

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
CURSO DE GRADUAÇÃO
EM ARTES VISUAIS

VICTÓRIA NAVES ASSUMPÇÃO BARÃO

O LUGAR DO DESENHO NAS ESCOLAS

Uberlândia

2018

Victória Naves Assumpção Barão

O LUGAR DO DESENHO NAS ESCOLAS

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título em licenciatura em Artes Visuais.

Sob orientação da Prof. Dra. Raquel Mello Salimeno de Sá e coorientado por Prof. Dr. Luís Gustavo Guadalupe Silveira.

Uberlândia

2018

Victória Naves Assumpção Barão

O LUGAR DO DESENHO NAS ESCOLAS

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título em licenciatura em Artes Visuais.

Sob orientação da Prof. Dra. Raquel Mello Salimeno de Sá e coorientado por Prof. Dr. Luís Gustavo Guadalupe Silveira.

Uberlândia, 13 de julho de 2018

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Raquel Mello Salimeno de Sá (Orientadora)

Prof. Dr. Luís Gustavo Guadalupe Silveira (Coorientador)

Profa. Dra. Roberta Maira de Melo (Examinadora)

DEDICATÓRIA

À Casa da Árvore, pela inspiração.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, agradeço seu apoio em todas as minhas decisões. Ao meu pai, obrigada pelas horas dedicadas em que juntos revisamos e corrigimos o texto várias vezes. A confiança de vocês em minhas decisões faz com que eu acredite em mim, cada dia mais.

Agradeço aos meus amigos que pacientemente estiveram ao meu lado e à minha família, que em mim acreditaram e apoiaram. Especialmente à tia Waldomira, por todos os cafés carinhosamente passados.

Ao meu companheiro André, que me apoiou e colaborou em diversas etapas da realização deste trabalho.

À Universidade Federal que contribuiu bastante para a minha formação tanto profissional como pessoal, principalmente, por me apresentar a pessoas que levarei comigo para o resto da vida. Agradeço ao coordenador do curso de Artes Visuais Paulo Angerami pelas conversas e risadas, que ajudaram a aliviar a tensão final de semestre.

A minha orientadora, profa. Raquel Salimeno, por ter aceitado embarcar comigo neste trabalho, pelos encontros e por ter me dado a oportunidade de falar sobre um assunto tão importante e necessário dentro da academia.

Agradeço à todas as mulheres que conheci nesse percurso. Agradeço à Luiza, por juntas termos passado esta fase, nos momentos de loucura e nos de descontração. Obrigada por todos os cafés e cheesecakes, e por todas as danças e desabafos. Foi muito importante ter uma companhia nesse momento.

Ao meu coorientador, Luís Gustavo Guadalupe Silveira, principalmente pela paciência durante todo o processo da pesquisa (e fora dela), por ter fundado a Casa da Árvore que me fez acreditar novamente na Educação, pelas palavras de incentivo, pelas orientações, pelos livros emprestados, pelos textos e e-mails traduzidos, enfim... por todo caminho de tanta inspiração e conhecimento.

A todos os membros da Casa da Árvore, que estiveram ao meu lado o tempo inteiro, muito obrigada pelas risadas, dicas e momentos de descontração que me

ajudaram a manter a sanidade. Obrigada Nádia por me lembrar e motivar diariamente sobre a minha pesquisa, por me indicar um dos textos principais desta pesquisa. Agradeço aos aprendizes por sempre me ensinarem tanto, todos os dias. Agradeço à Luana por ter cedido alguns de seus desenhos, complementando esta pesquisa.

Agradeço a todas escolas que abriram suas portas e cederam seu tempo e seus espaços, auxiliando a aplicação dos questionários.

EPÍGRAFE

“Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo.

Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.

Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.

Pássaros engaiolados sempre têm um dono.

Deixaram de ser pássaros.

Porque a essência dos pássaros é o vôo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.

O que elas amam são pássaros em vôo.

Existem para dar aos pássaros coragem para voar.

Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer,

porque o vôo já nasce dentro dos pássaros.

O vôo não pode ser ensinado.

Só pode ser encorajado.”

(RUBEM ALVES)

RESUMO

Nosso trabalho de conclusão de curso apresenta uma análise sobre o lugar que o desenho ocupa nos ambientes educacionais autodirigidos e convencionais, por meio de uma perspectiva sociobiográfica. Nossos objetivos principais foram investigar a importância do desenho como forma de expressão dentro do ambiente educacional, assim como observar a causa do rompimento da linguagem do desenho que ocorre gradualmente dentro dos espaços convencionais de educação. Utilizamos a aplicação de questionário nos dois tipos de ambientes, a fim de comparar as percepções dos estudantes entrevistados e cotejar os resultados com os referenciais teóricos estudados. A hipótese que buscamos testar é a de que mais liberdade dentro dos ambientes educacionais auto-dirigidos possibilita uma relação mais constante e natural com a linguagem do desenho.

Palavras-chave: Desenho; Educação Autodirigida; Ensino convencional; Escolas.

ABSTRACT

Our graduation thesis presents an analysis about the place of drawing in educational environments, either self-directed and conventional ones, through a sociobiographical approach. Our main goal was to investigate the importance of drawing as an expression form inside those educational environments, as well as observe the cause of rupture of the drawing language that gradually happens inside conventional educative spaces. Questionnaires were applied in two different kinds of educational spaces, in order to compare the students' perceptions and to collate the results with the theoretical references of our research. The hypothesis tested here was that freedom, in self-directed learning spaces, enables a more persistent and natural relation with the drawing language.

Keywords: Drawing; Self-Directed Education; Conventional Education; Schools.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1: Criança realizando garatujas	18
Figura 2: Criança realizando garatujas	18
Figura 3: Criança realizando garatujas	19
Figura 4: Desenhos formados por massa de modelar	20
Figura 5: Desenhos formados por massa de modelar	20
Figura 6: Desenhos formados por massa de modelar	21
Figura 7: Amarelinha	22
Figura 8: Casa desenhada com giz	23
Figura 9: Família desenhada com giz	23
Figura 10: Personagem híbrido, registrado em Estágio I	24
Figura 11: Desenho-jogo simbólico	25
Figura 12: Desenho Rapunzel	26
Figura 13: Desenho-jogo regulado	27
Figura 14: Desenho-jogo regulado	28
Figura 15: Desenho-jogo regulado	29
Figura 16: Registro fotográfico de Estágio I – Resultado atividades	31
Figura 17: Registro fotográfico de Estágio I	32
Figura 18: Montagem de comparação da organização da estrutura escolar	35
Figura 19: Grade curricular do Ensino Fundamental do estado do Amazonas	38
Figura 20: Matriz Curricular Básica do 1º ao 5º ano da prefeitura de São Paulo	38
Figura 21: Matriz Curricular Básica do 6º ao 9º ano da prefeitura de São Paulo	39
Figura 22: Desenho com jato d'água	48
Figura 23: Desenho de aprendiz	50
Figura 24: Caixa pintada de casa	51
Figura 25: Desenho e pintura de aprendiz	51
Figura 26: Desenho e pintura de aprendiz	51
Figura 27: Desenho e pintura de aprendiz	52
Figura 28: Trabalho de aprendiz extensionista	52
Figura 29: Trabalho de aprendiz extensionista	53

Figura 30: Trabalho de aprendiz extensionista	53
Figura 31: Quadro negro desenhado	54
Figura 32: Quadro negro desenhado	54
Figura 33: Quadro negro desenhado	54
Figura 34: Desenho Nádia	56
Figura 35: Desenho brincadeira	57
Figura 36: Desenho brincadeira	57
Figura 37: Gráfico 1	66
Figura 38: Gráfico 2	67
Figura 39: Gráfico 3	68
Figura 40: Gráfico 4	71
Figura 41: Desenho realizado em questionário	72
Figura 42: Desenho realizado em questionário	72
Figura 43: Desenho realizado em questionário	73
Figura 44: Desenho realizado em questionário	73
Figura 45: Desenho realizado em questionário	73
Figura 46: Desenho realizado em questionário	74
Figura 47: Desenho realizado em questionário	75
Figura 48: Desenho realizado em questionário	75
Figura 49: Desenho realizado em questionário	75
Figura 50: Desenho realizado em questionário	76

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Primeira versão do questionário	83
Anexo 2: Segunda versão do questionário	84
Anexo 3: Terceira e última versão do questionário	85
Anexo 4: Solicitação de autorização para realização de pesquisa	86
Anexo 5: Versão em inglês do e-mail enviado para escolas Sudbury	87
Anexo 6: Questionário em inglês	88

SUMÁRIO

Introdução	13
Capítulo I: O Desenho	16
1.1– O desenho e o desenvolvimento infantil	17
Capítulo II: O lugar do desenho na educação convencional	30
2.1 – As relações	33
2.2 – O espaço	34
2.3 – As prioridades	36
Capítulo III: O lugar do desenho na educação autodirigida	41
3.1 – Educação autodirigida	41
3.2 – Casa da Árvore, uma iniciativa inovadora em educação	42
3.3 – O desenho	46
Capítulo IV: Estudo de caso	59
4.1 – Elaboração de questionário	60
4.2 – Aplicação de questionários	62
4.3 – Análise de resultados	65
Considerações Finais	79
Referências	81
Anexos	83

INTRODUÇÃO

Você se lembra a última vez em que realizou um desenho quando estava na escola? Você considera saber desenhar? Você teve tempo suficiente durante sua vida escolar para descobrir e desenvolver seus talentos e habilidades?

Essas e outras questões, como a divisão do tempo e as prioridades dentro da grade escolar obrigatória; a falta de autonomia dos estudantes; as relações de autoridade e as consequências que dela se desdobram foram tópicos discutidos durante o desenvolvimento deste trabalho, procurando entender como o ensino convencional dedica seu tempo à expressão artística.

Em contrapartida, após conhecer e integrar um ambiente educacional autodirigido, se pode observar, uma relação mais natural, consciente e com menos interferências externas em relação ao desenho. Percebendo assim, maiores possibilidades de expressão pessoal de cada aprendiz.

Esta pesquisa buscou, no campo das Artes Visuais, de que forma o desenho está inserido nos ambientes de educação convencionais e autodirigidos, por meio de um estudo comparativo entre esses dois espaços segundo a percepção dos próprios estudantes.

A pergunta que se pretendeu responder durante a realização desta pesquisa foi: “Qual o lugar que o desenho ocupa em ambientes educacionais autodirigidos e convencionais?” Tendo como hipótese levantada no início da pesquisa que o desenho ocupa um limitado espaço nos ambientes convencionais de educação, principalmente com o passar dos anos escolares. Em contrapartida, em ambientes autodirigidos, os aprendizes certamente apresentarão um vínculo afetivo maior com o desenho por conta da liberdade de expressão permitida nesses espaços

Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho é verificar a relação que a linguagem do desenho apresenta tanto em ambientes convencionais de educação como em espaços autodirigidos. Entendendo que esta linguagem possui grande importância no desenvolvimento humano, sendo uma ferramenta de expressão individual.

Para isso, foi necessário realizar um estudo teórico de várias obras relacionadas ao ensino, observação do lugar do desenho nesses ambientes, analisando de que forma ocorre a ruptura da linguagem do desenho nos espaços convencionais. E, por

fim, realizar aplicação de questionários com estudantes dos dois modelos de educação, comparando os resultados e possibilitando a comprovação das hipóteses desenvolvidas.

A pesquisa caminhou pelo método sociobiográfico¹, apresentando experiências e reflexões do ponto de vista pessoal, pois esta iniciativa parte do descontentamento da pesquisadora com o sistema convencional de ensino. Nota-se a possibilidade de falar sobre alternativa educacional autodirigida percebendo uma relação com o desenho mais espontânea, podendo supor o não silenciamento desta linguagem. Essa pesquisa se respaldará com a aplicação de questionário com estudantes de 6 a 16 anos, bem como observação participante nesses dois ambientes educacionais.

Esta monografia foi dividida em 4 capítulos. O primeiro leva o título de “O Desenho” e foi construído através da obra de Moreira (1984), evidenciando a importância da linguagem do desenho nos primeiros anos de vida de uma criança e seu papel no desenvolvimento humano. A autora relaciona o desenho às fases do desenvolvimento da linguagem e da brincadeira, demonstrado através de experiências e imagens.

O segundo capítulo, “O lugar do desenho na educação convencional” apresenta reflexões sobre o sistema educacional vigente para então entender o espaço ocupado nele pelo ensino de Artes Visuais. Foram determinados três aspectos principais: as relações que se estabelecem entre adultos e estudantes; o espaço dado à expressão artística; e as prioridades que os órgãos e instituições responsáveis pelo ensino formal depositam sobre as escolas.

O capítulo 3, “O lugar do desenho na educação autodirigida”, definiu o termo autodirigido, por ser este um termo pouco utilizado e conhecido. Em seguida, é falando sobre a Comunidade de aprendizagem livre, sediada na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, chamada Casa da Árvore que trabalha com o modelo *Sudbury* de educação. E, por fim, é demonstrado o lugar que o desenho possui nesse ambiente, com exemplos e figuras.

¹ Sociobiografia, conforme Adir Ferreira, é a "metodologia qualitativa usada para interpretação social e cultural a partir da experiência pessoal" (FERREIRA, Adir L. Entre flores e muros: narrativas e vivências escolares. Porto Alegre: Sulina, 2006, p. 24)

O quarto e último capítulo foi a elaboração do “Estudo de Caso”, demonstrando como o questionário foi concebido detalhadamente, a forma de elaboração, aplicação e análise, apresentando os resultados de cada questão em forma de gráficos.

Discutir sobre o formato de sistema educacional imposto como também desenvolver e exemplificar a educação autodirigida foram desde o início, principais propósitos a serem abordados nesta pesquisa. É de enorme importância para tanto para autora, como para acrescentar no campo de pesquisa em Artes Visuais, apresentar estas resoluções estudadas, pois foram questionamentos que surgiram ao longo do caminho dentro do curso de Artes Visuais.

CAPÍTULO I: O DESENHO

Por meio da obra “O espaço do desenho: a educação do educador” de Ana Angélica Albano Moreira, escrita em 1984, reconheci a importância da linguagem do desenho no desenvolvimento humano e o seu papel nos primeiros anos de vida de uma criança. A autora relaciona a atividade do desenho tanto como um tipo de brincadeira e também como uma forma de comunicação, como linguagem. E esse desenho pode estar nos papéis, também no giz riscando o asfalto das ruas, na terra riscada por um graveto e em tantas outras possibilidades.

Sempre considerei o papel da brincadeira de enorme importância no ambiente de educacional e entender o desenho como brincadeira transformou ainda mais meu olhar para essa atividade. Segundo Peter Gray, pesquisador e professor de Psicologia brincar é aprender e é no brincar que as crianças conhecem valiosos ensinamentos para a vida, como cooperação, responsabilidade, praticar suas habilidades, resolver seus problemas, exercer autonomia para realizar suas ambições, exercitar a criatividade, entre outras vantagens...

Nós pensamos que as brincadeiras são infantis, mas para a criança, elas são a experiência de ser como um adulto: ser autocontrolado e responsável. Na proporção em que tirarmos fora a brincadeira, nós privamos as crianças da habilidade para praticar a vida adulta, e nós criamos pessoas que irão passar pela vida com um senso de dependência e vitimização, uma sensação de que há alguma autoridade lá fora que irá dizer a elas o que fazer e que resolverá os seus problemas. (GRAY, p.9, 2013)

O fato é que através do desenho a criança brinca, cria universos e possibilidades. O desenho se constrói, inclusive, na forma de organização dos brinquedos em uma brincadeira. E observar essa disposição é prestar atenção em como aquela criança se comunica através do desenho formado, é entender sobre o projeto que se cria dentro da criança.

Por ser considerado como uma primeira noção de projeto, Moreira (1984, p. 15) afirma em sua obra que o desenho, além de brincadeira, é linguagem. É a partir dessa história contada que a criança deixa sua marca, seu registro, independente do material, o brincar é seu espaço de criação. Assim explica Vilanova Artigas,

Bem sabemos que a palavra desenho tem originalmente um compromisso com a palavra desígnio. Ambas se identificavam. Na

medida em que se restabelecemos, efetivamente, os vínculos entre as duas palavras estaremos também recuperando a capacidade de influir no nosso viver. Assim o desenho se aproximará da noção de projeto (pró-jet), de uma espécie de lançar-se para frente. (ARTIGAS, V. Texto da aula inaugural pronunciada na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, 1967)

Segundo o dicionário Aurélio, a palavra desígnio significa: “Intenção, projeto, plano, propósito; vistas; Combinações para obter um resultado; Determinação”. A observação realmente corrobora a reflexão de ARTIGAS, pois são perceptíveis, quando vemos uma criança desenhando, a intencionalidade, a vontade e propósito que ela dedica ao desenhar.

Para melhor conhecer a criança é preciso aprender a vê-la. Observá-la enquanto brinca: o brilho dos olhos, a mudança de expressão do rosto, a movimentação do corpo. Estar atento à maneira como desenha o seu espaço, aprender a ler a maneira como escreve sua história. (MOREIRA, 1984, p. 20)

Esse ato de registrar, de projetar, é uma forma de linguagem, uma espécie de escrita. O desenho comunica, antes mesmo da criança aprender a ler ou escrever. Quando uma criança se propõe a desenhar, não existe separação entre pensamento e sentimento.

1.1 - O desenho E o desenvolvimento infantil

Moreira (1984, p.27), relaciona as etapas de desenvolvimento humano a partir da obra de Piaget *A Formação do Símbolo na Criança* (1971), porém é uma visão que aborda apenas o jogo, sem considerar o desenho. Já a autora relaciona esse desenvolvimento do desenho como brincadeira, já que pela perspectiva dela, o desenho também é considerado como jogo.

A fase inicial do desenho é conhecida como garatuja e é quando a criança rabisca repetidas vezes em uma superfície, criando formas ininteligíveis ao adulto. É a fase de um primeiro contato com os materiais artísticos, o início de uma forma de autoexpressão. Esse exercício pode ser considerado um jogo, uma brincadeira de repetição de exercícios, em que a criança testa o comando sobre aquele movimento e materiais. Apenas movimentação, sem compromisso de representação.

Durante um período do ano de 2016 em que trabalhei como professora de Artes Visuais em uma escola regular particular, realizei registros que se revelaram valiosas fontes de reconhecimento desse processo no desenho para nossa pesquisa.

