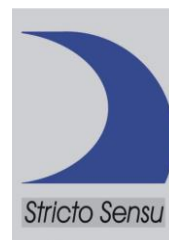




**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA
DE SANTANA**
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
DESENHO, CULTURA E
INTERATIVIDADE**



MÔNICA BORGES DE ANDRADE ALVES

**A DIVERSIDADE CULTURAL E O DESENHO INFANTIL: UM
DIÁLOGO QUE INCIDE SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE**

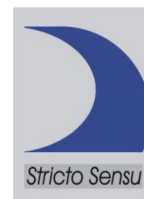
FEIRA DE SANTANA
DEZEMBRO - 2010



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE
SANTANA**

DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
DESENHO, CULTURA E INTERATIVIDADE**



MÔNICA BORGES DE ANDRADE ALVES

A Diversidade Cultural e o Desenho Infantil: Um Diálogo Que Incide Sobre a Formação Docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade da Universidade Estadual de Feira de Santana, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Desenho, Cultura e Interatividade sob a orientação do(a) Prof.(a) Doutor(a) Marise de Santana.

UEFS

FEIRA DE SANTANA

DEZEMBRO – 2010

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

Alves, Mônica Borges de Andrade.

A564t h A Diversidade Cultural e o Desenho Infantil: um diálogo que incide sobre a Formação Docente/ Mônica Borges de Andrade. – Feira de Santana, 2010.

138 f.: il.

Orientadora: Marise de Santana

MÔNICA BORGES DE ANDRADE ALVES

**A DIVERSIDADE CULTURAL E O DESENHO INFANTIL: UM
DIÁLOGO QUE INCIDE SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Desenho, Cultura e Interatividade como requisito parcial para a obtenção do título de mestra.

Profª Drª Marise de Santana

Drª em Ciências Sociais

Prof. Dr. Edson Dias Ferreira

Dr. em Ciências Sociais

Profª Leliana Santos de Sousa

Drª em Educação

Aprovada em ____/____/____.

**A meu filho, Carlos Antonio, sábio
nas grandes e pequenas coisas,
futuro mestre e doutor!**

**A meus pais Carlos e Sônia,
estudiosos na vida.**

**A todos os educadores brasileiros
que em cada Escola emancipam os
seres humanos e transformam o
mundo.**

AGRADECIMENTOS

Agradecer... reconhecer de forma sublime!

A ti, Senhor, toda honra, toda glória, todo louvor. Sou vitoriosa em ti, ontem, hoje e sempre! Muito obrigada por tua ação misericordiosa e amorosa em todos os momentos de minha vida. Obrigada por confirmares dia após dia que nasci para vencer. Te amo!

“Mamãe, já acabou”; “Falta muito?”. Quantas vezes ouvi estas frases. Ao meu filho Carlinhos, certeza de que sou vitoriosa. Companheiro capaz de me fazer sorrir tantas vezes, quando, em tantas outras, o mundo queria me fazer chorar. Paciente, compreensivo nos momentos em que eu estava debruçada sobre os livros ou computador. Um dia vou te ver aqui ocupando este lugar e te apoiando, meu filhinho. Te amo!

Aos meus pais, o agradecimento que não se esgota neste papel. Muito obrigada por assumirem o meu papel de mãe nos diversos momentos em que precisei estar diante dos livros e computador, e por estarem torcendo e desejando ardentemente que eu chegasse a este dia. Obrigada enfim, pela paciência nos momentos em que eu parecia distraída. Mestrado faz isso! Amo vocês!

Aos meus irmãos Charles e Carla, amigos que, ao longo deste período de estudo, foram compartilhando suas vidas com a minha, ouvindo as vitórias e dificuldades desse trajeto, me incentivando cada um com seu jeitinho.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Marise de Santana, que abraçou comigo a defesa de uma educação de qualidade, me fazendo perceber que nossos colegas e colegas de trabalho precisam ter uma formação que os coloque como sujeitos do fazer pedagógico, co-responsáveis na luta contra a prevalência do modelo eurocêntrico de cultura, resgatando e valorizando a trajetória histórico-cultural das crianças negras na escola.

A todos os professores e professoras do Mestrado em Desenho, Cultura e Interatividade da Universidade Estadual de Feira de Santana, que me oportunizaram desconstruir e construir conceitos, especialmente a alguns deles: Professor Edson Ferreira, co-

orientador de minha pesquisa, o único a ver meus desenhos e a mostrar que eu seria muito capaz de fazer melhor, porque sabia onde eu os tinha perdido e como poderia encontrá-lo; Professora Gláucia Trinchão, amiga, incentivadora das produções e da pesquisa; Professor Miguel Almir, que nos ajudou a ver a vida, as relações, a nós mesmos com sensibilidade poética. Muito obrigada por fazerem dos saberes de vocês degraus para que eu me tornasse menos ensinante e um pouco mais aprendente!

Aos meus queridos e queridas colegas. Daniela, Jully, Carlos, Sidney, Daniel, Ariadne, Érica, Gemicrê... todos viajantes dessa estrada rumo ao sucesso pessoal e profissional. Valeram os sorrisos, as experiências compartilhadas, os saberes ensinados e apreendidos. Obrigada por vocês terem passado em minha vida e terem deixado a certeza de que permanecerão, mesmo tendo a distância de poucos ou muitos quilômetros. Afinal, o coração não faz esse cálculo.

As nossas meninas... diversas... lá na secretaria do Mestrado, especialmente a Joelma. Obrigada pelo trabalho realizado com competência, mesmo sabendo que estavam só de passagem.

As minhas amigas de trabalho da Escola Anízio Pereira Bernardes (especialmente) e Rosa M^a Esperidião. Às minhas amigas que, carinhosamente, aceitaram o convite para serem sujeitos da minha pesquisa. Especialmente à minha, sempre, gestora Regina que, soube permitir e compreender minhas ausências, que confia no meu trabalho e sabe o quanto podemos fazer juntas por uma educação de qualidade. Aos colegas, também, da Faculdade Maria Milza, especialmente prof^a Roberta Gatti que torcia por meu ingresso num programa de Mestrado.

Aos meus alunos e alunas, aqueles com os quais trabalho diretamente como professoras e os que tenho aproximação como coordenadora pedagógica. Obrigada por serem o motivo da atuação de tantos professores e professoras e a razão de minhas lutas por uma educação de qualidade.

Obrigada... simplesmente, obrigada!

Mônica Borges de Andrade Alves

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Paulo Freire

RESUMO

Partindo do pressuposto de que o desenho traz consigo mecanismos de linguagem pautados na existência da intencionalidade de quem o produz, com este trabalho objetivei investigar como as questões étnicas são concebidas, compreendidas e efetivadas nas práticas adotadas pelas professoras, haja vista que o desenho deve oportunizar que as crianças revelem seu imaginário histórico e cultural, e não apenas atendam a padrões estabelecidos centrados numa única cultura delineada por padrões europeus. Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras de uma escola da rede pública municipal de Feira de Santana, localizada em uma comunidade considerada remanescente de quilombo. Foi adotada a abordagem qualitativa, desenvolvendo-se sob a forma de pesquisa-ação, reafirmando-se, assim, o compromisso da escola como instrumento para a emancipação dos sujeitos. Os resultados sinalizam para a necessidade de uma formação docente que contemple estudos referentes à inserção do desenho no espaço escolar, bem como outros relacionados à diversidade cultural, a fim de que seja oportunizado às crianças evidenciarem nos seus desenhos a cultura afro-descendente, muitas vezes silenciada pela sociedade.

Palavras-chave: Desenho; cultura; formação docente.

ABSTRACT

Starting from the assumption that the design brings language mechanisms guided by the existence of an intent of those who produce, this study aimed to investigate how ethnic issues are conceived, understood and effect the practices adopted by teachers, considering that the design must oportunizar children from disclosing their historical and cultural imaginary and not only meet the standards set centered on a single european culture. Os standards outlined by the research subjects were two teachers at a public school in city of Feira de Santana, located in an area considered quilombo. We adopted a qualitative approach, developing the form of action research is reassuring, therefore, the commitment of the school as an instrument for the emancipation of the subjects. The results point to the need for teacher training that includes studies related to the insertion of the drawing at school, as well as others related to culture diversity in order to allow the children to be in his drawings reveals the culture african descent are often silenced by society.

Keywords: Design; culture; teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Desenho do cavalo e do cavaleiro.....	85
Figura 02: Desenho do cavalo e do cavaleiro feito pela professora Margarida.....	86
Figura 03: Desenho do cavalo e do cavaleiro feito pela professora Angélica.....	86
Figura 04: Desenho livre da professora Margarida	88
Figura 05: Desenho livre da professora Angélica	89
Figura 06: Desenho da criança 01.....	100
Figura 07: Desenho da criança 02	100
Figura 08: Desenho da criança 03	101
Figura 09: Desenho da criança 04	102
Figura 10: Desenho da criança 05	103
Figura 11: Desenho da criança 06	103
Figura 12: Desenho da criança 07	104
Figura 13: Desenho da criança 08	104
Figura 14: Desenho da criança 09	105
Figura 15: Desenho da criança 10	105
Figura 16: Desenho da criança 11	107
Figura 17: Desenho da criança 12	108
Figura 18: Desenho da criança 13	108
Figura 19: Desenho da criança 14	119

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO: INTENÇÕES E OPERACIONALIZAÇÕES.....	20
1.1 Assumindo uma opção pelo desenho-linguagem.....	29
1.2 Desenho e cultura: um diálogo necessário	32
1.3 Profissão professor: um olhar sobre a formação docente	39
1.4 Formação docente para o desenho e para a diversidade	40
CAPÍTULO II - FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE: SIGNIFICADOS E VALORES CULTURAIS.....	60
2.1 Os significados atribuídos ao desenho na escola: análise das falas docentes.....	61
2.2 O olhar das professoras sobre a diversidade cultural	71
CAPÍTULO III – FORMAÇÃO DOCENTE: A CONSTRUÇÃO DE SABERES NA E PELA PRÁTICA.....	79
3.1 A formação na práxis: condição fundamental para a construção de novos saberes.....	80
3.2 Em busca da concepção do desenho-linguagem	82
3.3 Por um conceito de cultura	94

CAPÍTULO IV - RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS DOCENTES: ALGUMAS POSSIBILIDADES DE MODIFICAÇÃO DO OLHAR MONOCULTURALIZADO.....	98
4.1 Alguns desenhos, olhares docentes	99
4.2 Propondo ações sobre os desenhos infantis	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS – OLHARES SOBRE O ONTEM, PARA O HOJE E O AMANHÃ.....	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
ANEXOS	130

INTRODUÇÃO

A temática em discussão emerge não apenas de experiências atuais, mas, com certeza, daquelas que ao longo de minha trajetória foram sendo incorporadas ao meu modo de ver e conceber o mundo. Minha experiência de dezessete anos atuando como professora, formadora ou coordenadora pedagógica de escolas públicas e em uma rede privada tem me permitido realizar reflexões significativas em relação ao trabalho que é realizado com os alunos, especialmente sobre a forma como acontece o processo de ensino e aprendizagem, e mais precisamente, sobre o papel do aluno neste processo.

E foi justamente num dos momentos da atuação profissional que o interesse pelo estudo relacionado ao desenho emergiu. Durante um dos encontros do Curso de Formação da Proposta Curricular de Educação Infantil do município de Feira de Santana foi proposta a leitura de um texto que tratava da questão dos desenhos realizados a partir dos modelos apresentados pelas professoras. O curso atestava que, geralmente, as crianças não têm possibilidade de criarem suas produções e acabam reproduzindo o que lhes é mostrado. Dessa forma, a escola contribui, muitas vezes, para a reprodução dos estereótipos nos desenhos das crianças. Ela se apresenta como ambiente fértil onde são exibidos, enfatizados e reproduzidos, com exatidão, desenhos estereotipados. Para ilustrar pode-se trazer a paisagem da bela casa com chaminé ao lado de uma árvore frondosa com maçãs, iluminada por um sol com olhos e boca; ou ainda, a representação do caipira nas comemorações juninas (com dente preto e roupas remendadas).

Quando recorro, por exemplo, das situações didáticas em que minhas professoras me propunham desenhar, não consigo pensar em possibilidades diferentes a não ser aquelas em que me considerava capaz apenas de representar, a paisagem que todos meus colegas também desenhariam: a casinha com chaminé, iluminada por um lindo sol que sorria e ao lado uma frondosa árvore carregada de maçãs; ou para variar, uma linda ilha com dois coqueiros e uma rede pendurada. Estes eram os desenhos que sempre consegui fazer e por ser sempre agraciada com frases do tipo “Que lindo!”. Por isso, os repetia. Não me recordo de ver alguma professora incentivando a produção de desenhos que fizessem parte do meu cotidiano, das minhas vivências. Inclusive, tenho lembranças de fazer estes desenhos esporadicamente e, na medida que crescia, estes momentos iam ficando cada vez mais escassos. Esta é uma história que continua perpetuando: a escola não permite que se evidencie o potencial desenhístico

existente em qualquer indivíduo e não o concebe como linguagem, cerceando a possibilidade dos alunos e alunas se expressarem através do mesmo, ou seja, de comunicarem, dentre outras questões, suas experiências culturais. As poucas vezes em que o desenho é visto como objeto de ensino e aprendizagem dizem respeito aos conteúdos das aulas de geometria para alunos do Ensino Fundamental II, ou ainda como uma das atividades das aulas de Educação artística, sem um embasamento que dê suporte para o desenvolvimento de técnicas que garantam o amadurecimento das produções dos alunos e alunas.

Além dessas questões concernentes ao desenho, tenho tido também a oportunidade de experienciar algumas situações em que o tratamento dado à diversidade cultural tem causado impactos tanto positivos quanto negativos no âmbito da escola. Da infância, trago lembranças de discriminação de colegas para com outros de pele negra, muitas vezes excluindo-os das brincadeiras, além das imagens dos livros infantis que sempre mostraram personagens brancos e uma cultura que privilegiava o ponto de vista ocidental.

Neste contexto, emergiu a necessidade de repensar o lugar do desenho infantil na escola e sua relação com as questões culturais. Mas como pensar nesta relação se as temáticas parecem estar em áreas de conhecimento distintas: Artes visuais, História e Antropologia? Tomei como ponto de partida um pressuposto construído durante as aulas de Mestrado: o desenho é uma linguagem utilizada pelos sujeitos desde a mais tenra idade para se comunicarem. E se isto é possível, as crianças podem utilizar-se dele para comunicarem seus modos de ver, ser e viver que estão diretamente relacionados ao seu universo cultural.

Entretanto, as possibilidades que as crianças têm de utilizarem a linguagem do desenho para inventarem, experimentarem e expressarem suas idéias, suas ações, seus desejos e sentimentos de formas variadas estão sendo limitadas no contexto educacional.

Tal situação pode ser compreendida à luz de uma análise sobre a trajetória do desenho ao longo da história. Os estudos produzidos acerca das suas concepções e significados no contexto educacional mundial denotam que o mesmo sempre esteve presente, quer de forma mecanizada, tomado em alguns momentos apenas como uma técnica a ser reproduzida (séculos XVIII e XIX), e em outros, como instrumento para avaliação das capacidades cognitivas dos alunos (século XX). E foi justamente neste último século que o desenho começou a ter o seu significado ampliado. São estudos como os de Gomes, Ferreira e Santos (2000) que começam a ampliar o significado acerca do desenho, pois este começa a ser visto

como possibilidade de as pessoas que os produzem expressarem suas vivências sócio-culturais. Ou seja, estes estudos passam a ressaltar que o desenho traz consigo mecanismos de linguagem pautados na existência de uma intencionalidade no registro de quem os elabora. Assim sendo, é instrumento de interação e de produção de conhecimento.

Ao mesmo tempo em que estas novas idéias iam sendo esboçadas, ainda que timidamente, no cenário nacional, também algumas emergiam no sentido de pensar o trabalho com o desenho na escola. Isto é evidenciado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, onde o mesmo se insere no contexto do trabalho com Artes, apesar de não se dedicar um capítulo especial a sua abordagem. A ênfase dada ao desenho se evidencia no bloco “Artes visuais” (e somente com esta abordagem) como uma modalidade que permite aos alunos expressarem-se e se comunicarem entre si de diferentes maneiras. Entretanto, nesta perspectiva apresentada, não se fazia nenhuma menção a respeito de uma produção desenhística capaz de dialogar com as questões culturais presentes no cotidiano dos alunos e alunas.

Paralelamente a esse processo de ampliação e ressignificação da compreensão do conceito de desenho, outro também estava ganhando destaque no cenário nacional: as exigências legais quanto ao ensino da história e cultura africanas. É claro que essas discussões não tinham a pretensão de dialogarem, ou seja, não emergiram uma por conta da outra, nem se explicitava a relação que ambas podiam estabelecer, mas é justamente por perceber essa relação que elas passam a dialogar nesta pesquisa. As Diretrizes Curriculares para o Ensino das Relações Étnicas e História e Cultura Africana e Afro-brasileira incluídas na Lei 10.639¹ criada em 9 de janeiro de 2003 já apontavam para a necessidade de trabalhar com conteúdos que contemplassem as características da formação do povo brasileiro e, nesse sentido, vislumbrava-se a inserção de estudos sobre a cultura do povo africano e suas contribuições para a construção da nossa História. (BRASIL, 2005)

O reconhecimento dos aspectos legais encontra grande significância na justificativa desta pesquisa, pois os mesmos pretendem constituir um mecanismo de abertura para permitir o rompimento da visão eurocêntrica que direciona algumas práticas como possibilidade única. Isto porque a escola, influenciada por esta visão, reproduziu e reproduz ainda práticas pautadas em categorias que impunham o modelo maniqueísta e monocultural do Ocidente, distinguindo europeus e africanos, dando a cada um o seu lugar: aos primeiros uma posição de

¹ Ampliada no ano de 2008 para contemplar também o ensino da História e Cultura Indígena – Lei 11.645/2008.

superioridade; aos outros, de inferioridade. Ou seja, as práticas exercidas na escola tendem a seguir um modelo de comportamento, valores, padrões centrados numa única cultura delineada por padrões europeus. Tal contexto decorre de uma história contada do ponto de vista do branco e perpetuada nos livros didáticos, mas também de uma literatura que exaustivamente apresenta para as crianças personagens que atendem aos padrões de beleza da cultura branca.

É importante considerar que esta situação acaba sendo evidenciada, também, quando a escola promove alguns poucos momentos (eventos) em que os alunos têm a possibilidade de apresentar elementos de sua cultura. Devido ao fato de os professores terem pouco conhecimento da cultura dos povos africanos demonstram uma postura de preconceito que negativa o diferente e não dá o valor às culturas africanas em sua constituição.

Com base nesses pressupostos, é fundamental destacar o compromisso e responsabilidade que a escola tem ao trabalhar com a diversidade cultural, não apenas numa perspectiva de aceitação em detrimento da rejeição, mas de valorização, de reconhecimento de identidades culturais que caracterizam e sustentam as vivências dos sujeitos que dela fazem parte. O desenho aparece, portanto, como possibilidade de resgatar essa pluralidade oportunizando que os alunos evidenciem uma memória cultural muitas vezes silenciada, revelando seu imaginário histórico e cultural.

Diante dessas premissas, torna-se inaceitável que a escola seja reprodutora de práticas em que o desenho aparece como cópia de realidades não significativas para as crianças ou que não exprimem a percepção das mesmas sobre a sua realidade. Além disso, defende-se a idéia de que, como espaço privilegiado de produção de conhecimento, a escola deve reconhecer a dívida histórica que tem para com os afrobrasileiros, haja vista que, durante muito tempo, foram vítimas de um processo excludente e discriminatório que lhes negou a possibilidade de fazerem parte das instituições de ensino, ou seja, não foram sujeitos aceitos nos processos formativos escolares.

Neste sentido, a ação educativa intencional do(a) professor(a) através de intervenções adequadas é fundamental para oportunizar o desenvolvimento das percepções infantis a melhoria de sua capacidade comunicativa, como também, garantir às crianças sua participação cultural alicerçada nos valores étnicos que as constituem. Então, o desenho coloca-se como

uma dessas possibilidades, pois ao “lerem” as produções das crianças, os docentes estarão oportunizando que as mesmas evidenciem sua cultura.

Neste campo de discussão se destaca a necessidade de estudos que contribuam com o processo de formação docente e ofereçam base teórica e prática para reverem e ressignificarem sua prática. Contudo, os que apontam para uma análise das questões referentes à diversidade cultural presentes nestes desenhos, bem como o trabalho docente em face destes registros das crianças, não têm sido freqüentes. Tal contexto decorre da própria compreensão e valorização de culturas que, ao longo do tempo, têm sido relegadas em detrimento da priorização daquela pautada em padrões europeus.

Timidamente, alguns estudos começaram a ser percebidos, especialmente, a partir da década de 90 quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, apontava (inciso II do art. 1º e inciso IV do art. 3º) para a necessidade de um trabalho pedagógico que favorecesse a promoção do bem de todos, sem preconceitos valorizando-se, assim, as diferentes culturas. Alguns desses trabalhos objetivaram, evidentemente, resgatar a auto estima das crianças valorizando seu universo cultural, procurando garantir que a escola fosse um espaço de pluralidade.

Mais uma vez, no entanto, essas idéias não aparecem presentes nos materiais que pretendem contribuir com o processo de formação dos docentes, a exemplo dos PCNs. Neste documento oficial, apesar da intenção de evidenciar as diferenças culturais e raciais, fica evidente a falsa idéia de que no Brasil não há preconceito, e de que todos têm os mesmos direitos (mito da democracia racial).

Face ao exposto, é que o presente trabalho encontrou relevância colocando-se como mais uma possibilidade de rompimento dos modelos eurocêtricos estabelecidos no espaço escolar contribuindo, inclusive, para se repensar a forma como são tratadas as questões culturais das crianças através dos desenhos que fazem, haja vista que se toma a concepção de linguagem e de objeto de conhecimento que o desenho ensaja. Convém ressaltar que o foco das análises considerou a formação docente e por isso, os sujeitos da pesquisa são duas professoras. Assim foram sendo suscitadas indagações e algumas respostas para a seguinte questão, colocada como problema: **Como é concebida e trabalhada a diversidade cultural nos desenhos infantis?** O interesse foi, justamente, perceber quais elementos culturais das crianças são identificados pelas professoras nos desenhos das crianças e como estas lidam

com esses elementos (traços físicos, religião, festejos, dentre outros específicos da cultura negra). Procurou-se, especialmente, perceber como as docentes olhavam para estes desenhos, se levavam em consideração ou não uma relação com a comunidade onde as crianças autoras dos desenhos atuam. Até porque, o fato de ter proposto esta investigação num lugar considerado remanescente de quilombo suscitaria uma reflexão mais concreta acerca desta cultura.

Neste sentido, a pesquisa levou em consideração algumas hipóteses: 1) Os desenhos infantis construídos na escola retratam realidades pautadas num único modelo impresso na sociedade: o da cultura europeia; 2) A escola reforça e reproduz um modelo monocultural em que determinados aspectos (costumes, musicalidade, religião, etc.) são valorizados em detrimento de outros; 3) A falta de uma formação docente multicultural impede que o mesmo intervenha de modo significativo nas questões de valorização da pluralidade/diversidade cultural presentes nos desenhos; 4) As professoras não criam situações que motivem os/as alunos/as falarem de seu cotidiano, de suas experiências culturais nos desenhos que realizam.

O referido estudo procurou interpretar o significado do desenho infantil na escola, bem como de evidenciar a importância da mediação docente, a fim de estimular a auto-expressão e a criatividade, desencorajando a cópia e o desenho estereotipado que têm como base o modelo cultural europeu. Com isso, os resultados tornaram-se uma efetiva contribuição para a práxis docente.

O trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro deles, “Os caminhos da investigação: intenções e operacionalizações”, diz respeito aos aspectos teórico-metodológicos e apontam as opções feitas no sentido de permitir que os objetivos fossem alcançados, especialmente a decisão pela etnopesquisa-ação como possibilidade de transformação do locus onde a investigação está acontecendo. E faz uma abordagem conceitual sobre as três categorias de análise definidas nesta pesquisa: desenho, diversidade cultural e formação monocultural docente.

O segundo, “Formação do profissional docente: significados e valores culturais”, apresenta tanto os significados do desenho apontados pelas professoras através de seus discursos e de sua prática em sala de aula, quanto o seu olhar para a diversidade cultural. Neste sentido, focaliza a trajetória do desenho durante os séculos XX e XXI e suas influências no processo de formação docente e a relação entre as concepções emergidas em cada

momento e as possibilidades de dialogar com a cultura. As reflexões sobre o processo de formação docente e sua historicidade, são elementos fundamentais para compreender e ressignificar o trabalho que a escola faz a partir do universo cultural de seus alunos e alunas.

O capítulo três, “Formação docente: a construção de saberes na e pela prática”, traduz o processo de formação que esta investigação fundamentada na abordagem da etnopesquisa propõe. Dessa forma, relata os momentos de estudo realizados com as professoras sobre as categorias definidas (desenho, cultura e formação docente) bem como as novas construções sinalizadas em suas falas. Priorizou-se, portanto, uma relação entre suas concepções iniciais centradas basicamente em sua formação inicial e os saberes com os quais estavam podendo dialogar nos momentos de estudo propostos inicialmente por mim e endossados por elas, como uma necessidade para reverem suas práticas.

