

# O LUGAR DO DESENHO NO CURRÍCULO DE ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA BREVE ANÁLISE HISTÓRICA

Marcos Denilson Guimarães<sup>1</sup>

Danielle Sousa de Jesus<sup>2</sup>

**Resumo:** A história do ensino de Desenho nos traz inúmeras inquietações perante o seu papel no ensino e na formação de professores. Considerando o tema da matemática na formação de professores, este texto analisa a importância em se considerar o ensino de Desenho nos currículos de ensino e formação de professores dos primeiros anos escolares. Na abordagem deste estudo, de cunho sócio-histórico documental, foi levado em consideração o entendimento de currículo como uma seleção cultural da escola, como aquilo que se ensina e por quais razões se ensina (FORQUIN, 1992; GOODSON, 2018). Com isso, questiona-se: que lugar ocupa/ocupou o ensino de Desenho no currículo de ensino e formação de professores primários, desde a primeira década do século XX até os dias atuais? Além de pesquisa bibliográfica, para responder a esse questionamento, utilizou-se de documentos referentes aos Grupos Escolares e à Escola Normal maranhenses de início do século XX e documentos normativos oficiais que regem a educação atual no Brasil. Conclui-se que diferentemente do que ocorre no início do século XX, em que o ensino de Desenho compunha o cenário de saberes matemáticos indispensáveis tanto ao ensino quanto à formação de professores, acabou perdendo seu lugar de centralidade, figurando apenas como um apêndice, um saber marginalizado, diluído em outras áreas disciplinares. Por fim, além de compreender que o professor deve conhecer o processo de construção do currículo escolar, defende-se a inclusão do Desenho como matéria/disciplina formativa no ensino e formação de professores, haja vista sua potencialidade educativa, pedagógica e profissional.

**Palavras-chave:** Ensino de Desenho, Formação de professores, História da educação matemática.

## THE PLACE OF DRAWING IN THE CURRICULUM OF TEACHING AND TEACHER TRAINING: A BRIEF HISTORICAL ANALYSIS

**Abstract:** The history of Drawing education brings us many concerns regarding its role in teaching and teacher training. Considering the theme of mathematics in teacher education, this text analyzes the importance of considering the teaching of Drawing in the teaching and training curricula of early school years. In the approach of this study, of documentary socio-historical nature, the understanding of curriculum as a cultural selection of the school was taken into account, as what is taught and for what reasons it is taught (FORQUIN, 1992; GOODSON, 2018). With this, the question is: what place does the teaching of Drawing occupy/occupied in

---

<sup>1</sup> Doutor em Ciências na Universidade Federal de São Paulo. E-mail: marcos.denilson@ufma.br

<sup>2</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: daniellesousadejesus@gmail.com

the curriculum for teaching and training primary teachers, from the first decade of the 20th century to the present day? In addition to bibliographic research, to answer this question, documents from the School Groups and the Escola Normal from Maranhão at the beginning of the 20th century were used, as well as official normative documents that govern current education in Brazil. It is concluded that, unlike what occurs at the beginning of the 20th century, in which the teaching of Drawing comprised the scenario of mathematical knowledge indispensable to both teaching and teacher training, it ended up losing its central place, appearing only as an appendix, an marginalized knowledge, diluted in other disciplinary areas. Finally, in addition to understanding that the teacher must know the process of building the school curriculum, the inclusion of Drawing as a formative subject/discipline in the teaching and training of teachers is advocated, given its educational, pedagogical and professional potential.

**Keywords:** Drawing teaching, Teacher training, History of mathematics education.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Há tempos que autores como Zuin (2001), Barbosa (2015), Guimarães (2017), Trinchão (2019), Oliveira e Lima (2020) e Freire, Oliveira e Pinto (2020), dentre outros, evidenciam que o ensino de Desenho exerceu ao longo de muito tempo papel preponderante para os processos de ensino e aprendizagem da matemática dos primeiros anos escolares. Os primórdios da didática do ensino desse saber estão presentes na cultura escolar mundial desde o século XVI com os trabalhos de Comenius (1592-1670), de Rousseau (1712-1778), de Pestalozzi (1746-1827) e de Froebel (1782-1852) (TRINCHÃO, 2019). Para essa mesma autora, esses são considerados os precursores das primeiras tentativas de sistematização e conscientização da necessidade de socialização do saber em Desenho, cujas finalidades variaram ao longo do tempo.

Trinchão (2019) destaca que Comenius, por meio da publicação de sua *Didática Magna*, em 1657, pensava o ensino do Desenho a partir de uma visão utilitária da educação. Sua filosofia rezava que a instrução do educando deveria seguir o caminho do estímulo natural. Corroborando com esse pensamento de Comenius, Rousseau acreditava que para a apreensão das habilidades no desenhar, o aluno deveria experienciar, ou seja, o conhecimento não chegaria ao aluno por simples repetição de palavras, mas por meio da natureza, dos objetos e de coisas que lhe fossem apresentadas. Esses educadores já sinalizavam sua inclinação para uma defesa do método de ensino intuitivo. Avançando um pouco mais, chegamos ao contemporâneo de Rousseau, Pestalozzi. Contrapondo-se ao ensino livresco, tradicional e de caráter abstrato, Pestalozzi, de vertente racionalista, além de ter sido “o primeiro pedagogo moderno a colocar esse saber como uma matéria habitual no quadro de disciplinas de cursos elementares”

(TRINCHÃO, 2019, p. 31), foi considerado como o sistematizador do método intuitivo e suas ideias apropriadas em diferentes contextos (FERREIRA, 2017).