Nas figuras 1, 2 e 3 é possível observar momentos em que crianças em torno de 2 anos de idade, realizam garatuja, explorando o giz na superfície do chão, testando os movimentos e criando formas. Nota-se, principalmente na Figura 1, que os desenhos possuem um padrão de repetição, alcançando o limite do braço. Em pé, deitadas e ajoelhadas, as crianças além de testar as formas com o giz nas mãos, também testam as posições corporais em que essas formas são feitas.



(Figura 1: Garatuja. Arquivo pessoal de Victória Barão, 2016)



(Figura 2: Garatuja. Arquivo pessoal de Victória Barão, 2016)



(Figura 3: Garatuja. Arquivo pessoal de Victória Barão, 2016)

A partir da descoberta desse controle do movimento, essas imagens vão ganhando outras formas, como espirais, pequenos círculos, formas ovaladas etc. Nesse momento, alguns desenhos começam a ganhar nomes. Percebe-se aqui a ideia do desígnio, do projeto, começando a nascer.

A conquista dos círculos marca uma etapa bastante importante, é o esboço de uma representação. Esboço, porque ainda são acidentais muitas vezes, porém marca geralmente o início de uma necessidade de nomear os desenhos. (MOREIRA, 1984, p. 31)

Durante outra atividade realizada em uma das aulas de Artes Visuais, a proposta desenvolveu-se na realização de massa de modelar juntamente aos estudantes, que possuíam por volta de 3 a 4 anos, que se encaminhou para a livre criação com este material. Algumas curiosas formas circulares se transformaram em desenhos sobre a mesa, que me levaram a registrá-las, como mostram as figuras 4, 5 e 6.



(Figura 4: Círculos desenhados através de massa de modelar. Arquivo pessoal de Victória Barão, 2016)



(Figura 5: Círculos desenhados através de massa de modelar. Arquivo pessoal de Victória Barão, 2016)



(Figura 6: Círculos desenhados através de massa de modelar. Arquivo pessoal de Victória Barão, 2016)

A partir dessa nova configuração do desenho dentro o espaço, a vontade de nomear os desenhos cresce, iniciando a representação da garatuja. Outros formatos começam a aparecer e a ganhar nomes diversos, se diferenciando no papel. É a partir desse momento que o desenho pode ser considerado como linguagem. Conforme Moreira (1984, p.34), “É um jogo simbólico: o vínculo entre significante e significado permanece totalmente subjetivo. ”

O desenho agora é considerado como “desenho-jogo-simbólico” e começa a conquistar novos formatos, nascendo as primeiras representações humanas. O desenho começa a se expressar por analogias. É nesta fase que existe a associação entre o ato do “desenho-jogo simbólico” à criação do artista contemporâneo, pela representação poética de associação entre símbolos e significados, em que as formas são variadas, se transformando continuamente.

A inteireza, a certeza, a densidade do momento de criação está presente no adulto que cria e na criança que brinca. É visível a concentração, o corpo inteiro presente no ato de brincar de uma criança. É a sensação de estar inteiro no que está realizando o que une o artista à criança. (MOREIRA, 1984, p. 37)

Esse modo espontâneo, original e pessoal de criação próprio das crianças nessa fase do desenho, é o que o artista contemporâneo busca em suas produções artísticas ao resgatar sua essência criativa. Muitos artistas buscaram essa essência em suas obras, entre eles: Paul Klee, Miró, Henri Matisse, Picasso, que segundo Moreira (1984, p.36), “chegou mesmo a afirmar, que no início desenhava como Rafael, mas que precisou de toda uma existência para aprender a desenhar como as crianças”.

As fotografias abaixo foram realizadas durante a atividade na aula de Artes Visuais, com estudantes de 4 a 6 anos aproximadamente, em que a proposta era a produção de desenhos em superfícies alternativas ao papel, neste caso, o chão foi a escolha. Acredito na importância da exploração de suportes diferentes do usual papel A4, ou até mesmo o A3. Isso gera rendimentos diverso e é um exemplo claro de como essa abertura possibilita o desenho ser brincadeira.

Nesta atividade, muitas brincadeiras formaram, além da tradicional Amarelinha (figura 7), algumas crianças criaram cenários de suas casas (figura 8), jardins encantados e famílias imaginárias (figura 9).



(Figura 7: Amarelinha. Arquivo pessoal de Victória Barão, 2016)



(Figura 8: Casa desenhada. Arquivo pessoal de Victória Barão, 2016)



(Figura 9: Família. Arquivo pessoal de Victória Barão, 2016)

Fica claro, nesta situação, como as crianças usaram do desenho como ferramenta para construir sua brincadeira. Se observarmos na figura 8, por exemplo, percebemos que a imaginação é capaz de transformar os riscos feitos no chão em divisões de cômodos de uma casa, para a criança que o fez. Dentro dessas formas, delimitações são feitas, universos são criados, de forma muito intuitiva e espontânea.

Outro momento em que pude relacionar esta etapa do “desenho-jogo simbólico” foi em um registro realizado na matéria de Estágio 1 no início do ano de 2016, em uma aula de Artes Visuais, com um estudante de aproximadamente 4 anos. As atividades, neste ambiente educacional observado, eram extremamente controladas pelo professor regente e neste caso específico, me chamou atenção um estudante que resolveu criar algo totalmente fora da proposta estabelecida. A atividade consistia na realização do desenho de um animal que vive na floresta, junto aos índios.

O estudante em questão resolveu criar uma forma de animal híbrido, um personagem com antenas de joaninha e chifre de unicórnio, asas de pássaro verdes, corpo de cavalo, cabeça de cachorro, nariz de sapo etc. Esse desenho foi um dos poucos registrados durante a experiência de Estágio 1. Abaixo, na figura 10, podemos observar melhor essa criação.



(Figura 10: Personagem híbrido. Arquivo pessoal de Victória Barão, 2016)

Natália Oliveira, mestre em Artes Visuais pela Universidade Federal de Uberlândia, ministra cursos livres de artes para crianças e me cedeu algumas imagens que me auxiliaram a exemplificar as fases do desenho.

A Figura 11 foi realizada por uma criança de 5 anos em uma oficina de ilustração para crianças ministrada na Argentina, no ano de 2018. A proposta desta oficina era a realização de intervenções com objetos sobre o desenho, em que rostos foram formados, utilizando botões para representar os olhos.

Relaciono essa atividade com a fase do “desenho-jogo simbólico”, pois apesar de ser uma representação de um rosto, o comprometimento com a representação real encontra-se presente, nota-se principalmente pela simplificação da forma, por detalhes como antenas, pelos, falta de pescoço etc.



(Figura 11: Fotografia de Natália Oliveira, artista plástica, 2018)

Em recente experiência acompanhando uma turma de primeiro ano, registrei um desenho feito por uma criança de 5 anos, que me chamou bastante atenção, e que relaciono diretamente com a fase em questão do “desenho-jogo simbólico”. Essa vivência ocorreu durante uma atividade proposta pela professora, logo após um passeio escolar que a turma realizou para assistir à peça de teatro da Rapunzel. A atividade proposta era que os estudantes desenhassem a protagonista. Considero

muito criativa a solução que a criança deu para os enormes cabelos da personagem, criando um laço para conectar todos os fios de cabelo.



(Figura 12: Rapunzel. Arquivo pessoal de Victória Barão, 2018.)

O desenho que até então era guiado pelo símbolo, passa a se elaborar pelo pensamento. As formas são mais estruturadas e o desenho do “jogo-simbólico” passa a ser “jogo-regulado”, em que a representação do real passa a ser uma prioridade no ato de desenhar. Desfazendo-se, assim, da característica “mágico-mutante” e analógica. O que era considerado como fantasia, pelo descompromisso com o real, se transforma em outro tipo de fantasia e em outro tipo de jogo, o jogo da construção, na criação de personagens e elaboração de histórias.

Natália Oliveira cedeu-me outra imagem (Figura 13) que registrou, desta vez, em local informal. Natália relatou que esse desenho se desdobrou após uma brincadeira dela com a criança. Acredito que essa imagem se encaixa no início da fase do desenho do “jogo-regulado” por se mostrar de forma mais estruturada, em que existe uma preocupação com a base do desenho, uma organização mais definida e já podemos observar uma linearidade espaço-temporal.



(Figura 13: Fotografia de Natália Oliveira, artista plástica, 2017)

Dentro da comunidade de aprendizagem na qual trabalho, venho observando uma aprendiz que acabou de completar 8 anos e que tem bastante afinidade com a linguagem do desenho. Pedi a ela alguns de seus desenhos para que eu pudesse utilizar nesta pesquisa (Figura 14 e 15). Acredito que os seus desenhos se encontram na fase do desenho “jogo-regulado”.

Na figura 14 podemos notar que em seu desenho ela busca representar o objeto real, os detalhes das pulseiras, dos sapatos, as barras das meias, bolso da blusa etc. As cores nesta fase interferem diretamente na proposta daquilo que se pretende desenhar.



(Figura 14: Arquivo pessoal de Victória Barão, 2018.)

A fantasia existente no “desenho-jogo simbólico” e no desenho “jogo-regulado” agora manifesta-se em forma de histórias, em personagens e narrativas criadas no desenho. Através de determinados conceitos visuais encontramos sereias, super-heróis, príncipes e princesas, guerreiros, animais fantásticos.

Como podemos observar na figura 15, uma mergulhadora, que provavelmente é da realza, busca um tesouro nas profundezas do mar e depara com alguns animais marinhos não muito contentes com sua presença. É um exemplo claro de uma história contada visualmente.



(Figura 15: Arquivo pessoal de Victória Barão, 2018.)

Durante algumas experiências em sala de aula, escutei, ao solicitar atividades de desenho, a recorrente frase de estudantes inseguros: “eu não sei desenhar”, “desenha para mim?” Alguns me pediam, outros apagavam e recomeçavam tantas e tantas vezes que o papel se rasgava ou amassava.

Por muito tempo, eu não compreendi a razão dessa insegurança tão presente entre esses jovens estudantes, normalmente antes mesmo de completarem 10 anos. Acabei, acreditando que só poderia ser natural alguns estudantes não se interessarem pelo desenho e acabarem reagindo automaticamente dizendo não saberem desenhar. Até o momento em que iniciei esta pesquisa.

Pude perceber então, através da obra *O Espaço do Desenho: A Educação do Educador*, que existe sim um rompimento brusco e uma atrofia não natural relacionada à linguagem do desenho e que acontece principalmente por conta do sistema de ensino convencional. Segundo Moreira (1984, p. 65) “é exatamente a entrada para a escola que marca a ruptura no desenho das crianças.”

A substituição do código visual para o verbal de maneira forçada, limitante à expressão pessoal do estudante, é umas das causas desse rompimento, e que irei explicar melhor no próximo capítulo.

CAPÍTULO II: O LUGAR DO DESENHO NA EDUCAÇÃO CONVENCIONAL

Para compreender o lugar do desenho nos ambientes educacionais convencionais, é necessário realizar breves reflexões sobre esse sistema, para então entender como o ensino de Artes Visuais e mais especificamente o desenho estão inseridos nesses espaços.

Nomeio nesta pesquisa o ensino “convencional” como todas as práticas realizadas em ambientes educacionais considerados “tradicionais”, como também situações que hierarquizam saberes e as relações. Segundo do Dicionário Aurélio, a palavra “convencional” significa “Membro de uma convenção; Que é resultado de convenção; Relativo a uma convenção; Que segue as convenções sociais; Geralmente admitido; Que é pouco natural”. Considero pouco natural, por exemplo, a separação das idades, a tensão estabelecida entre professor e estudante, a obrigatoriedade de um currículo pré-estabelecido, sem vínculo significativo algum com o estudante, dentre outras práticas.

As problemáticas que se desdobram no conjunto de ações e situações dentro do ambiente escolar causam diversas consequências no desenvolvimento dos estudantes como as relações de poder e autoridade, o pouco espaço para brincar livremente, desvalorização da expressão individual dentro da escola, entre outras.

O que é no fundo um sistema de ensino, senão uma ritualização da palavra, senão uma fixação de papéis para os sujeitos falantes, senão a constituição de um grupo doutrinário mais ou menos difuso, senão uma distribuição do discurso com seus poderes e saberes? (FOUCAULT, 1980, p. 38 apud MOREIRA, 1984, p. 83)

Destaco, neste capítulo, uma das experiências desencadeadoras para o meu descontentamento com o ensino convencional, pois além de considerar os relatos pessoais de enorme importância para esta pesquisa sociobiografica, acredito também que esta experiência foi extremamente marcante em minha trajetória na licenciatura e principalmente por estar relacionada ao desenho.

Ocorreu na matéria de Estágio 1 em uma Escola Educação Infantil, onde acompanhei a professora de Artes Visuais. Observei as turmas do G3, primeiro período e segundo período, com idade de três a cinco anos.

O foco de observação nessa experiência foi direcionado às práticas da professora, problematizando as constantes atividades estereotipadas realizadas em sala de aula e das consequências causadas, interferindo diretamente na liberdade de construção, na elaboração imaginativa e em vários outros aspectos que causam falha no processo de criação.

As atividades eram restritivas, não permitindo uma criação livre aos estudantes, levando em conta inclusive o tamanho da folha A4 que normalmente era entregue para realização dos trabalhos, além de serem conduzidas mediante a autorização da professora, como um passo a passo guiado por ela. Normalmente os trabalhos dos alunos possuíam um resultado muito semelhante entre eles.

Em um dos dias de observação escrevi o seguinte comentário sobre a atividade de pintura: “A professora inicia a atividade com a cor marrom para representar a terra e diz para que eles façam a mesma coisa, molhar o pincel na tinta e pintar metade inferior da folha de marrom. Só depois que todos fizeram essa parte, ela parte para o próximo passo que é molhar o pincel na tinta verde claro e fazer pequenos traços na terra que representam a grama. Os traços não podem ser muito grandes pois segundo ela, eles estão representando a grama e não um matagal. A cor também não pode ser alterada, questionada por alguns alunos se poderiam usar a tinta verde escuro, ela ressalta que não, pois a grama é verde claro. ”



(Figura 16: Resultado das atividades. Arquivo pessoal de Victória Barão, 2016)

O controle excessivo das atividades, a importância dada ao produto final desconsiderando o processo, a comparação entre os estudantes que não atingem esse produto final, são apenas algumas das problemáticas destacadas nessa experiência. A competição causada por esse tipo de comparação entre as próprias crianças, as julgando como se todos fossem iguais em seus processos e aprendizagens e inclusive, repreendendo os que não se adequam ao mesmo modelo de aula imposto pela professora.

Ações como essa, faz com que estudantes acreditem não saber desenhar, resultando muitas vezes na destruição da autoestima de muitos deles, minando toda e qualquer criatividade num espaço que deveria minimamente ser de criação. Pois os estudantes, nessa faixa etária estão em sua total capacidade criadora e são submetidos a esse tipo de prática.

Na figura 17, uma das atividades realizada na aula de Arte Visuais, em que a professora, como em várias atividades observadas durante o Estágio, desenha em um papel separado o que que eles irão copiar.



(Figura 17: Registro feito em Estágio I. Arquivo pessoal de Victória Barão, 2016)

Segundo Moreira (1984, p.86), “Se na relação com a criança o adulto é o que sabe e julga, então o seu desenho é o certo e à criança só resta copiá-lo. Porém é apenas neste tipo de relação que eu tenho percebido acontecer a estereotipia”. Os desenhos estereotipados empobrecem a percepção e a imaginação da criança,

inibem sua necessidade expressiva e não permitem que desenvolvam naturalmente suas potencialidades. Através desse relato e algumas outras experiências vivenciadas no ensino formal, me fizeram optar por uma via alternativa educacional.

Decidi por determinar, este capítulo, três aspectos prioritários, para falar sobre o ensino formal e do lugar da Arte, pois considero que são pontos importantes a serem mencionados, elucidando assim as consequências que se desdobram, com o propósito de explicar a quebra abrupta no processo de desenvolvimento da linguagem do desenho. Os três aspectos do ensino convencional são os seguintes: as relações que se estabelecem entre adultos e estudantes; o espaço destinado ao estudante dentro da escola; e as prioridades que os órgãos e instituições responsáveis pelo ensino formal depositam sobre as escolas.

2.1 - As relações

A determinação dos papéis e níveis hierárquicos deixa claro ao estudante que existe uma pessoa detentora da verdade absoluta, que comanda e domina o conhecimento e ao estudante resta acatar essas verdades sem questionar.

O fato de existir uma pessoa em posição considerada superior que irá julgar e avaliar o processo de aprendizagem de outro indivíduo, antes mesmo da própria pessoa julgada e avaliada o fazer, cessa, qualquer possibilidade de autoconsciência e de avaliação do próprio processo de aprendizagem, já que certamente alguém irá fazê-lo e é apenas a avaliação externa que possui valor legítimo no sistema.

A relação entre professor e estudante, se mostra verticalizada. A atitude dos adultos dentro da escola (sejam professores, diretor, coordenador, monitores etc.) carrega sempre um sentimento de desconfiança e suspeita em relação ao estudante. Carl Rogers (1972, p.173), em *Liberdade para Aprender*, elucida essa relação nos ambientes convencionais: “Parece razoável acreditar que a confiança seria pressuposto muito mais sólido do que a presente atitude de suspeição que tem efeito definitivamente prejudicial à autoconfiança”.

Ainda nos dizeres de Rogers (1972), exige-se do estudante que decore conceitos, conteúdos e regras, sem que, por sua vez, os compreenda e façam sentido interna e profundamente. O estudante “é levado pela mão” a aprender, sem que haja a necessidade de qualquer afinidade ou simples aproximação com determinado assunto. Essas observações, transportam-me aos meus longos anos dentro da escola

convencional, em que, ano após ano, trimestre após trimestre, decorei matérias incansavelmente para realizar provas, testes e avaliações. Pouquíssimo, para não dizer nada, desses conteúdos decorados, permanecem em meu campo de significado.

Esse ponto, em minha opinião, é um dos mais problemáticos dentro da educação, o adulto, detentor de toda a verdade, domina o discurso e ainda possui a crença de que o aprendiz não tem condições de pensar por si próprio, gerando assim, uma relação profundamente sensível, em que o estudante está em posição de extrema vulnerabilidade. Qualquer palavra do adulto, possui um enorme peso para o ser que está colocado em posição inferior.

Esse método de cima para baixo, ensino e teste, no qual o ensino é motivado por um sistema de recompensas e punições em vez da curiosidade ou desejo real e verdadeiro pelo saber, é ideal para a doutrinação e treinamento de obediência, mas não para muito mais. Não é surpresa que a maior parte dos grandes empresários e inovadores ou deixaram a escola cedo (como Thomas Edison) ou disseram que odiavam a escola e aprenderam apesar dela, não por causa dela (como Albert Einstein).² (GRAY, 2013, p.2)

Considerando que vivemos em uma cultura baseada na autoridade, com definições claramente estabelecidas entre o adulto e a criança, podemos entender que essas situações se repetem, geração após geração. E essas situações influenciam enormemente o desenho, principalmente se levarmos em consideração que o desenho é um dos poucos momentos de auto expressão da criança dentro da escola (considerando os desenhos livres) em que ela manifesta sua completa e genuína atenção e entrega para realizar essa atividade.