O quarto capítulo intitulado “Ressignificando as práticas docentes: algumas possibilidades de modificação do olhar monoculturalizado”, apresenta a análise das docentes sobre catorze desenhos infantis destacando os aspectos culturais que elas conseguiram identificar. Além disso, destaca algumas atividades pedagógicas para lidar com esses aspectos presentes nas produções das crianças e, que, segundo as docentes, pretendem se constituir em possibilidades de resgatar e valorizar a identidade étnica das crianças. Por fim, as considerações finais retomam o problema e as hipóteses definidas para investigação, além de evidenciarem aprendizagens realizadas e apresentarem algumas perspectivas para a incorporação do trabalho nos currículos escolares, nas práticas pedagógicas e, evidentemente, nos processos de formação docente.

CAPÍTULO I
OS CAMINHOS DA
INVESTIGAÇÃO:
INTENÇÕES E
OPERACIONALIZA
ÇÕES

Grande é o desafio de observar/coletar/analisar as informações no âmbito educacional haja vista a complexidade de fatores que influenciam sua dinâmica. Faz-se mister, portanto, a disposição para se debruçar sobre a realidade, analisar o conjunto de dados obtidos, além de ouvir seus protagonistas e valorizar seu saber. Importa, tanto o tratamento dos dados quanto sua análise tendo em vista a construção parcial do objeto de estudo e também a socialização do conhecimento produzido junto aos sujeitos da investigação e outros interessados.

Face ao exposto, foi utilizada a abordagem qualitativa de pesquisa em Educação para o estudo do tema proposto. A opção feita deveu-se ao fato de este tipo de pesquisa permitir o estudo dos problemas no ambiente em que ocorrem sem manipulação do pesquisador. Ou seja, não há a intenção por parte do pesquisador de suscitar uma temática que não faça parte do cotidiano, tampouco programar situações para que façam emergir questões referentes à problemática. Um outro fator de relevância é que a preocupação com o processo é mais evidente do que com o produto, pois permite uma análise das relações do cotidiano (LÜDKE,1986). Neste sentido, o caminho metodológico permitiu construir com as professoras investigadas um novo olhar sobre a realidade da escola e que trabalham para contribuírem com o rompimento de uma cultura que prioriza determinados elementos em detrimento de outros, o que em nosso caso implica uma ênfase nas questões culturais consideradas nos desenhos realizados pelas crianças.

Dentre as várias formas que a pesquisa qualitativa pode abordar, foi realizada a pesquisa-ação por considerar que favoreceria o alcance dos objetivos definidos nesta investigação. Trata-se de uma proposta que reafirma o compromisso da escola como instrumento para a emancipação dos sujeitos.

Conforme Thiollent (2008), essa metodologia concebe o conhecimento como uma ação comprometida com a transformação, implicando ampla participação de todos os envolvidos, desde a identificação da problemática (suscitada num encontro de professoras) até a busca de soluções.

Como a pesquisa-ação não aceita neutralidade e passividade do pesquisador, os objetivos foram compatibilizados, sendo acordados com os sujeitos da pesquisa os aspectos passíveis de transformação, não cabendo a prescrição de modelos rígidos pré-estabelecidos ou uma forma monolítica de aplicação dos procedimentos. Do ponto de vista do pesquisador, “não se trata apenas de observar ou de descrever. O aspecto principal é projetivo e remete à

criação ou ao planejamento” (THIOLLENT, 2008, p. 81). Neste sentido, confirma-se a importância de que todos os sujeitos envolvidos no trabalho têm a oportunidade de participar do planejamento das ações.

Tais pressupostos encontram fundamento também nas idéias de Macedo (2002), ao propor uma abordagem endo-etnográfica, situando-a no contexto educacional como etnopesquisa-ação, ou etnopesquisa-formação.

A etnopesquisa-formação adota o princípio antropológico segundo o qual os membros de um grupo social conhecem melhor sua realidade que especialistas que vem de fora da convivibilidade grupal da comunidade ou da instituição, o que não significa fechamento num basismo ingênuo e equivocado, mas na abertura a uma dialogicidade interessada visando uma compreensão e intervenção majorantes. (MACEDO 2002, p. 265)

E esta foi a abordagem priorizada neste trabalho, pois considerei no trabalho proposto, o processo de formação das professoras investigadas. Dessa forma, tenho priorizado a valorização das experiências vividas como reflexões que emergem para a teorização da prática “Há nesta abordagem um modelo alternativo que implica trabalhar com atores de mudança, em vez de trabalhar sobre eles” (idem, p. 257). Neste sentido, o autor destaca a importância de que o problema a ser investigado seja de conhecimento do pesquisador, ou melhor, que ele esteja inserido no contexto.

A alternativa metodológica escolhida compartilhou com o reconhecimento de minha atuação enquanto integrante do grupo de sujeitos da pesquisa, como parte do próprio objeto de estudo. E enquanto coordenadora pedagógica das escolas que se constituem o lócus da pesquisa, pude perceber a urgência de uma investigação e intervenção acerca do desenho efetivado nestas escolas, bem como sua relação com as questões culturais. Convém ressaltar que, assim como propõe o supracitado autor, tal pesquisa foi desenvolvida num trabalho coletivo em que as propostas estão sobre o crivo das decisões coletivas (no caso eu e mais duas professoras). Este é um processo que Macedo (2002, p.266) denomina de “*hermenêutica coletivizada*”, ou seja, “é o coletivo social empenhado em conhecer em profundidade que vai fazer emergir os resultados, e os pontos onde a intervenção se dará, que tomará para si o processo decisório que a pesquisa indica.”

Apesar de a problemática ter emergido de uma necessidade social dentro do contexto pessoal e profissional sobre o qual já foi feita indicação anteriormente, as análises dos dados

gradualmente coletados foram feitas considerando possíveis redefinições quanto ao que foi previsto inicialmente, pois foram as discussões suscitadas a partir das observações e estudos que legitimaram a pesquisa. Isto porque, na etnopesquisa-ação “desenvolve-se uma prática onde o pesquisador propõe de forma colaborativa uma proposta de pesquisa e intervenção, só que, sob o crivo também das decisões comunitárias” (MACEDO, 2002, p. 266).

É necessário destacar que as ideias de Macedo (2002) ampliam o conceito de pesquisa-ação no sentido em que sugere que o especialista (entendido aqui como o pesquisador) não seja alguém alheio à situação que será investigada, que “venha de fora” (ainda que tenha conhecimento de que tal problema seja evidente), mas um membro pertencente ao grupo a ser investigado, que possa ir resgatando os sentidos construídos no contexto, propondo alternativas reflexivas e práticas, e promovendo a tomada de decisões na coletividade. É o que o autor chama de etnopesquisa-ação, devido ao fato de a pesquisa encontrar seu caráter construtivo dentro do campo pesquisado.

Ao sugerir essa abordagem na pesquisa-ação, Macedo (2002) propõe um trabalho investigativo que considere as intenções, sentidos, interpretações e poderes dos sujeitos envolvidos com o fazer educativo. Assim, evidencia o compromisso com a transformação social tão necessária ao rompimento de verdades estabelecidas.

À luz das teorias aqui explicitadas é que a pesquisa aconteceu em uma escola da rede pública municipal de Feira de Santana localizada na zona rural, onde atuei como coordenadora pedagógica. A escola possui 503 alunos do 1º ao 9º ano nos turnos matutino, vespertino e noturno, e 174 da Educação de Jovens e Adultos (no noturno). Todos os professores e professoras desta escola, em número de 27, possuem título da Graduação, com exceção de uma que está em fase de conclusão do nível superior (apenas uma ainda está concluindo). A referida escola foi escolhida não apenas pelo fato de ser o espaço onde atuei até março de 2010 como coordenadora pedagógica, mas principalmente por estar situada numa localidade que traz na sua história as marcas do legado africano de nossos ancestrais. Tal fato se evidencia nas falas dos membros da comunidade ao reconhecerem aquele espaço como remanescente de quilombo. Apesar de ainda não estar documentado, um dos moradores, em vida, fazia menção a um determinado buraco como marcador do lugar onde realmente o quilombo havia sido construído. Ele destacava, também, que o nome do distrito já daria indícios de tal condição: Matinha dos Pretos. Inclusive, muitos pesquisadores têm realizado trabalho na localidade, mas em nenhum deles está oficializada a identidade quilombola da

mesma. Este contexto denota o interesse pela temática ao mesmo tempo em que aponta para a possibilidade de ser um espaço onde a produção de conhecimento não ficará relegada à busca de fatos, mas à superação de alguns conflitos decorrentes da história que desenha a trajetória de vida de um povo que teve, o tempo todo, sua cultura negada e rejeitada.

Do ponto de vista das professoras, o significado que acarreta tal denominação “Matinha dos Pretos” decorre da própria história que elas também ouvem de seus alunos e alunas e de outros membros da comunidade, mas também da observação que fazem dos aspectos físicos dos mesmos. Elas afirmam que eles são predominantemente negros, com cabelos crespos e olhos pretos. Apesar de, para elas, as questões referentes a quilombo restringirem-se aos aspectos físicos, não entrarei no mérito dessa discussão, pois o objetivo deste trabalho não é focalizar a cultura negra, mas de uma forma geral abordar a temática da diversidade cultural.

Apesar de contar com um número significativo de professores(as) e alunos(as), o que poderia ser um grande avanço nas mudanças que pretendo provocar, priorizei algumas professoras. Reconheço, entretanto, que adotando a abordagem metodológica da pesquisa-ação, poderei, enquanto pesquisadora e também coordenadora pedagógica, ampliar os estudos e sugerir em outras oportunidades, com mais segurança e critérios, um trabalho sistematizado que envolva a todos. Assim sendo, os sujeitos da pesquisa foram duas professoras do 4º ano² das séries iniciais do Ensino Fundamental. Tal escolha não foi aleatória, do contrário ela exprime dois motivos. O primeiro, diz respeito a uma preocupação com a etapa de escolaridade de seus alunos e alunas. Isto porque, em primeiro lugar, podem apresentar suas experiências com o desenho (quando fazem, como fazem, com quais critérios fazem, se gostam ou não de desenhar) retomando algumas experiências vivenciadas. E, em segundo, por serem crianças e, em muitos casos, adolescentes capazes de olhar criticamente para a realidade que os cerca e dialogarem com sua comunidade destacando as questões que marcam a história cultural de sua comunidade. Além disso, compreendo que os significantes³ construídos e atribuídos pela criança através do objeto e do seu entorno, modificam-se de acordo com a sua faixa etária, uma vez que, gradativa e continuamente, ela passa a ter consciência reflexiva. E nesta fase, encontrando-se no estágio do Realismo Visual (8 anos em

² O 4º ano refere-se à antiga 3ª série, que depois da inclusão do Ensino Fundamental de nove anos passou a ser assim denominada.

³ Os significantes são dados por práticas sociais das quais o indivíduo se apropria através da imitação. (VIGOTSKY, 1994).

diante)⁴, a criança procura subordinar seu desenho aos dados observáveis, buscando representar o objeto (ou situação) observado(a) com a maior fidelidade possível. Neste sentido, o olhar das professoras poderá incidir certamente sobre esse potencial já alcançado pelas crianças. O outro motivo das escolhas por tais professoras se relacionou com seus processos de formação, haja vista que uma delas já possui o título de graduação em Pedagogia e a outra ainda está realizando um curso de nível superior na mesma área.

Vale ressaltar que os desenhos infantis colocados como objetos de investigação foram aqueles realizados por seus alunos e alunas, já que, optando por este grupo, elas poderiam fazer uma análise mais concreta, ou seja partiriam do conhecimento que tem das crianças (aspectos físicos, religião, localidade onde moram) e estabeleceriam uma relação com a forma como elas desenharam a si mesmas e aos outros membros de sua família. Ou seja, fariam uma relação entre os elementos culturais de sua comunidade e os modos como expressam isso nas suas produções desenhísticas.

Quanto às etapas da pesquisa, os passos em ambos os enfoques (pesquisa-ação e etnopesquisa-ação) são semelhantes e o elemento principal é o trabalho realizado, justamente de forma coletiva.

Neste sentido, Thiollent (2008) apenas aponta amplas fases de investigação que foram adotadas nesta pesquisa: fase exploratória - sensibilização e diagnóstico (coleta de dados e análise); revisão teórica (com vistas à unidade teoria/prática); seminários (para se decidir sobre encaminhamentos, construção e socialização do conhecimento); execução/avaliação do Plano de Ação que represente a vontade coletiva.

Na fase exploratória, apresentei às professoras o interesse por minha investigação justificado pelos motivos anteriormente esboçados. A fim de sensibilizá-las, propus o resgate de sua história de vida para que relembassem as experiências com o desenho na e fora da escola. Ao mesmo tempo sinalizei as exigências do governo expressas na LDB – Lei de Diretrizes e Bases, no que diz respeito ao trabalho docente com a diversidade. Diante dessas questões, ressaltei a necessidade que nossas escolas têm de dar ao desenho o espaço que lhe foi negado, bem como de romper com o modelo cultural europeu presente na literatura

⁴ As fases propostas por Luquet (1979), inclusive a que aqui é definida, não têm relação exclusiva com a idade da criança, mas dependem das suas interações com este objeto de conhecimento.

infantil, nos livros didáticos, na postura discriminatória adotada em relação a culturas diferentes daquela centrada nos padrões eurocêtricos, enfim, a ideologia do embranquecimento que conseqüentemente se manifesta nas produções das crianças.

Ainda na fase exploratória, fiz um levantamento através de questionário a fim de coletar alguns dados: formação das professoras, tempo de experiência profissional, conhecimentos sobre desenho e cultura africana, e também um pouco sobre o trabalho desenvolvido com os alunos sobre estas temáticas. Este momento foi muito importante, pois pôde sinalizar o caminho metodológico para as demais etapas da pesquisa, permitindo-me fazer uma estruturação prévia dos estudos que seriam realizados com elas e as intervenções que, enquanto pesquisadora, precisaria realizar. É importante salientar que estas professoras também trazem as consequências desta história contada do ponto de vista do branco e que, por isso, apresentam falta de conhecimento e resistência para lidar com as questões culturais. Segundo Santana (2004), a formação das professoras parte de uma visão de cultura universalizada, institucionalizada, que visibiliza a cultura nacional e invisibiliza a cultura local. Assim, neste estudo, dar voz às professoras significa considerá-las sujeitos que “trazem, com suas ações e interpretações, um *ethos* de classe, de gênero, de etnia, de religiosidade, e do que é a própria vida e o próprio homem” (MACEDO, 2002, p. 258) Isto se torna, inclusive, essencial quando se pretende construir com elas uma perspectiva que considera as especificidades da cultura de seus alunos e alunas.

A partir desta fase, outras foram sendo paulatinamente realizadas. Apesar de se considerar nesta pesquisa o seu caráter transformador, não há de se perder de vista também o caráter investigativo da realidade apresentada. Portanto, a ênfase esteve sempre na coleta e análise dos dados que ofereceram a reflexão proposta e a produção de conhecimento que caracteriza a pesquisa científica. Como o processo de formação docente foi um aspecto de grande relevância para meu estudo, realizei um momento de observação em classe (combinado antecipadamente com as professoras) a fim de observar qual o trabalho realizado pelas professoras diante dos desenhos das criança (os desenhos foram recolhidos para serem analisados e comparados com as respostas dadas pelas docentes no questionário). Ao estabelecer esta etapa considerei a práxis⁵ docente como elemento fundamental para se analisar a problemática colocada. Isto porque,

⁵ Práxis entendida aqui como prática encarnada no cotidiano de determinado contexto histórico – uma ação informada e implicada. (CARR e KEMMIS, apud. MACEDO, 2002)

o conhecimento adquirido está constantemente em relação dialética com a prática estudada na ação, neste sentido o conhecimento é um processo cooperativo ou coletivo de reconstrução interna a um grupo de pesquisadores-práticos (MACEDO, 2002, p. 268).

A partir desta fase, foram planejados momentos de estudo para aprofundar a compreensão acerca dos elementos que fundamentam esta pesquisa: cultura, desenho e formação docente. Convém ressaltar que a ordem dos estudos seguiu uma sequência que considerei necessária. Neste sentido, planejamos cinco encontros assim definidos:

1º - Estudos sobre o desenho considerando especialmente aqueles voltados para a concepção do desenho linguagem, contando, assim, com materiais produzidos por Edson Ferreira (2005; 2000);

2º - Ainda sobre o desenho, procuramos neste encontro realizar estudos sobre a relação do desenho com as experiências pessoais e o espaço escolar. Para isso, selecionei os estudos de Beth Edwards (2005), Ana Angélica Albano Moreira (2005), Ferreira (2000) e Luis Vidal Gomes (1996);

3º - Discussão sobre a importância da formação docente na práxis. Priorizamos, neste momento, um estudo voltado para a reconstrução de idéias acerca da cultura destacando o compromisso pedagógico e político da escola com estas questões. Os estudos que nos auxiliaram foram os de Santana (2008, 2004, 1999), Cavalleiro (2001) Gomes (2001) e Santos (2001); Laraia (2008), Sodré (2005) e Geertz (1978).

4º E por fim, no último encontro, procuramos pensar em algumas possibilidades de atua o docente no sentido de garantir práticas que resgatassem as vivências culturais dos alunos de forma positiva, rompendo, assim, com a perspectiva monocultural que pretende imprimir o modelo eurocêntrico de cultura sobre as experiências vivenciadas pelas crianças, que são tão diversas. Assim, foi possível identificar a atua o docente no sentido de possibilitar (ou não) a manifesta o, por parte das crianças, de seu universo cultural nos desenhos que tiveram a oportunidade de fazer, permitindo, dessa forma, colocá-las no lugar de “professor-pesquisador” que se forma continuamente pela d vida, “questionando o conhecimento e a realidade que se lhe apresenta enquanto desafio” (MACEDO, 2002, p. 252)

As propostas ora expostas constituíram um exercício da “endo-etnografia” sugerida pelo supracitado autor já que segundo ele, não se deve ter na escola somente o interesse fechado na pesquisa. Ademais, ela “é um recurso para todos os fins práticos da formação, da auto-eco-organização dos formadores e formandos” (p. 255). É

uma prática metodológica motivante e de reais possibilidades para tornar o ato educativo bem mais reflexivo nos seus aspectos formativos, muitas vezes ofuscado pelo desenvolvimento de uma cultura latente, não revelada, nem por isso menos importante. (op. cit. p. 256)

Dessa forma, objetivei dar à pesquisa um caráter formativo, no sentido em que as reflexões suscitadas através dos momentos de entrevistas, análises dos desenhos e estudos foram dialogando com a prática, procurando ressignificá-la tanto do ponto de vista da compreensão acerca do desenho linguagem, quanto das questões culturais que precisam ser percebidas e discutidas no espaço escolar.

O estudo aqui definido esboçou-se, como foi dito anteriormente, a partir de três categorias de análise: desenho, cultura e formação docente. E é com o objetivo de trabalhar com estas categorias que, a seguir, destacarei algumas questões específicas de cada uma delas.

1.1 ASSUMINDO UMA OPÇÃO PELO DESENHO-LINGUAGEM

Convém, inicialmente, evidenciar qual a concepção de desenho assumida nesta investigação: desenho-linguagem. Algumas contribuições para essa posição sustentam-se nos estudos realizados por Edson Ferreira (2005), Suely Ferreira (1998), Vygotsky (1998) e Luis Vidal Gomes (1996),.

Ao afirmar que o desenho é o produto da ação desenhar com seus múltiplos sentidos (representar, designar, traçar, descrever, projetar, imaginar), Gomes (1996) deixa claro que ele corporifica esta ação. Ou seja, primeiramente o sujeito elabora mentalmente o que vai querer, por exemplo, traçar no papel e depois o faz. O que está lá registrado, materializado é o desenho. Dessa forma, ele não é apenas o que pode ser visualizado, mas o que está também no plano do pensamento, o que foi idealizado, planejado.

Ora, neste sentido, há uma intenção por parte de quem desenha e, por isso, o desenho comunica suas ideias, sentimentos, valores, etc. Dessa forma, ele apresenta uma dimensão muito mais ampla do que a simples ação operativa que é a de linguagem, pois ao expressar suas intenções nos desenhos, o sujeito estabelece uma situação comunicativa com outrem.

De acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001), o termo linguagem, dependendo da área terminológica em que é utilizado, pode ter várias referências. Em lingüística, por exemplo, refere-se ao meio de comunicar ideias ou sentimentos através de signos convencionais, sonoros, gráficos ou gestuais. E é este o significado que se aproxima da posição que se quer assumir nesta investigação. Isto porque considero que no processo de formação dos sujeitos a linguagem está como elemento que lhe confere a possibilidade de agir, interagir e, portanto, comunicar. Conforme também afirma Ferreira (2000, p.5),

à linguagem cabe praticamente todas as funções comunicativas capazes, portanto, de estabelecer as relações entre os homens. Logo, no seu universo, estarão, também, presentes as relações do Desenho enquanto agente de comunicação.

A fim de uma compreensão melhor neste sentido, vale recorrer a Vygotsky (1998), porque ele vai tratar da linguagem na criança, cujos desenhos foram analisados pelas docentes nesta pesquisa. Ele acredita que a aquisição da linguagem na criança se dá devido à interação que a mesma possui com o ambiente que a rodeia e o convívio com outros da espécie. Ela,

portanto, surge no processo natural de desenvolvimento da criança e vai se modificando com o passar do tempo. E, neste processo, a linguagem se apresenta, então, como um instrumento complexo que viabiliza a comunicação e a vida em sociedade. Sem ela, o ser humano não é social, nem cultural. A função da linguagem é, portanto, a comunicação combinada com o pensamento, ao mesmo tempo em que a comunicação permite a interação social e organiza o pensamento. (idem)

Essas premissas, portanto, levam-e a tomar o desenho como linguagem haja vista que, conforme já mencionado anteriormente, ele exprime idéias do pensamento humano. Conforme destaca Suely Ferreira (1998, p.33), as crianças desenhando o que conhecem, ou seja, suas figurações apresentam o mundo dos significados, de suas interpretações. “Ela pensa lembrando e desenha pensando”. Logo, por extensão de sentido leva-se em consideração que, ao ser um instrumento que possibilita expressar a realidade do sujeito a partir das relações que estabelece com o meio, o desenho encerra seu potencial comunicativo.

Há de se considerar, então, como proposição para investigação, que a forma como os desenhos são produzidos reflete, de uma forma ou de outra, o momento histórico, político, econômico no qual os indivíduos estão inseridos. Ou seja, o caráter comunicativo do desenho será resultado da relação entre quem o produziu com seu grupo social e seu ambiente espaço temporal. Tal ponto de vista é defendido por Ferreira (2005), quando discute sobre a cultura na produção autoral. Esta premissa está sendo considerada na discussão que este trabalho pretende realizar sobre os desenhos produzidos por crianças pertencentes a uma comunidade quilombola. Ora, interessou-me, pois, perceber quais desenhos essas crianças fazem, por que fazem e como fazem, bem como analisar o papel das docentes diante desses desenhos. Esta análise instigou perceber se, ao utilizá-lo como linguagem, as crianças comunicam suas vivências, suas experiências culturais, sua identidade étnica enquanto sujeitos inseridos num grupo com uma história marcada por influências dos afro-brasileiros. Dessa forma, procurei resgatar os aspectos culturais que estas crianças utilizam como referência nos desenhos que produzem. Afinal, ao se comunicarem através do desenho, podem manifestar suas intenções, sua visão de mundo e seu contexto cultural.

Ora, se o desenho comunica, a criança utiliza-se dessa linguagem para expressar as construções que realiza em uma sociedade. Através dele, transmite a sua experiência subjetiva e o que está ativo em sua mente, registrando aquilo que é significativo para ela ou que, num processo de dominação - fruto de interesses sociais -, ela acaba incorporando. Ou seja, no

desenho infantil estão presentes o individual e o social, o eu e o outro, os aspectos interpessoal e intrapessoal, pois é no jogo de forças entre esses elementos que o desenho é produzido. É através das relações que a criança estabelece com ela mesma, com outras pessoas e com o mundo físico que o seu desenho vai se revelando, não como algo natural ou espontâneo, mas como produção social que emergiu em uma sociedade permeada por relações de poder que determinam valores, normas e concepções de ser humano e de mundo. Para Gusmão (2005), os desenhos procuram apreender a percepção do universo infantil com respeito à realidade em que as crianças se encontram inseridas e de onde emergem possíveis formas de representação de si mesmas e dos demais sujeitos com os quais compartilham os espaços. Por meio dessa linguagem, a criança, portadora de marcas sociais, expressa a maneira como olha seu mundo e como acredita ser olhada por ele, "de quem ela é, e de quem é quem" (GUSMÃO, 2005, p.204).

A criança, nos seus primeiros anos de vida, já desenha através de suas diferentes formas de brincar, criando um universo simbólico onde os objetos de que dispõem assumem a função desejada por ela para atender suas necessidades ou deixando rabiscos no papel. Enfim, desenha para brincar. Enquanto brinca, se revela; manifesta seus desejos, sentimentos, dúvidas; ou seja, projeta-se. Além disso, vivencia constantemente um movimento de ver-se e rever-se e vai modificando sua maneira de ser e de entender-se. "De jogo simbólico o desenho passa então a um jogo regulado" (MOREIRA, 2005, p. 46) Ela escolhe formas, cores, organização espacial, etc., pois seu desejo é de que o que ela desenhou tenha semelhanças com o objeto real. Desde seus primeiros rabiscos, a criança já demonstra uma necessidade de lidar com o mundo a sua volta e de usar o desenho para expressar suas relações com o ambiente. O interessante é perceber que, enquanto crianças, realizamos esta atividade sem achar que só alguns podem fazê-lo.