Por último, mas não menos importante, temos o alemão Froebel. Tido como um seguidor nato de Pestalozzi, Froebel era defensor de uma “educação naturalista voltada para a prática intuitiva” (TRINCHÃO, 2019, p. 32). Este educador, que defendia uma escola ativa, foi um dos primeiros a se preocupar com a educação das crianças pequenas, haja vista a idealização de um jardim de infância ou *kindergarten* impulsionado pelas suas obras e ações. Segundo Arce (2004, p. 12), “agir pensando e pensar agindo era, para Froebel, o melhor método para evitar que o ensino por demais abstrato prejudicasse o desenvolvimento dos talentos dos alunos”.

Neste contexto, os currículos escolares têm sido alvo de várias discussões e análises que os situam como “um processo social, cognitivo e cultural, no qual estão ligados os fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e os determinantes sociais que o compõem, como o poder, os interesses da sociedade, tanto no coletivo como individuais” (FRANCO et al., 2020, p. 6). Atravessado por vieses diversos, a formulação de um currículo escolar leva em consideração os processos de tomadas de decisões, bem como as formas de organização do conhecimento escolar e educacional.

Na visão de Goodson (2018), um estudo sobre o currículo não se pode deter apenas na descrição estática do passado, mas deve, sobretudo, tentar explicar como esse determinado artefato veio a se tornar o que é, a partir da apresentação da dinâmica social que o moldou dessa forma. Assim, ao entender que uma disciplina/matéria escolar, aqui representada pelo Desenho, deve ser pensada historicamente e que a escola é também um lugar de produção de saberes próprios (CHERVEL, 1990), pergunta-se: por quais razões o ensino desse saber acabou sendo validado e legitimado? Ou, por quais razões ele deixou de ser ensinado?

Nessa mesma direção e, valendo-me da afirmação de que para Goodson (2018, p. 20) “investigar a história das matérias escolares é uma maneira de esclarecer suas origens e processos de formação por meio do estudo de tendências e mudanças que ocorreram na seleção do conteúdo e nos métodos de ensino” é que neste artigo nos propomos a discutir sobre que lugar ocupa/ocupou o ensino de Desenho no currículo do ensino primário e na formação de professores, desde a primeira década do século XX até os dias atuais. Além de pesquisa bibliográfica, para responder a esse questionamento, examinamos documentos referentes aos Grupos Escolares e à Escola Normal maranhenses de início do século XX e documentos normativos oficiais que regem a educação atual no Brasil, como veremos a seguir.

## **O ensino de Desenho em documentos oficiais brasileiros: ganhos ou retrocessos?**

Uma vez que cada disciplina possui sua história, o papel que cada uma tende a desempenhar no currículo das instituições de ensino passa por relações de força, lutas de representações, acordos internacionais e políticas de Estado. Ademais, em particular, nas últimas diretrizes para os professores da Educação Básica, a exemplo do documento normativo oficial mais recente, que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), o desenho não mais se apresenta como uma disciplina ou componente curricular para a aprendizagem dos alunos.

Para os organizadores desse documento - não entraremos em detalhes sobre a sua produção, tendo em vista não ser esse o objetivo deste trabalho – a base é um documento de caráter normativo aplicado exclusivamente à educação escolar, a qual define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos necessitam desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017). Na opinião de Bittencourt (2018), a organização desse documento sofreu a influência de gestores empresariais, com eventuais interesses políticos alinhados a interesses internacionalistas de organização de um currículo, denominado por ela, de currículo avaliado. Para ela, esse tipo de currículo “se materializa pelas ações dos professores e das instituições ao ‘medirem’ o domínio dos conteúdos explícitos pelos alunos e incorpora valores não apenas instrucionais, mas também educacionais como as habilidades técnicas e práticas da cultura letrada” (BITTENCOURT, 2018, p. 83). Tudo leva a crer que esse medir e essa concepção teórica de currículo é baseado sempre na importância de valorizar os conteúdos, em detrimento da autonomia do pensar do sujeito em ação. Mas, em relação ao ensino de Desenho? Como ele se apresenta?

Com foco no desenvolvimento de habilidades e competências, em saber e saber fazer, e organizadas [essas competências e habilidades] em Unidades Temáticas<sup>3</sup>, o desenho é apresentado neste documento de forma diluída pelas áreas de conhecimento. Observa-se a sua presença na área de ensino de Ciências, quando é indicado para representar graficamente partes do corpo humano (1º ano); na Geografia, para uma alfabetização cartográfica, responsável pelo desenvolvimento da capacidade de leitura por meio de fotos, plantas, maquetes e do próprio desenho, bem como para a ilustração de itinerários, contos literários, histórias inventadas e

---

<sup>3</sup> As Unidades Temáticas são entendidas como um “arranjo dos **objetos de conhecimento** ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2017, p. 29, grifos no original). No caso da Matemática, elas se apresentam como: Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas e Probabilidade e Estatística.

brincadeiras (1º ano); na Educação Infantil, como meio de expressar-se livremente, por meio de ideias, desejos e sentimentos sobre as vivências de crianças pequenas, de 4 a 5 anos e 11 meses, e como meio de registro de medidas e quantidades usando múltiplas linguagens; na Língua Portuguesa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, servindo como meio de diferenciação dos grafemas/letras (signos) e na Arte dos Anos Finais do Ensino Fundamental, como uma das formas de expressão artística (BRASIL, 2017).

Relativamente à Matemática, esse saber aparece também reduzido a um caráter auxiliar e funcional quando é tratado para o esboço, em diferentes disposições, de figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo) e de sólidos geométricos (1º ano); para o reconhecimento de figuras congruentes, usando sobreposição e desenhos em malhas quadriculadas ou triangulares, incluindo aí o uso de tecnologias digitais (3º ano); para representar deslocamentos e localização de pessoas e de objetos no espaço, utilizando para isso o estudo de transversais, paralelas e perpendiculares (4º ano); usado como meio de reconhecimento, nomeação e comparação de polígonos (em termos de lados, vértices e ângulos) (5º ano); para ajudar na construção de figuras obtidas por simetrias de translação, rotação e reflexão “usando instrumentos de desenho ou *softwares* de geometria dinâmica e vincular esse estudo a representações planas de obras de arte, elementos arquitetônicos, entre outros” (BRASIL, 2017, p. 309) (7º ano); para auxiliar na construção de mediatriz, bissetriz, ângulos e polígonos regulares (8º ano).