O poder do adulto se faz sentir ainda pela maneira como aprecia os desenhos infantis. As crianças são extremamente vulneráveis aos comentários dos adultos, especialmente quando sabemos que o desenho expressa a criança inteira. (MOREIRA, 1984, p. 87)

Pode-se refletir então que os atuais adultos (os professores), em sua infância também perderam seu vínculo com a linguagem do desenho, muito provavelmente repetirão as mesmas atitudes com os estudantes. E se a referência dentro do espaço educacional convencional para a criança é o adulto, este que perdeu a conexão com desenho, possivelmente os mesmos não irão estimular esse tipo de expressão.

² *School is a prison – and damaging our kids* foi publicado originalmente no site Salon, em 26 de agosto de 2013 e está disponível em http://www.salon.com/2013/08/26/school_is_a_prison_and_damaging_our_kids/

2.2 - O Espaço:

O segundo importante ponto a ser mencionado, está relacionado a forma como os espaços estão estruturados dentro da escola. As salas de aula, fechadas e com pouco espaço, normalmente abarrotadas de estudantes, grades, alarmes, entre etc.

As carteiras enfileiradas, voltadas todas para a mesma direção, tendo como foco principal a figura do professor, remetem, na minha opinião, a uma das características que mais se aproxima ao ensino no século XIX. A razão de serem individuais, garantem maior disciplina e facilidade ao professor que observa e vigia, além de proporcionar um distanciamento maior entre os estudantes, reduzindo as chances de bagunças e dispersões. Assim como podemos observar na figura 18.



Figura 18: A esquerda a imagem de uma escola no século XIX e a direita uma escola nos dias atuais, montagem feita por Rogério Ribeiro, 2015.³

A criança de 6 anos é ‘parafusada’ numa cadeira dura para estudar palavrório durante horas e horas. Será por acaso que a criança em desenvolvimento, esta força da natureza, essa exploradora, é mantida imóvel, petrificada, confinada, reduzida à contemplação das paredes, enquanto o sol brilha lá fora, obrigada a prender a bexiga e os intestinos 6 horas por dia, exceto alguns minutos de recreio durante 7 anos ou mais? Haverá maneira melhor de aprender a submissão? Isso penetra por músculos, sentidos, tripas, nervos e neurônios... Trata-se de uma verdadeira lição de totalitarismo. A posição sentada é reconhecidamente nefasta para a postura e para a circulação, e, no entanto, eis o nosso homem ocidental com problemas de coluna, as veias esclerosadas, os pulmões retraídos, hemorroidas e nádegas

³ Retirado do site Omnes Omnia Omnino. Disponível em <https://omnesomniaomnino.com/2015/03/25/2015-e-nossas-possibilidades-educacionais-parte-3/> Acesso em: junho de 2018.

achataadas... Faz um século que vemos as crianças arrastando os pés embaixo das carteiras, entortando o corpo e pulando como rãs quando a sineta bate. [...] Não, não é um acaso. É um plano. Um plano desconhecido para os que o cumprem. Trata-se de domar. Domesticar fisicamente essa máquina fantástica de desejos e prazeres que é a criança. (ROCHEFORT, C. 1980, p. 47 apud MOREIRA, 1984, p. 81)

E essa atitude de domar, que restringe à criança um espaço mínimo para seus movimentos, é extremamente prejudicial, pois é justamente nesta fase que a criança tem de expandir-se, testar os limites, conhecer seu corpo e as possibilidades.

A escola é um lugar onde as crianças são obrigadas a estar, e onde sua liberdade é muito restrita – muito mais restrita do que muitos adultos tolerariam no seu ambiente de trabalho. Nas décadas recentes, nós temos obrigado nossas crianças a passar mais tempo ainda nesse tipo de ambiente, e existe forte evidência (resumida em meu recente livro) que isso está causando danos psicológicos a muitas delas. Além disso, quanto mais os cientistas conhecem sobre como as crianças aprendem naturalmente, mais percebemos que as crianças aprendem mais profunda e integralmente, e com mais entusiasmo, em condições que são praticamente opostos àquelas da escola tradicional. (GRAY, 2013, p.1)

O desenho então é cada vez mais diminuído, encolhido e reduzido à curtos espaços, de no máximo em folhas de tamanho A4. Ele até existe dentro desses espaços, mas de uma maneira estereotipada, nos livros didáticos, em imagens impressas para as crianças colorirem dentro da linha, de maneira automática ou nas brechas de tempo, entre uma aula e outra, entre a finalização de uma atividade e outra. O desenho então para a criança, se reduz a cópias, perdendo assim seu valor.

2.3 - As prioridades:

O terceiro e último ponto tratado neste capítulo, refere-se mais especificamente ao ensino de Artes dentro desses espaços escolares formais. Pesquisei em como esse ensino é incorporado, dentro desses ambientes e como as prioridades são claramente pré-estabelecidas por instâncias governamentais, gerando assim, um afastamento e uma substituição da linguagem visual pela linguagem verbal.

Nos primeiros anos escolares, o problema parece estar centrado na prioridade dada à alfabetização, porque ocupa todo o tempo da criança na escola. Porém nos anos seguintes o problema se agrava, e o desenho acaba ficando espremido nas sobras do tempo. (MOREIRA, 1984, p.73)

Destaco os dois primeiros objetivos do Ensino Fundamental, segundo as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica*⁴ de 2013:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – foco central na alfabetização, ao longo dos três primeiros anos, conforme estabelece o Parecer CNE/CEB nº4/2008, de 20 de fevereiro de 2008, da lavra do conselheiro Murílio de Avellar Hingel, que apresenta orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos; (Educação Básica. Diretrizes Curriculares, 2013, p. 38)

O foco está claro nesses dois primeiros pontos, que a partir dos primeiros anos do ensino fundamental, a criança de 5 e 6 anos tem como prioridade a alfabetização. Será que uma escola que privilegia a leitura dará espaço ao pensamento e à expressão pessoal de cada ser? Será que as demandas e obrigações a serem cumpridas respeitam o tempo individual de cada estudante?

Mais uma evidência desta compartimentação dos saberes foi retirada da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*⁵ (2017), a LDB, deixando ainda mais claro a prioridade estabelecida no ensino fundamental,

SEÇÃO III – Do Ensino Fundamental

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

Sobre a divisão de matérias dentro da grade curricular, é importante considerar, que dentro desses espaços existe uma separação de conteúdos e um currículo obrigatório preestabelecido que parte de uma instância superior governamental. Além disso, é claro, que alguns conteúdos são evidentemente privilegiados em detrimento de outros.

O horário disponibilizado por matéria é definido por cada escola, diferenciando-se entre município, estado e escolas particulares. Esses horários são definidos

⁴ DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: maio 2018

⁵ LDB : LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Disponível em <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: maio 2018

através da grade curricular de cada organização. Abaixo, selecionei algumas grades horárias para uma melhor visualização:



GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS

ESTRUTURA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS

CAPITAL E INTERIOR

A PARTIR DE 2013

Legislação	Base Comum Nacional	Área do Conhecimento	Componente Curricular	I CICLO						II CICLO						6.º Ano		7.º Ano		8.º Ano		9.º Ano		Carga Horária Total
				1º Ano		2º Ano		3º Ano		4º Ano		5º Ano		S		S		S		S				
				S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A			
Lei Federal N.º 9.394/96 RES. N.º 02/98CNE RES. N.º 09/97 CEE/AM		Linguagens	Língua Portuguesa	8	320	8	320	8	320	7	280	7	280	5	200	5	200	5	200	5	200	2.320		
			Arte	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	360		
			Educação Física	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	720		
			Ciências Naturais e Matemática	5	200	5	200	5	200	6	240	6	240	5	200	5	200	5	200	5	200	1.880		
			Ciências	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	3	120	3	120	3	120	3	120	680		
		Ciências Humanas e Sociais	História	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	3	120	3	120	3	120	3	120	680		
			Geografia	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	3	120	3	120	3	120	3	120	680		
		Ensino Religioso	Ensino Religioso	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	360		
		Parte Diversificada (Área de Linguagem)	Língua Estrangeira Moderna	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	80	2	80	2	80	2	80	320		
		TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA				20	800	20	800	20	800	20	800	20	800	25	1000	25	1000	25	1000	25	1000	8.000

Legenda: S: semanal - A: anual **Semanas:** 40

(Figura 19: Grade curricular do Ensino Fundamental do estado do Amazonas, 2013)

Como podemos perceber nesta estrutura curricular, do ensino fundamental, a área do conhecimento de Linguagens está dividida entre Língua Portuguesa e Arte. Comparando a carga horária total dessas duas matérias consideradas linguagens, percebe-se que o horário determinado a linguagem de Artes chega apenas a 15,52% de todo o horário determinado à Língua Portuguesa.

As grades horárias abaixo foram retiradas do site da Secretaria de Educação da prefeitura⁶ de São Paulo de 2011. Apresentando a Matriz Curricular Básica do 1º ao 5º ano (Figura 20) e do 6º ao 9º ano (Figura 21).

⁶ Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/81_11.HTM> Acesso em: 2018

ANEXO I * Matriz Curricular Básica Para o Ensino Fundamental Ciclo I – 1º ao 5º ano						
Disciplinas		Ano/aula (%)				
		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano/4ª série
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	60%	60%	45%	30%	30%
	História/Geografia	-	-	-	10%	10%
	Matemática	25%	25%	40%	35%	35%
	Ciências Físicas e Biológicas	-	-	-	10%	10%
	Educação Física/Arte	15%	15%	15%	15%	15%
Total Geral		100%	100%	100%	100%	100%
* Retificado de acordo com publicação no DOE de 28/12/2011 – Seção I – Pág. 50						

(Figura 20: De <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/81_11.HTM>, 2011)

ANEXO II Matriz Curricular Básica Para o Ensino Fundamental Ciclo II – 6º ao 9º ano Período Diurno					
Disciplinas		Ano/aula			
		6º ano	7º ano	8º ano	9º ano/8ª série
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	6	6	6	6
	Arte	2	2	2	2
	Educação Física	2	2	2	2
	Matemática	6	6	6	5
	Ciências Físicas e Biológicas	4	4	4	4
	História	4	4	4	4
	Geografia	4	4	4	4
	Ensino religioso*	-	-	-	1
Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	2
Total de Aulas		30	30	30	30
*Ensino Religioso – Se não houver demanda acrescentar 1 (uma) aula para Matemática.					

(Figura 21: Retirado de <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/81_11.HTM>, 2011)

A matriz curricular do 1º ao 5º (Figura 20), disponibiliza apenas 15% de ano/aula para Artes e ainda fraciona este tempo com a matéria de Educação Física. Em contrapartida, disponibiliza mais da metade do tempo, 65%, para as matérias de Língua Portuguesa e Matemática.

A escola privilegia claramente algumas áreas em detrimento de outras. O único e curto horário semanal com pouco tempo de contato com as crianças. Os horários, então, são organizados para que o aluno perceba quais os momentos mais valorizados. (MOREIRA, 1984, p.75.)

Percebemos então, que o tempo de expressão pessoal do estudante dentro da escola é bastante limitado. Entendendo que o desenho é uma dessas formas de expressar-se e que ele normalmente restrito apenas para os horários da aula de Artes Visuais ou espremido nas sobras do tempo. No dizer de Moreira (1984), o rompimento com a linguagem do desenho ocorre, principalmente, pela dificuldade do estudante de poder expressar-se dentro desse ambiente educacional.

CAPÍTULO III:

O LUGAR DO DESENHO NA EDUCAÇÃO AUTODIRIGIDA

Antes de observar o lugar do desenho na Educação Autodirigida, entendo a importância de explicar sua definição, por ser um termo pouco mencionado tanto fora como dentro dos ambientes formais de educação.

3.1 - Educação autodirigida

A Aliança para Educação Autodirigida⁷ define a educação autodirigida como “a educação que deriva das atividades auto selecionadas e das experiências de vida da pessoa que está sendo educada, sejam essas atividades escolhidas deliberadamente ou não para fins de educação. ” Em outras palavras, significa que os aprendizes irão escolher o próprio caminho educacional, vivenciando possibilidades e experiências por escolha própria, resolvendo problemas reais etc.

A educação autodirigida parte do pressuposto de que os seres humanos são aprendizes naturais e que podem adquirir habilidades e conhecimentos através de suas escolhas pessoais. Além disso, acredita que a aprendizagem é um processo contínuo, sendo mais efetiva uma aprendizagem informal e espontânea que o aprendizado formal.

Peter Gray, argumenta que é através da brincadeira livre que o ensino autodirigido proporciona, que as crianças poderão desenvolver suas habilidades e traços sociais importantes.

Eu gastei grande parte de minha carreira de pesquisador estudando como as crianças aprendem. As crianças vêm ao mundo perfeitamente capacitadas a direcionar sua própria educação. Por natureza, elas são dotadas com instintos educativos poderosos, incluindo a curiosidade, brincadeira, sociabilidade, atenção para as atividades ao seu redor, desejo de crescer e desejo de fazer o que as crianças mais velhas e os adultos podem fazer. (GRAY, 2013, p.3)

Carl Rogers, psicólogo norte americano, defende em sua teoria um ensino não-diretivo e que uma aprendizagem é realmente efetiva através da própria experiência do estudante. Por meio da sensibilização, afetividade e motivação, que segundo ele,

⁷ Site da Aliança para Educação Autodirigida *The Alliance for Self-Directed Education* (ASDE). Disponível em: < www.self-directed.org > Acesso em: 2018.

são fatores fundamentais na construção do conhecimento. Assim, Rogers cita em seu livro *Liberdade para aprender* (1972) que:

A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsabilmente do seu processo. A aprendizagem significativa aumenta ao máximo, quando o aluno escolhe suas próprias direções, ajuda a descobrir recursos de aprendizado próprio, formula problemas que lhe dizem respeito, decide quanto ao curso de ação a seguir, e vive as consequências de cada uma dessas escolhas. É evidente, tanto no campo da indústria quanto no da educação, que a aprendizagem participada é muito mais eficaz que a aprendizagem passiva. (ROGERS, 1972, p.163)

A aprendizagem autodirigida pode acontecer em qualquer momento, porém existem espaços (como comunidades de ensino, escolas democráticas etc.) que promovem um processo da aprendizagem autodirigida, mais natural, sem interrupções constantes de adultos e currículos, sem cortes abruptos no processo de curiosidade e que o estudante precisa diariamente escolher suas atividades e se responsabilizar por elas.

A minha experiência com o ensino autodirigido inicia-se em 2017, quando entrei como membro da equipe em uma comunidade de aprendizagem autodirigida, na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, chamada Casa da Árvore⁸.

3.2 - Casa da Árvore, uma iniciativa inovadora em educação

A Casa da Árvore é uma iniciativa de um grupo de educadores independentes, que promove uma educação autodirigida para pessoas de 4 a 18 anos. É inspirada no modelo *Sudbury* de Educação, em que toda gestão é democrática e a aprendizagem é livre.

O modelo *Sudbury* surgiu há cinquenta anos, em 1968, a partir do descontentamento de mães e pais, educadores e pesquisadores, insatisfeitos em relação à educação tradicional e com a necessidade de promover às crianças um ensino que fosse totalmente vinculado com a experiência do viver. Esse método de ensino abarca um sistema democrático e é totalmente autodirigido.

⁸ Para conhecer mais acesse: www.comunidadecasadaarvore.org

O nome deste modelo, originou-se da primeira escola *The Sudbury Valley School*⁹, na cidade de Framingham que é vizinha da cidade *Sudbury* no estado de *Massachusetts*, Estados Unidos. Atualmente, existem quase 80 escolas *Sudbury* ao redor do mundo¹⁰, sediadas em países como Bélgica, França, República Checa, Alemanha, Israel, Japão, Irlanda, Estados Unidos, Suíça etc.

Luís Gustavo Guadalupe Silveira, coorientador desta pesquisa, fundador e membro de equipe da Casa da Árvore, explica qual foi a motivação de iniciar um projeto de Educação Autodirigida.

*Resolvi abrir a Casa da Árvore no momento em que eu estava chegando à conclusão que a escola convencional, que trabalha com o ensino coercitivo, não era aquilo no que eu acreditava e onde eu queria que meus filhos ficassem. Depois de ter conhecido alguns modelos escolares, nenhum deles respondia o que eu pensava ser adequado em termos de educação. A última coisa que eu entrei em contato foi a Desescolarização, que também ainda não respondia algumas questões particulares. Achava ainda muito centrado na figura do pai e da mãe, com uns traços de uma autoridade ou alguma condução externa à criança, muito diretivo ainda.*¹¹

Para o modelo *Sudbury*, não existe apenas uma via específica em que os aprendizes devam percorrer para aprender qualquer conteúdo. As opções de aprendizagem não são apresentadas e filtradas pelo crivo de um professor ou dos responsáveis tutores.

Estou convencido de que *Sudbury Valley* funciona tão bem como ambiente educacional porque oferece as condições que otimizam as habilidades naturais das crianças para se auto educarem. Essas condições incluem a) oportunidade ilimitada de brincar e explorar (o que lhes permite descobrir e perseguir seus interesses); b) acesso a uma variedade de adultos cultos e carinhosos que são ajudantes, não juízes; c) livre mistura de idade entre crianças e adolescentes (a interação entre crianças de idades diferentes é muito mais útil para a aprendizagem); e d) a participação direta em uma comunidade estável, moral e democrática na qual eles adquirem um senso de responsabilidade pelos outros, não somente por si próprios. Pense nisso: NENHUMA dessas condições estão presentes nas escolas convencionais. (GRAY, 2013, p. 6)

⁹ Site com diversos artigos, fotos, livros, sobre a *Sudbury Valley School* e o modelo *Sudbury*: <http://www.sudval.org/>

¹⁰ Lista de escolas *Sudbury*. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_Sudbury_schools>. Acesso em: 2018.

¹¹ Depoimento de Luís Gustavo Silveira Guadalupe citado ao longo deste subcapítulo foi concedido verbalmente à pesquisadora no mês de novembro de 2017.