Apesar de considerar aqui os estudos mais recentes do desenho que apontam para a possibilidade desenhística de todo sujeito independentemente da idade que possua, ou seja, mesmo antes que se tenha noção de que o faz e que ele é uma linguagem, não há como negar que os estudos de Piaget (1998) oferecem contribuições significativas. Isto porque, na medida em que avançam nos estágios de desenvolvimento, as crianças passam a ter um maior domínio sobre o seu traçado. E isto do ponto de vista da análise docente é muito importante, pois se vão conseguir identificar com muito mais facilidade os elementos que as crianças quiseram comunicar. Concomitantemente, do ponto de vista da criança, a evolução do seu desenho (considerando aqui o traçado) acompanha o desenvolvimento do seu pensamento.

Por isso, na medida em que avança cognitivamente, o prazer do gesto no papel a faz rabiscar para produzir uma marca (período sensório - motor); passa para um momento mais avançado (quando começa, por exemplo, a produzir seus bonecos-flores-girinos-sóis – período pré-operatório). O salto qualitativo refere-se ao fato de que, a princípio, seus registros estão relativamente restritos a interações diretas com o ambiente e, neste momento, a criança é capaz de manipular os símbolos que representam o ambiente. Por isso, seus desenhos passam a comunicar suas percepções acerca da sua realidade. E, assim, o desenho para ela começa a se estruturar como linguagem, pois há um compromisso com o real.

Neste momento está posto, portanto, para a criança o desenho como linguagem não pautada exclusivamente em códigos normativos, mas numa forma de se comunicar que decorre de suas intenções, de sua visão de mundo e de seu contexto cultural. Enquanto sujeito social e historicamente constituído, a criança passa a usar este instrumento para expressar vivências e sensações muitas vezes despercebidas pelo olhar adulto.

É, portanto, considerando essas premissas, que a discussão proposta ganha sustentação, pois é nos estudos que trazem a compreensão do desenho para além do traçado no papel, colocando-o como linguagem utilizada pela criança para se revelar, deixando vir à tona as construções culturais que ela estabelece cotidianamente em suas vivências com o outro, que esta pesquisa está ancorada. Então, como desconsiderar a possibilidade (em potencial) de tomar o desenho como objeto de estudo da prática docente no sentido de lidar com as questões da cultura que nele aparecem?

1.2 DESENHO E CULTURA: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

Especialmente neste trabalho, vislumbrar diferentes sentidos e significados para a cultura favorece a análise dos discursos docentes e a relação dos mesmos com as práticas desenhísticas que pretendem se constituir possibilidades de rompimento de determinados padrões culturais colocados como únicos e melhores.

Para Sodré (2005), a cultura é uma ideia moderna que deve ser compreendida à luz das questões étnicas ou simbólicas resultantes dos processos históricos de estabelecimento de verdade, de subjetividade, de racionalização e de regras de conduta que configuram as diferentes sociedades.

Neste sentido, é fundamental vislumbrar como a cultura era vista já desde a antiguidade. Algumas noções a esse respeito são oferecidas por Laraia (2008), ao afirmar que naquela época muitas tentativas surgiram para explicar as diferenças de comportamento (consideradas como diferenças culturais), entre os homens e que as mesmas baseavam-se nas variações dos ambientes físicos e nas diferenças genéticas. Tal discussão situou-se em dois determinismos: o biológico e o geográfico. Então, as culturas eram definidas a partir das características genéticas e dos lugares de ocupação dos sujeitos.

Na perspectiva de superação ou contraposição a esta vertente, Taylor (1871) trata da cultura como fenômeno natural e comunga das idéias do evolucionismo de Darwin, afirmando que todas as culturas deveriam passar por etapas de evolução que garantiriam uma espécie de igualdade cultural na humanidade. Tal perspectiva determinava que uma cultura seria melhor do que a outra. O próprio surgimento do termo racismo, no séc. XII, é uma ramificação dessa visão de cultura que privilegiava a civilização de alguns povos (gregos, romanos, hindus) e não de outros (como, por exemplo, as sociedades tribais). Essa ideia “punha em segundo plano as diferenças nacionais ou grupais, já que todo mundo deveria inexoravelmente se civilizar” (SODRÉ, 2005, p.26) e essa civilização estava diretamente ligada ao fato de se apropriarem de apenas um modelo de cultura.

Percebe-se que esta é uma ideia ainda recorrente em nosso século, mediante algumas práticas preconceituosas e discriminatórias que acabam por transferir a determinadas culturas uma posição de superioridade em relação a outras, a exemplo da cultura européia personificada no branco sobre aquela referente aos povos afrodescendentes.

Neste sentido, Cavalleiro (2001) afirma que o racismo ainda predomina nas vivências dos sujeitos das escolas e é manifestado nas relações afetivas, no tratamento irônico, nos adjetivos pejorativos, até mesmo em situações não-verbais (gestos, olhares, atitudes) enfim, numa série de práticas que negam, inferiorizam e oprimem sua identidade. Considerando que a escola reforça uma hierarquia entre os grupos raciais, a autora chama atenção para as falas e atitudes que menosprezam as alunas e alunos negros. E é claro que “falas negativas e preconceituosas a respeito da cultura, da família e do grupo racial negro” (CAVALLEIRO, 2001, p.152) contribuem para a construção de sentimentos de inferioridade. Esta autora ainda evidencia que o distanciamento físico, muitas vezes imposto pelos professores, pode ser colocado também como um dos fatores responsáveis pela atitude reprodutora monocultural por parte da escola.

No entanto, outros enfoques foram dados para a compreensão do conceito de cultura, indicando a necessidade de reconhecimento da natureza afirmativa da diferença, visto que esta considera a possibilidade de romper, por exemplo, com os padrões de identidade eurocêntricos. E são estes estudos contemporâneos que sustentam a perspectiva de cultura assumida nesta investigação. Isto é, uma perspectiva de cultura que objetiva lidar com a multiplicidade de elementos que a constitui. Alguns autores, portanto, ampliam o entendimento de cultura passando de uma concepção relativa ao complexo conjunto de capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade, ou meramente decorrente de sua herança biológica, até aquela referente ao símbolos: “um conjunto de mecanismos de controle, planos, receitas, regras, instruções (...) para governar o comportamento” (LARAIA, 2008, p.62).

Um exemplo, são os estudos de Lévi-Strauss (1974, 1973) que apontam para o entendimento de cultura do ponto de vista do código, considerando que esta é um sistema simbólico (LARAIA, 2008) - conjunto de regras seletivas e combinatórias que permite a interpretação e a elaboração de representações do real - fruto da criação acumulativa da mente humana e responsável pela ação dos diferentes grupos sociais. Como declara Sodré (2005, p.30), ela é “resultante de um pacto social implícito” (p.30). Assim, toda sociedade, com seu sistema de racionalidade interno próprio possui cultura. Porém, o que se percebe é que, apesar de uma conotação diferente ainda permanece a ideia de universalização da cultura, pois não se consideram as subjetividades individuais.

Segundo Geertz (1978, p.57)

A perspectiva da cultura como “mecanismo de controle” inicia-se com o pressuposto de que o pensamento humano é basicamente tanto social como público - que seu ambiente natural é o pátio familiar, o mercado e a praça da cidade. Pensar consiste não nos “acontecimentos na cabeça” (embora sejam necessários acontecimentos na cabeça e em outros lugares para que ele ocorra), mas (...) palavras, para a maioria, mas também gestos, desenhos, sons musicais, artifícios mecânicos como relógios, ou objetos naturais como jóias - na verdade, qualquer coisa que esteja afastada da simples realidade e que seja usada para impor um significado à experiência. Do ponto de vista de qualquer indivíduo particular, tais símbolos são dados, na sua maioria. Ele os encontra já em uso corrente na comunidade quando nasce e eles permanecem em circulação após sua morte, com alguns acréscimos, subtrações e alterações parciais dos quais pode ou não participar.

Nos estudos de Santana (1999) é possível identificar uma análise que procura evidenciar a forma dialética com que a cultura deve concebida. Para ela, a cultura diz respeito

ao fazer dos sujeitos que, possuidores de saberes socialmente construídos e pertencentes a um determinado contexto, comunicam suas experiências existenciais a outros.

Portanto, os estudos da Antropologia Social focalizam as variações culturais do desenvolvimento humano considerando-as a partir da noção de sociedade e, por isso, dizem respeito a todos os princípios de relação entre os sujeitos presentes nas diversas culturas.

Dessa forma, a interação social é condição *sine qua non* para que as condições que deram a determinados grupos um lugar de exclusão e desapropriação de direitos sejam transformadas em possibilidades de auto-afirmação de identidades capazes de dialogarem com outras identidades. Portanto, mais do que os valores ou os significados das ações humanas, as crianças, na medida em que vão se apropriando da cultura na qual estão imersas, expressam também suas contradições: elas expõem o que está subentendido ou obscurecido nas ações, falas ou expressões dos adultos. Portanto, estudar suas expressões permite não só se defrontar com aspectos da cultura humana, mas também entender melhor a sua infância.

As ideias até aqui esboçadas apontam para a necessidade de se adotar uma lógica simbólica pautada nas diferenças. Tal enfoque prevê a superação do modelo construído à base das distinções binárias (um algo que impõem normas, regras a outrem), para dar destaque à verdade dita pelo Outro, ou seja, à rede de subjetividades individuais e mutuamente exclusivas. Esta multiplicidade de conceitos e tantos outros (com abordagens semelhantes ou complementares) apresenta algo em comum: a relação com as diferenças. Nesse contexto, é necessário ressaltar o lugar da produção e do trabalho como determinantes de sistemas de significação e de valores que sustentam ordens sociais, históricas e políticas com o objetivo de elucidar verdades universais, tanto no interior de pequenos grupos quanto de sociedades mais amplas. Esta perspectiva de cultura pretende, pois, favorecer a ruptura de práticas e discursos pautados num modelo cultural estabelecido como verdadeiro e único, que dá aos brancos, por exemplo, uma condição de superioridade em relação aos negros.

Diante dessas colocações, torna-se importante compreender que a cultura é o modo de relacionamento humano com seu real, ou seja, com aquilo que se coloca como singular, como único para ele, ao mesmo tempo em que é, também, um jogo de desvendamento do segredo desse real (SODRÉ, 2005). E é esta concepção com a qual concordo e que tomo como base para a análise dos discursos e das práticas docentes. Assim, é fundamental manter uma atitude de perscruta do real tanto para reconhecer quanto para ultrapassar as tentativas de

determinação absoluta da verdade, de extermínio dos princípios da identidade, e por assim dizer, de reconhecimento da diversidade cultural dos alunos e alunas nas escolas, das diferentes identidades, e, conseqüentemente, de uma postura docente que problematize a perpetuação de um único modelo cultural tido como o melhor. Afinal, como diz Laraia (2008, p. 95), “os homens (...) têm a capacidade de questionar os seus próprios hábitos e modificá-los”.

Para Brandão (2002), a evolução do homem deve ser concebida como o desenvolvimento dos poderes de internalização dos modos de agir, imaginar e simbolizar existentes em determinada cultura, pois “nós somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura” (GEERTZ, 1978, p. 58) Portanto, o ponto central da discussão que se faz aqui sobre a cultura e a atuação docente está em tentar responder qual deve ser a função da educação no interior de um grupo, qual é o seu papel nas vidas das pessoas, porque, afinal, a educação

lida com a experiência cotidiana mais regular, mais estável e mais eficaz de criação e circulação de visões de mundo, de busca de filosofias do destino e de sentidos para a vida humana, de lógicas do puro saber, de éticas e de gramáticas dos intercâmbios humanos, dos tantos feixes de ciências, das artes (cujo lugar na escola deveria voltar a ser tão mais desmesurado!) e também, porque não? Dos mistérios e das crenças das religiões e suas espiritualidades. (BRANDÃO, s. d. p. 7)

Assim, a cultura se coloca como um espaço totalizante de socialização, possibilitando às crianças aprenderem por meio de relações livres, trocas de condutas, símbolos e significados com o próprio meio social; e por meio da inserção diferenciada em práticas sociais cotidianas. Ao mesmo tempo, vão se constituindo coletivamente como novos seres sociais no interior da cultura (BRANDÃO, 2002).

Ao discutirmos a relação entre cultura e educação, é fundamental reconhecer uma visão que não diz respeito apenas à escolarização. Ela é um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que acontece em diversos espaços sociais. Entretanto, se a discussão proposta neste trabalho se volta para a escola, é importante ressaltar a sua relação com a cultura. Ora, nela os diferentes saberes ensinados e aprendidos devem contemplar:

o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida

do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes a ocultar, a necessidade da existência de sua ordem. (BRANDÃO, 1981,p. 10-11)

Afinal, são eles, e não apenas aspectos biológicos, que caracterizam as diferentes culturas e que devem ser considerados no tratamento que a escola dá às mesmas.

Corroborando com esta discussão é interessante trazer uma parte dos estudos de Isabel Santos (2001). A autora procura refletir sobre a forma como a escola lida com as diferenças culturais, situando-as como questões raciais. Neste sentido, destaca as imagens dos negros trazidas para os alunos e alunas através dos livros didáticos desde a década de 80:

a) as imagens de mulheres negras [...] caricatas, com lenço na cabeça, brincos de argola e traços animalizados; b) [...] cuidadoras, sem família, numa brutal referência à “ama-de-leite”; c) quanto ao trabalho [os negros aparecem] associados a atividades não-qualificadas (pedreiros, domésticas, etc.); d) a invisibilidade da população negra [...] em meio a multidões [aparece] apenas um negro; e) os negros como sinônimo de escravos.(SANTOS, 2001, p.103)

Esta forma de representar a população negra é consequência de uma construção histórica disseminada através dos discursos e práticas sociais. Segundo a referida autora, a maioria das crianças negras rejeita seus traços fenotípicos porque desde muito cedo, ouviram que a beleza não lhes pertencia. Ela era exclusividade dos que foram agraciados com o padrão estético europeu: pele branca, cabelo liso, nariz afilado, lábios pequenos... E estes elementos são colocados como pré-requisitos para que uma pessoa seja considerada bela.

Ora, se o contexto é sempre favorável para a instalação de um sentimento de inferioridade e de fragilização da auto-estima, como as crianças podem achar interessante e importante comunicarem a sua cultura nos desenhos que produzem? Como receber admiração se o conceito de beleza que têm é aquele que, através do material pedagógico usado se enaltece a figura do branco e se forem, de fato, se revelarem em suas produções, não será este o modelo ali identificado? A trajetória, por exemplo, que se conta dos afro-descendentes é sempre de perda, fracasso e humilhação, o que reforça a percepção de que em nossa sociedade existe um grupo que está predestinado a vencer sempre, a ser o melhor, o mais valorizado.

Pode-se, a partir disso, deduzir por que muitas crianças negras não se desenham de fato como são, mas como gostariam que fossem vistas (brancas, de olhos azuis, cabelos lisos), numa tentativa de serem agraciadas com comentários do tipo “você é lindo(a)!” e, ao contrário, não serem inferiorizadas, menosprezadas, consideradas “as diferentes”.

O discurso da beleza branca produzido pelos dominadores vem acompanhado da idéia de superioridade. O fato de possuir a pele branca seria indicador de que uma pessoa pertence ao grupo cultural que foi responsável pelas grandes conquistas e avanços do homem. Contrariamente, aqueles que carregam no corpo a pele escura, seriam portadores da feiúra, da inferioridade.

Nessa perspectiva, o desenho na escola pode atuar em dois sentidos: primeiro, pode ajudar as crianças a denunciarem as situações de discriminação e preconceito a que são submetidas na própria escola, no meio familiar, na comunidade, etc.; e segundo, pode se constituir num valioso instrumento para possibilitá-las afirmação positiva de si e do grupo de que participa.

A abordagem feita por Santos (2001) sugere, portanto, que a escola rompa com práticas que reforçam a superioridade dos brancos em relação aos negros, haja vista que o que tem acontecido é a reprodução, através de diversos materiais pedagógicos, de uma noção hegemonicamente legitimada, em que a brancura é sinônimo de privilégios, poder, domínio e, por isso, torna-se difícil compreender e aceitar o “outro”, ou seja, aquele que é diferente, que não se enquadra nos padrões moldados pela cultura européia. Afinal, os “brancos” apresentados nestes materiais são sempre os vitoriosos, os bem sucedidos.

Logo, deve-se compreender que iniciativas de conflitos raciais são importantes, que quando se fala em diversidade ou pluralidade o que está em jogo não é o simples desejo de aceitar o outro do jeito que é, mas compreender que isso demanda uma reformulação dos currículos escolares que acabam por enfatizar a cultura eurocêntrica como a válida e aceita socialmente. Isto porque, conforme afirma Brandão (s. d.p, 1) numa entrevista,

A escola deve aprender que, ao contrário do que muitos imaginam, sua vocação é a de formar pessoas capazes de derrubar, passo a passo, as desigualdades que nos separam, ao mesmo tempo em que partilhe do que multiplique as diferenças que nos unem.(...) as diferenças éticas e étnicas, as diferenças de gênero e de opções de gênero, as diferenças entre os que, por não serem como os "normais", são considerados como "fora da norma" - as diferenças entre modos culturais de ser e de viver.

A escola, como espaço de formação pode contribuir para romper ou reforçar os comportamentos sociais através das formas como lida com os saberes e fazeres que constituem a vivência de seus sujeitos. Afinal ao conceber que a cultura é dinâmica e que sua conceitualização em diferentes momentos decorre da própria dinâmica da sociedade e das formas como o conhecimento é produzido, possibilita que a escola se constitua um espaço favorável para a superação das estratégias de sedução dominante que visam à pretensão de verdade universal. Convém ressaltar que isso não acontecerá

“a partir do simples contato entre indivíduos e grupos, mas a partir da mestiçagem que o espaço público em seu pluralismo dos saberes e dos fazeres de pessoas pertencentes a códigos culturais diversos permitem.”(SANTANA, 1999, p. 86)

Diante destas colocações, convêm alguns questionamentos: as questões culturais são percebidas nos desenhos das crianças? Quais aspectos são considerados pelas professoras nos desenhos observados? Não seria o desenho uma linguagem a possibilitar que as crianças rompam com os padrões eurocêntricos, expressando neles a pluralidade de suas culturas? Como efetivar esta possibilidade na prática a partir da atuação do professor em sala de aula?

Tais questionamentos, oriundos do problema colocado nesta pesquisa, incidem sobre os processos de formação docente, haja vista que para atuarem a partir do que as crianças revelam em seus desenhos, procurando romper com a visão eurocêntrica da cultura, os docentes precisam compreender como estas questões se fizeram, se fazem ou deixaram de estar presentes na escola. É sobre esta abordagem que passo, agora, a tecer considerações.

1.3 PROFISSÃO PROFESSOR: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente destaca-se como um aspecto crucial para a emancipação educacional que se tem em vista. Não se trata de responsabilizar os professores pelo sucesso ou fracasso dos alunos, mas para que se constituam, de fato, sujeitos criativos e autônomos, por exemplo, necessitam de práticas pedagógicas que correspondam a essas expectativas. E é, portanto, esta a minha terceira categoria de análise.

Inicialmente, entretanto, é importante tecer algumas reflexões sobre a própria compreensão da expressão “formação docente”, considerando-se a sua concepção, bem como

a sua efetivação no atual contexto educacional. Assim sendo, trago as contribuições de alguns autores que, ao longo de minha formação e atuação profissional, tem orientado para uma formação a partir do cotidiano docente, de suas vivências, de sua práxis. São eles: Antônio Nóvoa (2001; 1995; 1992) e Selma Garrido Pimenta (2005; 2000) e Henry Giroux (1997).

Para estes autores, a formação docente é algo que se estabelece cotidianamente, ou seja, começa nas instituições de formação inicial e prossegue ao longo de toda a vida profissional, através de práticas de formação continuada. Partindo deste pressuposto, pode-se dizer que esta formação depende tanto das teorias elucidadas nos espaços de formação inicial, quanto das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. Esta interação é condição fundamental para a construção de novos saberes. Por isso, a atividade docente é práxis. E como tal, deve envolver o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade seja transformada, enquanto realidade social. Portanto a práxis é uma prática que se faz pela atividade humana de transformação da natureza e da sociedade, consolidando-se, assim, em uma atitude humana diante do mundo, da sociedade e do próprio homem. É necessário, portanto, ser um intelectual, crítico e transformador, para se reconhecer como sujeito capaz de promover mudanças que dêem aos estudantes a oportunidade de se tornarem cidadãos também críticos e transformadores.

Diante dessas colocações, torna-se fundamental um questionamento: como tem acontecido a formação docente para o desenho e para a cultura?

1.4 FORMAÇÃO DOCENTE PARA O DESENHO E PARA A DIVERSIDADE CULURAL

Conforme objetivo definido nesta pesquisa, o interesse esteve voltado tanto para a compreensão da perspectiva de formação dos professores para o desenho quanto para a diversidade cultural. A análise, ora proposta evidencia os séculos XX e XXI por duas razões: a primeira, por considerar um momento histórico de significativas transformações acerca da concepção do desenho e de sua inserção no espaço escolar; a outra, porque diz respeito ao fato de que este período contempla a trajetória de formação das docentes investigadas.

Adentrando no século XX, vamos perceber um período histórico de grandes mudanças, tanto do ponto de vista técnico-científico quanto do educativo. A primeira metade

deste século dá destaque à Escola Nova (ou Escola Ativa). Mas, o que de fato essa configuração educacional significou para o contexto da educação como um todo? Qual sua base? O que propunha em termos teórico-práticos? Tal abordagem torna-se fundamental a fim de que posteriormente faça-se uma análise acerca das concepções e trabalhos desenvolvidos com o desenho.

A Escola Nova surgiu como perspectiva de recomposição da hegemonia da burguesia em contraposição ao ensino tradicional, que valorizava o ensino humanista, no qual a interação professor-aluno não pressupunha relação com a realidade social dos alunos.

Segundo Manacorda (1999), a Escola Nova tem como meta a princípio a percepção e adoção de uma cultura geral, mas que seguidamente visa ao profissionalismo. O ensino centra-se em atividades individuais, em que alunos buscam documentos a partir de suas experiências e interesses. Assim, a base dessa nova perspectiva estava centrada na auto-formação e atividade espontânea da criança que deveria ser autora de próprios métodos ativos e criativos, ou seja, a educação deveria consistir numa reconstrução ativa pela criança da experiência humana.

O primeiro formulador desses novos ideais foi John Dewey (psicólogo e educador). Ele defendia o pressuposto de que a educação deveria acontecer via ação e não pela instrução – postura adotada pela perspectiva tradicional adotada até o momento. A educação deveria, portanto, poder ajudar a resolver problemas das experiências concretas da vida, ajudando o aluno a pensar sobre eles.

É interessante, portanto, perceber que, mesmo concebendo uma perspectiva educacional centrada nos interesses individuais, há uma contradição no que diz respeito à formação cultural. Isto porque, ao pretender uma cultura geral, alicerçada no princípio da Educação como Direito de Todos e um Dever do Estado (democratização do acesso à escola), as políticas geradas a partir dos ideais escolanovistas propõem uma formação monocultural, vinculando parte de suas atividades pedagógicas e programas de ensino às ideias de “civildade” e “unidade nacional”, tendo no “amor pátrio” a referência para a conduta escolar e social.

Neste sentido, é de suma importância considerar a análise que Santana (1999), faz acerca do entendimento de cultura neste momento histórico e, conseqüentemente, a respeito das práticas adotadas pelos professores. Para a autora,

o grande problema da educação residia em que muitos dos educadores da época acreditavam que a cultura era aprendida e o conhecimento se dava por essa aprendizagem. (...) A cultura assume o sinônimo de conhecimento adquirido pelo saber. (...) Esse saber derrama um sistema de normas que universaliza os valores; distanciando a cultura da estruturação específica do pensamento de acordo com o tempo e espaço em que se situam os indivíduos. (SANTANA, 1999, p. 58)

Ao ser introduzida, no Brasil, por Anízio Teixeira. A Escola Nova tinha o objetivo de atender aos ideais preconizados por Dewey e, por isso, enfatizava a ideia de escola para todos. O interesse era para a democratização do ensino, mas desconsiderava as diferenças culturais. Isto estava evidenciado nos

rituais escolares, da cultura universal passada pelos livros didáticos e por modelos de educação(...) para desagregar tradições legitimando os apelos de cidadania de um grupo e negando a cidadania a outros grupos. (SANTANA, 1999, p. 89).

Tal contexto evidenciava o interesse em garantir na educação dos sujeitos os valores de uma cultura considerada como superior, tomando-se como referência padrões de beleza e de cultura. Dessa forma, cerceavam-se as subjetividades, as identidades dos alunos e alunas na escola.

É importante destacar que os estudos da Antropologia Social sobre a cultura, no momento em que a Escola Nova preconizava os ideais de uma cultura geral apontavam, justamente, para uma superação da ideia de superioridade de uma cultura sobre a outra. As pesquisas de Lévy-Strauss (e outros, como Franz Boas) buscaram demonstrar as explicações que os sujeitos investigados davam das próprias culturas, evidenciando que existem diferenças entre um povo e outro e que, por isso, deveriam se afugentar os preconceitos existentes (SANTOS, 2001).

Em meio aos ideais escolanovistas, surge no ano de 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 4024/61. Ela é criada após setenta anos da aprovação do Decreto nº 981 no governo de João Goulart. Ficando 13 anos no congresso, ela estabeleceu uma nova estrutura para os currículos do ensino primário (como era conhecido na época o que chamamos hoje de Fundamental I) e ginásio (referente ao Fundamental II).