Por meio desses extratos extraídos da BNCC é possível afirmar que, relativo ao ensino de Desenho, há uma desvinculação desse saber enquanto matéria/disciplina escolar. A opção pelo desenho como componente auxiliar para outras áreas, inclusive para a Matemática, mantém a sua não obrigatoriedade, passando a ser relegado a segundo plano, restrito à construção de habilidades e de competências específicas. Essa não obrigatoriedade também provoca implicações diretas na formação de professores(as), haja vista que não faz sentido querer formar professores(as) se não há um objeto específico para tal ensino. Nesse sentido, os estudos de Forquin (1992) nos lembra que numa sociedade na qual as instituições educacionais se constituem como um conjunto complexo e onde o acesso aos estudos se dá, em sua grande parte, pelos mecanismos de competição e de mercado, existe uma tendência de hierarquização dos ramos, uns mais desejáveis que outros, bem como uma hierarquização entre os saberes que são ensinados nestes diferentes níveis de ensino. Além disso, outra justificativa possível seria, mediante a proposta curricular defendida pelos seus elaboradores, a de que o ensino de Desenho não adquiri, neste contexto atual, um peso relativo nas avaliações técnicas e internacionais que são realizadas. Essa postura mercadológica da educação encontra respaldo na defesa de que o

foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos currículos de países estrangeiros e que esse é um dos focos adotado nas avaliações internacionais como o da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), dentre outros (BRASIL, 2017). Isso tem, segundo Bittencourt (2018), “determinado a constituição de verdadeiros *currículos nacionais extraoficiais* que acabam por universalizar conteúdos que os alunos ‘devem aprender’, obrigatoriamente, para a realização das provas” (BITTENCOURT, 2018, p. 83-84, grifos da autora), refletindo, assim, numa marginalização do ensino do Desenho enquanto uma matéria/disciplina autônoma.

Por outro lado, colocando acento sobre os estudos de pesquisadores da história cultural, tal como Chervel (1990, p. 198), observa-se que o movimento de constituição de uma disciplina escolar envolve dois polos distintos: “o objetivo a alcançar e a população de crianças e adolescentes a instruir”, haja vista que é por meio de suas finalidades [de cada um das disciplinas] e de seu público escolar que as disciplinas sofrem mudanças, sobretudo, pedagógicas. Todavia, questionamos: que impactos isso pode acarretar no processo de formação dos indivíduos?

No estudo desenvolvido por Lima e Mattar (2018) intitulado *Para que desenhar? Uma história de decadência do ensino de desenho no Brasil*, os autores claramente afirmam que, a partir da Lei n. 5.692 de 1971, o ensino desse saber caiu em desuso, sendo, assim, reduzido “a um saber meramente utilitário e funcional à mercê da tendência tecnicista” (LIMA; MATTAR, 2018, p. 1561). Essa perspectiva de currículo acabaria por gerar implicações na formação de professores, por exemplo, de “estudantes que ingressam em cursos superiores ou técnicos que exigem um mínimo de conhecimento gráfico visual, bidimensional e espacial” (LIMA; MATTAR, 2018, p. 1560), acarretando certos prejuízos em sua aprendizagem. Na análise que fez dessa mesma Lei, Zuin (2001, p. 87) destaca que o Desenho Geométrico (como era assim denominado naquela época) “foi abandonado gradativamente em algumas escolas, radicalmente em outras, ou constava da grade curricular, mas seu programa não era, de modo algum, cumprido”. Ademais, segundo essa mesma autora, o Desenho Geométrico deixou de ser exigido como disciplina avaliativa “nos exames vestibulares dos cursos de Arquitetura e Engenharias, passando a figurar como uma disciplina optativa da parte diversificada, no segundo grau” (ZUIN, 2001, p. 87), hoje nosso atual Ensino Médio. Com isso, as escolas se viram desobrigadas de manter esta disciplina também nas escolas de primeiro grau, atual Anos Finais do Ensino Fundamental, propondo a incorporação da Educação Artística como disciplina substituta, na qual estava imbuída a linguagem do Desenho (ZUIN, 2001). Sobre isso Kopke

(2006), declara que, nos livros didáticos, o desenho era abordado “com teor quase teórico”, concentrado “na representação de formas geométricas, para a compreensão de suas propriedades ou, então, passou a ser tratado como acessório para o desenvolvimento dos cálculos numéricos” (KOPKE, 2006, p. 20). Outro agravante encontrado esteve vinculado “aos professores em formação específica para atuar na área da educação artística”, ensinando o desenho “apenas como atividade lúdica no desenvolvimento [de] suas aulas” (KOPKE, 2006, p. 21), sem nenhuma referência com seu valor pedagógico e educativo.

Outro achado importante da pesquisa de Zuin (2001), refere-se à conclusão de que o ensino de Desenho começou sua derrocada oficial ainda diante da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024, de 1961. Nesta época, o país vivia um momento de ideias efervescentes referentes ao Movimento da Matemática Moderna (MMM), cuja pretensão geral era tentar aproximar a matemática escolar da ciência, de modo a modernizar o seu ensino, considerado, naquela época, pelos seus propositores, como defasado. Para isso, grupos de estudo foram criados e começaram a se espalhar pelo Brasil levando a ideia de que “era necessário reaprender matemática, uma nova matemática, a matemática moderna” (VALENTE, 2008, p. 21). Essa tal de matemática moderna atendia pelo nome de Teoria dos Conjuntos. Para Soares, Dassie e Rocha (2004), essa pretensiosa reforma não obteve o seu resultado esperado, pois a mesma

[...] deixou de considerar que aquilo que se propunha estava fora do alcance dos alunos e dos professores. Estes, obrigados a ensinar uma matemática por cujos métodos não foram preparados, ministravam um ensino deficiente e só agravaram os problemas. O ensino passou a ter preocupações excessivas com abstrações internas à própria matemática, mais voltadas à teoria do que à prática. A linguagem dos conjuntos foi ensinada com tal ênfase que a aprendizagem de símbolos e de grande quantidade de terminologia comprometia o ensino do cálculo, da geometria e das medidas (SOARES; DASSIE; ROCHA, 2004, p. 12).

