? Possivelmente sim, mas qualquer que seja o caminho a ser seguido, ele deve passar longe de medidas improvisadas ou da recorrente omissão que condena louváveis objetivos propostos para a melhoria da qualidade de ensino a permanecerem apenas no plano retórico, atitude que, historicamente, produziu resultados desastrosos para o país.

Referências

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental)**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática (3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental)**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Proposta preliminar – segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016.

COSTA, Lucio. O Ensino de Desenho. Programa para a reformulação do ensino de desenho no ensino secundário, por solicitação do ministro Capanema. In: **Revista do IPHAN**, s.n. Rio de Janeiro, 1940. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=445>. Acesso em: 16 nov. 2010.

NASCIMENTO, Roberto Alcarria do. **O Ensino do Desenho na Educação Brasileira. Apogeu e decadência de uma disciplina escolar**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), para obtenção do Grau de Mestre em Educação. Marília: UNESP, 1994. Disponível em: http://www2.faac.unesp.br/posgraduacao/design/docs/Textos_Alcarria/dissertacaodemestrado_robertoalcarria.pdf. Acesso em: 28 jan. 2012.

_____. **A função do Desenho na Educação**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), para obtenção do título de Doutor em Educação. Marília: UNESP, 1999.

PAVANELLO, Regina Maria. O abandono do ensino da geometria no Brasil: causas e consequências. In: **Revista Zetetiké**, n.1. Campinas: UNICAMP, 1993, p. 7 – 17.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 248, de 26 de julho de 1894**. São Paulo: [s.n.], 1894.

Currículo do Autor

Professor do quadro permanente do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – CAP/UFRJ (1996 - atual), tendo atuado, ainda, no Colégio Pedro II (1995), na qualidade de docente efetivo, e no Curso de Especialização em Técnicas de Representação Gráfica da Escola de Belas Artes da UFRJ (2005), lecionando em regime de Tutorado. Especialista em Técnicas de Representação Gráfica (UFRJ, 2005), Mestre em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia (UFRJ, 2012) e doutorando do Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia da UFRJ, tendo realizado estágio doutoral com duração de um ano na Université Paris-Sorbonne (Paris IV, 2014-15), no âmbito do Programa de Doutorado Sanduíche da CAPES – PDSE/CAPES.