O desenho era uma das disciplinas priorizadas na matriz curricular para o ensino primário durante os anos de vigência da lei. Entretanto, para o ensino médio isto não acontecia. A arte (na qual o desenho se inseria), só era mencionada brevemente no Art. 38,

inciso IV do Capítulo I, Título VII, constando que na organização do ensino do grau médio deveriam ser observadas atividades complementares de iniciação artística.

Mas, nesse momento, a perspectiva de uma educação pela arte parecia ainda estar distante de sua efetivação de fato. Isto porque, como será percebido a seguir, as carências no processo de formação docente impediam que esta concepção de educação e arte se alargassem e se fizessem presentes no cotidiano da escola.

Adentrando no período militar, outra Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a 5692 de 1971, torna a Arte uma disciplina obrigatória da escola de 1º Grau e, em alguns cursos, de 2º Grau, tentando garantir um espaço mais importante para o ensino da artes, que na lei anterior, eram mencionadas como atividades complementares de iniciação artística. Com o nome de Educação Artística, a disciplina objetivava favorecer os processos criativos e de livre expressão dos alunos e alunas.

Entretanto, a própria lei entra em contradição, pois, como afirma Fusari e Ferraz (2001, p. 41-42),

desde a sua implantação, observa-se que a Educação Artística é tratada de modo indefinido, o que fica patente na redação de um dos documentos explicativos da lei, ou seja, o Parecer nº. 540/77: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”. Ainda no mesmo parecer fala-se na importância do “processo” de trabalho e estimulação da livre expressão.

Além disso, os responsáveis pelo ensino não entendiam esse caráter ora apresentado para o ensino de artes, devido à falta de uma formação capaz de suscitar esta e outras reflexões referentes à área. Os professores que não tinham formação necessária na área, por não haver proposta de cursos neste sentido, acabaram procurando orientação nas Escolinhas de Arte⁶. Como a demanda era grande, ou seja, era necessário atender ao grande número de aulas,

aqueles que ministravam aulas de Desenho, Música ou Artes Industriais adquiriram temporariamente (até que cursassem a complementação de estudos) o direito de atuar na área além da participação em um encontro de

⁶ As Escolinhas de Arte acabaram por se constituir instituições permanentes até 1973 para treinar professores que trabalhariam com arte. (BARBOSA, 1991)

poucos dias, quando tomaram contato com os Guias Curriculares para o Ensino de 1º Grau. (SÃO PAULO apud PELAES, s.d.)

Neste momento, o único documento elaborado com a finalidade de dar orientação aos docentes foi o Guia Curricular de Educação Artística que apresentava apenas a introdução de algumas questões para o ensino de arte, sem se preocupar com o estudo de fundamentos pedagógicos, filosóficos e psicológicos, tampouco uma metodologia que orientasse o ensino de arte nas escolas. Por isso, os professores definiam os conteúdos a serem ensinados a partir de seus critérios, considerando os interesses sociopolíticos e culturais da época. Vale ressaltar, inclusive que, neste momento, identifica-se a grande influência da cultura americana por meio dos intelectuais, professores, cientistas, técnicos e artistas que estiveram presentes no Brasil procurando disseminar sua cultura. Assim,

Despreparados e inseguros, esses profissionais passaram a copiar os modelos dos livros didáticos (...). Retomaram as práticas de ensinar arte por meio da reprodução e pintura de desenhos padronizados (...) muitas vezes oriundos da cultura estrangeira, sem a prévia consideração das origens e dos valores sócio-econômicos e culturais dos alunos. Tal prática fez com que as crianças não desenvolvessem seu potencial criador, mas que aceitassem os conceitos e os modelos apresentados pelos professores como verdades absolutas, incontestáveis (CORRÊA, 2007, p. 105).

A fim de tentar melhorar esta situação da formação docente, foi criada em 1987 a FAEB, Federação de Arte Educadores do Brasil, que realizava encontros e congressos revelando o grande desejo de que o ensino de arte se mantivesse nas escolas. Contando com a presença de um número significativo de professores, pretendia, também, a reformulação dos cursos de licenciatura existentes na época.

Depois de 25 anos de vigência da lei 5692/71 voltada para aspectos técnicos e com conteúdos padronizados e prontos, é implantada a nova LDB (Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional), a 9.394, em 1996. A partir dela, os cursos de licenciatura passam a acontecer no período mínimo de três anos. A Licenciatura prevê uma habilitação definida nas áreas de Desenho, Plástica ou Música, o que ainda não contempla o objetivo preconizado por este documento, ou seja, a articulação entre as quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Teatro, Música e Dança (PELEAS, s. d.).

Na LDB 9394/96, a disciplina de Educação Artística para a ser chamada de Artes, conforme está evidenciado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Artes:

São características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por Arte (e não mais por Educação Artística) e de incluí-la

na estrutura curricular como área, com conteúdos próprios ligados à cultura artística, e não apenas como atividade⁷ (BRASIL, PCN/Arte, 1997, p.30).

Com esta nova proposição, o documento pretende contemplar o significado mais amplo que tal denominação encerra, ou seja,

a estruturação de um sistema de ensino realizador das diferentes culturais nacionais, que contemplam a arte consagrada e a arte cotidiana, fruto da produção exercida nas relações cotidianas com a arte que pode e deve absorver as manifestações surgidas no universo escolar (PELEAS, s. d.).

O ensino de Arte na Educação Básica que passou a integrar, com a adoção dos PCN, a área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias objetiva melhorar a qualidade pedagógica no sentido em que propõe a interação entre as crianças e a arte para estimular sua percepção e imaginação e assim desenvolver sua criatividade na produção artística, bem como atribuir significados coerentes com sua visão de mundo.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina:

Art. 26 - § 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 2º. Os conceitos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

Como é possível perceber, o ensino de artes circunscreve um compromisso com a formação cultural dos alunos no desenvolvimento do trabalho com as Artes Visuais, na qual se insere o desenho com a Música e a Dança. E o desenho, neste sentido, poderia se colocar como uma linguagem utilizada pelos alunos e alunas para dialogarem entre si com suas experiências culturais, seus valores e desejos.

⁷ Por muito tempo, as práticas de arte como a dança, a música, o teatro, artes visuais (onde se insere o desenho) foram consideradas atividades importantes apenas para recreação, equilíbrio psíquico ou simplesmente treino de habilidades motoras. (FERREIRA, 2008)

Entretanto, apesar dessa intenção, ainda é possível encontrar professores com uma postura situada entre “o deixar fazer livremente” e a apresentação de modelos prontos para colorir. Diante desta constatação, caberia a pergunta: por que este documento não tem contribuído com as mudanças necessárias na prática docente em relação ao ensino de artes, especialmente sobre o desenho?

Ao se realizar uma análise ainda que não totalmente aprofundada já é possível perceber suas limitações, ou seja, seus aspectos negativos, dentre os quais o primeiro diz respeito à própria implantação dos PCN’S, pois os mesmos não oferecem suporte teórico - metodológicos para o educador no desenvolvimento do ensino (WROBLESVSKI, 2009). Conforme ressalta Peleas (s.d.),

o fato da área de arte não ter seus conteúdos explicitados nos Parâmetros Curriculares como nas demais áreas se deve a uma iniciativa política dos organizadores desse documento, que fundamentam tal opção alegando ser a arte ampla demais para se delimitar conteúdos específicos, sendo seus conteúdos mais gerais, devendo ser direcionados segundo a realidade de cada comunidade educacional, de seus objetivos e de seu Projeto de Trabalho. De fato essa atitude corresponde aos estudos mais recentes sobre arte-educação, porém essa questão gera erros de interpretação e dificuldades de aplicação, pelos colegas educadores e, principalmente, por aqueles que, em, sala de aula, têm que desenvolver os tais supostos “conteúdos” de arte.

O próprio documento oferece essa problemática de interpretação acerca dos conteúdos a serem trabalhados, quando, por exemplo, não consegue evidenciar a importância do desenho como linguagem, ficando estritamente relegado a uma simples modalidade da arte visual.

Além disso, apesar da evolução no tratamento do ensino da arte através de diretrizes e inovações em relação às concepções metodológicas para o ensino de artes, continua presente um descompasso entre teoria e prática, oriundo da ausência de propostas para a formação docente. Dessa forma, faltam profissionais que realmente dominem os conteúdos referentes a esta disciplina.

Identifica-se, ainda, no texto da LDB 9394/96, que está colocada a exigência da inserção de estudos sobre a história e cultura afro-brasileiras no currículo escolar. Aliás, proveniente de ações reivindicatórias do Movimento Negro, percebe-se no Brasil, a partir da década de 90, o surgimento de um aparato jurídico-normativo que contempla a diversidade como variável nuclear propondo mudanças na proposta curricular.

Primeiramente, a Constituição Federal de 1988, alcunhada de Constituição Cidadã, em seu artigo 5º, “instituiu a discriminação racial como prática de crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”(GONÇALVES e SOLIGO, s.d., p. 3) Ainda na Carta Magna, quanto à educação é percebido no artigo 27, inciso I um destaque para os conteúdos curriculares da Educação Básica : eles deverão observar “a difusão de valores fundamentais no interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos de respeito ao bem comum e à ordem democrática”(idem).

Mas, é somente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (criados após a Lei 9394/96), que se identifica a uma preocupação explícita sobre a pluralidade cultural. Este documento indica que

a aplicação e o aperfeiçoamento da legislação são decisivos, porém insuficientes. Os direitos culturais e a criminalização da discriminação atendem aspectos referentes à proteção de pessoas e grupos pertencentes às minorias étnicas e culturais. Para contribuir nesse processo de superação da discriminação e de construção de uma sociedade justa, livre e fraterna, o processo há de tratar do campo social, voltados para a formação de novos comportamentos, novos vínculos, em relação àqueles que historicamente foram alvos de injustiças, que se manifestam no cotidiano (BRASIL, PCN pluralidade1997, p.21).

Além disso, o PCN evidencia a importância da formação docente, como se pode constatar no trecho aqui descrito:

Esta proposta traz a necessidade imperiosa da formação de professores no tema Pluralidade Cultural. Provocar essa demanda específica na formação docente é exercício de cidadania. É investimento importante e precisa ser um compromisso político pedagógico de qualquer planejamento educacional /escolar para formação e/ou desenvolvimento profissional dos professores (idem, p.123).

Entretanto, é possível perceber que o próprio documento gera confusões sobre o que define como pluralidade cultural no texto dedicado à abordagem desta temática. Tudo parece ser entendido como pluralidade: condições diferentes de local de moradia e trabalho, com diferenças de origem e religião. Conforme ressalta Souza (2001, p. 58-59), o documento

reconhece a necessidade de uma escola que valorize as características étnicas e culturais dos diferentes grupos culturais que convivem no território nacional; porém colocando-as em um mesmo patamar: indígenas, descendentes dos africanos, imigrantes, católicos, judeus, pobres, ricos, [etc]

Mais recentemente, é criada a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que objetiva incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira. A partir dela foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, em 10 de março de 2004. As mesmas apontam para a necessidade de condições materiais das escolas e da formação de professores para uma educação de qualidade para todos.

É com este cenário que os estudos de Brandão (s.d.) podem dialogar. Isto porque ainda temos visto práticas escolares que direcionam o olhar das crianças para um único modelo cultural. Assim o autor atenta para uma perspectiva de multiculturalidade, ou seja, uma educação cuja base seja o desenvolvimento da cidadania, possibilitando às pessoas participarem de diferentes situações de enfrentamento de desigualdades sociais e das consequências delas suscitadas. Ao mesmo tempo, o autor ressalta que é preciso ter cuidado para não se fazerem reduções simplistas acerca da diversidade cultural, considerando-se apenas o “respeito às diferenças culturais, étnicas, religiosas ou de qualquer outras escolhas autênticas, pessoais ou comunitárias, de vida e de ensino” (BRANDÃO, s.d., p. 14). Portanto, deve ser uma educação que considere a tarefa principal de “formar pessoas intelectual e afetivamente abertas ao pleno acolhimento do direito a diferença como fundamento do diálogo e da comunicação entre pessoas e povos.” (idem)

Assim sendo, é preciso levar em consideração que o processo de formação docente também é fruto dos diálogos que estes profissionais estabelecem no seu cotidiano e das construções realizadas na e sobre sua prática. Falar, então, de uma perspectiva multicultural para a educação, significa pensar numa formação com o olhar para a perspectiva sociocultural dos seus sujeitos.

Os estudos de Santana (1999; 2004) colocam-se como referência para refletir sobre esta questão da relação entre formação docente e cultura. Sua abordagem acerca da formação docente procura questionar a respeito de práticas que tendem a “consagrar tradições de uma cultura universalista”. Esta situação é decorrente de uma “educação ocidental, maniqueísta, que compreende o mundo através de olhos homófobos, sexistas e racistas” (idem, 1999, p. 12). Portanto, “o sistema cultural utilizado por nossas escolas ao longo da história da educação é (...) representado pelos valores e pensamentos eurocêtricos” (idem, 2004, p. 133).

Segundo a autora, a atuação docente centrada nos valores universais de cultura, justifica-se no fato de que, em seus cursos de formação,

Procura-se apenas reforçar as bases do saber científico, demonstrando-se, assim, uma necessidade de adequar os profissionais aos modelos culturais valorizados pela classe dominante; dessa forma, a ciência, enquanto saber científico não apenas confere “autoridade social” e “autoridade cultural” para “experts” de outras áreas para legitimar verdades da cultura dita como dominante, mas, o saber científico pode se apresentar como argumento que confere esvaziamento cultural a um povo, legitima preconceitos e racismos. (idem, 1999, p.62)

Essa discussão permite destacar a formação social de uma cultura oriunda do sistema escravocrata que, por sua vez, provoca segregação racial explícita. Uma formação que fez com que

valores básicos da composição pluriétnica da sociedade brasileira fossem ignorados. A valorização de um currículo eurocêntrico, que privilegiou a cultura branca e cristã menosprezou as demais culturas dentro de sua composição do currículo e das atividades do cotidiano escolar. As culturas não brancas foram relegadas a uma inferioridade imposta no interior da escola, concomitantemente, a esses povos foram determinados a classes sociais inferiores da sociedade (GONÇALVES; SOLIGO, s.d. p. 6).

Por isso, os docentes têm pouco conhecimento sobre as diferentes culturas, o que demonstra sua postura de desvalorização das mesmas em sua essência. Só com um grau de consciência e valor de identidade para que essa rejeição assumida ou sofrida em silêncio se modifique.é possível desconstruir a ideologia do embranquecimento que tem orientado as práticas docentes ao longo da história da educação brasileira.

A educação homogeneizadora que procurou incutir nas docentes “um sistema simbólico expresso pela língua que falam e toda representação que fazem de si e dos outros” é um processo que definiu algumas verdades absolutas, objetivando criar padrões universais culturais. (SANTANA, 1999, p. 59) Esta educação não tomou “a singularidade como reconhecível, como se todo ser humano não diferisse um do outro, permanecendo suas individualidades sem importância.”

Portanto, não é possível omitir que a prática dos docentes reflete sua história de formação que se iniciou também nas salas de aula em que estiveram presentes. Neste sentido, é importante considerar uma das características mais importantes da formação do profissional

docente: a sua *historicidade*, ou seja, o conjunto de saberes que vão sendo incorporados ao longo da própria vida, saberes que se vão agregando ao processo formativo de construção da identidade profissional. A identidade de cada profissional é constituída diante do repertório de conhecimentos e competências apreendidos pelos sujeitos durante sua formação, conforme salienta Costa (apud. SANTANA, 1999, p. 43):

Na constituição de práticas e formas simbólicas certamente estão imbricados significados e valores oriundos da localização sociocultural dos docentes, de sua trajetória e da forma como dialogam com a tradição pedagógica em sua formação e no mundo escolarizado, mas também estão imbricados elementos produzidos pelas interações de seus grupos singulares.

Portanto, os professores e professoras carecem de uma formação que as ajude identificar a escola como espaço privilegiado para a “realização de um trabalho que possibilite o conhecimento respeitoso das diferenças” (CAVALLEIRO, 2001, p. 149). Uma formação que preconize a superação de uma “visão de cultura universalizada, institucionalizada, que visibiliza a cultura nacional e invisibiliza a cultura local” (SANTANA, 2004, p. 14-15) e que, por isso, os ajude a refletir sobre o tipo de postura que podem adotar: uma alicerçada num “discurso consentido e legitimado pela tradição”, ou outra que seja capaz de dialogar com “o discurso reivindicado pelos grupos ditos de minoria” (idem, p. 68), com suas experiências culturais locais. A ênfase dada a este tipo de formação se justifica na consideração de que a educação, conforme destaca Brandão (2002, p. 26), é meio fundamental para o desenvolvimento do ser cultural. E por isso, deve possibilitar a criação de “cenários, cenas e situações em que (...) pessoas, comunidades aprendentes de pessoas, símbolos sociais e significados da vida e do destino possam ser criados, recriados, negociados e transformados.”

A formação docente enquanto processo dialógico e dinâmico, atrelando-se à experiência cotidiana que agrega professores, alunos e os saberes socialmente difundidos, deve caminhar na perspectiva de uma educação anti-racista (CAVALLEIRO, 2001). Segundo esta autora, isto significa dizer que deve ser uma formação voltada à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados.

Nela, estereótipos e idéias pré-concebidas (...) precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações.(...) Almeja, nesse sentido, possibilitar aos indivíduos pertencentes ao grupo de atingidos pelos preconceitos a reconquista de uma identidade positiva, dotada de amor e orgulho próprios (idem, p. 150).

Nesta discussão, cabe trazer à tona uma ressalva de Munanga (apud. SANTANA, 1999) ao tratar das diferenças. Para ele, é preciso ter cautela a fim de que a questão da igualdade seja entendida do ponto de vista da garantia de direito e não se percam de vista as especificidades de cada cultura (aspectos biológicos, econômicos, políticos, etc.).

De acordo com Cavalleiro (2001), isso será possível se o docente, como educador social, tiver um princípio ético que impulsiona a busca da equidade social. A esse princípio, entretanto, faz-se necessário acrescentar um outro: a base teórica que oferece elementos argumentativos em defesa de uma prática que procura romper com as marcas de rejeição que os negros e negras, alunos e alunas de nossas escolas, trazem em suas histórias de vida.

É diante deste contexto brevemente esboçado acerca da formação docente para o desenho e seu diálogo com a diversidade cultural no cenário político-educacional brasileiro no século XX, que pretendemos ampliar esta discussão trazendo considerações que se inserem, também, no século que estamos vivendo. Convém ressaltar que estudos como os de Beth Edwards (2005), Ana Angélica Albano Moreira (2005), Luís Vidal Gomes (1996) e Edson Ferreira (2005; 2000), dentre outros, são tomados como referência neste trabalho para a discussão sobre desenho; logo, para a sustentação de um conceito de desenho linguagem que se amplia ao de traçado, risco no papel, para algo mais amplo, ao se considerar o intento de quem o produz e seu potencial comunicativo.

O contexto histórico anteriormente esboçado sobre a educação brasileira (no século XX) aponta transformações significativas que certamente vão ampliar ou, no mínimo, modificar, as concepções acerca do desenho que prevaleciam até o momento. De um lado, torna-se perceptível a ênfase dada ao ensino do desenho na educação popular. Os liberais “colocavam o desenho como a matéria mais importante do currículo da escola primária e secundária” (BARBOSA, 2001). De outro, entretanto, a intenção era que fossem copiados modelos de outros países sem haver uma ressignificação de acordo com características da cultura nacional. O que se prioriza na discussão ora sugerida é que, para além de ideias de cópia, treino dos olhos e mecanização da instrução (a partir da percepção e observação da forma), o desenho começa a ser percebido como objeto de conhecimento que precisa fazer parte da vida de todos os sujeitos, especialmente a partir do trabalho realizado nas escolas.

Inicialmente, destaco os estudos de Moreira (2005), que oferecem significativas contribuições para ajudar na compreensão do que tenho trazido aqui sobre um conceito mais

amplo acerca do desenho. A que considero principal é a que diz respeito à urgência do adulto buscar o desenho que ficou perdido na sua infância, o que demanda atitude de coragem para assumir o não-saber e começar novamente, mantendo um olhar de enfrentamento para as imagens internas e as da realidade externa. Reconhecer que o desenho do adulto ficou perdido em sua infância significa tomar consciência de que ele teve um dia uma grande importância, e que o seu “desaparecimento” não pode ser aceitável e tomado com naturalidade. Afinal, o ato de deixar marcas, ainda que assim se entenda o desenho, não é uma atividade inerente apenas às crianças. A história da humanidade, inclusive, evidencia o seu uso como recurso linguístico já para o homem primitivo.

Para a referida autora, a atitude de resgatar o desenho perdido incidirá sobre a forma como os professores, por exemplo, desenvolverão atividades desenhísticas com seus alunos e alunas. Aspectos cristalizados que compõem seu referencial pedagógico, como por exemplo, a tão conhecida pasta de desenhos de datas comemorativas, constituem suas representações visuais e influenciam o modo como as crianças produzem sua visualidade.

Além disso, priorizando o signo verbal, a escola faz com que a criança perca a confiança no seu desenho e conseqüentemente, ocorre a perda da expressão desenhística. O desenho, quando parece como proposta de atividade, fica espremido nas sobras de tempo: os horários são organizados de modo a enfatizar algumas áreas em detrimento de outras (como é o caso da Educação Artística). Além disso, não há espaço adequado para que os(as) alunos(as) possam dar vazão a sua criatividade, utilizando diferentes materiais. Preocupados em dar conta da programação estabelecida os(as) professores(as) vão continuamente reduzindo os momentos do processo criativo, expressional.

Um outro elemento importante que a mesma autora traz diz respeito à necessidade que se deve ter de reconhecer que a sociedade condiciona “o homem à sua capacidade de produzir para consumir” deixando “um espaço reservado e à parte para o artista” dando “um privilégio para a criação, mas também uma forma de exclusão”. (MOREIRA, 2005, p.54)

Neste sentido, é importante apresentar algumas considerações sobre os estudos de Beth Edwards (2005), pois dialogam com os dos outros autores aqui referenciados.

Segundo a autora, sem dúvida alguma, o ato de desenhar não é uma prática destinada a um número de eleitos considerados artistas, mas uma habilidade que, sob a competência de

uma parte do cérebro, pode ser desenvolvida por qualquer indivíduo, assim como quaisquer outras: ler, dirigir, esquiatar e andar.

Para a autora, o cérebro humano possui duas formas de pensar: uma analítica e verbal (lado esquerdo), outra perceptiva e visual - lado direito. Considerando essa premissa científica, descarta-se a possibilidade de acreditar que só alguns podem desenhar. Entretanto, ela destaca que, em nome de uma formação centrada no raciocínio lógico, na objetividade, acaba por priorizar determinados procedimentos verbais em detrimento daqueles mais perceptivos, visuais, artísticos. O ponto central está, portanto, no fato de se modificar o estado cerebral para uma modalidade diferente de ver/perceber, ou seja, a habilidade para o desenho “depende da capacidade para ver da maneira que um artista vê” (EDWARDS, 2005, p.28). Isto significa que, neste processo, será necessário em primeiro lugar abrir acesso à modalidade de raciocínio visual e perceptivo e, em segundo, ver as coisas de uma outra maneira. Dessa forma, é fundamental que seja constantemente oferecida ao cérebro uma tarefa que o lado verbal e analítico não dê conta de resolver⁸.

Porém, geralmente, quando os olhos captam uma informação, as pessoas a interpretam de formas diferentes de acordo com sua formação e experiências vividas. E assim, cada um vê o que quer vê. Essa ação acontece sem estar atrelada a um processo consciente. O que está em jogo, portanto, é justamente a necessidade de que cada pessoa manifeste uma visão mais direta, consciente e direcionada, que permitirá olhar o entorno mais totalmente e de forma mais realística. Significa, pois, perceber todos os detalhes, e como cada um se apresenta no todo. De acordo com a autora supracitada, algumas capacidades de perceber são essenciais: bordas, espaços, relacionamentos, luzes, sombras e o todo ou gestalt (idem, p.18).

À medida que cada nova habilidade for sendo aprendida, você será capaz de fazê-la convergir para junto das outras anteriormente adquiridas até que, um belo dia, você conseguirá desenhar simplesmente – da mesma forma que um belo dia se viu dirigindo sem ter de pensar no que fazer para conseguir. (EDWARDS, 2005, p.19)

Essas considerações suscitam um novo pensar sobre o desenho, ampliando as conotações dos séculos XVIII e XIX. Neste contexto, é de suma importância destacar os estudos de Gomes (1996) e Ferreira (2000; 2005) que, apesar de não darem a dimensão das

⁸ O desenhador utiliza o lado direito e esquerdo do cérebro na medida em que são necessários. E o interessante é isto: não priorizar um em detrimento do outro. (EDWARDS, 2005)

revoluções nesta área do conhecimento a ponto de ser hoje um espaço formador de pós-graduação reconhecido por instituições de pesquisa como CAPES, CNPQ, têm sido bastante significativos nos espaços de formação docente.

Inicialmente, destaca-se dentre a epistemologia do desenho (FERREIRA, 2000): ao compreendê-lo como objeto de conhecimento que envolve diversas áreas torna-se, seguramente, ponto de partida para compreender a forma como em diferentes espaços e circunstâncias os indivíduos lidam com ele. E mais! Pertencente a uma área de conhecimento que é a Comunicação e Expressão, o desenho não pode ser pensado em fragmentos, mas em sua totalidade.