Especificamente sobre o ensino de Desenho, esse pensamento é corroborado por Zuin (2001) quando asseverou que esse saber passou a não mais ser uma disciplina obrigatória, uma vez que foram propostas opções de currículo, para o 1º e 2º ciclos, nos quais o Desenho não estava incluído. Para essa supracitada autora, esse já era um primeiro indicador de que o MMM ditava normas da legislação escolar, sem contar que seu ensino perdia cada vez mais força, haja vista que o desenho estava alicerçado à geometria plana euclidiana e esse campo perdia sua hegemonia com os estudos da Matemática Moderna. O que novamente reforça a ideia da

inexistência de uma sólida preocupação com a obrigatoriedade específica do seu ensino, acarretando problemas na formação para o ensino desse saber.

Após essa breve e importante ressalva histórica e, tendo em vista que a função social da escola é transmitir conhecimentos/saberes, questiona-se: esse processo de aprendizagem do ensino de Desenho foi sempre assim? Para responder a esse questionamento, tomaremos para análise documentos normativos do curso primário maranhense, sobretudo, documentação coletada durante o período de criação e institucionalização dos Grupos Escolares e documentos relativos à Escola Normal desse Estado. Em outros termos, considerando uma leitura em perspectiva histórica, buscaremos evidenciar que lugar assumiu o ensino de Desenho no currículo maranhense de ensino dos primeiros anos escolares. De modo mais específico, como esse lugar foi pensado no ensino e na formação de professores primários ludovicenses no início do século XX?

### **O ensino de Desenho no curso primário e na formação de professores ludovicenses: o que mudou no currículo escolar?**

Na transição do século XIX para o século XIX, nota-se que com a reforma da Escola Normal, em 1890, com a inauguração da Escola-Modelo, em 1900 e, institucionalização dos Grupos Escolares da Capital, em 1905, a questão do movimento escolar foi bastante intensificado, “effectuando-se alem disso, a transformação dos programmas, methods e processos de ensino, nas escolas estaduaes e nos proprios institutos particulares” (GODOIS, 1910, p. 146). Dessa forma, São Luís passou a ser considerada “uma cidade que respirava ares de um cosmopolitismo novecentista e experimentava as transformações e novidades ao novo século” (TOURINHO, 2008, p. 37). No entanto, na visão de Neves (2011), o Maranhão ao romper com o Império e entrar na República, acabou não oferecendo uma instrução decente aos seus habitantes. Ainda segundo ele, nesta época, a agroexportação maranhense vivia uma grave crise e a nascente indústria têxtil não assegurava a esse Estado o mesmo desempenho observado nos outros estados brasileiros que estavam em ascensão (NEVES, 2011).

Sobre a Escola Normal, instituída em 1890, no governo de José Thomaz da Porciuncula, Godois (1910) afirma que ela não se fez acompanhada de elementos que lhe garantissem um franco desenvolvimento, haja vista nem possuir “annexa a escola de applicação e observação dos processos de ensino, para os exercícios dos alumnos mestres” (GODOIS, 1910, p. 3). Essa por sinal também foi a conclusão a que chegou Castellanos (2011) quando afirmou que a institucionalização da Escola Normal no Maranhão foi um investimento que não obteve os

resultados esperados. Segundo Godois (1910), foi somente com a reforma de 1899, a qual ampliou o programa desta escola e anexou-lhe à regulamentação da Escola Modelo, a qual foi inaugurada no ano seguinte com o nome Escola Modelo Benedito Leite, “foi que imprimio na instrucção primaria do Estado um impulso vigoroso, cujos effeitos perduram e certamente perdurarão por muito tempo” (GODOIS, 1910, p. 3).

Nesse novo século, com o advento da República, o ofício de ensinar tornou-se ainda mais uma questão de prioridade, haja vista a existência de um ensino considerado atrasado e sem professores com a habilitação desejada. Como a reforma da instrução primária passava diretamente pelo exercício da profissão docente, a Escola Normal passou a ser ainda mais vista como esse lugar específico de formação profissional e teórica.

Este período da República é também visto como o período em que foi incentivado a implantação dos Grupos Escolares maranhenses, com suas construções majestosas, criação de classes para o ensino e a organização seriada dos alunos. Souza os descreve como:

O modelo de escola graduada, amplamente em voga nos países europeus e nos Estados Unidos desde meados do século XIX, compreendia um tipo de organização didático-pedagógica e administrativa de escola mais complexo, econômico e racional, adequado à expansão do ensino primário nos núcleos urbanos. Ele pressupunha um edifício com várias salas de aula e vários professores, uma classificação mais homogênea dos grupos de alunos por níveis de adiantamento, a divisão do trabalho docente, atribuindo a cada professor uma classe de alunos e adotando a correspondência entre classe, série e sala de aula (SOUZA, 1998, p. 41).

Em São Luís do Maranhão, por meio do Decreto nº. 36, de 1 de julho de 1904, o governo concede a criação de dois grupos escolares e regula seus funcionamentos.

Art. 1 – ficam instituídas nessa cidade, dois grupos escolares, compondo-se cada um deles por três escolas de instrução primária, mantidas pelo Estado dentro daquele perímetro.