Isso quer dizer que neste modelo não existe um currículo preestabelecido, portanto, não existe a crença de que as atividades devam ser limitadas e divididas entre as faixas etárias, não dividindo também os conhecimentos e nem definindo parâmetros avaliativos. Assim explica Romey Pittman, cofundador da escola *Sudbury Fairhaven*¹², membro de equipe e pai de aprendiz

O modelo *Sudbury* não supõe nada sobre como cada criança aprende em determinada idade. Não há expectativas de que alguém aprenda multiplicação antes dos números negativos ou saiba como desenhar um círculo antes de saber fazer um quadrado. O interesse é o único critério para o envolvimento em alguma atividade e a satisfação é a única estimativa de sucesso. (PITTMAN, 2016, p. 19, tradução nossa.)

Hanna Greenberg¹³, uma das fundadoras da *Sudbury Valley School*, acredita na importância de deixar que as crianças se desenvolvam e aprendam a maneira pessoal de solucionar seus anseios. Ajudando a promover nesses aprendizes formas autônomas para que eles possam tornar-se pessoas responsáveis e confiantes de suas qualidades, capazes de trilhar o próprio caminho.

As mentes das crianças não são ocas ou vazias. Elas estão ocupadas o tempo todo assimilando o mundo ao seu redor e tentando extrair sentido do que veem. Quando nós adultos tentamos interferir nesse processo natural e assumir o controle de suas mentes com nossa própria sabedoria, corremos o sério risco de interferir com seus próprios processos mentais. Isso pode resultar em um ganho de conhecimento real, mas com prejuízo de sua habilidade de pensar por si próprias e de ser originais e criativas. (GREENBERG, Hanna. 1999, p. 69, tradução nossa.)

A Gestão de um espaço *Sudbury* é de democracia participativa, isso quer dizer que dentro do ambiente de educação não existe hierarquia, não existe diretor, secretária, coordenador etc. A autoridade máxima nesse ambiente é a Assembleia e tudo que pretende alterar o espaço coletivo é decidido nela. Assim explica, Luís Gustavo.

Neste modelo as coisas coletivas são decididas democraticamente, como o funcionamento do espaço, dinheiro, regras de convivência etc. Todo mundo pode participar da administração do espaço, da maneira como o espaço funciona. As pessoas não são obrigadas a participar

¹² Mais informações sobre *Fairhaven School*, disponível em: <http://www.fairhavenschool.com/>> Acesso em: 2018

¹³ Para obter mais informações sobre Hanna Greenberg, disponível em: <<https://sudburyschool.com/author/hanna-greenberg>> Acesso em: 2018.

da administração, mas sabem que podem, todos possuem voz e voto igual.

Aprendizes e membros da equipe votam todas as questões administrativas internas, como o estabelecimento de regras de comportamento, o gasto dos recursos financeiros, a realização de passeios e eventos, compra de equipamentos, uso dos espaços físicos, eleição anual dos membros da equipe etc. A voz e o voto de todos os integrantes possuem o mesmo “peso”, desde os aprendizes de quatro anos até os membros de equipe.

E o nosso papel como membros de equipe é de manter os espaços funcionando. Nossos deveres são participar das comissões que contribuem com esse funcionamento, que são elas: Comissão de Limpeza; Comissão de Comunicação, respondendo e-mails, divulgando os eventos e atividades nas redes sociais, alimentando o site, fazendo vídeos etc; Comissão de Compras, repondo os mantimentos, realizando orçamentos etc; Comissão de Contabilidade; Comissão da Biblioteca entre outras comissões que surgem ao longo das necessidades apresentadas.

Caroline Chavasse, cofundadora da escola *Arts & Ideas Sudbury*¹⁴ em entrevista para a revista digital *Artizen*¹⁵, fala, entre outras questões, sobre sua perspectiva a respeito da função dos membros de equipe.

O trabalho da equipe é ser útil para a escola; para cuidar da escola - garantir que as luzes estão acesas, as contas foram pagas, os e-mails foram respondidos, o prédio é seguro. O trabalho da equipe é dar o exemplo de um adulto curioso, participativo, ético e respeitoso. Somos amigos, conselheiros, mentores, especialistas, colegas, aprendizes e professores. Nossos dias são ocupados e cheios, mas menos de ficar sentado com as crianças compartilhando nossa sabedoria e mais andando pela escola sendo útil, trabalhando em vários projetos. A verdade é que elas não precisam tanto assim da gente. Estamos lá para responder perguntas rápidas, enxugar uma lágrima, conversar sobre o final de semana ou ouvir a nova música que elas acabaram de compor. Às vezes, ensinamos, instruímos ou guiamos, mas a maioria das crianças sabe como encontrar instruções por conta própria e preferem fazer assim. (CHAVASSE, 2010, p.7, tradução nossa)

Além disso, os membros de equipe precisam estar atentos sobre a segurança pessoal dos aprendizes, principalmente para ouvi-los e auxiliá-los sempre quando

¹⁴ Site da escola *Arts & Ideas Sudbury*, mais informações disponíveis em: <<https://www.aisudbury.org/>> Acesso em: 2018

¹⁵ Site da revista *Artizen* disponível em: <<http://artizenmagazine.com/>> Acesso em: 2018.

solicitado. E, por fim, possibilitar liberdade aos aprendizes para usar os recursos da forma como preferirem, confiando plenamente em suas capacidades. Luís Gustavo, finaliza seu relato falando sobre essas questões:

Os adultos não vão conduzir o processo de aprendizagem, são as crianças e os adolescentes que conduzem e ninguém escolhe por eles. Tem uma crença muito forte no potencial de aprendizagem de cada pessoa, que as pessoas vão conseguir descobrir por si próprias o que elas precisam e que são capazes de adquirir as ferramentas e as habilidades que precisam para as coisas que querem. Para mim faz muito sentido.

E é a partir da minha experiência como membro de equipe, que falo sobre as observações e reflexões nesse ambiente educacional, principalmente focando no desenho. Inicialmente, tive bastante dificuldade de encontrar um ponto de foco que pudesse contemplar a minha pesquisa em Licenciatura no curso Artes Visuais, pois é um ambiente com vastas possibilidades e diferente de tudo o que eu já tinha vivenciado em educação.

Inicialmente, busquei dentro da Casa da Árvore, qualquer sinal que me remetesse ao ensino de Artes Visuais. Só depois de ler a obra de Moreira (1984), pude perceber a quantidade de vezes que o desenho aparece nas atividades e situações que ocorrem na Casa da Árvore e como ele é recorrente.

3.3 - O desenho

O desenho na educação autodirigida se apresenta como a maioria das atividades realizadas nesses espaços: de forma natural, não coercitiva, espontânea e livre. E assim como qualquer outro conteúdo, ele não é obrigatório, podendo inclusive, não ser do interesse de alguns aprendizes. Desta maneira explica Jeffery A. Collins¹⁶, um dos fundadores da *Hudson Valley Sudbury School*, em *Kingston*, Nova York, Estados Unidos.

Estudantes são livres para determinar como passar o seu tempo a cada dia, eles não são limitados por uma sala de aula onde um adulto lhes diz o que devem aprender. Eles podem trabalhar num projeto de arte, praticar esportes, cozinhar, dançar, ler, conversar com outros estudantes ou com a equipe, construir um forte, observar pássaros, fazer um experimento científico, subir em árvores, escrever uma

¹⁶ Perfil de Jeffery A. Collins, no site da *Hudson Valley Sudbury School*, disponível em: <<https://sudburyschool.com/author/jeffery-collins>> Acesso em: 2018

história, jogar um jogo de computador, ou trabalhar com um mentor de fora do campus (COLLINS, 2011, p. 56, tradução nossa)

Acredita-se que é intrínseco do ser humano criar e é através dessa liberdade que a criatividade nesses ambientes se aflora sem as limitações dirigidas, abrindo possibilidade diversas.

As crianças na escola criam o dia todo. Criam jogos, histórias, arte, diversão, estruturas - o dia todo. É o que elas fazem naturalmente quando estão juntas. Observamos sua tranquilidade e sua paixão ao criarem coisas como uma habilidade que pode ser transportada para sua vida adulta. Podem estar criando uma brincadeira com monstros e superpoderes, negociando intensamente com seus amigos enquanto brincam, mas algum dia essas mesmas habilidades poderão ser usadas numa apresentação de negócios, na Prefeitura Municipal ou na criação de um belo mosaico. (CHAVASSE, 2010, p.6, tradução nossa)

Na Casa da Árvore, o desenho está presente na parede pintada de quadro negro, no chão formado por objetos nas brincadeiras, nos blocos de nota, no ateliê e fora dele. É incrível, como pude perceber a constância em que ele aparece depois de definido o foco de observação.

Cheguei a presenciar o desenho acontecendo, quando uma aprendiz resolveu ajudar um membro de equipe que estava limpando as paredes da parte externa da casa com uma máquina de alta pressão que solta água a jato. “Dá para desenhar!” Disse a aprendiz e o membro de equipe respondeu: “contando que a parede fique limpa, pode desenhar.” (Figura 22)



(Figura 22: Desenho com jato d'água, na Casa da Árvore, 2018.)

Para que o desenho se desenvolva de maneira livre, é preciso certa atenção dos adultos, Chavasse (2010, tradução nossa) afirma que é preciso como equipe, oferecer um ambiente propício para que a criatividade natural das crianças aconteça, não prejudicando esse processo.

Por mais que nesses espaços a voz do adulto não esteja carregada da verdade absoluta, é importante que a equipe esteja alinhada com a proposta do espaço e que constantemente observe e corrija suas posturas de autoridade. Nos dizeres de Chavasse (2010, p.4, tradução nossa) “Quando damos tempo e espaço sem julgamento para que as crianças busquem suas paixões, vemos crianças totalmente vivas. É emocionante de se ver.”

Certo dia, em uma tarde na Casa da Árvore, fui ao ateliê para limpar os móveis, encontrei três aprendizes desenhando e resolvi fazer algumas perguntas relacionadas à minha pesquisa. Vocês sabem desenhar? Perguntei a elas e uma aprendiz de sete anos me respondeu: *“Sim e para mim, desenhar é mágico, incrível e uma coisa bem divertida, é quando eu solto a minha imaginação.”*

A outra aprendiz de sete anos completou: *“Sei, para mim desenhar é soltar sua criatividade dentro de um só desenho, dentro de uma só folha de papel. E também conseguir colocar tudo o que você pensa, sua história dentro desta folha, criando uma explosão de cores.”*

“Desenhar para mim é soltar a criatividade” disse a terceira aprendiz de oito anos e quando eu a questionei se ela sabe desenhar, a resposta foi: *“Sim, quando eu desenho eu me sinto num mar cheio de cores, onde eu posso usar a minha imaginação, minhas cores e onde eu posso criar cada vez mais.”*

Esses relatos, demonstram que as aprendizes possuem uma relação afetiva com o desenho, testemunhando entre outras questões, que elas o fazem porque querem, para sua própria diversão ou aperfeiçoamento, de acordo com seu julgamento. Posso supor que para elas a avaliação dos adultos está em segundo ou terceiro plano.

Nossas crianças não são rotuladas ou avaliadas; isso as liberta para ir atrás do que querem. E seu orgulho pelo seu trabalho vem de dentro, não para agradar os outros ou para ganhar uma boa nota. Vemos artesãos e artistas como pessoas que se cobram muito, que exigem altos padrões para suas obras e produções; não desistem enquanto não acertam. Vejo esse brilho nos olhos das crianças, e elas não precisam que eu diga o quão maravilhoso está o seu trabalho. Isso pertence a elas. (CHAVASSE, 2010, p.6, tradução nossa)

Pertence aos aprendizes também sua capacidade de se descobrirem como detentores de talentos, únicos e criativos. Russell L. Ackoff e Daniel Greenberg¹⁷ em *Turning learning right side up* (2008) “Virando a educação de cabeça para cima” (Tradução nossa), argumentam que o talento está presente na maior parte dos seres humanos. Sendo assim, é indispensável que esses seres recebam oportunidades para reconhecê-lo e alcançá-lo.

A maioria das pessoas, jovens ou velhas, têm algum tipo de talento, artístico ou de outro tipo. (...) Assim, uma das funções mais importantes da educação em todos os níveis é capacitar os indivíduos a descobrir quais talentos eles têm e, uma vez descobertos, aprender como desenvolvê-los. (ACKOFF, GREENBERG, 2008, p.115, tradução nossa)

Além disso, os autores defendem a importância de uma educação baseada na prática para a descoberta dessas habilidades e competências, facilitada através do

¹⁷ Daniel Greenberg é um dos fundadores da *Sudbury Valley School*, a primeira escola *Sudbury*. Mais informações sobre Greenberg, disponível em: <<https://sudburyschool.com/author/daniel-greenberg>> Acesso em: 2018

exercício pessoal e da autoavaliação do aprendiz. Assim, afirmam Ackoff e Greenberg (2008, p.115, tradução nossa), “a descoberta efetiva de um talento não pode ser dirigida por terceiros; é apenas autodirigida. ”

Um talento só pode ser descoberto por meio da prática (provas escritas não fazem isso). Por exemplo, podemos saber se temos talento para pintura ou para escrever pintando ou escrevendo. Logo, uma educação eficaz deveria dar a ‘estudantes’ de todas as idades as oportunidades para explorar uma ampla gama de artes e ofícios e, assim, permitir que descubram para o que têm talento. (ACKOFF, GREENBERG, 2008, p.115, tradução nossa)

Para que isso aconteça, os aprendizes precisam de tempo, precisam tentar, errar, tentar novamente e então acertar. Hanna Greenberg (1985, p.9, tradução nossa), explica essa relação, “eu acredito que seja um bom exemplo do valor de permitir que os jovens cometam erros e aprendam com eles, mais do que direcionar suas vidas numa tentativa de evitar os erros. ”

As coisas mais lindas nas criações das crianças são seus ‘erros’. Quanto mais desses erros nos trabalhos infantis, mais maravilhosos são. E quanto mais os professores os omitem nas produções dos alunos, mais maçantes, desolados, e impessoais eles se tornam. (CIZEK, Franz apud ACKOFF; GREENBERG, 2008, p. 107, tradução nossa)

Essa disposição de tempo verifica-se diariamente na Casa da Árvore. Realizei alguns registros fotográficos nos meus dias de escala de equipe e o que posso compartilhar é que a maioria dos momentos o desenho está presente de alguma forma.



(Figura 23: Desenho de aprendiz de 8 anos, na Casa da Árvore 2018.)



(Figura 24: Caixa pintada de casa, por aprendiz de 7 anos na Casa da Árvore, 2018.)



(Figura 25: Pintura de aprendiz de 7 anos na Casa da Árvore, 2018.)



(Figura 26: Desenho e pintura de aprendiz de 7 anos, na Casa da Árvore, 2018.)

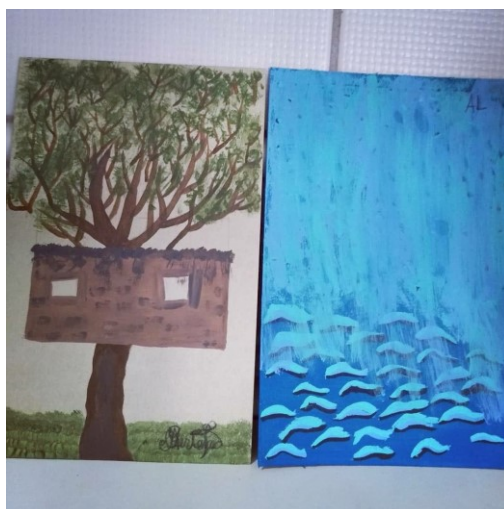


(Figura 27: Desenho e pintura de aprendiz de 7 anos, na Casa da Árvore 2018.)

A Casa da Árvore recebe, uma vez por semana, aprendizes extensionistas que frequentam escola regular durante a manhã. Uma dessas aprendizes, de 16 anos, que frequentemente utiliza o ateliê, fez um relato sobre sua experiência nesta comunidade de aprendizagem autodirigida.

As crianças são todas tão incríveis, criativas e educadas, a interação com elas gera momentos de alegria e inspiração. O fato de haver um ateliê na casa faz com que meu lado artístico se liberte, o que alivia o estresse e as tensões.

Abaixo, algumas imagens dos trabalhos artísticos realizadas por alguns desses aprendizes extensionistas. (Figuras 28, 29 e 30)



(Figura 28: Trabalhos realizados por aprendizes extensionistas na Casa da Árvore, 2018.)



(Figura 29: Trabalho realizado por aprendiz extensionista na Casa da Árvore, 2016.)



(Figura 30: Trabalho realizado por aprendiz extensionista na Casa da Árvore, 2018.)

Outro local em que o desenho está bastante presente são nas paredes pintadas com tinta preta (quadro negro), para que os aprendizes pudessem desenhar com giz. Essa superfície alternativa é bastante utilizada por eles, inclusive, semanalmente ela está desenhada de alguma forma. Já presenciei cenários, histórias (como mostra a figura 31, com a história dos Três Porquinhos), personagens (figuras 32 e 33) etc.



(Figura 31: Quadro negro desenhado na Casa da Árvore, 2018.)



(Figura 32: Quadro negro desenhado na Casa da Árvore, 2018.)



(Figura 33: Quadro negro desenhado, na Casa da Árvore, 2018.)

Outro exemplo de como o desenho acontece nesses espaços, foi através do relato compartilhado por Nádia Yoshi, membro de equipe da Casa da Árvore desde agosto de 2014.

Essa experiência está diretamente relacionada à linguagem do desenho e contribui grandemente para demonstrar em como essa linguagem está inserida no cotidiano desses aprendizes.

Um dia estava na Casa da Árvore e fui até o ateliê onde três aprendizes estavam desenvolvendo suas atividades. Não me lembro ao certo se estava limpando ou fazendo outra coisa quando fui solicitada a ficar parada para que me desenhassem. Aceitei. Enquanto duas arrumavam os materiais para começar a outra me moldava em diversas posições (pernas, braços e cabeça) até encontrar a melhor delas para que eu ficasse imóvel e assim os desenhos fossem feitos. Pode parecer que foi tudo organizado, mas assim como a maior parte das atividades que acontecem na Casa da Árvore as ações sucederam-se com muita euforia, gritos e tudo simultaneamente: enquanto uma movimentava meus braços, a outra já começava a desenhar, enquanto a que moldava ria sem parar do modo como eu estava a terceira gritava para ver se a posição já estava definida e assim por diante.

Lembro-me que houve uma série de comentários comparativos entre as criadoras de um desenho e outro enquanto eles eram produzidos: "Nossa, ela não tem a cabeça tão pequena!", "Nossa, nem tão grande!", "Ai, ela não tem os dois lados do cabelo!", "Os óculos dela não são redondos!" E outros que aguçavam minha curiosidade para ver o resultado ao mesmo tempo em que tentava ficar imóvel com o riso contido e as dores nos ombros e braços que começavam a surgir, cheguei a interferir: "Gente, vamos rápido porque eu não vou conseguir ficar com meus braços nesta posição por muito mais tempo!"