O fato de ainda ser possível encontrar uma concepção restrita acerca do desenho está diretamente relacionado às visões que diferentes profissionais assumem ao longo de sua atuação. E é a partir desta constatação que Ferreira (2000) propõe uma análise dos sentidos conotativo e denotativo que o desenho propicia, enfatizando que é necessário pensar o desenho para além da dimensão fincada nos pressupostos técnicos estabelecidos quando se realiza um alargamento interpretativo das fronteiras que se quebram e se ampliam à medida que vão vindo a tona para dar significado ao desenho. Significa, pois, estabelecer relações entre seus significados. Por isso, de forma muito objetiva, mas ao mesmo tempo reflexiva, elucida que o desenho é traçado, risco, técnica de representar com lápis (e outros materiais), mas é também linguagem inerente ao labor humano.

A perspectiva de linguagem assumida por Ferreira (2000) sustenta-se na relação comunicativa, levando-se em consideração não apenas o ato produzido, mas todo o discurso elaborado por quem o produziu (o intento). O conjunto de signos presentes no desenho traçado representa alguma coisa que foi em algum momento pensada, planejada e comunicada a outrem. Desse modo, é possível reconhecer no desenho seu potencial comunicativo, haja vista que, através dele, podem-se expressar ideias, sentimentos, valores e, assim, uma relação entre indivíduos.

A esse respeito, Gomes (1996, p. 7) declara que “o desenho é uma das formas de expressão humana que melhor permite a representação das coisas concretas e abstratas que compõem o mundo natural ou artificial em que vivemos.

Avançando na reflexão, Ferreira (2005) suscita uma análise acerca da cultura na produção autoral: já que o desenho é linguagem, ele traduz uma íntima relação com o

movimento cotidiano de quem cria, planeja e produz. Esse elemento de reflexão é relevante do ponto de vista da análise que se faz de diferentes contextos culturais. Há que se considerar que a forma como os desenhos são produzidos, o qual reflete, de uma forma ou de outra, os momentos histórico, político e econômico em que os indivíduos estão inseridos.

No entanto, a comunicação só se sucederá de fato se os interlocutores compartilharem das mesmas ou semelhantes experiências. Ou seja, o caráter comunicativo do desenho será resultado da relação entre quem o produziu com seu grupo social e seu ambiente espaço-temporal. Assim, a referência cultural é um elemento de grande relevância na reflexão que Ferreira (2005) faz sobre o Desenho Linguagem. O que, por exemplo, é tomado como referência cultural pelas crianças e que elas revelam nas produções desenhísticas que realizam? Quais aspectos de sua cultura estão presentes como referências étnicas: os traços físicos do branco aceito como belo ou outros tidos como feios? Como as crianças revelam isso nos desenhos? Como as professoras lidam com estas questões: mantêm uma atitude passiva no sentido de aceitação ou ativa do ponto de vista da crítica, da resignificação desses valores tomados como referência para uma espécie de cultura nacional, única?

Além das questões até aqui **desenhadas**⁹, é interessante perceber um outro ponto de análise que Ferreira e Santos (2000) propõem, e que diz respeito ao sentido de planejamento que o desejo enseja. Traçar, por exemplo, mentalmente o trajeto de casa ao trabalho e poder explicitá-lo a outrem traduz uma das conotações do desenho: projetar, criar, planejar. Afinal, o ato de registrar no papel de forma hábil é apenas uma etapa do processo desenhístico que é transcendido, justamente, pela capacidade de produzir mentalmente. Desenhamos, portanto, o perfil de alguém, o que conseguimos formalizar mentalmente sobre um objeto (algo que a criança faz simbolicamente com muita propriedade), as ações que realizaremos num dia da semana... Enfim, desenhamos sempre, não necessariamente no papel.

Compreender esse pressuposto (desenho enquanto projeto, planejamento, ação mental) é fundamental para se admitir a natureza cognitiva que o desenho possui e portanto reconhecê-lo com inerente a todo ser humano.

As idéias produzidas por Gomes (1996), Ferreira (2005; 2000) e Santos (2000) ao mesmo tempo em que oferecem a construção de uma significação bastante ampla sobre o desenho (o que torna sua inserção no cotidiano dos indivíduos algo possível e necessário, ou

⁹ O grifo é proposital a fim de concordar com a concepção de desenho adotada pelos autores e que pretendo ratificar.

melhor inerente às suas ações), traduzem a preocupação dos mesmos com o processo de formação dos profissionais que atuam com o desenho, principalmente nas séries iniciais, porque esta é a fase em que as crianças mais utilizam essa linguagem: através do desenho, elas se comunicam.

Para a criança, as linhas e formas expressas no papel, na parede, no chão ou em qualquer outra superfície possível ganham o contorno de registro, de garantia que seu pensamento, suas aspirações imediatas serão levadas adiante, serão mostradas ao outro e isto caracteriza o princípio da comunicação. (FERREIRA, 2005)

Evidencia-se, assim, a importância que estes autores dão ao desenho, à produção das crianças, bem como ao trabalho profissional desenvolvido nesta área de conhecimento. A preocupação dos mesmos corrobora com o que Moreira (2005) destaca, ou seja, à ruptura que acontece no processo de escolarização quando, priorizando o signo verbal, a escola faz com que a criança perca a confiança no seu desenho.

Para Gomes (1996), ainda não foi possível garantir um espaço para o desenho dentro da escola, pois poucas vezes se tem

parado para projetar qual seria a melhor maneira de oferecer, ao longo do amadurecimento das crianças, o devido suporte para que elas encontrassem o estímulo e motivação, os materiais e ferramentas necessárias para continuarem explorando essa aptidão que parece tão natural e prazerosa de usar o desenho para expressar, interagir, compreender e se relacionar com o ambiente que as cerca (GOMES, 1996, p.25).

Neste sentido, o referido autor chama atenção para a necessidade de que no processo educacional sejam contempladas três áreas do saber humano: as Ciências, as Humanidades e os Desenhos¹⁰. Vê-se que o desenho não se insere como uma atividade a serviço de outras, ou seja, um instrumento utilizado para o estudo de conteúdos de outras áreas. Do contrário, ele se coloca como área de conhecimento necessária para “o pleno desenvolvimento do ser humano de maneira ampla, completa e irrestrita” (GOMES, 1996, p. 101)

¹⁰ A área das Ciências refere-se ao conjunto de conhecimentos que são resultados de observações, medição, formulação de hipóteses, criação de modelos e aplicação de testes, e, também, de habilidades analíticas e a integridade intelectual da qual o cientista é responsável. A área das Humanidades tem a ver com a apreciação, reflexão e progressão do pensamento humano à luz dos valores éticos, morais e ideacionais que o sujeito atribui ao seu pensar e agir. E a área dos Desenhos reflete as preocupações do ser humano com a apreciação e criação de seus ambientes, artefatos e comunicações à luz de suas necessidades materiais (GOMES, 1996).

Assim sendo, o Desenho (escrito por este autor com inicial maiúscula), requer um repertório de conhecimento que

Não se limita ao registro gráfico e glífico (bi e tridimensional) dos feitos do ser humano para o desenvolvimento da cultura material, mas inclui as suas aptidões e habilidades criativas, plasmáticas, executivas e transformativas das quais o desenhador (artesão, artífice ou artista) é guardião. (GOMES, 1996, p. 101)

Ao apresentar, em seus estudos, um breve histórico sobre as denotações do desenho, o autor parece querer justamente favorecer a compreensão de que pensar no desenho hoje, significa alargar fronteiras no sentido de concebê-lo do ponto de vista técnico, como também sob um olhar mais amplo: projeto, plano, intento, propósito.

É interessante perceber que este teórico vai buscar no século XVII uma concepção de desenho capaz de dialogar com suas proposições atuais. E isso ele faz trazendo à tona De Piles, ao afirmar que a conotação que este deu ao desenho “nos permite compreender algo bem maior e importante para a área do Desenho do que o mero representar gráfico de uma idéia sobre uma superfície” (GOMES, 1996, p. 59).

Vê-se ainda nos estudos de Gomes que os significados conferidos ao desenho eram incorporados, ou não, aos discursos e práticas a depender dos contextos históricos de onde emergiram. Assim sendo, poderia ter o significado de intento, como o foi para D. João III em seu reinado ao afirmar “Para que haja forças bastantes no mar com que impedir os desenhos do inimigo, tenho resoluto, etc.” (idem, p. 30) ou ser entendido como elemento pedagógico capaz de auxiliar na aprendizagem de alguns conceitos durante a Segunda Guerra Mundial, conforme destaca o mesmo autor: “Para professores de qualquer matéria, o desenho era indispensável para completar graficamente as descrições utilizadas em suas lições e explicações” (idem, p. 35)

E hoje? Gomes (1996) evidencia esse conceito ampliado que, a partir de uma série de estudos sobre o desenho em diferentes épocas, traz como nova perspectiva para sua inserção na sociedade, especialmente na escola. Por isso, ele destaca que se faz urgente

Considerar a área dos Desenhos uma das áreas básicas e necessárias à educação formal de todos os indivíduos. Agir desse modo seria prudente, uma vez que seu papel seria o de dar aos indivíduos comuns conhecimentos, logo, consciência do desenho (idem, p. 103).

Essa ênfase é dada pelo autor, pois considera a educação como um sistema de capacitação formal de indivíduos que deve ser “baseada e dirigida para as características intrínsecas do ser humano” (p. 102) e o desenho se situa dentro da área de conhecimento das habilidades plasmáticas, uma das que ele destaca como fundamentais.¹¹

As ideias brevemente analisadas permitem algumas conclusões que evidenciam o lugar de destaque que o desenho ainda precisa alcançar. Inevitavelmente, diferentes culturas, diferentes estruturas sociais e diferentes objetivos profissionais darão ao desenho denotações também diversas.

Todo este contexto histórico estabelece relação com o processo de formação docente, haja vista que muitas dessas ideias estão presentes na fala e na prática dos professores (conforme será percebido mais adiante). São conotações sobre o desenho que vão sendo repassadas de um profissional para outro ao longo de sua trajetória profissional e que vão sendo incorporadas a sua prática.

Porém, é interessante destacar que as ideias dos séculos XVIII e XIX são as que mais têm repercutido sobre a prática docente. Elas que têm justificado, para os professores e professoras, o fato de o desenho não aparecer com frequência, ou da necessidade de apresentarem modelos para as crianças, e ainda de, por exemplo, utilizarem-no como instrumento a serviço da aprendizagem de conteúdos de diferentes áreas do conhecimento. Entretanto, são as experiências já bastantes significativas dentro da Universidade Estadual de Feira de Santana e, a partir dela, em outras instituições, que o processo de formação docente tem adquirido um outro significado no que diz respeito à compreensão dos significados do desenho e que, conseqüentemente, têm possibilitado algumas mudanças no âmbito da escola.

Apesar disso, devo salientar que as professoras, sujeitos desta pesquisa, não foram oportunizadas na formação inicial com estes novos estudos e reflexões, conforme se evidencia na análise de suas falas mais adiante. E eu, como coordenadora pedagógica, tinha um compromisso com a formação das mesmas, pois sempre acreditei que é na relação com o objeto de conhecimento e sua teoria que a transformação da realidade pode acontecer. Por isso, este estudo pautado no procedimento metodológico da etnopesquisa-ação teve relevância, pois foi um momento de formação acontecendo na prática.

¹¹ As outras são a das Ciências e das Humanidades, conforme foi dito anteriormente.

CAPÍTULO II
FORMAÇÃO DO
PROFISSIONAL
DOCENTE:
SIGNIFICADOS E
VALORES
CULTURAIS

2.1 OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO DESENHO NA ESCOLA: ANÁLISE DAS FALAS DOCENTES

Ao se estabelecer uma análise da inserção do desenho no espaço escolar tanto do ponto de vista de sua concepção como da operacionalização, convém destacar como este objeto de conhecimento aparece expresso em dois documentos legais que orientam o fazer pedagógico para os docentes de todo o país. Neste sentido, tanto na LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) como nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), o Desenho se insere no contexto do trabalho com Artes, apesar de não dedicarem um texto especial a sua abordagem. A ênfase dada ao desenho se evidencia em sua inclusão no bloco “Artes visuais” (e somente com esta abordagem) como uma modalidade que permite aos alunos expressarem-se e comunicarem-se entre si de diferentes maneiras.

É importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico; que suas experiências de desenhar, cantar ou dramatizar não são atividades que visam distraí-los da “seriedade” das outras disciplinas. (...) Nessa perspectiva [a arte] situa o fazer artístico como fato e necessidade de humanizar o homem histórico, (...) que conhece suas características tanto particulares (...) quanto universais. (BRASIL, PCN/Arte, 1997, p. 44 e 45)

Neste sentido o PCN ainda propõe que “é preciso considerar as técnicas, procedimentos, informações históricas, produtores, relações culturais e sociais envolvidas na experiência que darão suporte às suas representações [dos alunos] (p. 62).

Não há, portanto, como negar que

o ato de desenhar pode, em certas circunstâncias, desencadear sensações diferenciadas as quais não se encontram presentes no desenvolvimento de outros tipos de labor humano. As sensações emanadas deste ato são capazes de despertar fruição e prazer tanto para quem desenha como para quem contempla o resultado deste trabalho (GOMES, FERREIRA e SANTOS, 2000., p. 6).

Os mesmos autores ressaltam que essas sensações são provenientes de um processo mental de quem produziu a obra artística, envolvendo a organização e a materialização das formas, dos tons, da luz e sombra e de expressões trazendo em si simbologias e significados.

A manipulação hábil destes componentes realizada por uma boa técnica caracteriza o *Desenho* como *Arte*. (...) Além disso, as possibilidades de traduzir, através de sua linguagem, sentimento, liricidade, intuição e criação, libertam o *Desenho* das dúvidas quanto ao seu caráter estético (idem, p. 7).

Mesmo reconhecendo a importância que tal inserção tem para o contexto escolar, pois os aspectos estéticos precisam ser desenvolvidos também neste espaço, não se pode deixar de considerar que o desenho não se resume a esta abordagem, conforme foi explicitado anteriormente.

O Desenho enquanto área do conhecimento humano possui um substrato — uma essência — e isto deve ser visto com muito cuidado pelas pessoas e/ou grupos encarregados de tratar da questão para não incorrerem no erro de superficializá-lo de tal forma que ele mesmo — o Desenho — não possa mais ser reconhecido na quase totalidade das ações do homem (FERREIRA, 2000, p. 5).

Partir desses pressupostos é fundamental para poder interpretar as falas das professoras investigadas neste trabalho, uma vez que este material está presente nos processos de formação desses profissionais.

Num primeiro questionário apresentado às professoras Margarida e Angélica¹² foi possível perceber que algumas dessas concepções estão em seus discursos. Quando perguntadas sobre o que era desenho, uma das falas se refere à possibilidade comunicativa do mesmo, conforme se pode notar:

“Desenho é uma figura ilustrativa, que através desta desperta-nos o imaginário, o ilusório, definindo de alguma forma o que você pensa e ao mesmo tempo cria (...) e representando por vezes a situação a qual a pessoa vive.”

A professora Margarida considera que desenho é uma figura que ilustra algo, ou seja, refere-se sempre a um outro elemento. Por isso, ressalta que o sujeito ao produzir desenhisticamente, pode comunicar uma determinada realidade, além de poder traduzir um pensamento. A fala da professora Angélica concorda com a concepção da colega e situa o

¹² Os nomes Margarida e Angélica são fictícios, para que se resguarde a identidade das docentes investigadas.

desenho como elemento de produção artística: “o desenho é expressão de idéias, sentimentos e emoções através da arte de representar.”

Além disso, apresentam o desenho também como instrumento para se alcançarem outros objetivos que estão “fora” de tal atividade para servir de apoio à aquisição de outros conhecimentos e/ou habilidades. Tal consideração se revela na fala de uma delas:

Estimular a criatividade e o gosto pela arte; ampliar a visão do aluno e tornar a aprendizagem significativa; desenvolver coordenação motora, expressão de sentimentos, apreciação à arte, manejo de materiais artísticos. São feitos a partir de temas pré-definidos em função de leituras e/ou atividades.

Este contexto impede, portanto, a efetivação de uma prática que, de fato, possibilite às crianças um “ver-se e rever-se” (MOREIRA, 2005, p. 20) nas suas produções e, ao mesmo tempo terem seus desenhos valorizados.

As falas das docentes traduzem uma concepção sobre o desenho que é fruto das suas vivências como alunas. Sua formação não foi suficiente para consolidar uma prática potencializadora do desenho na escola, especialmente como linguagem capaz de comunicar aos professores diferentes questões, por exemplo, sobre o universo cultural das crianças. Este não tem sido, inclusive, o objetivo dos cursos de formação docente, sobretudo as licenciaturas; ao contrário, têm-se preocupado com mecanismos de apropriação de técnicas. Assim sendo, não é possível encontrar em suas falas e ações propósitos diferentes daqueles que elas apresentam no início da pesquisa.

Tais considerações foram evidenciadas ao realizar com as professoras uma conversa que as permitiu resgatar o lugar do desenho em sua trajetória de vida estudantil e/ou pessoal (memorial).

A professora Angélica (que estudou em escola da rede privada) disse que tem poucas recordações sobre o desenho. Mas, ressalta que estava muito presente nas séries iniciais (especialmente na Educação Infantil, antiga pré-escola), sem, entretanto, haver um espaço definido, orientações e, com isso, aos poucos foi deixando de se fazer presente: “No ginásio¹³,

¹³ Apesar da professora utilizar o termo “ginásio” na época em que estudou, a nomenclatura dos segmentos de ensino não era mais essa e sim, “séries do 1º Grau”; por exemplo: 5ª série do 1º grau. .

o desenho só aprecia nas aulas de Geometria, utilizando-se materiais para o traçado de formas geométricas e cálculos. Não tive aulas de Educação Artística no ginásio, nem no Ensino Médio.”

Esse relato permite reconhecer que os processos de formação não propõem análise acerca dos sentidos do desenhar, que vão além do senso estético impresso nas produções. Dessa forma, os mecanismos presentes no decorrer dos estudos sobre o desenho na vida das docentes são inadequados para que as mesmas atinjam um estágio de análises mais complexas como, por exemplo, acerca do viés cultural expresso nos desenhos das crianças.

Ao mesmo tempo, a professora Angélica destaca que, depois de uma grande ausência das aulas de Educação Artística em sua vida estudantil, ela tem no curso de graduação uma disciplina intitulada “Expressão plástica e gráfica”. Segundo ela, eram aulas em que os alunos e alunas eram motivados a “colocar as coisas pra fora”, ou seja, manifestar seus sentimentos, ideias, etc. e dessa forma, começou a pensar mais sobre o desenho. “Era uma aula muito desejada.” A professora falava da importância do desenho para o desenvolvimento global da criança, apresentava sugestões para o trabalho com artes nas escolas (música, pintura, desenho, etc.) focalizando uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Apesar de ter manifestado grande satisfação com as aulas que teve na graduação sobre artes, a fala a seguir evidencia que, para ela, ainda está presente a ideia de que desenhar é um dom, ou seja, tarefa somente possível a alguns talentosos para isso.

“Eu sempre achei que desenho fosse dom, que desenhar bem era pra quem tivesse o dom. Tinha vergonha de fazer outras coisas. Se você me pedir para desenhar hoje, vou fazer as mesmas coisas.”

Percebe-se aí a consequência de uma prática escolar que sempre procurou dar ênfase àqueles que já chegavam à escola desenhando e que, por isso, eram considerados artistas dotados deste dom. Além disso, esta fala concorda com o que Moreira (2005) aborda em um de seus estudos: o adulto geralmente reproduz os desenhos que fazia na infância, pois nesta fase é que foi tido o seu processo criativo.

A professora Margarida lamentou: *“Hoje, não desenho mais porque perdi o estímulo”*

O termo ginásio é da década de 60 proveniente da Lei 4024/61. Entretanto, ainda temos encontrado a presença deste termo no contexto educacional atual, tal foi a força das mudanças que a referida Lei teve na educação brasileira.

Ora, se o desenho é uma atividade que todo ser humano é capaz de realizar, já que desde criança, inclusive, utiliza-o como brincadeira, e se no discurso das pessoas está posto que ele permite expressar sentimentos, ideias, emoções, etc., por que então chega-se a um momento da vida em que se ouvem pessoas dizerem “Eu não sei desenhar” ou “Isso é coisa de artista”? Onde, pois, se dá o corte perceptivo dessa capacidade que, desde os primeiros anos de vida é desenvolvida de forma lúdica na vida dos indivíduos? Convém, dessa forma, ressaltar o porquê dessa rejeição a habilidade desenhística, bem como analisar o tempo em que esse rompimento acontece de forma mais contundente. Segundo Moreira (2005, p. 54), “a sociedade que condicionou o homem a sua capacidade de produzir para consumir deixou um espaço reservado e à parte para o artista. Um privilégio para a criação, mas também uma forma de exclusão.”

Isso tem repercutido na forma como a escola concebe o trabalho com artes, em especial com o desenho. Em nome de uma formação centrada no raciocínio lógico, na objetividade, acaba por priorizar determinados procedimentos verbais em detrimento daqueles mais perceptivos, visuais, enfim, artísticos. Dentro de um currículo oculto, percebe-se que o estudo das artes é visto como uma espécie de enriquecimento apenas. O significado que está por trás dessa prática é de uma atividade valiosa do ponto de vista artístico (mas só para os artistas) e, por isso, não essencial para todos (EDWARDS, 2005).

Tal situação é ilustrada na fala da supracitada professora quando afirma que o desenho só aparecia na escola para preencher o tempo livre, ou seja, o tempo que sobrava depois dos alunos terem concluído as atividades consideradas mais importantes. Assim, só desenhava de vez em quando. Diante dos desenhos realizados, os seus professores não interpretavam, não perguntavam por que tinham desenhado aquilo. Apresentavam, entretanto, alguns elogios do tipo: “Bonito”, “Bem colorido” e, algumas vezes, expunham-nos na sala para observação de todos. Esta postura assemelha-se a uma das perspectivas trazidas por Rousseau (1995, p.147), que indicava que os desenhos do professor e dos alunos deveriam ser emoldurados e espalhados em um espaço, a fim de que se pudesse observar o desenvolvimento progressivo das habilidades. Este autor ainda ressaltava que os desenhos mais grotescos deveriam receber molduras brilhantes ou douradas para realçar, mas as imitações “perfeitas”, ou seja que demonstrassem um bom desenho, bastaria-lhes uma moldura simples, já que “esse não precisaria de embelezamento, ele bastaria a si mesmo”.

A professora Margarida, também estudante de escola particular, disse que só desenhou até a quarta série. Os professores apresentavam propostas de desenhos livres, mas geralmente, estavam atrelados ao contexto das datas comemorativas ou temas referentes aos conteúdos trabalhados, a exemplo do meio ambiente. E aponta: “*A gente poderia trabalhar mais com o desenho se tivesse aulas de educação artística, porque desenho é voltado pra arte.*”

Ainda acrescentou:

No curso de graduação não tive, ainda, eu nenhuma disciplina que possibilite fazer reflexões acerca do desenho no contexto escolar. Mas mesmo assim, nos momentos em que desenhava, o fazia com prazer. Os professores estimulavam contando histórias, apresentando temas diferentes, justificando o desenho solicitado. Eu costumava desenhar florestas, família, local onde morava. E, os elogios que os professores faziam me incentivavam a fazer novos desenhos.

É fundamental analisar que os elogios que esses professores apresentavam (e ainda apresentam) estão presentes quando, de fato, as crianças desenhavam a partir do que para a professora e toda uma sociedade considera como belo. Por isso, tanto investimento na apresentação de modelos estereotipados: as belas casinhas, as crianças brancas com cabelos longos, os elementos culturais de uma sociedade que conta a história do ponto de vista dos considerados vencedores (os brancos).

Enfim, através dos desenhos que as docentes trazem para as crianças apenas pintarem ou das imagens que disponibilizam nos murais ou nos livros literários que utilizam, vão negando a possibilidade que as crianças têm realmente de manifestarem a percepção de si própria e do mundo nos desenhos que fazem. As possibilidades que as crianças têm de utilizar a linguagem do desenho para inventarem, experimentarem e expressarem suas ideias, suas ações, seus desejos e sentimentos de formas variadas estão sendo limitadas no contexto educacional.

As respostas apresentadas pelas professoras no questionário revelam isto: segundo as professoras, o desenho só tem sido proposto às crianças duas ou três vezes no mês e sempre ligados às disciplinas (Matemática, História, Ciências ...)

Corroborando, Gomes (1996, p.27) acrescenta que a educação formal brasileira “ocupa-se das linguagens dos números e das letras e não oferece espaço para que a linguagem do Desenho seja explorada e amadureça (...) na fase do despertar artístico.” Ao tratar da

questão do uso do termo Desenho, o mesmo autor alerta para a possibilidade de esvaziamento de significado de alguns termos em função do pouco uso atribuído a eles.