Art. 2 – os grupos escolares serão de regime misto e denominar-se-ão de primeiro grupo escolar e segundo grupo escolar, e funcionarão nos edifícios que pelo governo lhes forem designados (MARANHÃO, 1904, p. 10).

Para a devida existência desses grupos escolares, fazia-se necessário a existência de escolas de preparação e formação de professores para que depois de formados pudessem atuar nestes estabelecimentos de ensino. Portanto, até os anos 1840, não existia na Província do Maranhão nenhuma escola destinada à formação de professores ou professoras normalistas. Algumas tentativas, embora frustradas, começam a ser implantadas após a ida de Felipe

Condurú à França para apropriação do método de Lancaster (MOTTA; NUNES, 2008; NEVES, 2011; GUIMARÃES; LIMA, 2019).

Os Grupos Escolares eram dirigidos por normalistas, atendiam à demanda do ensino primário ludovicense e estavam sob a jurisdição do diretor da Escola Normal.

Art. 1º As Escolas de instrução primária, de um só mestre, mantidas pelo Estado e regidas por normalistas, estão sob a jurisdição do Diretor da Escola Normal (MARANHÃO, 1905, p. 73).

Art. 6º Os Grupos Escolares funcionarão sob a jurisdição do Director da Escola Normal e terão a sua primeira classe regida por professora normalista e as outras duas por professor ou professora normalista (MARANHÃO, 1905, p. 54).

Observem na citação supracitada que o Estado era o responsável pela manutenção, na capital, de uma escola cujo fim fosse o de preparar e formar professores, de ambos os sexos, para o ensino das matérias que constituíam o curso primário daquela época. E os(as) professores(as) normalistas os(as) responsáveis por “operar *diretamente* a reforma do ensino” (A ESCOLA, 1909, p. 3, grifo no original) moderno daquela sociedade, pois além de terem cursado “um estabelecimento, onde, é presumível, beberam conhecimentos que lhes permitem preparem-se para exercer a nobre missão de professor primário, e também porque a lei lhes deu esse direito” (A ESCOLA, 1909, p. 3), couberam-lhe a função de “implantar no Estado os modernos métodos de ensino” (A ESCOLA, 1909, p. 3). Esse moderno método de ensino atendia pelo nome de Pedagogia Moderna ou método de ensino intuitivo, contrário ao ensino Tradicional da chamada “escola antiga” (A ESCOLA, 1909, p. 2), enfadonha e meramente apelativa para um trabalho fatigante da memória. Como então seria?

[...] em vez de um folhêto sem gosto algum para a creança, deve-se-lhe dar um livro de agradável aspecto, de figuras que ela gosta de ver, de texto que não enfastia, já pela sua extensão, já pelo tamanho da letra, já pelo assunto, que é propriamente infantil; em lugar de uma taboada nas condições daquela a que nos referimos, - um livro atraente como o de leitura, onde se cultivam a observação e o raciocínio infantis, tornando assim os primeiros passos em numero um poderoso meio de cultura mental da creança [...] um pouco de sciencia experimental, muzica, **dezenho**, instrução cívica e moral, que lhe fará conhecer os deveres a cumprir para com a Família, a Escola e a Patria (A ESCOLA, 1909, p. 2-3, grifo nosso).

Portanto, é possível perceber que não bastava apenas conhecer o método moderno de ensino, mas procurar lições práticas baseadas na experimentação das coisas e na busca pelo interesse das crianças. O ensino de Desenho era um dos saberes matemáticos importantes tanto

no ensino quanto na formação de professores, como veremos de forma mais explícita a seguir. Ainda sobre este contexto, parece haver uma mudança notória no modo de ensinar e no que ensinar, o que nos leva a seguinte indagação: Que é que merece por excelência ser ensinado nas escolas, que é que é fundamental na cultura [escolar]? (FORQUIN, 1992, p. 44). Ademais, no trato específico do Desenho, tais reformulações curriculares e programáticas vão alterando esse saber, que passa a ser visto não apenas como um mero produto a ser transferido, mas como um processo de construção dinâmica, em movimento, pela alteração de diferentes modelos pedagógicos.

Em termos de onde buscar referências para esse tipo de ensino, é sugerido que os(as) normalistas em formação busque suas lições em livros estrangeiros, nos quais “a instrução estiver aprimorada, e para isso lhe é indispensável tornar-se familiar aos idiomas em que taes livros forem escritos” (A ESCOLA, 1909, p. 3-4). Como se vê, tal prática de buscar e utilizar compêndios de referência estrangeira não é algo específico deste contexto e deste Estado apenas. Essa estratégia veio sendo utilizada desde a primeira metade do século XIX (VALENTE, 2008) em outros Estados brasileiros. Dessa forma, a seleção cultural dos conteúdos acaba perpassando pela pretenciosa ideia de alinhamento com ideias mais organizadas de países de cultura considerada mais desenvolvida, expressando exatamente, entre outras coisas, a forma como determinado saber deve ser ensinado. Uma verdadeira “necessidade pratica, saber sem o qual não pode alargar a esfera dos conhecimentos obtidos durante o seu curso” (A ESCOLA, 1909, p. 4). Entre as línguas citadas pelos autores do artigo, estão a francesa, a inglesa e a espanhola. A primeira, considerada insuficiente, apesar da exigência do estudo do francês na formação destes(as) professores(as); a segunda, tida como a mais imprescindível para o professor, já que os livros nesta língua eram usados por povos essencialmente práticos, pratica essa em que os indivíduos teriam a consciência das construções mentais que realizam; já a terceira, vista importante pela semelhança das palavras com o nosso idioma. Percebe-se aí como o contato com a literatura internacional e o recurso à comparação em termos de educação, tem papel significativo na construção de sistemas escolares modernos. Um meio fértil de circulação de ideias e apropriações internacionais na busca pela diversidade dos métodos de ensino e teorias pedagógicas que assegurem a qualidade e a eficiência do ensino de determinados saberes escolares no âmbito, aqui específico, da formação de professores dos primeiros anos escolares.