Recordo-me que essa experiência não durou muito, os desenhos ficaram prontos (figura 34) e elas presentearam-me! Adorei! Acredito que ficaram mais realistas do que se eu mesma tivesse feito, não tenho esta habilidade. Várias coisas me chamaram a atenção naqueles traços: as cores e o modelo do vestido que usava, cada uma a sua maneira retratou a estampa interessantemente; muitos detalhes estavam presentes, como meu calçado; e ainda a diferença de uma das figuras apresentar o ambiente no qual nos encontrávamos e outra não (para mim, somado com outros comportamentos previamente presenciados, isto revela um pouco sobre a maneira como cada autora vê as coisas e age).

Antes de emprestar os desenhos para a Victória eles ficavam colados na parede do meu quarto, em cima da cama, e é para lá que vão voltar! Uma lembrança física de uma das atividades divertida e afetuosa que aconteceu em uma tarde na Casa da Árvore.



(Figura 34: Acervo pessoal de Nádya Yoshi, 2017.)

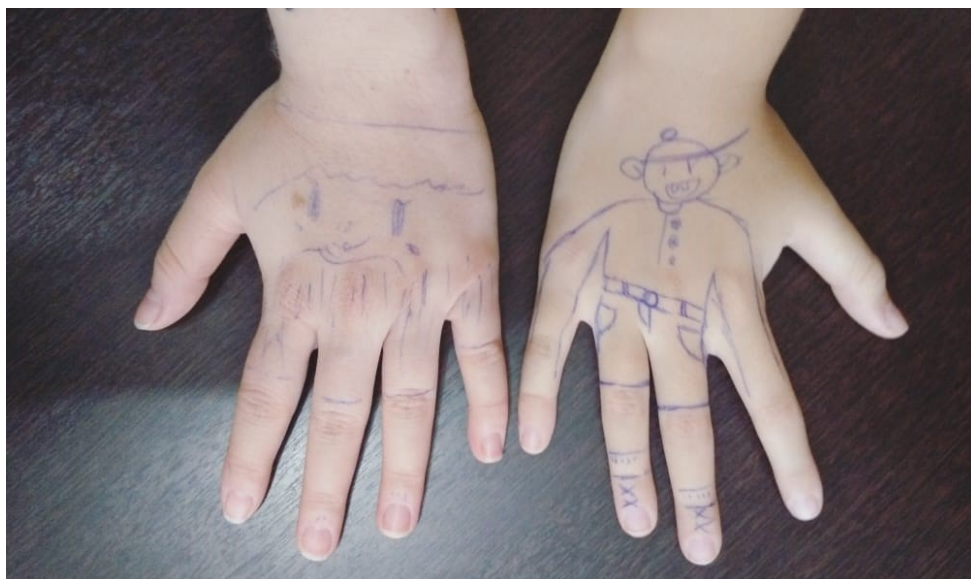
Acho que as definições de artesanato e de arte se aplicam ao que nossos estudantes fazem. Artesanato, pela maneira como nossos estudantes começam a descobrir o que querem fazer de suas vidas; acreditamos mais em maestria do que em “saber de tudo um pouco”, seja lá o que isso quer dizer. Não acho que as escolas tradicionais formem estudantes que sabem de tudo um pouco. As pessoas sabem de tudo um pouco porque conservaram uma curiosidade e um interesse visceral pelo mundo à sua volta. Se você está sempre sendo afastado daquilo que realmente gosta e tem que passar o tempo tentando digerir um currículo imposto de cima pra baixo, você começa a se desligar. (CHAVASSE, 2010, p.6, tradução nossa)

Os desenhos - brincadeiras também estão bastante presentes no dia a dia da Casa da Árvore, eles fazem parte do cotidiano. Como podemos ver nas figuras 35 e 36.

Desenhando, cria em torno de si um espaço de jogo, silencioso e concentrado ou ruidoso seguido de comentários e canções, mas sempre um espaço de criação. Lúdico. A criança desenha para brincar. (MOREIRA, 1984, p.15)

A figura 35, por exemplo, aconteceu após uma aprendiz me propor uma brincadeira em que desenhássemos uma na mão da outra um personagem, que simulasse um boneco. Construímos então nossos bonecos-desenhos, brincamos um

pouco e também pensamos em possibilidades e melhorias para as próximas tentativas.



(Figura 35: Mãos desenhadas, na Casa da Árvore, 2018.)

A figura 36 foi realizada na parte externa da casa, os aprendizes recolheram galhos secos no jardim, e desenharam mensagens secretas para que pudessem decodificar em sua brincadeira. Não fiquei para ver o resultado, mas achei bastante curioso as imagens que se formaram no chão.



(Figura 36: Desenho no chão, na Casa da Árvore, 2018.)

Como definem Ackoff e Greenberg (2008, p114, tradução nossa), “A função recreativa proporciona prazer na própria busca. Proporciona ‘a pausa que refresca’. Sem esse refresco, a busca contínua de algo que nunca pode ser alcançado fica insustentável. ”

Pode ser surpreendentemente simples (novamente, num ambiente regulado e seguro em que todos têm voz e voto na administração) permitir que as crianças sejam elas mesmas, e deixar a natureza guiar os processos. (...) Felizmente, como os artesãos, nossas crianças parecem saber o que gostam de fazer e se sentem confiantes e capazes. (CHAVASSE, 2010, p.9, tradução nossa)

Considero então, que o ensino autodirigido possui excelentes ferramentas como: a liberdade de criação, o tempo disponível, o apoio de adultos que oferecem confiança suficiente aos aprendizes, tanto para o seu desenvolvimento, como para uma relação saudável e natural com a linguagem do desenho.

CAPÍTULO IV: ESTUDO DE CASO

Este questionário tem a intenção de demonstrar sistematicamente a relação do desenho nos ambientes educacionais a partir da perspectiva dos estudantes, comparando os ambientes convencionais com os autodirigidos. Não tendo como finalidade falar sobre a frequência concreta do desenho nesses ambientes e por isso, não foi do interesse da pesquisa entrevistar os professores, como também, não realizar leitura de cronograma semanal das atividades executadas em sala de aula.

Principalmente para voltar o foco ao estudante, pois o que tenho percebido nos campos de pesquisa educacionais é que muito se discute sobre a forma de aplicação dos conteúdos, o que é mais ou menos efetivo para o aprendizado segundo estudiosos, mas poucas vezes nessas discussões pude observar uma preocupação com a demanda real que vem dos estudantes.

Alencar e Gomes, autores do livro *Metodologia de Pesquisa Social e Diagnóstico Participativo* (1998, p.142) definem que os “questionários e roteiros são os instrumentos mais comuns na entrevista onde existe um contato face a face entre o entrevistador e o entrevistado”. E para estabelecer esse contato foi escolhida a aplicação de questionário com os estudantes.

Além de contemplar este trabalho, é de grande importância escutar o que esses estudantes têm a dizer sobre o processo educacional em que estão inseridos, pois são eles que recebem direta e diariamente esses conteúdos. E é através dessas respostas que poderemos confirmar ou não algumas hipóteses levantadas neste trabalho.

O pesquisador utiliza um questionário ou um roteiro para a realização de uma entrevista. Tais instrumentos são planejados e elaborados, tendo em vista o problema de pesquisa, o objetivo do estudo, o seu referencial teórico, as suas hipóteses ou questões norteadoras. (ALENCAR; GOMES. 1998, p.142)

O tema principal desses questionários foi a busca do lugar do desenho nos ambientes educacionais através da perspectiva do estudante, com o propósito de obter respostas tanto de ambiente formal de educação como do ambiente autodirigido, procurando entender a relação que eles desenvolvem com essa linguagem através de cada modelo educacional vivenciado. Com o objetivo de relacionar os resultados, podendo assim confirmar ou não as teorias desenvolvidas nesta pesquisa.

A hipótese levantada no início da pesquisa é de que a relação do desenho se difere excepcionalmente entre esses dois ambientes pesquisados. Especialmente com o passar dos anos escolares. O que se pretende comprovar é que, em um ambiente não dirigido, os aprendizes certamente apresentarão um vínculo afetivo maior com o desenho do que em espaços formais de educação e a cada ano os estudantes dos espaços convencionais perderão mais e mais a familiaridade e a conexão com a linguagem do desenho.

No item abaixo, explicarei melhor como foi a elaboração desses questionários, mostrando o passo-a-passo dessa construção.

4.1 - Elaboração de questionário

Nos dizeres de Moreira (1984), é recorrente ouvir crianças menores de 10 anos dizerem não saber desenhar. Por esse motivo, neste questionário foi realizado um recorte de idade dos estudantes, abrangendo dos 6 aos 16 anos. Pretendíamos assim ilustrar de maneira mais clara essa relação com o desenho e se o rompimento com essa linguagem existe ou não no decorrer dos anos.

A partir da afirmação de Moreira, também surgiu a primeira questão investigativa deste questionário (“Você sabe desenhar?”), que busca entender a relação de dispersão do desenho ao decorrer dos anos no ambiente escolar. A segunda questão escolhida (“Você gosta de desenhar?”) surgiu pelo interesse de entender a relação de aproximação ou recusa. A terceira questão parte de uma reflexão realizada a partir da citação de Moreira sobre a importância que a escola convencional atribui às aulas de Artes.

Somando o número de horas dedicadas ao desenho, ao longo do processo de escolarização, podemos perceber como é pequeno o tempo que a escola lhe dedica. O que podemos perceber, é que a análise da distribuição do tempo, traz sem dúvida, uma informação sobre a importância que a escola dá à expressão artística. (MOREIRA, 1984, p.78)

As primeiras versões do questionário se configuravam como “questionário estruturado”. Durante a elaboração da primeira versão do questionário, foi discutido de que forma essas perguntas seriam feitas para atingir toda a faixa etária dos estudantes que se pretendia entrevistar. Como alcançar uma linguagem comum para pessoas de 6 até 16 anos? (Num primeiro momento, minha intenção era de aplicar

esses questionários para a faixa etária de 7 a 14 anos, porém, quando comecei a receber respostas de aprendizes de 6, 15 e 16 anos, achei melhor acrescentar essas idades, pois acredito que possa enriquecer mais os resultados.)

O questionário estruturado é formado por questões fechadas e é usado nas pesquisas do tipo *survey*. Neste tipo de questionário, todos os entrevistados são submetidos às mesmas perguntas e às mesmas alternativas de respostas, previamente definidas. (...) De modo geral, tais respostas são previamente codificadas, permitindo a sua digitação direta para o programa de análise de dados. (ALENCAR; GOMES. 1998, p.142)

Busquei simplificar ao máximo as perguntas para conseguir esse resultado, com questões fechadas e alternativas simplificadas e objetivas, como consta a primeira versão do questionário no Anexo 1. Assim, como indicam Alencar e Gomes (1998, p.157), “as primeiras questões abordarão temas simples e amenos, para facilitar a comunicação entre o entrevistador e o entrevistado”.

A partir de um teste feito aplicando essas perguntas em uma rede social, percebi a necessidade de deixar o questionário ainda mais objetivo, com menos alternativas fechadas para cada pergunta e partindo de uma perspectiva mais pessoal. Ao realizar a primeira pergunta (“Você sabe desenhar?”), recebi a seguinte resposta: “Depende do que você considera saber desenhar.” Então precisei explicar que a pergunta tinha a intenção de saber sobre o ponto de vista pessoal. Assim, modifiquei a primeira questão para “Você ACHA que sabe desenhar?” Com as alternativas “Sim” e “Não”.

Esta questão partiu de uma curiosidade iniciada a partir da citação de Moreira (1984, p.51): “Se toda criança desenha, a maioria destas crianças quando cresce diz: ‘Eu não sei desenhar...’ e também não cria mais histórias, endurece seu corpo e não canta mais. ”

Na última questão também foi acrescentada a palavra “acha” que transmite sensação menos formal e mais acessível, enfatizando o caráter pessoal da pergunta. No Anexo 2, podemos verificar a segunda versão do questionário, ainda em formato estruturado.

Comecei a considerar a necessidade de abrir de alguma forma o questionário, para alcançar uma visão mais pessoal desse estudante, que sempre foi meu objetivo principal. Decidi então acrescentar respostas abertas ao questionário. A terceira questão pergunta se o estudante acredita ter muito tempo para desenhar dentro do ambiente escolar, foi alterada, acrescentando-se um “por quê?” Em cada alternativa.

A intenção aqui é adentrar mais pessoalmente nas questões de cada estudante em particular, além de enriquecer tanto as discussões teóricas como aproximar mais esta pesquisa à realidade dos estudantes.

Mais um elemento foi acrescentado à versão final: um espaço disponibilizado para que os estudantes realizassem um desenho, se quisessem. A minha intenção nessa questão era verificar a quantidade de estudantes que se disponibilizaria em realizar o desenho e a quantidade de estudantes que se recusaria a desenhar, e se esse dado poderia ser cruzado com outras informações obtidas pelo questionário de forma relevante para nossa pesquisa.

Com essas alterações (ver Anexo 3), o *questionário estruturado* passou a configurar-se como, nos dizeres de Alencar e Gomes, um *questionário misto*, que contém questões estruturadas (fechadas) e semiestruturadas (abertas).

4.2 - Aplicação de questionários

A aplicação dos questionários ocorreu de diferentes maneiras nos espaços de educação autodirigidos e no espaço de educação formal. Foram 109 estudantes entrevistados, de 6 a 16 anos. No ambiente formal, obtive a contribuição de uma escola em que realizei a aplicação de todos os questionários, já nos ambientes autodirigidos, 5 espaços *Sudbury* contribuíram, da Bélgica, dos Estados Unidos e do Brasil.

A escolha de aplicar os questionários nos dois tipos de ambientes educacionais teve como objetivo verificar as possíveis diferenças na experiência dos estudantes autodirigidos e dirigidos com o desenho. O ponto de partida desse problema foi a leitura da obra de Moreira, que apresenta a relação do desaparecimento do desenho na infância em decorrência das inúmeras interferências feitas pelo sistema educacional convencional.

A criança que deixa de desenhar ao entrar na escola, porque deixa de brincar, apenas desnuda a relação de poder. Porque a criança está deixando uma forma de expressão que é sua, para seguir um padrão escolar imposto. (MOREIRA, 1984, p. 67)

Em contrapartida, após integrar e conhecer o modelo de ensino autodirigido *Sudbury*, pude notar uma relação mais natural e espontânea com as linguagens de

expressão pessoal e artística. Resolvi, instigada por esses contrastes educacionais, aplicar um questionário comparando esses dois modelos.

Na educação formal, escolhi realizar a pesquisa em uma escola na cidade de Uberlândia, que atende as faixas etárias conforme a proposta da pesquisa, possibilitando a aplicação de todos os questionários no mesmo ambiente escolar.

A ambiente educacional escolhido trabalha com uma pedagogia um pouco diferenciada das escolas tidas como tradicionais. Divide as turmas em ciclos, ampliando um pouco mais as faixas etárias por sala; trabalha com inclusão de pessoas com deficiência; é preocupada com o desenvolvimento anímico e cultural etc. Isso foi uma preocupação de início para a realização dos questionários por serem características que pudessem alterar significativamente os resultados.

Entrei em contato com a diretora, apresentando o projeto e minhas intenções de realizar uma pesquisa que envolvia a aplicação de questionário. Expliquei brevemente meus propósitos, enviei o arquivo com o questionário e perguntei se eles tinham a disponibilidade de me oferecer esse espaço. A diretora prontamente autorizou a aplicação dos questionários.

Para garantir maior segurança, tanto para as escolas, como para assegurar a minha pesquisa, foi necessário elaborar uma carta de autorização assinada por minha orientadora, com uma breve apresentação e explicação do projeto, como podemos observar no Anexo 4.

Ao chegar na escola, me reuni com a coordenadora, para explicar novamente a proposta e entreguei a solicitação de autorização de pesquisa (ver Anexo 4) assinada por minha orientadora Raquel Salimeno. Logo depois fui autorizada a aplicar os questionários nas salas de aula.

A aplicação dos questionários foi realizada em dois dias, o primeiro dia pela manhã com os estudantes de 12 a 16 anos e no outro dia durante a tarde com as crianças de 6 a 11 anos.

Cederam-me uma parte do horário para a aplicação do questionário em cada sala de aula. Ao entrar, me apresentei brevemente, explicando minhas intenções e pedindo para que eles pudessem contribuir com a minha pesquisa de conclusão de curso. Sempre em tom amigável, procurei criar um espaço acolhedor, buscando referências dos próprios estudantes com a matéria de Artes, perguntando a eles o nome do professor de Artes etc. Outro cuidado tomado foi referente à escolha de

palavras durante a aplicação do questionário, me preocupei bastante para que não houvesse interferência em relação a resposta desses estudantes.

O pesquisador deve, ao realizar uma entrevista, ter alguns cuidados especiais. Recomenda-se iniciá-la com uma explanação sucinta sobre os objetivos da pesquisa, o motivo pelo qual o entrevistado foi selecionado, a importância das suas respostas para o estudo e que elas serão analisadas em conjunto com as respostas de outros entrevistadores, mantendo-o no anonimato. (ALENCAR; GOMES. 1998, p.157)

A aplicação do questionário em espaço de educação autodirigida percorreu um caminho diferente do espaço de educação formal. Foi necessário recorrer às outras escolas modelo do *Sudbury* fora do Brasil, já que, até onde temos conhecimento, a Casa da Árvore é o único espaço que aborda esse modelo na América Latina. Por sorte, muitas escolas *Sudbury* se reúnem em uma lista de e-mails para trocar experiências. Foi através dessa lista e pelas redes sociais que pude me comunicar com esses espaços.

Elaborei um e-mail que foi traduzido para o inglês por Luís Gustavo Guadalupe Silveira, coorientador desta pesquisa, assim como o questionário para enviar a essas escolas.

Olá, meu nome é Victória Barão e sou membro de equipe da Casa da Árvore.

Sou estudante de licenciatura no curso de Artes Visuais e estou realizando o trabalho de conclusão de curso no qual irei apresentar em julho.

Neste trabalho, pesquiso sobre a presença da linguagem do desenho aos ambientes educacionais, e tenho como proposta a aplicação de um questionário em ambientes de educação tradicional e em ambientes de educação autodirigido.