Além disso, ao procurar manter o tempo todo a criança sentada na cadeira, imóvel, a escola pretende mostrar-lhe que ali só há espaço para a subordinação, para a reprodução de uma prática de domesticação. Conforme afirma Moreira (2005, p.81), o objetivo é “domesticar fisicamente essa máquina fantástica de desejos e prazeres que é a criança.” Como consequência, ela vai percebendo que “os momentos de maior expansão devem ficar escondidos, até serem esquecidos por completo ou expressos nos riscos das cadeiras e paredes, nas gritarias ao som da campainha, nas lutas de corredor.” (idem p., 82)

A fim de confrontar as concepções das professoras e sua prática na sala de aula, propus que elas planejassem uma atividade sobre o desenho¹⁴. Convém ressaltar que não havia ainda acontecido nenhum momento de retomada das questões apresentadas no questionário via grupo de estudo. Este primeiro momento, conforme foi dito para elas, seria realmente para levantarmos dados sobre a forma como concebem e lidam com o desenho na escola e que, a partir daí, os estudos seriam realizados.

Convém ressaltar que as duas professoras não planejaram juntas essa atividade, ou seja, cada uma propôs a partir de seus objetivos e conhecimentos.

Numa primeira atividade observada, a professora Angélica iniciou informando aos alunos que contaria uma história: “O menino e o muro”. Então, perguntou sobre o que eles achavam do que trataria o texto. Algumas crianças expuseram suas ideias e ela iniciou, então, a leitura. Ao final, retomou as hipóteses iniciais e fez outras perguntas: por que o menino estava triste? As cores podem nos deixar alegres?

Em seguida, dividiu a turma em grupo, distribuiu um pedaço de papel metro para cada um e solicitou que eles pintassem os seus muros, um muro diferente do que foi apresentado na história.

A postura dos alunos diante da proposta merece ser evidenciada aqui: uns três disseram que estavam com dor de cabeça. Tal atitude transpareceu uma forma de recusa à

¹⁴ Os desenhos produzidos não aparecem no trabalho, pois meu objetivo não era analisá-los, mas observar atuação docente tanto na apresentação da propostas quanto durante a realização por parte das crianças. Considero importante relembrar que estas crianças são do 4º ano, com idade entre 9 e 13 anos.

realização da atividade proposta, pois até então não haviam se queixado. Mas, como não dava realmente para a professora avaliar a veracidade ou não desta situação, permitiu que não participassem com o grupo.

Uma das crianças perguntou: “o que é para desenhar?”, e a pró informou que o papel era o “muro” e que eles deveriam ilustrá-lo usando a criatividade, representando o que estavam sentindo no momento e ressaltou que todos deveriam participar. Fiquei então a me perguntar: o que as crianças realmente estariam sentindo naquele momento? Elas poderiam expressar o que quisessem naquele desenho proposto pela professora? O que ela esperava das produções das crianças? Assim, quando as crianças passaram a desenhar, a pró não interferiu mais.

Ao final do tempo previsto, a professora pediu que os grupos apresentassem seus trabalhos. Cada um deveria explicar o que quis representar, qual a ideia que tiveram para desenhar o que estava no papel. Os desenhos realizados pelas crianças¹⁵ apresentavam uma série de elementos dispostos sem uma relação entre eles: casa, coração, flor... não formavam uma paisagem.

Essa forma de desenhar apresentada pelos alunos demonstra uma reprodução daqueles mesmos desenhos que as professoras enquanto alunas também faziam em sua infância. Há que se considerar que a proposta em grupo dificultou que cada aluno e aluna representasse o que de fato queria, procurando manter uma ligação com a representação dos demais membros do grupo. Neste sentido, as imagens trazidas por cada um se referiam aos diferentes pensamentos individuais. Se a atividade tivesse sido realizada individualmente, a professora teria mais elementos para analisar a produção autoral expressa nos desenhos uma vez que compreendendo o potencial comunicativo do desenho, consideraria este aspecto fundamental na socialização feita pelas crianças. Ferreira (2005) chama atenção para o fato de que, a princípio, a preocupação não deve se situar na

criação ou representação do desenho, mas sim na percepção de sua existência e na análise que dele se pode fazer a partir da referência cultural que sobre ele atua, resultante da relação estabelecida entre o homem, o grupo ao qual se sente pertencer e/ou onde convive e o seu ambiente espaço-temporal. (...) esses agentes motivadores são, muitas vezes, determinantes do

¹⁵ Os desenhos produzidos pelas crianças não aparecem aqui, pois o objetivo, neste momento, era analisar a proposta apresentada às crianças. Por isso mesmo, os comentários acerca dos mesmos são bem restritos. Em outro momento, eles serão objeto de análise das professoras já que este é o foco do trabalho.

forte apelo exercido pelos traços referenciais culturais que atuam no processo de criação (FERREIRA, 2005, p. 3).

Entretanto, este momento apenas possibilitou que algumas crianças traduzissem verbalmente o que fizeram.

Mais adiante a professora perguntou se eles gostavam de desenhar. Uma das crianças disse que sim, que era muito divertido; outras duas falaram que não, que não gostam de desenhar, que é ruim. Uma, inclusive, disse: “eu detesto desenhar”. Tal fala expressa o “reflexo de um problema geral de falta de expressão dentro da escola.” (MOREIRA, 2005, p. 73) Diante das falas dessas crianças, a pró não fez nenhuma intervenção. Considero que não fora possível ir mais adiante porque chegou o horário do recreio e as crianças começaram a sair da sala. Para a referida autora, se a criança deixa de desenhar ou se recusa a tal situação é porque deixou de brincar; está “deixando uma forma de expressão que é sua, para seguir um padrão escolar imposto”. (idem, p. 67)

A atividade prevista pela professora Margarida para este dia não pôde acontecer: ela informou que esqueceu o CD que utilizaria na proposta para as crianças. Ao comentar sobre isso, perguntei se dependeria deste material, ou seja, se seria fundamental para que os alunos desenhassem. Ela me respondeu que se não fosse esse, poderia ser um outro com músicas ou histórias, pois considerava fundamental que eles desenhassem a partir de um contexto oferecido por ela. Segunda a professora, nos momentos em que eles têm de desenhar livremente, não conseguem fazê-lo, que rabiscam o papel ou dizem que não vão desenhar. Percebendo, então, que ela considerava um suporte importante, sugeri que transferíssemos a atividade para outro dia. Mais uma vez, é notória a necessidade de referentes para que o desenho aconteça. Afinal, a professora não é fruto de uma educação que sempre atrelou o desenho a um tema, um contexto? Na verdade, os alunos estão tão acostumados a receber ilustrações prontas para apenas colorir, que não conseguem retomar o potencial que o desenho pode ter para eles, quer seja como brincadeira, pelo simples prazer de fazer registros no papel, quer seja como linguagem, que comunica suas ideias, interesses, emoções e cultura, ou como expressão artística relacionada a sua capacidade criativo e estética.

Então, na nova data combinada, observei a realização da atividade. A professora Margarida iniciou entregando a cada criança um papel em branco e disse que era para

desenharem o que quisessem. Diante disso, questionei a respeito da ausência do CD, haja vista que havia sido uma condição colocada por ela para que a atividade fosse realizada. Ela justificou dizendo que o CD não tinha dado certo e que não teve tempo de pensar em outra coisa (como uma história) para poder contextualizar e que, por isso, deixaria produção livre. Solicitou às crianças que desenhassem *“o que tivesse na imaginação, algo bonito de se ver, sem riscões. Com paciência e calma vocês conseguirão desenhar. O que vier na cabeça, o que vocês acharem que devem desenhar.”*

A atitude da professora revela que a atividade proposta solicita das crianças muito pouco diante do que elas têm potencial para expressar. Ao dizer para fazerem qualquer coisa, reflete seu desconhecimento sobre a importância de tal atividade.

Entretanto, é necessário considerar que de nada adiantam as propostas mais variadas objetivando que as crianças se expressem criativamente, se dentro dos professores e professoras o espaço de criação também não estiver disponível. Ou seja, é preciso que cada um descubra o seu desenho perdido e expanda seu potencial inventivo e expressivo para que seja capaz de pedir às crianças que o façam. Aliás, “o estado de criação é contagiante” e “não se pode encorajar o outro a viver uma aventura que você mesmo não viveu” (MOREIRA, 2005, p. 98; 100).

É importante destacar um aspecto particular da fala desta professora. Ao tratar de “algo bonito de se ver” estaria ela considerando que as crianças poderiam desenhar o que quisessem. O que naquele momento estaria passando em sua imaginação? Seria algo mesmo admirado? Quais critérios ela utilizaria para categorizar as produções bonitas ou não bonitas? De que ponto de vista isto seria determinado: dos colegas, da sua experiência desenhística, do contexto cultural das crianças?

Durante a realização da atividade pelas crianças, a professora se manteve em sua cadeira, deixando que os alunos desenhassem sem fazer nenhuma interferência. Então, perguntei o que achou dos desenhos e ela me disse que foram melhores do que das outras vezes, apesar de desenharem quase as mesmas coisas e que por isso, era fundamental contextualizar para eles terem outras referências. Como a atividade não aconteceu da forma planejada inicialmente, não deu também para saber quais tipos de referências seriam estas.

Depois lhe perguntei de que forma poderia atuar no sentido de melhorar as produções desenhísticas de seus alunos . Primeiramente, colocou a necessidade de propor atividades como esta regularmente e não apenas na ocasião das datas comemorativas. Isto se concretiza quando o educador “começa a se perguntar do porquê de tão pouco tempo e tão pouco espaço para a atividade de desenhar” (MOREIRA, 2005, p. 89) e passar a fazer uso do seu poder para definir tempos regulares e espaços melhores. Em seguida, ela reconheceu que não dá para deixar que essas produções aconteçam sempre livremente, pois as crianças desenhavam sempre as mesmas coisas. Esta fala exprime um ponto de destaque que neste estudo se faz sobre o desenho: já que ele é objeto de conhecimento, deve ser concebido e trabalhado como tal, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim como nas outras áreas de conhecimento, não é possível deixar que o desenho seja apreendido de forma tão espontânea.

Dessa forma,

a educação do desenho, que deveria ser, tal como a entendemos, de fundamental importância para a compreensão de aspectos da cultura material e, em particular, da influência desta sobre a cultura das idéias de um povo, deixa definitivamente de contribuir ou de ser útil para um aprendizado e uso criativo mais efetivo, lógico e rápido da notação musical, verbal e matemática. (idem, p. 15)

Além das possibilidades apresentadas, a professora também ressalta o fato de ter acesso a um número maior de material e com melhor qualidade, pois o que tem disponível na escola contribui para o desinteresse das crianças. É claro que este não é um dos fatores mais relevantes, mas à medida que se compreende o potencial do desenho no espaço escolar, paralelamente há um investimento maior na aquisição dos materiais necessários para que ele esteja presente no trabalho pedagógico de professores e alunos.

As atividades realizadas pelas professoras e a forma como as crianças respondem ao que lhes foi solicitado oferecem referências sobre a minha ação enquanto pesquisadora apontando as necessidades que serão compartilhadas com elas e que delineiam a continuidade das investigações.

2.2 O OLHAR DAS PROFESSORAS SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL

Conforme já fora explicitado anteriormente, o problema de investigação nesta pesquisa centrou-se no fazer docente procurando compreender com as professoras lidam com as questões culturais que aparecem nos desenhos das crianças.

Neste sentido, antes de solicitar que analisassem os desenhos a elas apresentados, considerei de fundamental importância perceber como as mesmas concebem a ideia de cultura, e também buscar em suas falas os elementos que têm direcionado os seus olhares para os desenhos das crianças no que diz respeito justamente aos aspectos que traduzem a sua identidade cultural. Dessa forma, realizei uma entrevista com as duas professoras.

As suas respostas apontam para uma das categorias desse trabalho, que é a da formação docente, tanto do ponto de vista inicial quanto continuada.

É importante, portanto, iniciar compreendendo o que a professora Angélica entende por cultura.

É toda a tradição, a bagagem que vem dos antepassados e que vai sendo passado de geração em geração. Os costumes, toda a – deixa eu ver como posso explicar mais claro isto – é... [respiração profunda]. A gente entende, mas não sabe conceituar, mas eu acho que é isso mesmo, os costumes, as tradições, manifestações...Eu quero falar de cultura. Na minha cabeça está claro o que é cultura, mas eu não estou conseguindo falar.

Por que se entende cultura, mas não se consegue conceituá-la? Ora, se partimos do pressuposto de que a cultura é uma relação humana com o seu real, não significa que, necessariamente, possa ser explicado, mas apenas experimentado, vivenciado. Esse relacionamento ocasiona a formação, no sujeito, de valores e regras que o identificam com determinado grupo. Conforme afirma Sodré (2005), a cultura é uma idéia moderna que deve ser compreendida à luz das questões étnicas ou simbólicas resultantes dos processos históricos de estabelecimento de verdade, de subjetividade, de racionalização e de regras de conduta que configuram as diferentes sociedades.

Ainda sobre o entendimento das docentes acerca da cultura, a professora Margarida complementa: *“É tanta coisa. A questão de identidade, de valores, de religião. Eu acho que tudo isso está dentro da cultura.”*

Tal fala direciona para uma compreensão que amplia aquela antiga (e ainda atual) ideia de que a cultura está relacionada às manifestações folclóricas. No entanto, ao pretender conceituar, sente dificuldades. O fato é que parece ficar evidente que, mais uma vez, há a carência de uma formação que contemple discussões acerca da cultura. Mas, o que tem sido dito às docentes ao longo de sua trajetória pessoal e profissional? Primeiro, que ela diz respeito a traços específicos de um povo, especificamente aquilo que é determinado como verdade transmitida de geração a geração, como algo imutável, fixo (concepção alicerçada nos aspectos físicos e geográficos) Depois, que existem culturas superiores e outras inferiores e que, por isso, deve haver uma busca incessante de se apropriar das características que identificam os melhores, para que os outros possam, talvez, serem reconhecidos, terem lugar de destaque na sociedade (concepção evolucionista)¹⁶.

Entretanto, não é essa a concepção que abre possibilidades para que sejam reconhecidas e valorizadas as múltiplas experiências culturais dos sujeitos em diferentes momentos de sua vida. Portanto, torna-se fundamental tomar um outro entendimento de cultura, o qual se apóia nos estudos realizados por antropólogos contemporâneos, como Geertz (1978) e Laraia(2008). É uma concepção que focaliza a discussão acerca da cultura considerando o processo dinâmico que constitui a sociedade, logo, as mudanças culturais ocasionadas por tal dinamismo. Assim, o diálogo, mais do que um instrumento para a transmissão de verdades culturais que caracterizam determinados povos, deve atuar no sentido de permitir a cada indivíduo e grupo “negociar, reconstruir, reinventar continuamente a representação de si mesmo e do mundo circundante” (SANTOS, 2001, p. 102).

Esse deslocamento de concepção favorece o reconhecimento da importância da diversidade dentro da escola e, conseqüentemente, a atuação docente para que a diversidade cultural seja respeitada e valorizada. Isto porque a cultura presente nas escolas tem sido aquela que desqualifica a população negra e indígena e supervaloriza a branca. É uma cultura que não apenas situa a relevância da diversidade para se construir algo novo, mas que também permite a construção de uma nova realidade: “da aldeia para a cidade; da ordem ilhada à complexidade desordenada; da cultura para as culturas híbridas” (idem, p. 101). Ou seja, uma

¹⁶ Idéias a respeito da cultura tratadas no Capítulo I.

realidade que dialoga com os processos de desenvolvimento suscitados pela sociedade globalizada na qual estamos inseridos.

Ainda no campo da discussão sobre cultura, é importante destacar o que a professora Margarida diz:

A cultura, no caso, eu acho que é quando um povo luta por suas origens , quando tenta demonstrar suas origens a partir .. .É o povo tentando demonstrar de alguma forma o que possa estar relacionado à sociedade deles: música, dança, artesanato, desenho.”

É interessante perceber que, ao mesmo tempo em que a professora faz uma relação entre cultura e processo de auto-afirmação de uma identidade através de lutas históricas, ainda permanece muito forte uma atribuição de cultura às manifestações que vêm à tona na ocasião das comemorações do folclore.

Isto porque, apesar de considerarmos essas marcas identitárias do povo negro, elas não podem ser tomadas como algo rígido, imutável. Situando a cultura dentro de um processo dinâmico, é fundamental considerar as histórias de luta, de resistência, de conquistas que possibilitaram o surgimento dos supracitados eventos materiais.

Os conceitos apresentados pelas professoras revelam o desconhecimento sobre perspectivas mais atuais sobre a mesma. E isso vai ter uma relação direta com sua prática pedagógica, pois têm dificuldade de reconhecer a necessidade de que na escola haja espaço para um trabalho docente multicultural, e também de como fazê-lo. Ou seja, as questões étnicas que marcam a trajetória cultural de seus alunos e alunas parecem não ter lugar no fazer pedagógico, conforme uma delas sinaliza:

Sinceramente, eu não me recordo de ter feito um trabalho, justamente por eu não ter estudo suficiente, base. Eu tento fazer, tento ler algumas coisas pra ter subsídios para fazer, mas eu não me lembro de ter feito nenhum trabalho significativo.

Percebe-se, então, que uma formação deficiente é a causa principal para uma prática que negligencia o trato com as questões da diversidade cultural. A professora reconhece o fato de não ter mesmo conhecimento suficiente para explicar melhor essa questão: “*Eu acredito que sim, mas na minha ignorância de não ter estudo suficiente para isso.”*

Os próprios materiais utilizados como referência para sua formação, como é o caso dos PCNs, deixam uma falha quanto a esta questão. Isto porque, ao tratar da questão da pluralidade cultural, esta parece ser apenas entendida do ponto de vista do negro, ou do índio (já que também se referem a este povo) não considerando também, outros tantos grupos que, historicamente, vão construindo suas identidades culturais.

Para a professora Angélica, a cultura expressa nos desenhos das crianças diz respeito às características físicas: cabelo, cor da pele, as roupas.

Olha, quando a gente fez aquele desenho na sala¹⁷ foi que eu percebi o quanto a gente pode ver esses elementos nos desenhos das crianças. Mas antes não. Na escola, infelizmente, até certo ponto, o desenho não é muito frequent:, a escrita e a leitura passam a dominar e o desenho fica em segundo plano. Infelizmente, a realidade é esta. O que me chamou mais atenção foi a aluna B, que é uma aluna negra, mas ela se desenhou e a família toda com olhos azuis, que não é uma característica, um traço da raça dela.

Para ela, os alunos eles se desenharam assim porque “*não se reconhecem, não se identificam com o negro, com a cultura, justamente por esta visão assim negativa, pela questão do preconceito inclusive entre eles. Até as pessoas negras tem preconceito umas com as outras.*”

Nos PCNs, é possível identificar que uma das razões para a afirmação deste preconceito das crianças consigo mesmas, é a própria omissão da escola em promover ou estimular reflexões, discussões, estudos que evidenciem a importância da história e cultura negra no Brasil. Conforme ressalta Santana (2008, p. 89),

no tema Pluralidade Cultural, vamos encontrar que as escolas pouco têm falado sobre as formas criativas de sobrevivência na sociedade escravocrata e nos quilombos; aqui, vale ressaltar que o “pouco tem falado” deveria ser substituído por não têm falado a não ser como história abstrata.

Uma outra razão para este fato é apresentada pela própria professora Angélica: “*Eu acho que infelizmente a própria mídia vem sempre exaltando o branco, o loiro. Então, eles ficam querendo buscar isso. Até como uma questão de defesa, para a auto-estima, não sei...*”

¹⁷ O desenho ao qual a professora se refere diz respeito à atividade que propus para as crianças e que se encontra analisada no Capítulo IV. Convém ressaltar que não foi solicitado delas nenhuma observação e análise neste momento,

Ora, essa fala revela uma ideia que temos discutido ao longo de todo o trabalho: o fato de ouvirem uma história que evidencia o lugar de poder do branco e coloca outras vivências culturais numa posição de humilhação, de menos inteligentes, menos capazes (SANTOS, 2001) faz com que as crianças acabam incorporando uma imagem que os leva a rejeitar a representação de si mesmos nos desenhos que fazem. Ao tratar das questões culturais, Gomes (2001) ressalta que

o conhecimento dessas questões pode nos ajudar a superar o medo e/ou desprezo das diferenças raciais ainda presentes na escola e na sociedade. Entender essa complexidade é uma tarefa dos/as profissionais da educação. É tarefa de uma escola que se quer cidadã e, por isso mesmo, não pode deixar de incluir a questão racial no seu currículo e na sua prática (GOMES, 2001, p. 89).

Mas, como a escola pode exercer esse papel se os docentes demonstram ter dificuldades de lidar com essas questões?

“De fazer alguma reflexão, de conversar com eles não. Sempre eu aproveito os momentos na sala quando eu vejo que um está sendo preconceituoso com o outro, que está discriminando o outro, trazendo esta questão de forma negativa. Eu tento conversar com eles, explicar, mas eu tenho certeza que é muito pouco, é muito superficial.” (professora Angélica)

No seu fazer pedagógico a professora deixa claro que a diversidade cultural aparece *“na época da consciência negra, dia dos índios porque de certa forma estamos falando da cultura, da origem de outros povos, dos negros, dos índios.”*

Para a professora, a cultura está presente na escola nos momentos em que se planejam atividades sobre as datas comemorativas. Inclusive, o dia da consciência negra é tomado na escola como uma data festiva em que alguns costumes dos negros devem ganhar espaço. O que acontece é que promover conversas sobre negros, ou índios, em momentos restritos e esporádicos ao longo do ano letivo não se colocam como possibilidades de ação no cotidiano escolar para o combate ao preconceito e à discriminação racial, que ainda estão impregnados em nossa sociedade. A atuação docente deve, dessa forma, ter um caráter reflexivo e consciente permanente, a fim de perceber as vozes que querem se fazer presentes como denúncia de discriminações e também como anúncio de afirmação da auto-estima dos negros.

Diante disso, torna-se evidente que a formação de professores para o trato com a história e cultura afro-brasileira e africana ainda é uma lacuna e que, por isso, coloca-se como uma demanda escolar necessária.

Isto por que

as escolas, ao não estarem atentas aos aspectos culturais e às relações raciais e desprivilegiarem discussões sobre esses temas, acabam por adotar práticas e discursos que valorizam determinada ordem social, estimulando os alunos a adaptar-se a ela e aceitar como natural que desigualdades sociais e culturais sejam considerados “déficits” individuais (GONÇALVES; SOLIGO, s.d., p.2).

É possível ainda considerar que a ausência de práticas que objetivem lidar com as questões de auto-estima das crianças negras termina reforçando a “superioridade da cultura hegemônica, cujos valores passam a ser concebidos como norma social legítima a ser seguida por todos os grupos humanos.” (idem)

Por isso, nesta perspectiva de rompimento de padrões de cultura universais, é necessária uma educação que seja

pensada a partir do que encontramos em termos de diversidade local, identificando os elementos desse contexto que fazem parte de um acervo de diversidades faladas e não faladas, outras diversidades percebidas, que se mantêm com um nível latente de discriminações; diversidades encobertas pela dissimulação do folclorizado (SANTANA, 2008, p.92).

Uma das possibilidades, portanto, de se resgatar e valorizar as diversidades é o desenho que as crianças fazem, haja vista que ele comunica o universo vivido cotidianamente pelas mesmas. Se o desenho é linguagem, pode-se através dele “refazer concepções relativas à população negra, forjadas com base em preconceitos, que subestimam sua capacidade de realizar e de participar da sociedade, material e intelectualmente (SILVA, 2005, p. 157).

Porém, uma das professoras pesquisadas mostra que

trabalhar com desenho é um pouco difícil nesta parte étnica, porque desenho é uma forma dele se expressar, e acho que não deveria haver interferência, no caso. Eu acho difícil ainda mais quando o profissional não tem qualificação de fato no desenho, isso acaba se tornando muito difícil, porque você não tem uma base para interferir” (professora Margarida).

A professora reconhece a carência decorrente de um processo de formação que deixou lacunas no trato com o desenho. Paralela a esta lacuna está uma outra que vimos destacando neste trabalho: “o preconceito inculcado na cabeça do professor e sua incapacidade de lidar profissionalmente com a diversidade” (MUNANGA, 2005, pág. 16). Preconceito esse que é decorrente da trajetória construída socialmente e que acaba por “formar” nos professores também (como sujeitos históricos) a ideia preconceituosa em relação aos afrodescendentes. Santana destaca que “os professores não estão numa camisa de força da qual não podem se libertar, porque acreditam ter autonomia no desenvolvimento de suas atividades”(SANTANA, 1999, p. 64), mas ao mesmo tempo evidencia que “sua formação limita suas experiências de trabalho para contribuir com o direito à diferença”(idem). Por essa razão, muitas vezes as professoras justificam que as crianças negras se desenhavam brancas por terem vergonha de se mostrarem como de fato são.

Entretanto, os estudos realizados sobre as questões culturais evidenciados neste trabalho, especialmente neste capítulo, indicam que mais do que vergonha, a atitude dos alunos que se recusam a se desenharem com olhos pretos e cabelos encaracolados, é uma forma de negação de sua identidade, já que evidenciá-la os coloca em situação de inferioridade ante aqueles que são brancos. Conforme afirma D’Adesky (apud. GONÇALVES; SOLIGO, s.d., p. 2),

A aspiração de ser reconhecido como ser humano corresponde ao valor que chamamos de auto-estima. Ela leva os negros a desejarem libertar-se do estado de inferioridade a que foram relegados e desembaraçar-se das imagens depreciativas de si mesmos. Particularmente, leva-os a lutar contra o racismo que representa, acima de tudo, uma negação de identidade configurada pela negação radical do valor das heranças histórica e cultural de onde advêm a discriminação e a segregação.