Reforçando a ideia de que tais estabelecimentos de ensino foram regidos por normalistas, ora como sujeito em processo formativo, ora como sujeito ensinante, e sem perder de vista a organização curricular que atravessava esses espaços de ensino, é válido pensar como

se comportava o ensino de Desenho nesses ambientes, em termos de sua presença no currículo escolar.

A duração do curso primário compreendia um tempo escolar de 3 anos para os Grupos Escolares e de 3, 4 e 5 anos para a Escola Normal, dependendo do período. O curso primário nos Grupos Escolares seriam das 9:00 horas da manhã às 1:00 da tarde e tinha intervalo de meia hora para descanso. Na Escola Normal, iniciava às 08:00 horas da manhã e ia até às 04:00 horas da tarde, com duas seções e intervalo regular para as refeições.

Nos Grupos Escolares, as classes eram subdivididas em duas turmas cada. “Compõe-se o seu curso de tres classes, que compreenderão toda a materia do alludido programma, as quaes poderão ser subdivididas em turmas correspondentes à differença no adeantamento dos alumnos respectivos” (MARNHÃO, 1905, p. 54). Então,

Art. 19. As turmas, que cada uma d’ellas poderá abranger, compreenderão:

1.º Na primeira classe:

a) A primeira, aos alumnos que necessitarem de colher os primeiros rudimentos do ensino e por isso tiverem de ser submittidos á parte do programma correspondente ao primeiro anno da Escola Modelo. b) A segunda, aos alumnos em estado de aprenderem as materias do programma relativas ao 2.º anno da Escola Modelo.

2.º Na segunda classe:

a) A primeira, aos alumnos promovidos da primeira classe, que se acharem em condições de estudar do programma da segunda apenas a parte equivalente ao 3.º anno da Escola Modelo. b) A segunda, aos alunos em estado de estudarem as materias que no programma abrangem o ensino do 4.º anno da Escola Modelo.

3.º Na terceira classe:

a) A primeira, aos alumnos promovidos da segunda classe, no anno anterior, e que por isso possam apenas fazer o estudo das materias do programma referentes ao 5.º anno da Escola Modelo. b) A segunda, aos alumnos cujo estado de adeantamento lhes permita estudarem a parte do programma relativa ao 6.º anno da Escola Modelo (MARANHÃO, 1905, p. 57-58).

Em resumo, a primeira classe visava o estudo do programa do primeiro e segundo anos da Escola Modelo; a segunda, o programa do terceiro e quarto anos e a terceira, o programa do quinto e sexto anos. Ou seja, o programa destes Grupos Escolares era o mesmo da Escola Modelo Benedito Leite.

A partir do exame às fontes, notamos que a matéria de Desenho esteve presente em todas as classes/anos tanto dos Grupos Escolares quanto da Escola Normal, como é apresentado nos Quadros 1 e 2 a seguir.

#### Quadro 1 - Especificações do Desenho nos Grupos Escolares

|                     |
|---------------------|
| <b>1ª. cadeira:</b> |
|---------------------|

|   |
|---|
| <b>1ª Turma:</b> Cópia do natural - modelos monocromos a pastel ou giz de côr, com atenção aos efeitos da luz, (objectos facéis, isolados, principalmente de uso commum); |
| <b>2ª Turma:</b> A reprodução de memoria do mesmo objecto, que foi copiado do modelo, com reduccão ou com ampliação, insistindo sobre os objectos de uso commum isolados. |
| <b>2ª. cadeira:</b>   |
| <b>1ª Turma:</b> Como na classe anterior, insistindo na reproducção de memória e estimulando modificações espontaneas dos alumnos nos objectos que reproduzam.            |
| <b>2ª Turma:</b> Objectos em grupo, estudo de planos e dimensões relativas.   |
| <b>3ª. cadeira:</b>   |
| <b>1ª Turma:</b> Como no anno anterior, com desenvolvimento maior da ultima parte.  |
| <b>2ª Turma:</b> Estudo da perspectiva. Complemento do curso e composições espontaneas.   |

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Maranhão (1905, p. 115-125)

Quadro 2 - Especificações do Desenho na Escola Normal

| Matéria        | 1º ano   | 2º ano  | 3º ano   | 4º ano                                 |
|----------------|--|---|--|--|
| <b>Desenho</b> | Exercicios graphics de figuras geometricas planas<br>Construcções geometricas:<br>Diagrammas | Exercicios de perspectiva linear aerea<br>Aguada<br>Sombra<br>Construcções dos principaes solidos | Ornatos a lapis e a esfuminho<br>Cópia do relevo a lapis e a esfuminho | Cópia do natural a lapis e a esfominho |

Fonte: elaborado pelos autores a partir de Maranhão (1905, p. 105-111).

Pela observação desses quadros, é possível afirmar que no exercício de formação docente, os(as) normalistas estudavam conceitos da geometria, um outro saber matemático também posto nesta formação. Essa observação faz sentido quando notamos um modo de aprender que partia das partes para o todo, ou seja, primeiro era preciso mobilizar conhecimentos da geometria plana para depois construir os principais sólidos geométricos. Uma lógica estritamente baseada na composição do simples (duas dimensões) para o composto (três dimensões) e com apoio notório da Geometria. Essa alienação em torno do ensino de Desenho junto com a Geometria, talvez indique certas “aspirações e objetivos de escolarização” (GOODSON, 2018, p. 35). Para Guimarães (2020), tratava-se de uma lógica baseada nos conteúdos e que levava em consideração uma marcha sintética de ensino. Ainda sobre esse Quadro 2 observa-se que, embora o currículo desta Escola não nos apresente encaminhamentos metodológicos de como trabalhar com esse rol de conteúdos, podemos identificar o lugar de precisão do ensino de desenho de ornatos e a cópia do natural a lápis e a esfuminho<sup>4</sup>. Como o documento é limitado no aspecto anteriormente citado, presumimos que o desenho de ornatos pode ter sido tratado a partir do desejo de ensinar os(as) docentes em formação, estilos de