Serão entrevistados 40 aprendizes de uma escola convencional e 40 aprendizes de ambientes autodirigidos, com as idades de 7 a 14 anos (5 aprendizes de cada idade). Por isso, venho pedir a autorização para realizar esse questionário com os estudantes de seus espaços Sudbury, preferencialmente que já estejam desde o início de sua vida escolar experienciando o ensino autodirigido.

Muito obrigada pela atenção.

Victória

ps: Segue anexado o questionário.

Os membros da equipe das escolas *Sudbury* contribuíram grandemente à esta pesquisa, imprimindo e aplicando os questionários aos aprendizes e me enviando por e-mail as imagens dos questionários respondidos.

4.3 - Análise de resultados

Foram entrevistados 76 estudantes da escola regular e 33 aprendizes de espaços autodirigidos. Em primeiro momento, acreditava-se na possibilidade de entrevistar 40 estudantes de cada espaço educacional, porém, no período de aplicação dos questionários, se constatou não haver necessidade de igualar o número de estudantes, pois as respostas foram convertidas em porcentagem.

Apesar disso, a quantidade de estudantes entrevistados do ambiente autodirigido ficou um pouco abaixo do esperado, não atingindo o número mínimo desejado, por conta da logística de comunicação com os outros espaços, por algumas escolas estarem entrando no período de férias, por conta do tempo etc.

Outro contratempo importante ocorreu no espaço formal. Após a realização da pesquisa, nos foi informado que alguns estudantes com deficiência que responderam os questionários possuem em sua rotina escolar grande referência visual, pois é através de desenhos, figuras, imagens e colagens que realizam seus registros. Logo, para eles, o desenho está realmente mais presente nas atividades cotidianas. Tudo isso pode ter influenciado no resultado que esperávamos encontrar.

Porém, apesar do modelo de escola escolhido ser diferenciado, não se notou uma alteração muito grande do que havia sido estabelecido como hipótese. Pois aquela escola se configura como um ambiente formal de educação, seguindo as normas da LDB¹⁸, com currículo obrigatório, dividindo os conhecimentos em grade horária etc.

Isso posto, considero como limites dessa pesquisa:

- A impossibilidade de concluir, por meio das perguntas utilizadas, relações mais profundas sobre esses estudantes com o desenho, por serem poucas perguntas simplificadas.
- O fato da aplicação dos questionários em ambiente formal ter ocorrido apenas em uma escola, restringindo a possibilidade de uma maior contribuição de estudantes em ambientes totalmente tradicionais.
- O tempo de realização da pesquisa, impossibilitando a participação de alguns ambientes *Sudbury* que entraram em período de férias durante a aplicação

¹⁸ LDB : LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Disponível em <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: maio 2018

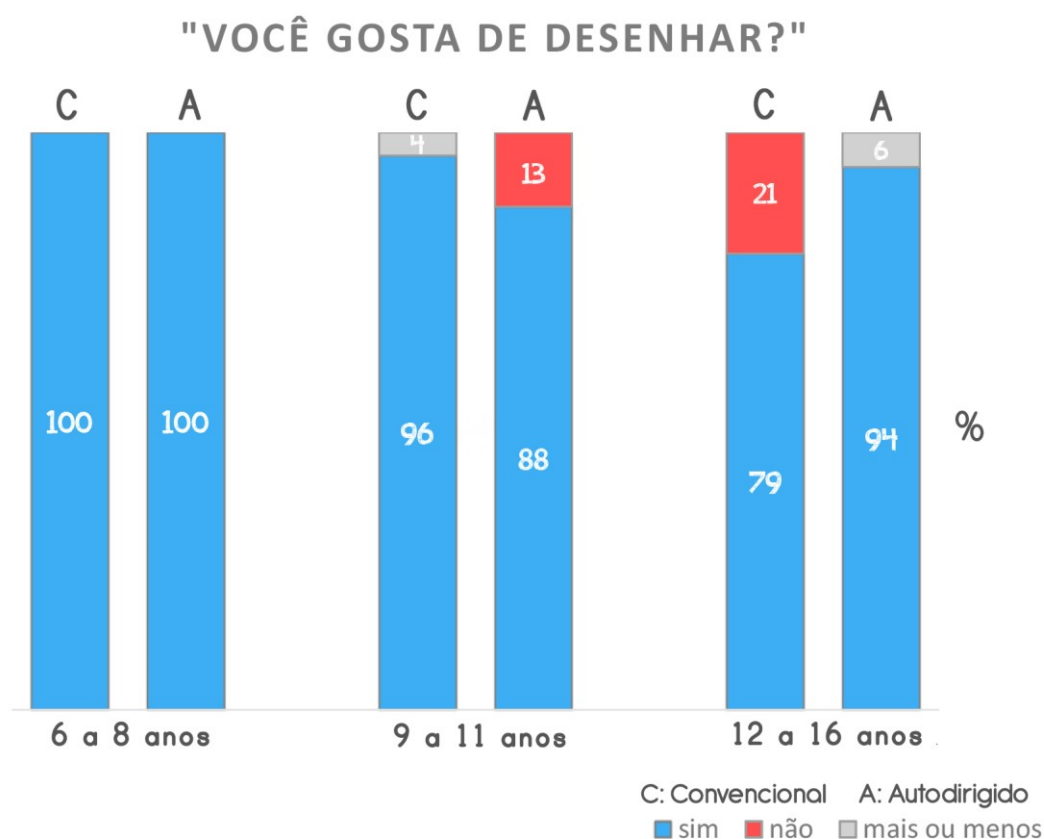
desses questionários, assim como a aplicação desses questionários em outros espaços de educação formal.

- Podemos ter perdido algumas informações ditas por estudantes do ensino autodirigido, já que os questionários foram aplicados pelos membros da equipe local.

Foram usados dois programas como recurso para análise dos resultados. O primeiro, *Microsoft Office Excel*, que disponibiliza o serviço de criação de planilhas para a facilitação e adequação dos resultados à porcentagem. Os gráficos foram elaborados no programa *Microsoft Word*, possibilitando uma maior interatividade e melhor desenvoltura para edição dos mesmos.

Abaixo farei algumas análises sobre cada questão desenvolvida neste questionário, separadamente.

1- Você gosta de desenhar?



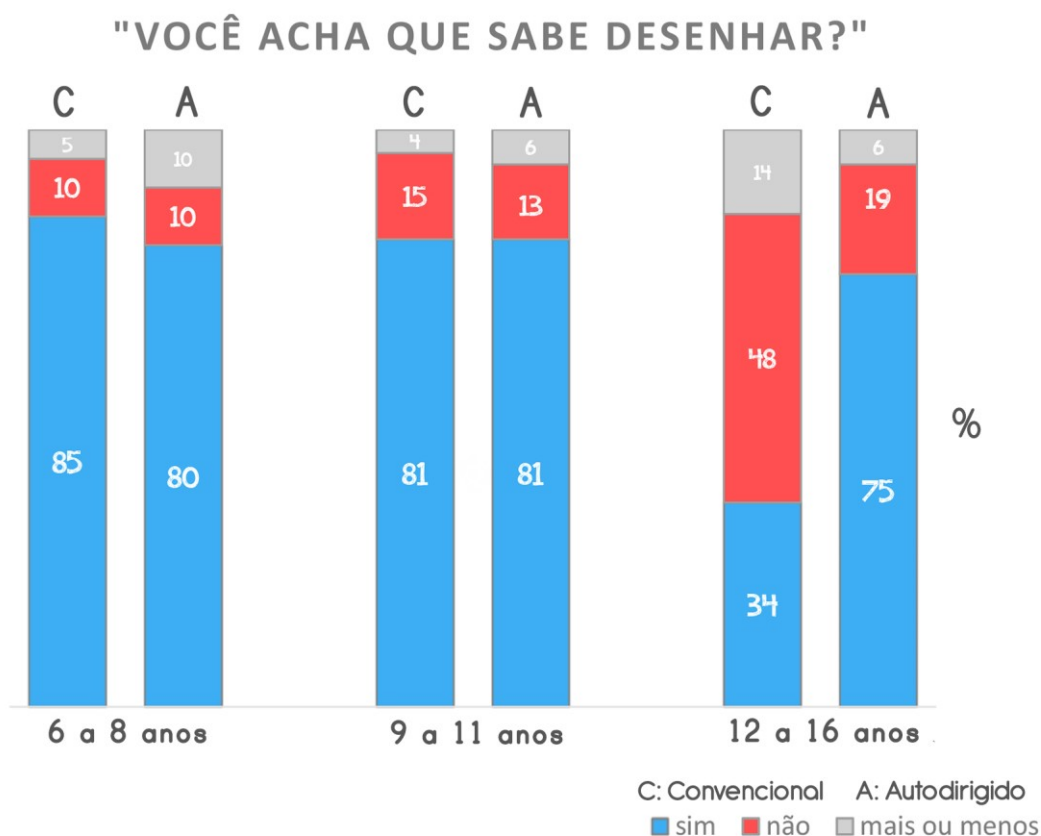
(Figura 37: Gráfico 1)

As duas primeiras questões tiveram um papel introdutório neste questionário, conforme abordamos no item 4.1, que explicou a elaboração e a construção das perguntas. Propositamente, essas questões estão bastante simplificadas, facilitando a apresentação do questionário e atingindo o objetivo inicial.

Ao aplicar os questionários em uma sala de aula, escutei de uma estudante de 7 anos exclamar ao ler a primeira questão: “Mas é óbvio que nós gostamos de desenhar!” Relacionei essa exclamação à certeza e afinidade descritas por Moreira (1984) com a linguagem do desenho, que se mostra nas primeiras faixas etárias dos dois ambientes pesquisados, atingindo 100% desses estudantes.

A faixa etária que apresentou maior diferença foi dos 12 aos 16 anos no ensino convencional, notando-se que 21% dos estudantes disseram não gostar de desenhar. Esta observação, de certo modo, refuta o que havia se imaginado como hipótese inicial, mostrando que a relação com o desenho se mantém relativamente positiva, se analisarmos o fato de que 79% dos estudantes assinalaram a opção “Sim” como resposta.

2- Você acha que sabe desenhar?

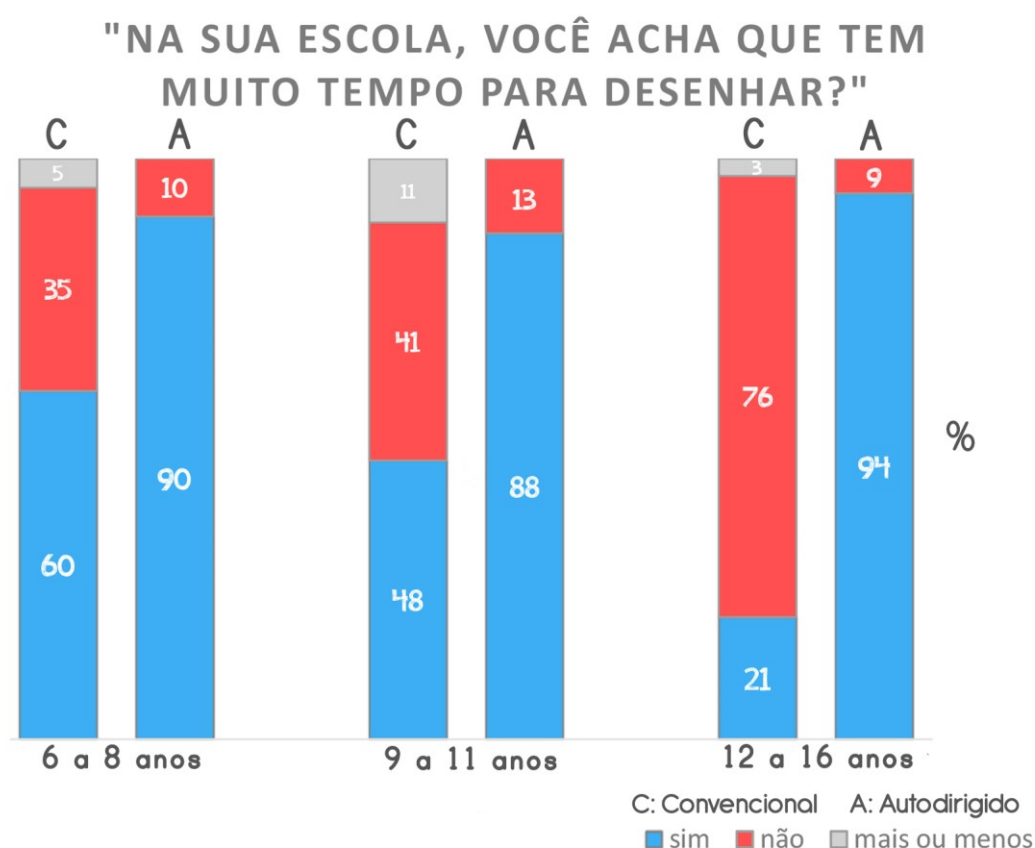


(Figura 38: Gráfico 2)

Em média, 80% dos estudantes de 6 a 11 anos dos dois espaços educacionais afirmam que sabem desenhar, porém a maior interferência é apontada na faixa de 12 a 16 anos do ensino convencional. Aqui, 48% dos indivíduos responderam não saber desenhar, e apenas 34% responderam que sabiam. Já no ensino autodirigido, 75% dos indivíduos respondendo afirmativamente e apenas 19% informam que não sabem desenhar.

Podemos aferir que o ensino autodirigido em todas as faixas etárias mantém quase que constante a auto percepção positiva da competência realizada no desenho.

3- Na sua escola, você acha que tem muito tempo para desenhar?



(Figura 39: Gráfico 3)

Essa é uma das perguntas de maior relevância neste questionário, pois se trata basicamente de uma comprovação de tudo que foi pesquisado, através de respostas genuinamente escritas por estudantes.

Avaliando o gráfico que apresenta a educação autodirigida, se pode perceber que segundo a percepção dos estudantes, o desenho durante todo o período escolar pesquisado, apresenta pouca variação numérica entre as faixas etárias.

A maior parte das questões abertas respondidas contemplaram a alternativa “sim” como resposta. Das quais cito alguns motivos informados:

- *“Porque eu tenho liberdade.”* (Estudante de 12 anos)
- *“Porque temos muito tempo livre e recursos.”* (Estudante de 14 anos)
- *“Nossa escola nos dá muito tempo livre durante o dia.”* (Estudante de 13 anos)
- *“Nesta escola eu tenho tempo para buscar minhas paixões e aprender o que eu quero.”* (Estudante de 13 anos)
- *“Porque desenhar é divertido.”* (Estudante de 6 anos)
- *“Porque é educação autodirigida e isso me dá bastante tempo para desenhar, ler, escrever, comer.”* (Estudante de 12 anos)
- *“Como [minha escola atual] não é estruturada e eu não tenho dever de casa, tenho muito tempo e gosto de desenhar sem a pressão de terminar, como acontecia nas aulas de arte da minha antiga escola.”* (Estudante de 14 anos)

Relaciono essas respostas à uma citação de Silveira (2015), que descreve como essa liberdade ocorre nesses ambientes:

A *Sudbury Valley* acredita que estas sejam características imprescindíveis de um espaço educacional: liberdade de ir e vir, liberdade de escolha, (...) liberdade para gerir o próprio tempo, liberdade para conversar, liberdade para brincar (tentar, errar, recomeçar, explorar com seriedade e foco alguma atividade que lhe desafia e lhe dá prazer). (SILVEIRA, 2015, p.16)

Um membro de equipe que realizou a aplicação dos questionários em uma escola *Sudbury*, me relatou que alguns aprendizes, por não conhecerem outra forma de escola, não entenderam por qual razão alguém não teria tempo para desenhar.

No ambiente formal é claramente visível que com o decorrer do tempo existe uma diminuição do tempo de desenhar dentro da escola, segundo a perspectiva dos estudantes. Podendo confirmar algumas hipóteses norteadoras dessa pesquisa, como por exemplo a diferença apresentada nessa relação com o desenho se difere excepcionalmente entre esses dois ambientes pesquisados, principalmente com o passar dos anos.

A respostas abaixo, apesar desses estudantes escolherem a resposta “Sim”, o desenhar apresenta-se, como nas palavras de Moreira (1984), “espremido nas sobras do tempo”:

- *“Porque tem muito papel. ”* (Estudante de 6 anos)
- *“Às vezes eu termino a tarefa antes dos outros. ”* (Estudante de 9 anos)
- *“Após as atividades. ”* (Estudante de 9 anos)
- *“Porque eu termino meus deveres bem rápido. ”* (Estudante de 9 anos)
- *“Porque eu termino bem rápido e desenho enquanto espero. ”* (Estudante de 9 anos)
- *“Pois termino minhas tarefas bem rápido. ”* (Estudante de 11 anos)
- *“Quando termino uma atividade. ”* (Estudante de 12 anos)

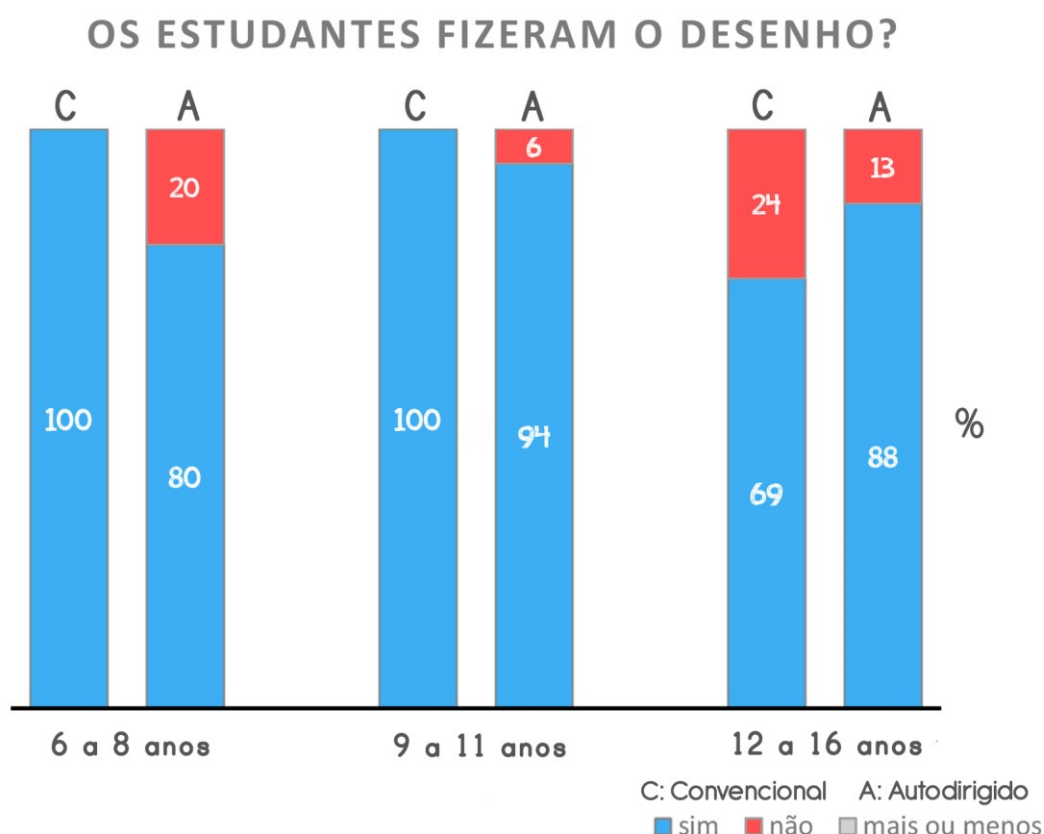
Já as alternativas “Não” assinaladas seguiram acompanhadas de respostas como as apresentadas abaixo:

- *“Porque tem que fazer tarefa e só desenha no final da aula. ”* (Estudante de 8 anos)
- *“Tem tarefa e depois recreio, às vezes tem cópia. ”* (Estudante de 9 anos)
- *“Porque nós temos aulas chatas. ”* (Estudante de 10 anos)
- *“Sempre quando tem tempo livre a gente prefere: brincar. ”* (Estudante de 10 anos)
- *“Porque tem que fazer tarefa. ”* (Estudante 10 anos)
- *“Porque é complicado desenhar e ao mesmo tempo prestar atenção na aula. ”* (Estudante de 12 anos)
- *“Pois temos pouco tempo para realizar as atividades de artes. ”* (Estudante de 13 anos)
- *“Porque só tem 1 horário de artes na semana. ”* (Estudante de 13 anos)
- *“Porque eu me acho extremamente perfeccionista e 50 minutos por semana é pouquíssimo tempo. ”* (Estudante 13 anos)
- *“Pois não tem espaço de tempo. ”* (Estudante de 14 anos)
- *“Porque o horário é muito curto. ”* (Estudante de 15 anos)

O fato de serem destinados apenas 50 minutos semanais à aula de artes foi uma das respostas que mais se repetiu entre os estudantes. Nos dizeres de Moreira (1984, p. 78), “este é um ponto que não passa despercebido para o aluno que tem

cinco aulas de português por semana contra uma de artes. Fica claro onde está a força da escola! ”.