Assim, o papel da escola cada vez mais se consolida numa perspectiva de resgate da cultura afro-brasileira a fim de reintegrar os alunos e alunas nos valores éticos e sociais, favorecendo pois, a autoidentificação de si mesmos e, conseqüentemente a assunção de sua cidadania (SILVA, 2005). Além disso, os estudos de Silva (2005, p. 129) ressaltam a necessidade de as crianças “reconhecerem criticamente os estereótipos de representação étnica encontrados nas Artes” como um todo, e aqui, especificamente, nos desenhos que produzem.

A entrevista realizada com as duas professoras demonstra o quanto é preciso avançar no sentido de uma formação que dialogue com a prática das mesmas e que ofereça elementos teóricos referentes ao desenho e às questões culturais, capazes de guiarem e sustentarem as escolhas metodológicas que fazem, em especial,

O entendimento conceptual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar os(as) educadores(as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola (GOMES, 2005, p. 147).

Corroborando, Gomes (2005, p. 147) discute a relação entre saberes escolares, realidade social, diversidade étnico-cultural e evidencia que

para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar.

Identificando as práticas discriminatórias que ocorrem no interior da escola as professoras podem pensar em práticas que atuem no sentido de resgatar a auto-estima das crianças negras, a ponto de vê-las se desenhando sem receios, sem preconceitos contra si mesmos, mas revelando seu universo cultural, as marcas que as identificam como seres humanos de valor, haja vista que são responsáveis pelo processo histórico de construção da sociedade brasileira. E que assim passem a narrar através dos seus desenhos uma história de lutas, conquistas, valores e não de derrotas, como é a que vem sendo contada através de discursos e materiais didáticos no âmbito escolar.

CAPÍTULO III
FORMAÇÃO
DOCENTE: A
CONSTRUÇÃO DE
SABERES NA E PELA
PRÁTICA

3.1 A formação na práxis: condição fundamental para a construção de novos saberes

A escolha da categoria formação docente se justifica por duas razões. A primeira, por considerar que as concepções que as professoras têm sobre o desenho e a cultura, bem como a forma como lidam com os mesmos no espaço escolar decorrem de toda sua trajetória de vida pessoal e profissional. E, neste sentido, o processo de formação para exercício de sua profissão tem grande relevância, por pretender contribuir com elementos teóricos e práticos capazes de auxiliá-los nas atividades pedagógicas desenvolvidas com seus alunos e alunas.

Apesar disso, o que foi evidenciado pelas professoras, e já mencionado anteriormente, é que na sua formação inicial e continuada os estudos sobre desenho e cultura não foram contemplados.

A outra razão caminha no sentido de sustentar a opção metodológica presente neste trabalho. Conforme já foi evidenciado no capítulo I, a etnopesquisa-ação pressupõe um comprometimento com a transformação de determinada situação. Assim, ao identificar a problemática referente à ausência do desenho na escola bem como de práticas que permitam à escola tratar da diversidade cultural numa perspectiva para além da relevância dada aos aspectos físicos das crianças, considera-se a possibilidade de que novas práticas sejam adotadas pelas docentes, que haja uma ressignificação do trabalho que realizam sobre a diversidade cultural.

Ora, se essas razões justificam a categoria acima referida, o objetivo foi, portanto, garantir que numa perspectiva da hermenêutica coletivizada, pudéssemos (eu e as professoras) reconhecer a necessidade de fazer estudos voltados para as outras categorias presentes nesta investigação para, a partir daí, também pensarmos em possíveis possibilidades de atuação com vistas à modificação da situação vigente, ou seja, de rompimento de algumas ideias estabelecidas como verdades.

Além disso, compreender como a cultura se insere na prática pedagógica. Essa necessidade é evidenciada pelas docentes quando reconhecem a fragilidade de seus cursos de formação, conforme foi abordado no capítulo II. Dessa forma, evidenciam a importância que estes momentos terão na perspectiva de uma formação continuada. A professora Angélica afirma: *“Acredito que a realização desse estudo paralelo à minha atuação enquanto*

professora permite associar teoria e prática de modo mais eficiente e, assim, poderei ressignificá-la.” E a Margarida acrescenta: “Podemos rever nossa metodologia na prática escolar e perceber que podemos transformar cada aluno (...) diante dos estudos propostos.”

Tais falas evidenciam a concepção assumida por Nóvoa (2001) de que formação docente se estabelece num *continuum*, começando nas escolas de formação inicial e permanecendo ao longo de toda a vida profissional, através de práticas de formação continuada.

Ainda neste sentido, Pimenta (2005) explicita que a atividade docente é práxis e que por isso, pressupõe o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade seja transformada, enquanto realidade social. Dessa forma, o processo de formação oportunizado neste trabalho objetiva realizar uma relação entre a teoria e a prática convertendo-se numa ação política diante do fazer pedagógico.

A professora Angélica sinaliza isso quando diz: *“A partir do momento em que tomo posse de novos conhecimentos, o repensar a prática torna-se inevitável (...) no ato de planejar, executar ou avaliar as minhas ações educativas.”*

Outras falas das docentes demonstram, justamente, que essa ação política diante da prática que elas têm na escola só é possível se os processos de formação previrem discussões e reflexões capazes de dialogar com as práticas exercidas e oferecerem uma base teórica que sustente novas ações.

Os estudos tornam-se importantes devido ao crescimento e esclarecimento dos nossos conhecimentos, demonstrando de que forma devemos trabalhar com os educandos em sala de aula. (professora Margarida)

Os estudos propostos nesse trabalho possibilitam a ampliação da visão acerca do desenho (...) e deste atrelado aos conceitos de cultura e etnicidade, temas que ora classifico como inerentes à minha vida pessoal e profissional. (professora Angélica)

Diante do reconhecimento e da confirmação da importância dos estudos previstos neste trabalho, realizamos os encontros anteriormente definidos, procurando desconstruir e

construir ideias acerca do desenho e do trabalho docente frente à diversidade cultural apresentada pelas crianças em suas produções desenhísticas.

3.2 EM BUSCA DA CONCEPÇÃO DO DESENHO-LINGUAGEM

Pretendendo reconstruir o significado que as docentes tinham sobre o desenho, como por exemplo, “uma figura ilustrativa”, “dom”, ou ainda uma atividade a serviço de outras áreas do conhecimento, trabalhamos com três textos no primeiro encontro: “Desenho conhecimento: em direção à construção de sua epistemologia” (FERREIRA, 2000); “Desenho, Linguagem e Processo de Ensino” (FERREIRA, 2000); e “Trabalhando para o desenhismo” (GOMES, 1996); e depois com outro que se constitui uma síntese dos livros “O espaço do desenho: as educação do educador” (MOREIRA, 2005) e “Desenhando com o lado direito do cérebro” (EDWARDS, 2005).

Logo no início de nosso encontro, quando eu retomava o objetivo deste primeiro momento, a professora Angélica suscitou uma reflexão. Ela disse que é muito forte o fato de as crianças rejeitarem desenhar: *“Elas têm preconceito, porque não é ensinado, não é transmitido para elas!”*, e ainda, *“Eles não têm segurança. O ideal é que seja um desenho bonito. Ele vê que o dele não está bonito”*. Margarida complementou: *“Até os maiores, quando a gente pede pra desenhar, aquilo pra eles é infantilidade”*.

Neste momento propus que nos voltássemos para as reflexões oferecidas por Moreira e Edwards a fim de tentarmos esclarecer um pouco essas suas falas. Isso foi interessante, pois fomos perceber o desenho já presente na infância como uma atividade inerente à criança o que , posteriormente, auxiliaria no estudos que tendem a avançar quanto ao significado do desenho.

Então, vimos que, conforme a primeira autora afirma, o desenho geralmente está atrelado às crianças menores, já que elas fazem do ato de desenhar uma brincadeira. *“Para a criança o desenho interessa enquanto processo, é o ato de brincar desenhando como expressou um menino: “o desenho me interessa enquanto estou desenhando. Depois que fica pronto ele fica parado.”* (MOREIRA,2005,p 39)

O desenho interessa para a criança como processo, enquanto aprendizado de expressão no mundo. A criança desenha de diversas formas, não apenas com lápis e papel. Ela desenha na areia, desenha enquanto brinca, desenha com seu corpo, desenha enquanto se expressa e enquanto se faz criança. Partindo disso, iniciamos uma discussão sobre o fato de que as crianças param de desenhar quando vão ficando maiores e de que olham criticamente para seus desenhos, reconhecendo-os como feios. A mesma autora nos ajudou nesta questão. Para ela, a criança, ao entrar na escola, começa a perder seu desenho, porque o código verbal trazido pelo processo de alfabetização da língua escrita acaba por ganhar lugar de destaque reservando ao desenho alguns poucos espaços, a exemplo de ser proposto quando se sobra tempo. Além disso, vimos também que as obras tidas como bonitas estão guardadas nos museus. *“Para a criança que desenha porque brinca, porque está viva, não há possibilidade de compreender, que exista um lugar para guardar desenhos de algumas pessoas que desenhavam, para serem vistas por outras que não desenhavam”*. (MOREIRA, 2005, p. 52)

Ora, dessa forma, vão assumindo a ideia de que seus desenhos não devem ser admirados já que não se assemelham àqueles que estão nos espaços reservados para os desenhos belos.

Quanto à questão do dom, contamos com os estudos de Edwards (2005). Ela evidencia que a habilidade desenhística não é uma questão de dom e que todos podem aprender a fazê-lo. O necessário é compreender que o lado direito do cérebro, que é aquele responsável pelo nosso potencial criativo, precisa ser explorado. O que mais chamou a atenção das professoras foi quando lhes apresentei um desenho feito por mim, a partir dos exercícios propostos pela autora em seu livro. Achei importante mostrar-lhes, pois o discurso não ficaria sem sustentação, haja vista que seria muito fácil afirmar que todos podem desenhar sem de fato evidenciar que eu havia conseguido, mesmo tendo uma trajetória de vida em que o desenho ficara perdido. E que mesmo quando solicitada a desenhar livremente e recorrendo à famosa casinha com a árvore frondosa e o sol sorrindo, etc., pude constatar que é possível melhorar a qualidade dos desenhos. A proposta apresentada por Edwards ressalta a importância de nos desprendermos da lógica e, da racionalidade tão “cobradas” pelo lado esquerdo do cérebro para podermos conseguir desenhar uma imagem conforme ela é percebida, sem ter de ser julgada se está certa ou errada pelo outro lado do cérebro.

Por conta do impacto que minha prática desenhística causou e pretendendo, também, que elas chegassem à construção da ideia de que desenhar não é um dom, sugeri que elas

também realizassem o exercício: copiar a imagem do cavaleiro no cavalo colocando o desenho modelo de cabeça para baixo (Figura 01). Justifiquei-lhes que, para a autora, ao fazer o desenho dessa forma, deixamos de lado a preocupação do tipo “o que estou desenhando agora: os olhos, os braços, etc”, e nos concentramos apenas no que vimos, conforme enxergamos e isso segundo Edwards é “uma das chaves mais importantes para se desenhar bem.

Pretendo salientar que meu objetivo com o trabalho não foi ensinar as professoras a desenharem, mas compreender que o desenho é linguagem que comunica e que, por isso, é de fundamental importância sua inserção na sala de aula para ajudar as docentes no trato com as questões da diversidade cultural. Considero não ser possível construir um significado mais amplo para o desenho que o mero traçar e de pretender garantir seu espaço na escola, se elas também não perceberem que a ideia de “dom” não é uma verdade. Do contrário, como poderiam perceber sua necessidade na escola? Aliás, é esse pensar diferente sobre o desenho que vai lhe permitir “*estar consciente do seu poder, pois é através dele que divide o tempo e distribui os espaços. E, então, começar a se perguntar do porquê de tão pouco tempo e tão pouco espaço para a atividade de desenhar*” MOREIRA, 2005, p. 89).

Isto porque, ao perceber que relamente podem amadurecer em suas produções desenhísticas, passarão a pensar a inserção do desenho no espaço escolar de uma outra forma, reconhecendo, inclusive, a necessidade de uma formação que possibilite que tal atividade seja desenvolvida. Uma de suas falas sinaliza a necessidade de se aperfeiçoarem no desenho: “*Se a gente tivesse continuado a desenhar, nosso desenho ia evoluir*”

Neste sentido, propus que elas experienciassem uma das atividades propostas (Anexo 5) por Edwards (2005), acerca da mudança de perspectiva do lado esquerdo para o lado direito do cérebro. Segundo a autora, tal atitude é fundamental para que se desenhe; e exercitar isso faz com que os sujeitos comecem realmente a construir a ideia de que desenhar não é um dom, mas uma habilidade possível a todos.¹⁸

Ao sugerir esse deslocamento do lado esquerdo para o direito, ela preconiza que o que se requer é que o sujeito seja capaz de desenhar o que vê e simplesmente isso, sem se ocupar em tentar saber o que está traçando. Por exemplo, ao fazer um desenho de observação de uma pessoa, que a atenção não esteja voltada para situações do tipo: “este é o olho, ou agora vou

¹⁸ Convém ressaltar que esta atividade também foi feita por mim antes de propor que a fizessem.

desenhar o nariz” e assim por diante, mas que naturalmente vá traçando os elementos que está observando sem a exigência da lógica comandada pelo lado esquerdo do cérebro, o racional.

Para realizar essa transição, a proposta que Edwards apresenta é olhar para uma imagem de cabeça para baixo e desenhar, justamente focando o olhar para o traçado, passando “de uma linha para outra, de um espaço para o outro adjacente, encaixando as partes do desenho à medida que vai prosseguindo até o fim” (2005, p. 80). Então, apresentei às professoras o desenho abaixo (figura 01) e pedi que, conforme sugere a autora, elas também fizessem o seu.



Figura 01: Cópia a traço do desenho do Cavalo e Cavaleiro

Fonte: Desenhando com o lado direito do cérebro (EDWARDS, 2005, p.86)

Então, realizaram a atividade proposta (figuras 02 e 03).

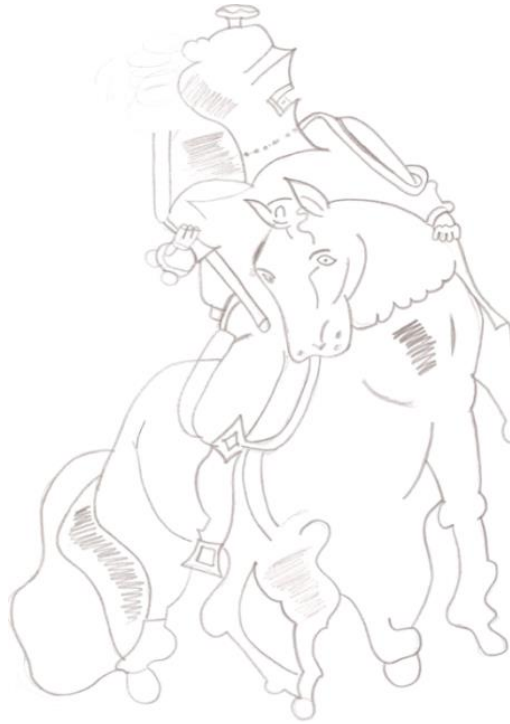


Figura 02

Cópia do desenho feito pela docente Margarida

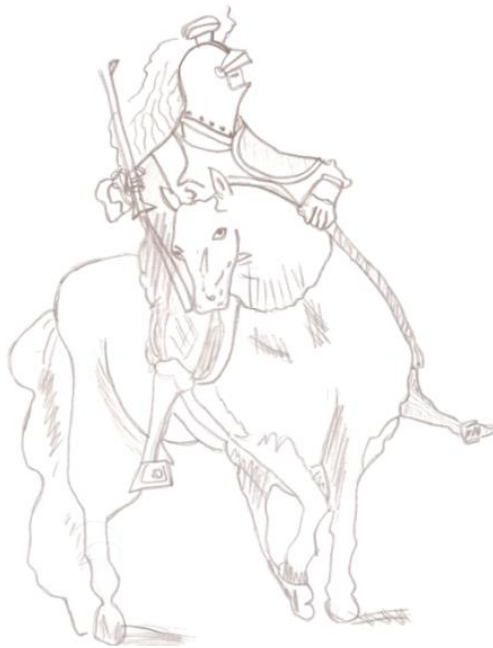


Figura 03

Cópia do desenho feito pela docente Angélica

Observando suas produções demonstraram uma atitude de perplexidade, uma espécie de conquista que anteriormente não viam possibilidade de alcançar, conforme ressalta a professora Angélica:

Eu fiquei impressionada. Eu não acreditava que eu fosse conseguir. Pensei 'vou ver o que é que dá! Dava vontade de desistir, parar; 'não vai sair nada', aí voltava eu sabia que não ia ficar perfeito, mas para os outros desenhos meus esse aqui está ótimo.

Ao mesmo tempo, a professora Margarida reconhece que o processo não é tão fácil, pois estamos condicionados a agir com a racionalidade do lado esquerdo.

Eu desenhei a imagem na minha mente, eu não mentalizei do jeito que ele estava, mas do jeito que eu sei que é o desenho. Quando você já sabe o que é o desenho busca a perfeição e acaba não dando certo. Eu acho que não usei o lado direito do cérebro certo. Exige muita concentração.

Ao mostrar para outras pessoas, há, inclusive, uma demonstração da descrença de que seja possível mesmo alguém que continuamente faça desenhos de sua época de infância (conforme evidencia um desenho que pedi que fizessem livremente – Figuras 04 e 05) seja capaz de evoluir em suas produções, conforme se observa no depoimento da mesma professora: “*Eu fui e mostrei a minha irmã ela perguntou “tu desenhou” (deu risada). Aí eu expliquei pra ela que virei de cabeça para baixo e tal. Ela disse que eu estava maluca que tinha que tomar uns remédios depois.*”

É nítido que o que nos faz desacreditar no potencial que cada um tem está no fato da ausência de estudos voltados para esta questão, o que favorece um entendimento sobre o processo de amadurecimento e aperfeiçoamento dos desenhos.



Figura 04

Desenho livre da professora Margarida



Figura 05

Desenho livre da professora Angélica

Quando retornamos aos estudos de Ferreira (2005), pudemos ver que, para ampliar os significados era interessante ter visto como é que o desenho começa a fazer parte de nossa vida ainda que, a princípio, atrelado aos rabiscos, às garatujas, como uma espécie de brincadeira.

Fizemos, então, o estudo dos dois textos de Ferreira (2000; 2005), indicados anteriormente. Ao longo da leitura, as professoras não quiseram se manifestar e interpretei tal posicionamento como uma forma de querer primeiramente conseguir acompanhar a linha de raciocínio do autor para depois tecerem comentários acerca da posição assumida por ele sobre o desenho.

Quando terminamos, perguntei se gostariam de comentar ou perguntar algo. Então, a professora Margarida se manifestou fazendo uma comparação entre sua concepção inicial de desenho e agora, após os estudos.

Eu acredito que o estudo acrescentou, porque a gente já tinha falado que é uma forma de se expressar, porém aquela questão de que quando você mentaliza alguma coisa está desenhando, eu não tinha essa concepção” Mas, depois que a gente estudou, eu passo a perceber que até mentalmente você consegue desenhar. Eu acho que isso ajudaria no resgate da identidade deles. E também a construir a identidade deles.

Para a professora, uma ideia nova aparece que é a daquele referente ao desenho na perspectiva de planejamento. Esta visão é abordada por Ferreira (2000, p. 5) quando afirma que

Dentre os vários significados que historicamente foram atribuídos ao Desenho está o ato de planejar. Partindo-se do pressuposto de que o Desenho é planejamento, pergunta-se – quem nunca planejou algo ou alguma coisa na vida? Basta se reportar à ação de deslocar de casa para algum lugar ou mesmo para alguma atividade. Como se pode dizer que não gosta de desenhar, se o ato de desenhar, isto é, produzir Desenhos é todo o tempo constituído mentalmente nas nossas ações? É possível até admitir que uma pessoa não disponha da habilidade mecânica para materializar no papel por meio de instrumentos, ou não, esta sua ação cotidiana, por isso ela escreve. Mas aí, esta pessoa também estará desenhado. Como vimos, é impossível não desenhar, planejar, projetar, criar. Acreditamos que o Desenho transcende o ato de dominar habilmente ou não o lápis e o papel para representar alguma coisa.

Acrescentando, a professora Angélica diz:

Eu acho que a visão que a gente tinha, ela não está errada, ela faz parte; mas é porque é uma coisa muito mais ampla e agora eu vejo o desenho com essa dimensão muito maior de que aquela coisa fragmentada que a gente falou. Não é simplesmente representar no papel. O desenho dá elementos para a gente conhecer os alunos porque o desenho permite à gente analisar e conhecer melhor o aluno.

Ora, se as docentes consideram que através do desenho poderão conhecer um pouco mais sobre os seus alunos e suas alunas, então confirma-se a compreensão do desenho como uma linguagem. Para Ferreira (2000, p. 2),

o Desenho aparece como uma atividade que decorre da necessidade de se comunicar (...) para a criança as linhas e formas expressas no papel, na parede, no chão ou em qualquer outra superfície possível ganham o contorno de registro, de garantia que o seu pensamento, suas aspirações imediatas serão levadas adiante, serão mostradas ao outro e isto caracteriza o princípio da comunicação (...) Para a criança, não importa se o código expresso naquele Desenho é de domínio restrito, pessoal, o que importa é a noção de tratar-se da manifestação própria, do sentimento que se define pela vontade de se expressar.

Dessa forma, o desenho possibilita à criança utilizá-lo para poder

organizar e expressar as experiências que ela vai travando no e com o mundo, dentre as quais as relações étnico-raciais. Na produção (...) as crianças podem revelar a forma como vêem a si mesmas, aos outros, e a essas relações, no modo como se encontram presentes em seu ambiente. Como fazem a leitura de seu mundo. Deste modo, o desenho infantil revela-se como uma linguagem social, através da qual a criança representa experiências vividas e imaginadas de si mesma e de sua relação com a realidade. No caso de crianças negras, as imagens do desenho não são imunes aos valores e regras que circulam na sociedade na qual estão inseridas, mas as refletem (PIRES, s.d., p. 2).

Foi interessante perceber que o fato de identificarem algo novo em relação à concepção do desenho lhes possibilitou reconhecer a importância de sua inserção na escola, conforme destaca nas falas:

Que é importante é...A gente não deve fazer o desenho somente no início quando a criança já faz. É que depois você perde, aí vem a escrita e fica mais valorizada na escola. Eu acho que a gente tem que tentar buscar, incluir o desenho nas aulas. (professora Margarida)

Mas, é complicado ensinar uma coisa que eu jamais pensei fazer. Eu sempre achei que era importante propor o desenho, ter um momento para que eles pudessem fazer esse tipo de trabalho e tal, mas eu nunca imaginei que eu, eu pudesse ensinar. (professora Angélica)

Ao mesmo tempo, reconheceram a necessidade de uma formação neste sentido para que o pudessem trabalhar com segurança e sabendo o porquê de cada proposta feita às crianças: *“O professor tem que se aperfeiçoar, não tem como você transmitir para a criança se você não sabe, como em qualquer outra matéria.”*

Reconhecem, portanto, que não se pode só trabalhar com desenhos livres, mas que têm de ensinar algumas técnicas para o desenho deles amadurecer. Porém, a professora Angélica acha que não lhes compete esta tarefa. *“Eu acho que é complicado para o professor que já está com as outras disciplinas, porque ele vai ter que estudar para poder ensinar do jeito que tem que ser ensinado. Deveria ser um professor especializado para isso.”*

Há uma contradição explícita em suas falas, pois ao passo em que reconhecem suas possibilidades de amadurecer os desenhos que fazem e suas omissões quanto ao trabalho com o desenho na escola, pretendem transferir a outrem essa tarefa, como se de fato, entender e trabalhar com desenho fosse algo destinado a alguns eleitos que possuem o dom. E por que não pensam assim em relação aos objetos de estudo das outras áreas do conhecimento?

Na verdade, quando se transfere para o outro esta responsabilidade, também se reconhecendo as fragilidades dos nossos cursos de formação. Do mesmo jeito que prepararam para as outras disciplinas, deveriam ter preparado para lidar com o desenho. Mas, a questão é que priorizam determinados saberes em detrimento de outros julgados de menos valor. Tal fato é perceptível quando se retoma a discussão feita no capítulo II acerca do processo histórico do ensino do desenho.

É interessante, entretanto, voltar às suas falas anteriores e perceber uma consciência crítica sobre a relação entre teoria e prática, e tal posicionamento é, como afirma Medeiros e Cabral (2006, p. 5),

o diferencial que conduziria dialeticamente tal relação rumo a uma nova práxis. Portanto, o exercício da docência, enquanto ação transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática, requer necessariamente o desenvolvimento dessa consciência crítica. E neste sentido podemos dizer que o exercício da ação docente requer preparo.

Nesta perspectiva, Pimenta (2005, p.26) afirma que

os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre.

Até porque a transformação da prática não é uma consequência imediata decorrente de alguns momentos de estudo, e requer o envolvimento de todos na escola que estão comprometidos com a formação das crianças, como elas apontam:

Eu acho que é, mas não é fácil; não é uma coisa que a gente vai fazer de uma hora pra outra. A gente vai ter que ir fazendo isso aos poucos pra gente ver resultados. E a questão também de que todos os professores têm que estar inseridos nesta mesma visa:, na escola, todos têm que estar apoiando.” (professora Angélica)

“De repente dois professores fazem um trabalho diferenciado na sala e os outros não, fica um pouco complicado, pois o aluno pega uma de nós duas num ano, e no outro pega outro, não vai ter o mesmo êxito.” (professora Margarida)

Dessa forma, os momentos de estudo realizados com as docentes objetivaram contribuir para este diálogo entre a teoria e a prática que constatamos estar fortemente marcado por um descaso em relação ao desenho e também de omissão em relação à abordagem do universo pluricultural dos alunos e alunas.