<sup>4</sup> Na literatura atual, esfuminho é definido como sendo um tubo de papel prensado com a função de suavizar os traços do grafite no desenho, diminuindo, assim, a sensação de rusticidade no sombreamento. De diferentes espessuras, apresenta pontas afuniladas como um cone.

ornamentação, sejam eles baseados em frisos ou molduras, formados pelo arranjo de figuras e formas geométricas e executados a lápis e a esfuminho. Já o desenho do natural ou cópia do natural não nos parece ser, neste documento, um método de ensino, aquele pelo qual seriam guiadas todas as outras atividades em desenho. Pelo que é possível notar, trata-se de mais um saber para ensinar Desenho, cujo foco era supostamente o traçado do desenho à mão livre baseado na experimentação, na observação e no exercício do controle manual. Tudo leva a crer também que esse estudo da cópia do natural estava alicerçado na liberdade do indivíduo de desenhar aquilo que fosse de seu próprio interesse ou que estivesse colocado à sua frente. Somente o cruzamento com outros documentos podem nos revelar essas nuances mais específicas, já que até o momento não dispomos disso.

Ao passo que aos(às) futuros(as) normalistas em formação eram ensaiados modos de ensinar Desenho, no próprio curso primário, em relação aos Grupos Escolares, primeiro é proposto o ensino da cópia do natural e depois o ensino do desenho de memória, a partir da reprodução do mesmo objeto que foi copiado do modelo. Ademais, vale mencionar certo apelo à utilização das medidas intuitivas, ou seja, das medidas para avaliação de tamanhos dos objetos representados no papel, seja por meio de ampliação ou de redução. Outro dado interessante apresentado no Quadro 1 diz respeito a menção aos efeitos causados pela luz, numa clara alusão ao estudo das sombras nos desenhos, bem como a insistência sobre a reprodução de objetos fáceis, isolados e de uso comum. Essa observação nos leva a crer que a escolha desses tipos de objetos era atrelada à escolha de objetos cotidianos, do dia a dia, fáceis de identificar e de reproduzir. Neste momento, a natureza é uma forte aliada no processo de identificação e de representação desse tipo de desenho considerado isolado, ou seja, com apenas um elemento. Dificuldade aumentada quando é exigida a representação de objetos em grupos, estudos de planos e dimensões relativas. Por objetos em grupo entendemos a reprodução de mais de um elemento, por exemplo, uma xícara e uma jarra. O ensino de Desenho nos Grupos Escolares termina com o estudo da perspectiva, característica marcante na formação dos(as) normalistas maranhenses. Compreendemos tal recorrência como a técnica de representação do espaço, num claro processo de composição do todo, aplicado aos objetos de qualquer natureza.

Comparando os currículos da Escola Normal e dos Grupos Escolares observamos que neles não há orientações sobre o como deveria ser ensinada a matéria de Desenho. Ademais, apesar da existência do Desenho em todos as classes dos Grupos Escolares e da Escola Normal consideramos singela, porém muito importante, a sua presença, visto que há poucos conteúdos a serem abordados. Os conteúdos, em ambos os currículos, parecem apresentar um grau de

dificuldade evolutivo e gradual, do simples para o de maior complexidade, sendo ensinado de maneira progressiva.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste artigo, buscamos compreender que lugar ocupou/ocupa o ensino de Desenho no currículo escolar brasileiro da escola primária e da formação de professores, do início do século XX até os dias atuais. Nossa intenção não foi traçar um panorama exaustivamente cronológico, mas evidenciar pontos importantes de legitimação e, conseqüentemente de decadência desse ensino a partir de um olhar voltado para o currículo escolar. Ainda sobre isso, devemos mencionar que este texto não objetivou tratar de um estudo baseado na teoria curricular, com seus métodos e teóricos próprios dessa área. O referido estudo apenas tentou pontuar a contribuição de “imperativos didáticos e dinâmicas sociais” (FORQUIN, 1992, p. 28) na composição curricular do Desenho para os estudos na área da história da educação matemática. Para atingir este propósito, utilizamos como base documentos oficiais normativos e documentos específicos do início do século XX que tratavam da presença do ensino de Desenho nos Grupos Escolares e Escola Normal maranhense.

Como vimos, os estímulos para a promoção e inserção do ensino do Desenho no currículo escolar da escola primária e formação de professores atravessam épocas, discursos, identidades de sujeitos, procedimentos e práticas escolares. Com isso, a escolha de conteúdos de ensino e sua incorporação nos programas institucionalizados, é segundo Forquin (1992), um dos elementos importantes para a compreensão de que a escola não é apenas um depósito de pessoas e riquezas materiais, mas um espaço onde se travam relações sociais e de poder, de gestão e de transmissão de saberes e de símbolos.

Assim, percebemos que ao longo do tempo o currículo escolar foi sendo alterado significativamente. Nos dias atuais, aposta-se na ideia de que esse currículo encontrou ecos em propostas neoliberais, empresariais, que insistem em tratá-lo como um amontoado de conteúdos para verificação em exames nacionais e internacionais. Perante a isso, o Desenho acabou perdendo espaço e sendo relegado como um saber de segundo plano. O mesmo Desenho que no início do século XX era considerado como um princípio educativo, pedagógico e de valor profissional, ocupando assim um espaço relevante no contexto do ensino e formação de professores.