4- O espaço abaixo, está disponível para você realizar um desenho, se quiser:



(Figura 40: Gráfico 4)

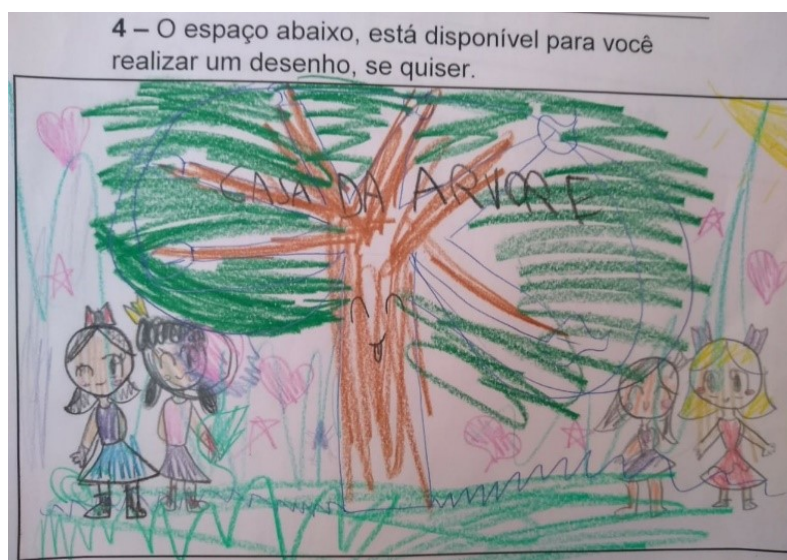
Este gráfico mostra curiosos resultados, relativamente diferente do imaginado inicialmente nesta pesquisa. Porém, após a análise e reflexão dessas informações apresentadas, algumas teorias se confirmaram de certo modo.

O fato de haver estudantes do ensino autodirigido que escolheram não realizar o desenho, demonstra como o modelo *Sudbury* funciona. Os aprendizes realizam suas atividades, exercitando seu direito de escolha pessoal. Assim, explica Collins (2011, p.53, tradução nossa): “Estudantes de uma escola *Sudbury* têm total controle sobre o que eles aprendem, como aprendem, seu ambiente educacional e como eles são avaliados. Eles escolhem seu currículo. ”

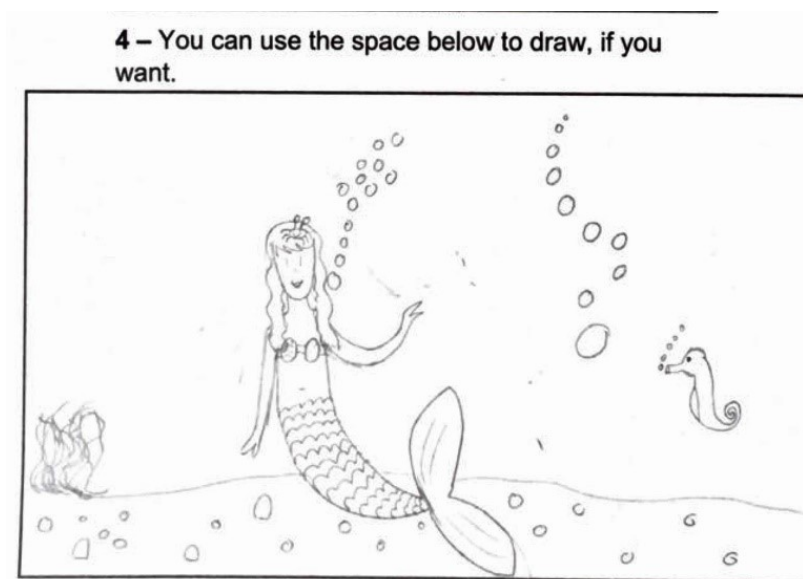
E da mesma forma como eles podem escolher realizar certo tipo de atividades, eles sabem também que podem recusar, pois isso faz parte da realidade desses estudantes e é como a comunidade educativa funciona. Como explica Silveira:

Nós da equipe exercitamos o respeito diariamente com os aprendizes, pois a liberdade de escolha que é garantida a todos muitas vezes significa que o outro não irá fazer as escolhas que eu acho adequadas, mas as que a pessoa acredita serem melhores. (SILVEIRA, 2015, p.86)

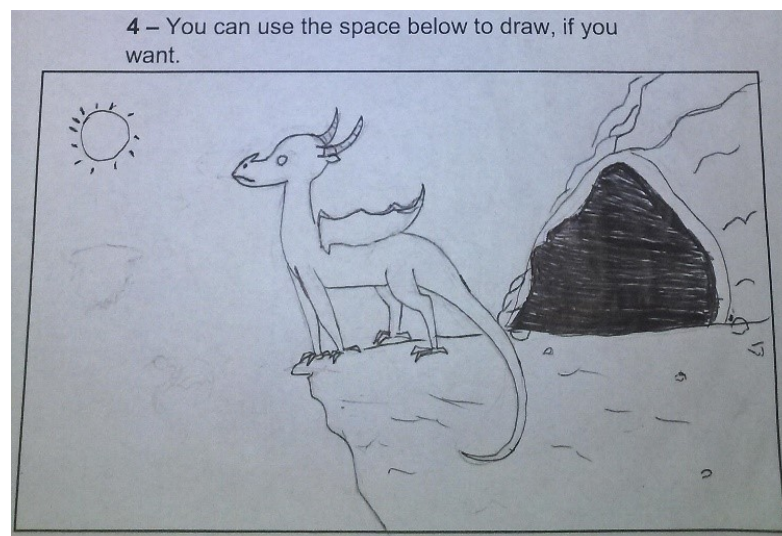
Abaixo, separei alguns desenhos realizados por aprendizes de espaços autodirigidos. (Figuras 41, 42, 43, 44 e 45.)



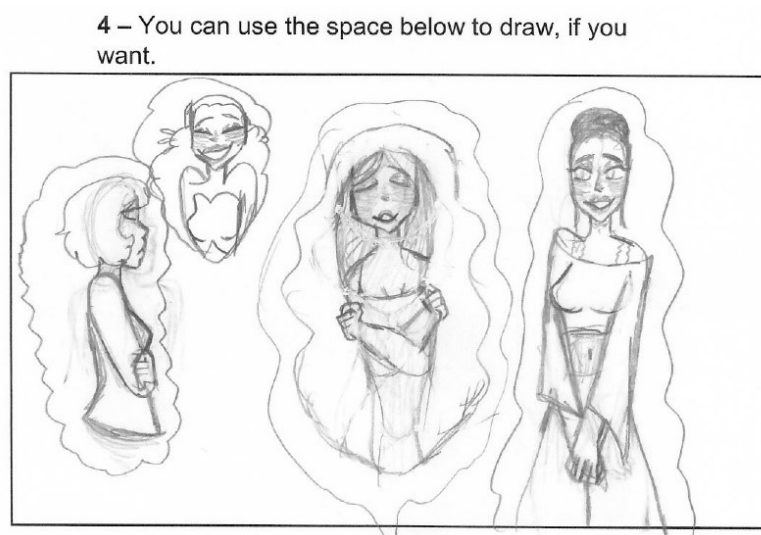
(Figura 41: Desenho realizado em espaço autodirigido por aprendiz de 7 anos, 2018.)



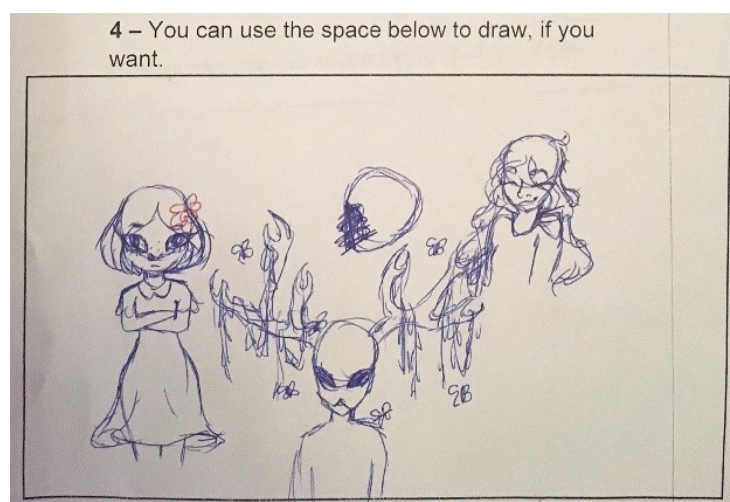
(Figura 42: Desenho realizado em espaço autodirigido por aprendiz de 10 anos, 2018.)



(Figura 43: Desenho realizado em espaço autodirigido por aprendiz de 11 anos, 2018.)



(Figura 44: Desenho realizado em espaço autodirigido por aprendiz de 12 anos, 2018.)



(Figura 45: Desenho realizado em espaço autodirigido por aprendiz de 13 anos, 2018.)

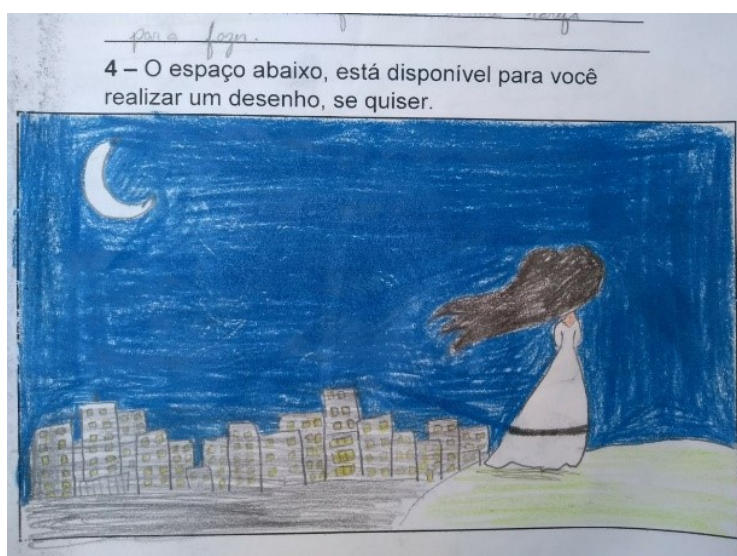
Pude perceber durante a aplicação dos questionários no ambiente formal que apesar do curto tempo para realizarem esses desenhos, os estudantes se empenharam grandemente em realizar essa questão. Muitos, inclusive, pediram por mais tempo para terminar, porém não o tiveram, por conta das demandas da própria escola, mudança de horário, recreio etc.

A realização desse desenho, principalmente nas primeiras divisões das faixas etárias (6 a 11 anos), realizada por 100% desses estudantes, me fizeram refletir sobre algumas questões. A primeira, é que diariamente esses estudantes estão recebendo atividades e que além de obrigatórias, precisam ser respondidas e preenchidas até o fim, o que pode ter acontecido nesta situação.

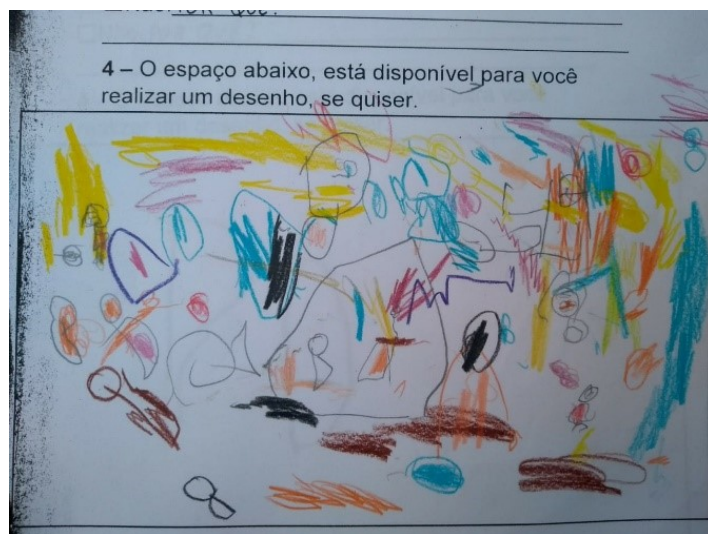
A segunda questão se demonstra, principalmente através do trecho de Moreira:

A arte reclama o homem inteiro, e o processo escolar fragmenta, dividindo em compartimentos geográficos, matemáticos, históricos, ortográficos, científicos e artísticos. Dividindo, a escola circunscreve o problema da expressão para a hora da aula de artes e com isso não enfrenta o problema maior da falta de expressão dentro do currículo. (MOREIRA, 1984, p.74)

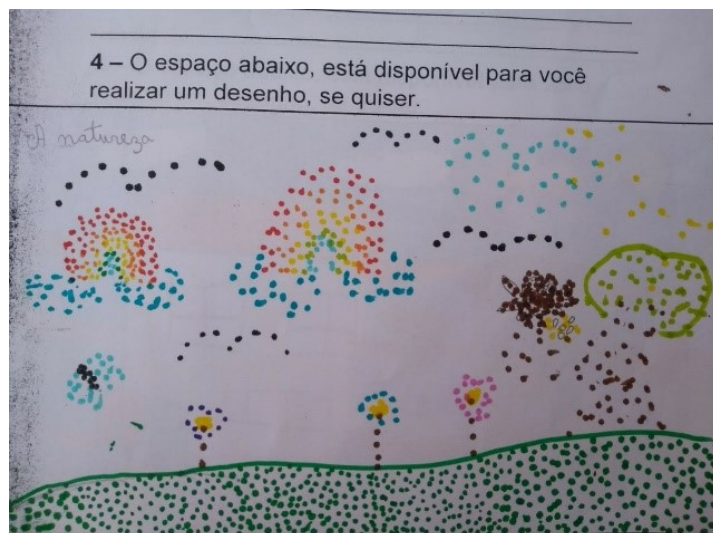
A problemática desta a falta de expressão dentro da escola também é outra hipótese levantada. Os estudantes realmente estavam usando desse tempo disponibilizado para, de alguma forma, expressarem-se. Abaixo, alguns desenhos selecionados de estudantes do ensino formal:



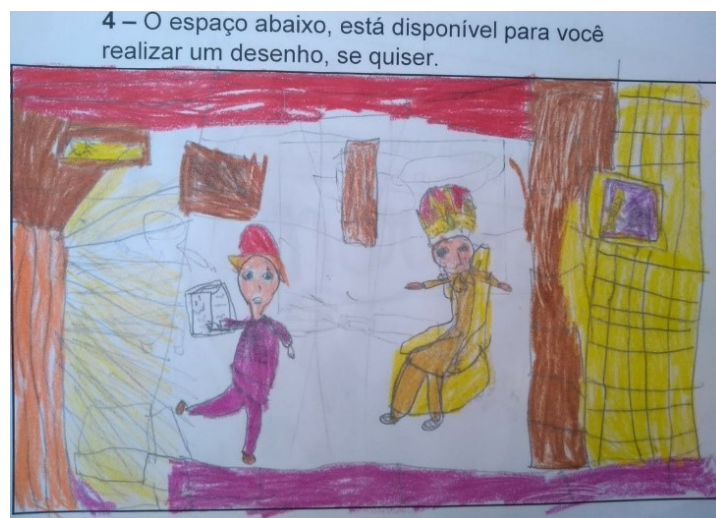
(Figura 46: Desenho realizado por estudante de 10 anos, 2018.)



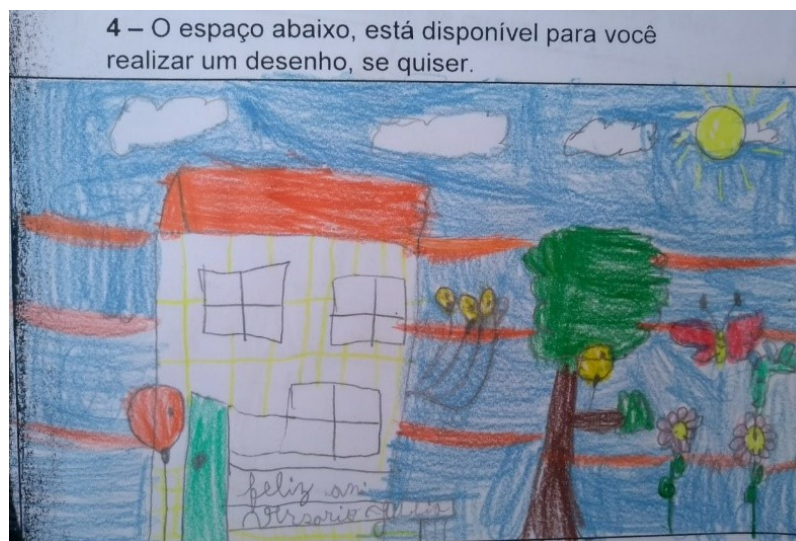
(Figura 47: Desenho realizado por estudante de 10 anos, 2018.)