Por fim, concluímos que diferentemente do que ocorreu no início do século XX, em que o ensino de Desenho compunha o cenário de saberes matemáticos indispensáveis tanto ao

ensino quanto à formação de professores, seja como atividade que relacionava o desenvolvimento da observação, da experimentação, da cópia do natural, do desenho de memória e mediado pelo ensino intuitivo, acabou perdendo seu lugar de centralidade, passando a figurar apenas como um apêndice, um saber marginalizado, de segunda classe, diluído em outras áreas disciplinares. Por fim, além de compreender que o professor deve conhecer o processo de construção do currículo escolar, defende-se a inclusão do Desenho como matéria/disciplina formativa no ensino e formação de professores tamanha a sua potencialidade educativa, pedagógica e profissional. Só assim poderíamos mudar o cenário atual que ignora a presença desse saber como um componente fundamental enquanto disciplina autônoma.

## REFERÊNCIAS

**A ESCOLA.** Orgam de propaganda dos modernos métodos de ensino. Anno I, nº. 1. Maranhão: São Luís, out., 1909.

ARCE, A. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 9-25, abr., 2004.

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

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2020.

CASTELLANOS, S. L. V. A institucionalização da Escola Normal no Maranhão: investimento que não obteve o resultado esperado. In: FARIA, R. H. M.; COELHO, E. M. B. (Orgs.). **Saberes e fazeres em construção:** Maranhão, séc. XIX-XXI. São Luís, EDUFMA, 2011, p. 197-227.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

FERREIRA, J. S. **Apropriações do método intuitivo de Pestalozzi para o ensino de saberes elementares matemáticos em periódicos brasileiros do final do século XIX e início do século XX.** 2017. 141p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/174874>. Acesso em: 12 nov. 2020.

FORQUIN, J-C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, (5), p. 28-49, 1992.

FRANCO, S. A. P. et al. Currículo escolar: uma construção histórica, teórica e ideológica. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 5, p. 1-17, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24280/10.24280/ape.v5.e477>.

FREIRE, I. A. A.; OLIVEIRA, M. C. A.; PINTO, N. B. Os movimentos da pesquisa sobre a Aritmética, a Geometria e o Desenho no ensino e na formação de professores. In: OLIVEIRA, M. C. A.; PINTO, N. B.; VALENTE, W. R. (Orgs.). **A Aritmética, a Geometria e o Desenho: a matemática nos primeiros anos escolares**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020, p. 179-187.

GODOIS, A. B. B. O. **O mestre e a escola**. Maranhão: Imprensa Oficial, 1910.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Tradução Atílio Brunetta. 15ª ed. (atualizada e ampliada). Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. – (Coleção Ciências Sociais da Educação).

GUIMARÃES, M. D. **Por que ensinar Desenho no curso primário? Um estudo sobre as suas finalidades (1829-1950)**. 2017. 213p. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, 2017.

GUIMARÃES, M. D.; LIMA, M. C. A. Vestígios do ensino de Desenho na Escola Normal do Maranhão: uma leitura a partir de revisão de literatura. **REVEMAT**, Florianópolis (SC), v. 14, n. 2, p. 1-14, 2019.

GUIMARÃES, M. D. Os saberes a ensinar Desenho para a Escola Normal do Maranhão: um encaminhamento pelas finalidades de ensino, 1905-1934. **HISTEMAT**, SBHMat, v. 6, n. 2, p. 98-116, 2020.

KOPKE, R. C. M. **Geometria, Desenho, Escola e Transdisciplinaridade: abordagens possíveis para a educação**. 2006. 225p. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006

LIMA, M. S.; MATTAR, S. Para que Desenhar? Uma histórica de decadência do ensino de Desenho no Brasil. In: Anais do 27º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 27º, 2018, São Paulo. **Anais do 27º Encontro da Anpap**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, 2018. p. 1550-1565.

**MARANHÃO**. Decreto nº. 36, 1 de jul. 1904.

**MARANHÃO**. Regulamento da Escola Normal nos Institutos que lhe são jurisdicionados e da Escola Modelo “Benedito Leite e curso anexo”. Maranhão: Typografia Frias, 1905.

MOTTA, D. G.; NUNES, I. M. L. Escola Normal: uma instituição tardia no Maranhão. In: ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A. G. B.; LOPES, A. P. C (Orgs.). **As escolas normais no Brasil: do Império à República**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

NEVES, R. L. Escola Normal no Maranhão no período 1838-1888. In: FARIA, R. H. M.; COELHO, E. M. B. (Orgs.). **Saberes e fazeres em construção**: Maranhão, séc. XIX-XXI. São Luís, EDUFMA, 2011, p. 173-196.

OLIVEIRA, M. C. A.; LIMA, E. B. À mão livre ou com régua e compasso: saberes geométricos para o ensino primário em tempos da vaga pedagógica intuitiva. In: OLIVEIRA, M. C. A.; PINTO, N. B.; VALENTE, W. R. (Orgs.). **A Aritmética, a Geometria e o Desenho**: a matemática nos primeiros anos escolares. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020, p.135-157.

SOARES, F. S.; DASSIE, B. A.; ROCHA, J. L. Ensino de matemática no século XX – da Reforma Francisco Campos à Matemática Moderna. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 22, n. 1, p. 7-15, jan./jun., 2004.

SOUZA, R. F. **Templos de Civilização**: a Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: EdUNESP, 1998.

TRINCHÃO, G. M. C. **História da Educação em Desenho. Institucionalização, Didatização e registro do saber em livros didáticos luso-brasileiros**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2019.

TOURINHO, M. A. C. **As normalistas nas duas primeiras décadas do século XX em São Luís do Maranhão**: entre discurso da ordem e a subversão nas práticas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

VALENTE, W. R. Quem somos nós, professores de Matemática? **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 28, n. 74, p. 11-23, jan./abr., 2008.

ZUIN, E. S. L. **Da régua e do compasso**: as construções geométricas como um saber escolar no Brasil. 2001. 211p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.