(Figura 48: Desenho realizado por estudante de 9 anos, 2018.)



(Figura 49: Desenho realizado por estudante de 11 anos, 2018.)



(Figura 50: Desenho realizado por estudante de 9 anos, 2018.)

É urgente a retomada da expressão individual dentro das escolas, os estudantes pedem por isso. É tempo de voltar a atenção para o que eles têm a dizer, recuperando sua autoestima e confiança. Abaixo, uma história, que tem muito a dizer sobre a influência que o ensino convencional exerce sobre os estudantes.

O Menininho (Helen Buckley)

Uma vez um menininho foi para a escola.
 Ele era só um menininho
 E a escola era bem grande.
 Mas quando o menininho
 Descobriu que ele podia ir até sua sala
 Andando direto da porta da frente
 Ele ficou feliz;
 E a escola não parecia
 Tão grande como antes.
 Numa manhã
 Quando o menininho já tinha conhecido melhor a escola,
 O professor disse:
 “Hoje nós vamos desenhar”.
 “Que bom!”, pensou o menininho.
 Ele gostava de desenhar de tudo;
 Leões e tigres,
 Galinhas e vacas,
 Trens e barcos;
 E ele pegou sua caixa de giz
 E começou a desenhar.
 Mas a professora disse,
 “Espere!”
 “Não é hora de começar!”
 E então ela esperou até que todos parecessem prontos.
 “Agora”, disse a professora,

“Nós vamos desenhar flores”.
 “Que bom! ”, pensou o menininho,
 Ele gostava de fazer flores muito bonitas,
 Com o seu giz rosa e laranja e azul.
 Mas a professora disse “Espere! ”
 “Eu vou te ensinar como fazer”.
 E era uma flor vermelha, de galho verde.
 “Olhem só”, disse a professora,
 “Agora vocês já podem começar”.
 O menininho olhou para a flor que a professora desenhou
 E depois olhou para a sua flor.
 Ele gostava mais da sua flor,
 Mas ele não disse isso.
 Ele apenas virou a folha
 E fez uma flor igualzinha à da professora.
 Vermelha, de galho verde.
 Noutro dia
 Quando o menininho tinha conseguido abrir
 A porta da frente da escola sozinho,
 A professora disse:
 “Hoje nós vamos trabalhar com argila”.
 “Que bom! ”, pensou o menininho;
 Ele gostava de argila.
 Ele podia fazer todo tipo de coisa com argila:
 Cobras e bonecos de neve,
 Elefantes e ratos,
 Carros e caminhões
 E ele começou a amassar e espremer
 Sua bola de argila.
 Mas a professora disse,
 “Espere! ”
 “Não é hora de começar! ”
 E então ela esperou até que todos parecessem prontos.
 “Agora”, disse a professora,
 “Nós vamos fazer um prato”.
 “Que bom! ”
 Pensou o menininho,
 Ele gostava de fazer pratos.
 E ele começou a fazer pratos
 De todas as formas e tamanhos.
 Mas a professora disse “Espere! ”
 “Eu vou te ensinar como fazer”.
 E ela mostrou a todo mundo como fazer
 Um prato bem fundo.
 “Olhem só”, disse a professora,
 “Agora vocês já podem começar”.
 O menininho olhou para o prato da professora;
 E depois olhou para o seu prato.
 Ele gostava mais do seu prato,
 Mas ele não disse isso.
 Ele apenas enrolou sua argila de novo
 E fez um prato bem fundo igualzinho ao da professora.
 Beeeeem fundo.
 Não demorou muito
 E o menininho aprendeu a esperar,

A assistir
E a fazer as coisas igualzinho à professora.
Não demorou muito
E ele não fazia suas próprias coisas mais.
E então
O menininho e sua família
Foram morar em outra casa,
Numa outra cidade,
E o menininho
Teve que ir para uma outra escola.
Essa escola era ainda maior
Do que a primeira.
E não tinha uma porta da frente
Que ia direto para sua sala.
Ele precisava dar alguns longos passos
E andar num corredor bem grande
Para chegar na sua sala.
E no primeiro dia
Lá estava ele,
E a professora disse: “Hoje nós vamos desenhar”.
“Que bom! ” Pensou o menininho.
E ele esperou a professora
Dizer o que deveria ser feito.
Mas a professora não disse uma palavra.
Apenas andou um pouco pela sala.
Quando ela veio até ele
Ela perguntou,
“Você não quer desenhar? ”
“Sim”, disse o menininho.
“O que é que nós vamos fazer? ”
“Eu não vou saber até você fazer”, disse a professora.
“Como é que eu devo desenhar? ” Perguntou o menininho.
“Do jeito que você quiser”, disse a professora.
“Com qualquer cor? ” Perguntou o menininho.
“Qualquer cor”, respondeu a professora.
“Se todos nós fizermos o mesmo desenho,
E usarmos as mesmas cores,
Como eu saberia quem fez o quê,
E qual é qual? ”
“Eu não sei”, disse o menininho,
E começou a fazer uma flor vermelha, de galho verde.¹⁹

¹⁹ Retirado do livro Kit Educação Fora da Caixa e traduzido livremente pelo autor Alex Bretas.
Disponível em <<https://learningvillagesveaborg.wordpress.com/2015/04/06/little-boy/>> Acesso em:
2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa iniciou-se com o questionamento “Qual o lugar que o desenho ocupa em ambientes educacionais autodirigidos e convencionais?” que possibilitou a investigação da importância do desenho no desenvolvimento humano, assim como sua presença nos ambientes de educação formal e autodirigido. Realizamos também um estudo de caso comparativo entre esses dois espaços segundo a percepção dos próprios estudantes, com aplicação de um questionário.

Foram realizados questionamentos que envolvem diretamente as práticas exercidas em escolas formais, como por exemplo: as relações de autoridade estabelecidas, a divisão dos conhecimentos e do tempo, as prioridades dentro da grade escolar obrigatória. Essas questões foram grandes motivações para a realização deste trabalho.

Maior liberdade de criação e expressão foi observada através da experiência vivenciada no espaço de educação autodirigida chamado Casa da Árvore, sediado na cidade de Uberlândia, Minas Gerais. Pudemos observar uma relação menos coercitiva e mais consciente com a linguagem do desenho.

Investigamos o lugar do desenho nos ambientes convencionais e autodirigidos, além de sua importância no desenvolvimento humano e por fim, analisando tudo isso pela perspectiva dos próprios estudantes. Nossa análise foi apresentada através de relatos e imagens compartilhadas durante todo o desenvolvimento do texto, material que contribuiu muito à esta pesquisa sociobiográfica e ilustrou vividamente os tópicos apresentados.

A ruptura da linguagem do desenho pôde ser observada tanto no capítulo 2, “O lugar do desenho no ensino convencional”, que investiga o espaço que o desenho ocupa nos ambientes formais de educação, demonstrando como as relações, o espaço e as prioridades são organizadas dentro das escolas, contribuindo para o silenciamento dessa linguagem, quanto através do quarto capítulo, “Estudo de Caso”, que demonstra resultados dos questionários aplicados nesses mesmos espaços.

O último objetivo específico concluído contou com a realização de questionários com estudantes de 6 a 16 anos dos dois formatos de educação, podendo comparar os resultados através de gráficos. Esse recurso visual se mostrou como um instrumento bastante proveitoso, colaborando para uma melhor observação dos resultados.

O curto prazo para a realização da pesquisa foi considerado como uma dificuldade significativa pois impossibilitou tanto a participação de alguns estudantes de ambientes *Sudbury* que entraram em período de férias durante a aplicação desses questionários, como também a aplicação de questionários em outros espaços de educação formal.

Assim, acredito que a amostra de dados poderia ter abrangido uma parcela maior de escolas tradicionais. Pois apenas foi possível a aplicação em um ambiente educacional e o mesmo ainda conta com uma abordagem um pouco diferente da tradicional, o que pode ter comprometido o material que se pretendia analisar.

Outro limite desta pesquisa, foi a simplificação principalmente das primeiras perguntas do questionário que foi formado de questões com duas alternativas apenas e bastante simplificadas, não possibilitando uma análise mais aprofundada sobre a relação que os estudantes desenvolvem com o desenho.

Trazer para a academia um assunto tão importante, pouco visto e mencionado como a educação autodirigida, sempre foi um de meus objetivos na realização do trabalho de conclusão de curso.

A quantidade de conhecimento absorvido assim como as confirmações realizadas nesta pesquisa, podem ser de grande valor para pesquisas futuras. Não somente para novos textos acadêmicos, mas este conteúdo pode servir de inspiração pois trata-se de um ponto de vista completamente alternativo ao que se conhece e estuda em educação, contribuindo para reflexões sobre o atual sistema educacional em que estamos inseridos.

REFERÊNCIAS

ACKOFF, Russell L.; GREENBERG, Daniel. **Turning Learning Right Side Up: Putting Education Back on Track (paperback)**. Pearson Prentice Hall, 2008. Tradução de Luís Gustavo Guadalupe Silveira, 2018.

ALENCAR, Edgard; GOMES, Marcos Affonso Ortiz. **Metodologia de pesquisa social e diagnóstico participativo**. Lavras: UFLA/Faepe, p. 33, 1998.

CHAVASSE, Caroline. The joy of Sudbury. Baltimore, **Artizen**, 2010. Entrevista a Cindy Marks. Tradução de Luís Gustavo Guadalupe Silveira, 2018.

COLLINS, Jeffery A. O modelo Sudbury de Educação. In: SILVEIRA, Luís Gustavo Guadalupe. (Org.). **Outra escola é possível**. Uberlândia, 2016. p. 52-60.

DICIONÁRIO DO AURÉLIO. Disponível em:
<<https://dicionariodoaurelio.com/convencional>>. Acesso em: 19 de mai. 2018

DICIONÁRIO DO AURÉLIO. Disponível em:
<<https://dicionariodoaurelio.com/designio>>. Acesso em: 19 de mai. 2018

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

GRAY, Peter. The play deficit. **Aeon Magazine**, 2013. Tradução de Luís Gustavo Guadalupe Silveira. Uberlândia, 2016

GRAY, Peter. **A escola é uma prisão e prejudica as crianças**. 2013. Tradução de Matheus Pacini e revisão de Ivanildo Terceiro, 2013.

GREENBERG, Hanna. Por que um currículo é contraprodutivo. In: SILVEIRA, Luís Gustavo Guadalupe. (Org.). **Outra escola é possível**. Uberlândia, 2016. p. 68-70.

LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

MOREIRA, Ana Angelica Albano. **Espaço do desenho-A educação do educador (O)**. Edicoes Loyola, 1984

PITTMAN, Romey. Certo, então vocês são tipo... . In: SILVEIRA, Luís Gustavo Guadalupe. (Org.). **Outra escola é possível**. Uberlândia, 2016. p. 19-23.

ROGERS, Carl Ransom; **Liberdade para aprender: uma visão de como a educação deve vir a ser**. Interlivros de Minas Gerais, 1972.

SILVA, A. M.; PINHEIRO, Maria Salete de Freitas; FREITAS, Nara Eugênia de. **Guia Para Normalização de Trabalhos Técnico-Científico: Projetos de Pesquisa. Monografias, Dissertações, Teses**. Uberlândia: EDUFU, 2002.

SILVEIRA, Luís Gustavo Guadalupe. Aprendizagem sem regulação externa, o papel da avaliação no modelo Sudbury de Educação. (Org.). **Outra escola é possível**. Uberlândia, 2016. p. 12-18

SILVEIRA, Luís Gustavo Guadalupe. Sobre autoridade, liberdade e respeito. (Org.). **Outra escola é possível**. Uberlândia, 2016. p. 85-87.

TARPILA, Jan-Erik. **Little Boy – can we?**. Disponível em: <<https://learningvillagesveaborg.wordpress.com/2015/04/06/little-boy/>> Tradução de Alex Bretas. Acesso em: 2018.

ANEXO 1 – Primeira versão do questionário

Inicial do nome: _____

Idade: _____

Ano: _____

PRIMEIRA VERSÃO

1 - Você sabe desenhar?

☐ Sim.

☐ Mais ou menos.

☐ Não.

2 - Você gosta de desenhar?

☐ Sim.

☐ Mais ou menos.

☐ Não.

3 - Você desenha na sua escola?

☐ Sim.

☐ Às vezes.

☐ Nunca.

ANEXO 2 – Segunda versão do questionário

Inicial do nome: _____

SEGUNDA VERSÃO

Idade: _____

Ano: _____

1- Você gosta de desenhar?

☐ Sim.

☐ Não.

2 - Você acha que sabe desenhar?

☐ Sim.

☐ Não.

3 – Você acha que desenha muito na sua escola?

☐ Sim.

☐ Às vezes.

☐ Nunca.

ANEXO 3 – Terceira e última versão do questionário

Inicial do nome: _____ Idade: _____

1- Você gosta de desenhar?

☐ Sim.

☐ Não.

2 - Você acha que sabe desenhar?

☐ Sim.

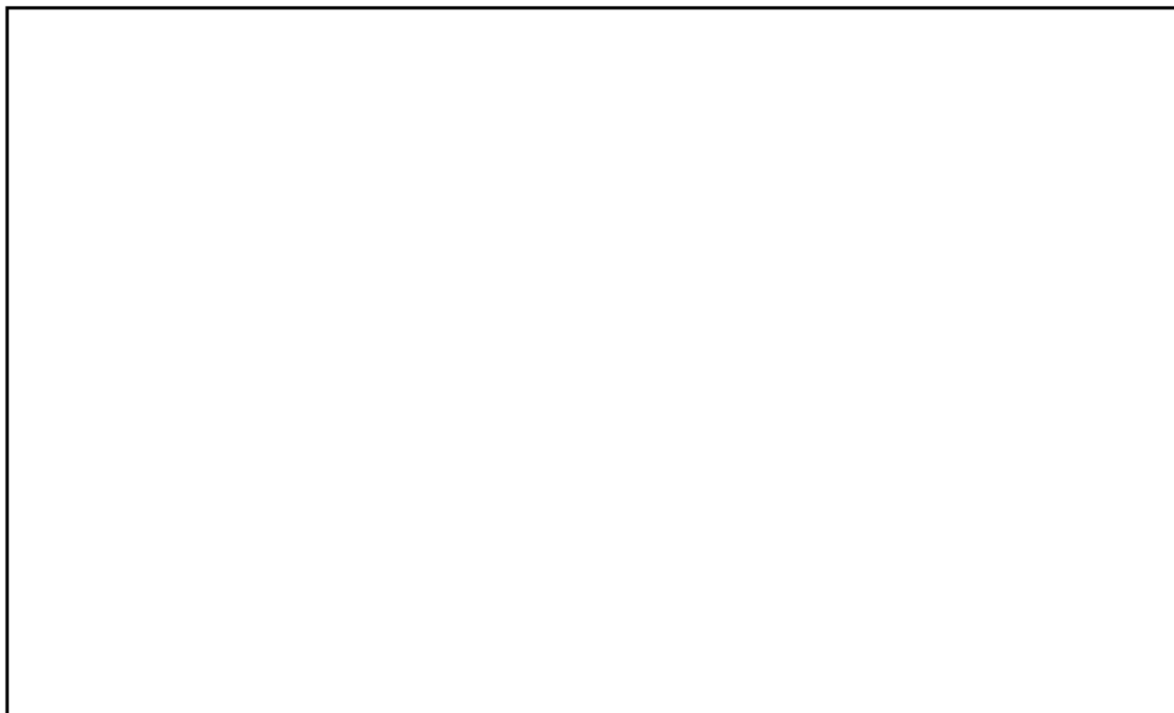
☐ Não.

3 - Na sua escola, você acha que tem muito tempo para desenhar?

☐ Sim. Por quê? _____

☐ Não. Por quê? _____

4 – O espaço abaixo, está disponível para você realizar um desenho, se quiser.



ANEXO 4 - Solicitação de autorização para realização de pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
ARTES VISUAIS



SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Uberlândia, 30 de maio de 2018

Eu, Victória Naves Assumpção Barão, aluna do curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia, realizando trabalho de conclusão de curso em Licenciatura em Artes Visuais, venho pelo presente, solicitar, autorização para realizar pesquisa com os estudantes do Ensino Fundamental entre as faixas etárias de 6 a 14 anos, com o objetivo de pesquisar sobre a prática do desenho no ambiente escolar.

O trabalho conta com a orientação da Professora Dra. Raquel Mello Salimeno de Sá, telefone (34) 996471918 e email raquelsalimeno@yahoo.com.br para entrar em contato.

O nome os alunos, assim como o nome da instituição não aparecerá na pesquisa, pois não é de relevância para a mesma.

Contando com a autorização desta instituição, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente.

Assinatura do Pesquisador - Victória Naves Assumpção Barão

Assinatura do Orientador- Professora Dra. Raquel Mello Salimeno de Sá,

Eu, _____, concordo com a realização da pesquisa de Victória Naves Assumpção Barão, sob os devidos termos

Assinatura da Escola

ANEXO 5 – E-mail para lista de escolas *Sudbury*.

Hi, my name is Victória Barão and I am staff member at Casa da Árvore, Brazil. In order to obtain my degree in Visual Arts, I have to present a completion of course work, next july. My research is about the drawing in educational enviroments and I'm going to interview 80 studens from traditional schools and self-directed learning spaces through a questionnaire, ages 7 to 14 (5 students from each age). Therefore, I ask for your permission and help to to apply the questionnaire at your Sudbury school, preferably to students that have only studied at self-directed learning spaces. I will not identify the students or the schools by their names in my paper.

Thank you very much for your attention.

All the best,

Victória Barão, staff member

PS: The questionnaire is attached.

ANEXO 6 – Questionário em Inglês

Name (only the first letter): _____ Age: _____

1- Do you like to draw?

☐ Yes.

☐ No.

2 - Do you think you know how to draw?

☐ Yes.

☐ No.

3 - At your school, do you think that you have a lot of time to draw?

☐ Yes. Why? _____

☐ No. Why? _____

4 – You can use the space below to draw, if you want.