3.3 POR UM CONCEITO DE CULTURA

A revisão dos conceitos apresentados pelas docentes acerca da cultura demandou primeiramente um olhar sobre seus cursos de formação no sentido de identificar quais abordagens foram realizadas sobre essas questões.

Diante das falas das professoras, percebi pelo fato de os currículos serem os mesmos de mais há vinte/trinta anos em muitos cursos, não ser contemplado nos mesmos nenhum estudo voltado para a diversidade cultural. A professora Angélica evidencia isto:

Eu entrei num currículo velho , fui da primeira turma do currículo novo de pedagogia na UEFS. Então, ainda estava numa fase de adaptação do currículo experimentando. Só tive uma disciplina que eu me lembro que foi Metodologia do ensino da História, que a professora trouxe um livro didático e pediu pra gente analisar as imagens, de que forma abordava sobre os negros. Mas, só foi isso também... Porque, na verdade, o currículo era muito antigo , estava ultrapassado . Houve a necessidade de mudar para implantar novas disciplinas. Foi a pressão dos movimentos negros que se criaram as leis.¹⁹

É uma formação acumulada de saberes pedagógicos e práticos, porém marcados, em grande parte, pela ausência de reflexões. E, quando elas acontecem acabam fortalecendo o mito da democracia racial, haja vista que não contemplam as diferenças culturais inerentes aos diferentes grupos e, por isso, preveem uma prática que se justifica pela idéia de que todos são iguais no Brasil, que não há preconceitos. Por isso, segundo Gomes (2003, p. 169)

a formação de professores/ras (...) que visa a diversidade, deveria considerar outras questões, tais como: como os/as professores/ras se formam no cotidiano escolar? (...) E que temáticas sociais e culturais são omitidas, não são discutidas ou simplesmente não são consideradas importantes para a sua formação profissional e para o processo educacional dos seus alunos? Será que a questão racial está incluída nessas temáticas omitidas ou silenciadas?

¹⁹ A Lei 10.639/2003 que exige a inserção do estudo da história e cultura afro-brasileira.

Seria fundamental que as práticas docentes relacionadas às diferenças culturais fossem capazes, portanto, de “mobilizar subjetividades, desconstruir noções e concepções apreendidas durante os anos de formação inicial e enfrentar preconceitos raciais muito além dos muros escolares (OLIVEIRA, s.d, p. 2).

Neste sentido, evidenciou-se mais uma vez a perspectiva de formação continuada que enseja este trabalho. Então, lemos e discutimos alguns textos, conforme já fora explicitado anteriormente e, em seguida, procurei saber através de um questionário se os conceitos inicialmente apresentados por elas haviam sido ressignificados mediante o estudo realizado.

Suas falas apontam para uma visão que procura superar as conceitualizações feitas no início da fase de coleta de dados, deixando transparecer que a dimensão cultural é um dos elementos fundamentais:

Etnicidade para mim passa a ser visto como um complexo de questões (históricas, sociais, políticas, econômicas, culturais) que identificam determinados grupos sociais. Além disso, para além das características socioculturais, o sentimento de pertença a determinado grupo étnico dependerá da dimensão subjetiva. (professora Angélica)

Se torna um grupo étnico quando tem reconhecimento de sua pertença (professora Margarida)

Embora não estejamos discutindo questões étnicas, a etnicidade traz elementos que são capazes de definir um grupo que compartilha sentimentos e valores de pertença. Assim, não se coloca em primeiro plano a co-residência, mas todas as questões subjetivas e intelectuais que regem a identificação de diferentes grupos como étnicos (POUTIGNAT; FENERT, 1998).

Quanto à cultura, o elemento que estamos considerando como principal na discussão sobre os desenhos étnicos infantis é ressaltado na fala da professora Angélica quando diz:

Eu tinha a ideia de que cultura estava voltada aos hábitos, à tradição religião. Não tinha essa visão ampla que envolve o controle, as questões políticas e econômicas, toda essa estrutura que objetiva dirigir o

comportamento dos indivíduos e que tem a ver, também, com a subjetividade de cada um.

Neste sentido é que a escola se insere, pois enquanto instituição responsável pela formação das crianças, ela tem a possibilidade de promover uma crítica diante dos valores e normas sociais impostos como referências culturais para as mesmas e, dessa forma, pode reverter a perspectiva monocultural que impera na sociedade.

O desenho infantil como linguagem apresenta-se, portanto, como uma possibilidade para isto, visto que, conforme destaca a professora Angélica, ele permite identificar: “*aspectos da cultura das crianças, a identidade de cada uma, as relações com a família, com a comunidade, sinais de negação ou reconhecimentos das origens.*”

Por isso, conforme ressalta a mesma professora, não é possível que estas questões sejam evidenciadas se a escola oferece desenhos prontos, para as crianças colorirem, pois estes muitas vezes priorizam modelos culturais que na maioria das vezes divergem do seu.

A questão é que eles são colocados naquelas épocas festivas. E, neste caso, a gente não está trabalhando a visão deles. Fala de uma cultura que não é a deles, porque já tem o estereótipo ali, como uma coisa determinada, e a gente reproduz, na verdade. O desenho pronto não possibilita a eles se expressarem.”

Em meio a estas colocações, é necessário ressaltar uma observação feita por Gusmão (2005, p. 204). Para a autora é preciso

se dar atenção às linguagens nem sempre visíveis e explícitas, produzidas na infância através da vida vivida e da imaginada, através da qual a criança reordena as regras do mundo onde está e vive. Por meio dessa linguagem, a criança, portadora de marcas sociais, expressa a maneira como olha seu mundo e como acredita ser olhada por ele, de quem ela é, e de quem é quem.

Mais uma vez recorreremos à formação docente porque, para que as mesmas tenham condições de identificar o que está, muitas vezes, obscurecido nos desenhos das crianças, demanda uma base teórica sustentada pelo conhecimento sobre diferentes culturas. Entretanto, o que se vê, segundo Santana (2008, p. 3), é que a formação inicial das professoras

limita suas experiências de trabalho para contribuir com o direito à diferença e o respeito à cultura do “outro” , portanto a cultura como ciência universalizadora é incompatível com as ideias de democracia, cidadania, igualdade, respeito à diversidade cultural.

É preciso, pois, garantir no processo de formação docente a efetivação de práticas que venham a constituir-se como possibilidades de transformação da própria atuação. Dessa forma, coloca-se como fundamental a relação entre os saberes teóricos e a práxis docente. E isso é fundamental para que, de fato, os professores se coloquem como sujeitos capazes de promover mudanças e posicionar-se criticamente frente às questões culturais difundidas na sociedade, especialmente aquelas evidenciadas pelas crianças negras no espaço escolar.

CAPÍTULO IV

RESSIGNIFICANDO AS

PRÁTICAS DOCENTES:

ALGUMAS

POSSIBILIDADES DE

MODIFICAÇÃO DO

OLHAR

MONOCULTURALIZADO

4.1 ALGUNS DESENHOS, OLHARES DOCENTES

Após os momentos de estudo realizados, propus uma outra fase da pesquisa que foi, justamente, aquela voltada para o problema colocado na mesma. Isto porque interessava-me perceber se as docentes identificam as questões culturais nos desenhos das crianças para, posteriormente, poder pensar em possibilidades de atuação com o objetivo de desconstruir o modelo universal de cultura centrado numa perspectiva européia.

Evidentemente, os estudos realizados se constituíram como referência para esta análise das professoras frente aos desenhos apresentados. Inclusive, conforme foi discutido no capítulo anterior, elas manifestaram uma postura de desconstrução e construção de conceitos acerca do desenho e da etnicidade numa perspectiva cultural. E isto foi fundamental para que olhassem para os desenhos neste momento de uma forma mais crítica, já que tinham conhecimentos que foram mobilizados para esta análise.

Gostaria de ressaltar que os desenhos utilizados neste momento foram produzidos pelos então alunos e alunas do ano de 2009. Poderiam ser desenhos de quaisquer outras crianças da mesma idade (9-12 anos), já que forneceriam elementos culturais para análise. Mas, priorizei tal situação por considerar duas razões: primeiro pelo contexto da comunidade na qual estão inseridas (uma comunidade considerada remanescente de quilombo) e em segundo pelo fato de que tendo algumas referências culturais sobre as crianças, de seus aspectos físicos, religiosos dentre outros, as professoras poderiam fazer uma análise estabelecendo relação entre o que são ou como são, e a forma como se desenharam.

Um outro ponto que gostaria de destacar é que os catorze (14) desenhos escolhidos são produções de crianças negras.

A fim de apresentar a análise feita, os desenhos foram agrupados de acordo com os aspectos levantados pelas professoras.



Figura 06: Desenho da criança 01



Figura 07: Desenho da criança 02



Figura 08: Desenho da criança 03

Nestes desenhos (Figuras 06, 07 e 08), as docentes destacam o fato de que as crianças negras não se mostram assim, afirmando que

Ninguém disse para elas que não podiam se desenhar ali. Mas isso tem a ver com a história que foi contada pra elas. Inclusive, eles demonstram não conhecer a história de suas origens, do que é um quilombo, do nome de sua localidade Matinha dos Pretos. (professora Angélica)

Eles criam a ideia de algo melhor, e esse melhor é tomado como referência e todos os outros são piores. Eles não ouvem histórias bonitas em relação a eles. Eles pensam: 'Como eu me identifico com um grupo que tem uma história feia de perda, sofrimento. (professora Margarida)

Nestas falas, fica claro que há na sociedade como um todo, especialmente na escola, uma tendência a se transmitirem culturas universais como orientações a serem seguidas. É o que Morin (apud. SANTANA, 1999) chama de parafernália cultural, ou seja, toda a rede de relações interculturais vividas pelos sujeitos no seio da família, da religião, da escola, e que interferem na construção de representações que cada indivíduo faz de si e do outro. A partir

do estereótipo do *ideal branco*, eles *se recusam* a trazer à tona nos desenhos o estereótipo negativo que vem acompanhando os negros há séculos. Por isso, algumas se desenharam sem fazer referência a nenhum aspecto físico que determina o fenótipo negro.

Neste sentido é que podemos evidenciar o papel da escola, já que tem a possibilidade de atuar com vistas a ressignificar essa história, de modificar a percepção negativa que as crianças têm de si mesmas. Esta não é, claro, uma tarefa fácil, haja vista que tiveram e ainda tem uma educação homogeneizadora. Coloca-se como crucial a des(construção) de toda representação negativa que fazem de si, incluindo aí as argumentações que lhes foram inculcadas como verdades absolutas. Este é um processo que passa pelo seu discernimento de valores e de busca de verdades.

É, portanto, atribuir valor a uma história capaz de evidenciar os aspectos positivos dos negros, quer seja nas lutas e vitórias empreendidas, quer seja através de outros elementos (religiosidade, festas, comidas...), que caracterizam a sua cultura.



Figura 09: Desenho da criança 04



Figura 10: Desenho da criança 05



Figura 11: Desenho da criança 06

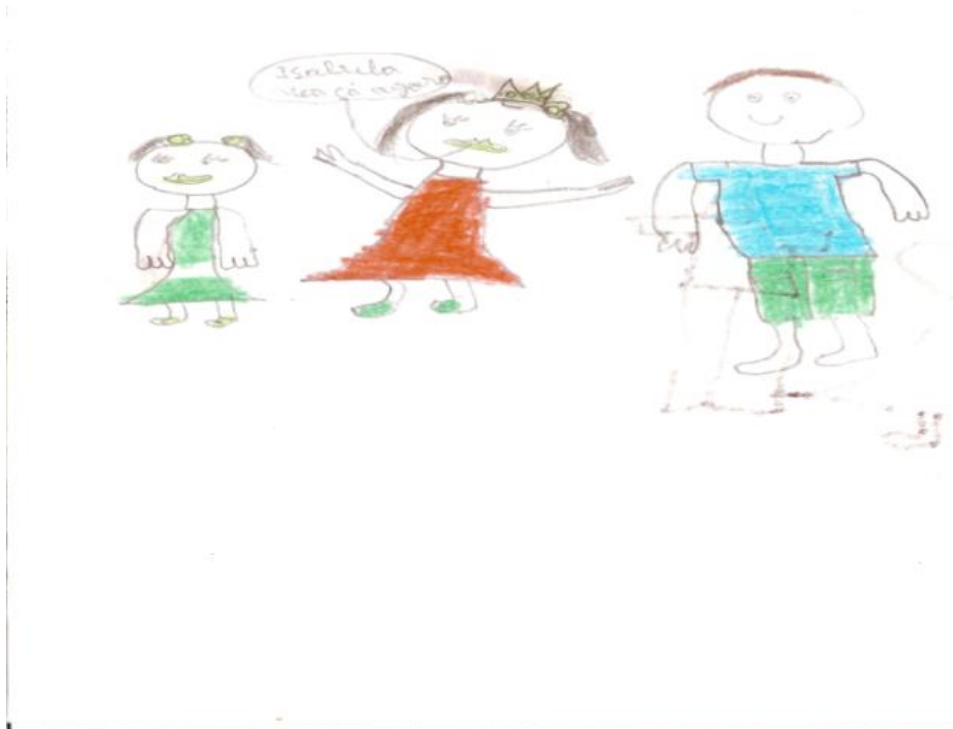


Figura 12: Desenho da criança 07



Figura 13: Desenho da criança 08



Figura 14: Desenho da criança 09

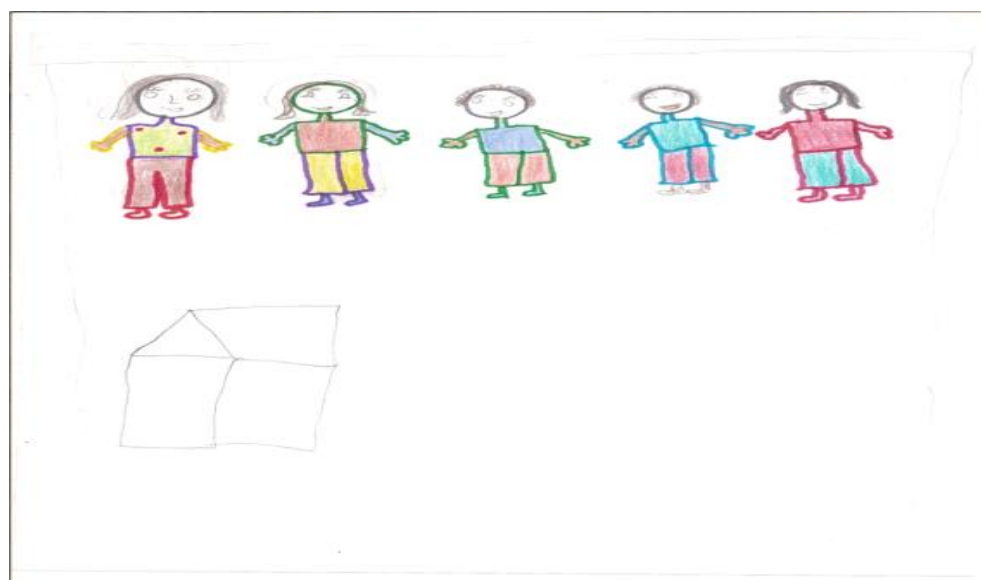


Figura 15: Desenho da criança 10

Apesar de nos desenhos acima (Figuras 09 a 15) ser possível perceber algum dos elementos que os caracterizam como negros como, por exemplo, o tipo do fio de cabelos, colocando-o encaracolado, as crianças insistem em modificar outros aspectos (cor dos olhos ou da pele) a fim de manterem uma relação direta com o padrão de beleza do branco. Assim, é possível perceber que quando usam a cor preta para pintar alguma parte do corpo, não a utilizam em outras partes.

As professoras destacam algumas observações neste sentido, ao identificarem elementos que não os caracterizam.

Uma coisa ele pinta de uma cor. A pele de outra, os olhos marrom. Todos se pintam com uma cor clara que eles chamam de 'cor da pele', porém eles são negros. O cabelo das mulheres todos lisos, o dos homens não. Então a gente pode interpretar que as mulheres alisam os cabelos. As mulheres com cabelos alisados e homens encaracolados. (professora Angélica)

É muito colocar tudo preto, por isso eles vão mudando as cores para deixar colorido, para dar um contraste. Eles se admitem como são. Cabelos todos chanel, colocou azul e liso, mas o dela é comprido e encaracolado. Cabelos pretos, mas lisos, cor da pele e dos olhos claros. O uso de calças pelas mulheres. Não é muito comum o uso de saias e vestidos coloridos e isso parece também perdido entre eles. (professora Margarida)

Pelo fato de saberem quem são as crianças autoras dos desenhos, as docente também apóiam suas percepções numa comparação entre como de fato essas crianças são e como se desenhavam.

Isso tem a ver com o que Ferreira (1998) chama de realidade conceituada. Para a autora a criança não exprime simplesmente a realidade material, mas o conhecimento conceitual que tem sobre determinada realidade, ou seja, “os desenhos materializam as imagens mentais do que a criança conhece e tem registrado na memória, com a contribuição da significação.” (p. 12) E neste sentido, as percepções que são passadas para as crianças ao longo de sua vida vão constituindo imagens que elas tomam como negativas em relação à cultura do seu povo e, por isso, recusam-se a verem-se representadas tal como são, passando uma imagem de como gostariam que fossem vistas.

Pode-se ilustrar tal abordagem através de outras falas das professoras:

A mãe é negra ela colocou uma lápis que eles chamam de cor da pele amarelo. (Professora Margarida)

Ela não pintou os rostos. A pele é rosa, mas os cabelos mostram traços étnicos dos negros, encaracolados. (Professora Margarida)

O que chamou atenção são os olhos azuis, mas a cor da pele dele escura, cabelo encaracolado. (Professora Angélica)

Mais uma vez tem que ter algum elemento relacionado ao branco. Alguma coisa ele tem que ter de bonito. (Professora Angélica) (em relação ao padrão de beleza do branco)

Isto reforça o que se dizia anteriormente: as crianças desejam modificar algum dos aspectos no corpo, seja a cor do cabelo, o tipo dos fios (alisando-os), ou colocando olhos verdes ou azuis com a intenção ter algum traço do branco que é a referência da beleza.



Figura 16: Desenho da criança 11



Figura 17: Desenho da criança 12



Figura 18: Desenho da criança 13

Ao analisar os desenhos indicados nas Figuras 16, 17 e 18, as professoras reconhecem a religiosidade como um aspecto da cultura ao identificarem na primeira o comentário escrito pela criança “Somos felizes com Jesus” e na segunda, o nome “Deus”.

Quanto a religião, eles têm participado da catequese. (Professora Margarida)

E se tiver os que são membros do candomblé, poucos se assumem pela questão da discriminação. (Professora Angélica)

Ao trazer a religiosidade como um dos elementos da cultura dos alunos e alunas, discutimos acerca da prevalência de uma ideia centrada nos processos de evangelização europeia que, segundo Brandão (1995), tiveram como objetivo construir uma relação de bom e ruim para as crenças religiosas e, neste caso, endossaram como boas as práticas referentes ao cristianismo, excluindo deste grupo quaisquer outras práticas, atribuindo-lhes o valor de feio, errado, ruim. Por isso, aos poucos, as crianças têm deixado de querer manter as tradições religiosas inerentes à história da constituição de sua comunidade quilombola.

Tal situação é evidenciada especialmente nos estudos de Santana (2004), ao destacar o processo histórico de afirmação de uma identidade cristã para os afro-brasileiros desde a colonização europeia. Portanto, o que acontecia no momento em que os jesuítas catequizavam os índios e os africanos era uma orientação que seguia o paradigma da Educação Evangelizadora. “Esse paradigma aponta para valores elaborados pela racionalidade de parâmetros definidos pelo colonizador cristão, buscando civilizar os povos (p. 11). Ou seja, através da evangelização, pretendia-se que os africanos passassem à compreensão de que sua manifestação religiosa (candomblé) era algo que precisava ser superado, haja vista que era atrelado à ideia de feitiçaria ou baixoespiritismo, enfim, voltadas para “demonopatias” (associação do candomblé às ações demoníacas). Ora, se seus costumes eram desacreditados e desvalorizados, caber-lhes-ia realmente abraçar as verdades apresentadas pelos jesuítas como as melhores e corretas.

Estas são as verdades que ao longo da história têm sido evidenciadas no cotidiano e registradas na mente das crianças. Conforme destaca Luz (apud. SANTANA, 2004, p. 129), “a religião tradicional africana (...) repercute como delinquência, paganismo e fetichismo, daí

as inúmeras perseguições aos cultos africanos. Para a razão de Estado, são aceitáveis o catolicismo, o protestantismo e suas derivações, religiões originárias da Europa (...)

Essas reflexões, portanto, auxiliaram as docentes a perceberem por que as crianças se negavam a falar de suas vivências religiosas. Assim, a visão de cultura universalizada, institucionalizada (...) argumenta a diversidade por uma visão de mundo cristão, maniqueísta, portanto monocultural (SANTANA, 2004, p.15) E por isso mesmo, quando retratam a religiosidade em seus desenhos, o fazem apenas com base no referencial do catolicismo: a cruz indicando um templo católico, os nomes “Deus” e “Jesus”, etc.

A discussão estabelecida a partir das falas das docentes encontra ressonância, também, com a perspectiva de “bom senso” trazida por Geertz (apud. SANTANA, 2008). Para ele, é isso que permite aos sujeitos assumirem ou não sua pertença ao candomblé, diante das possíveis atitudes discriminatórias de pertencimentos do outro. Por isso,

Quando dizemos que alguém demonstrou ter bom senso, queremos expressar algo mais que o simples fato de que essa pessoa tem olhos e ouvidos; o que estamos afirmando é que ela manteve seus olhos e ouvidos bem abertos e utilizou ambos - ou pelo menos tentou utilizá-los – com critério, inteligência, discernimento e reflexão prévia, e que esse alguém é capaz de lidar com os problemas do cotidiano, de uma forma cotidiana, e com alguma eficácia. (idem, p.115).

Neste sentido, Santana (2008, p. 90) destaca que Geertz

nos diz que aprender a ter “bom senso” é saber coisas que pessoas com “bom senso” sabem; portanto ter “bom senso” é não falar coisas que pessoas com “bom senso” não falam; assim, se a representação mental religiosa de uma comunidade se estrutura no cristianismo, pessoas de “bom senso” devem falar em cultuar o deus cristão e não deuses outros.

É em nome desse “bom senso” que a escola acaba por folclorizar os elementos que são inerentes a uma outra manifestação religiosa, conforme ressalta Santana (2008, p.35):

o culto africano foi transformado entre nós dentro da escola em atividade de folclore, a concreticidade desse ritual dentro dos terreiros sendo transplantada com uma roupagem folclorizada; (...) o ritual se torna um mito que para muitos dos presentes, no espaço folclórico, assume o sentido de ser representação de fatos ou personagens reais, exagerados pela imaginação popular e pela tradição.

Portanto, mais do que os valores ou os significados das ações humanas, as crianças, na medida em que vão se apropriando da cultura na qual estão imersas, expressam o que está subentendido ou obscurecido nas ações, falas ou expressões dos adultos, do que veem ou ouvem. Logo, ao evidenciar elementos das doutrinas religiosas cristãs, a escola nega e exclui os saberes deixados pelos africanos.

Ora, se a escola é espaço democrático para a socialização de saberes, ela precisa ser mais do que transmissora de conhecimento conhecido adotado como verdade consagrada, mas se configuram como um espaço da construção solidária do sentido, o que significa compreender o que estamos permitindo fazer conosco. Se a educação é um bem, ela precisa ser para todos, e não apenas para dar destaque a alguns saberes e a algumas pessoas. Não se trata de dar destaque a uma ou outra opção religiosa, mas considerar a diversidade de denominações religiosas permitindo que na escola haja espaço para que as crianças as evidenciem e encontrem ressonância em práticas de reconhecimento e respeito e não de desvalorização.



Figura 19: Desenho da criança 14

Outro elemento é trazido pela professora Angélica, ao observar o desenho correspondente à Figura 19 e que se expressa nesta fala:

“Aparece aqui vestidos semelhantes aos de princesas ou personagens dos clássicos, mangas bufantes. Todos com olhos azuis.”

Sobre este fato discutimos que esses desenhos nos remetem aos clássicos da literatura infantil que evidenciam as mulheres como princesas, com seus belos vestidos, vivendo em castelos, num mundo completamente diferente daquele em que eles vivem. Convém ressaltar que para além de queremos negar a importância dessa literatura para a imaginação da criança, estamos querendo chamar atenção para o fato de que são essas personagens a referência que as crianças encontram para admirar e representar. Sobre esta questão, a professora Margarida diz: *“É muito raro ver personagens negros na literatura infantil que está na escola. Na caixa de livros que veio do MEC, só tem um livro que fala da cultura negra.”*

Portanto, os desenhos realizados por estas crianças revelam um desejo seu: ser a princesa dos contos de fadas, viverem num mundo encantado que, com certeza, livra-las-á das situações e atitudes preconceituosas e discriminatórias que enfrentam cotidianamente. Sobretudo, é mais uma vez uma forma de negar suas raízes históricas e culturais.

4.2 PROPONDO AÇÕES SOBRE OS DESENHOS INFANTIS

Diante das análises realizadas pelas docentes sobre os desenhos das crianças, foi possível perceber que se faz urgente e necessário a escola atuar no sentido de transformar a história negativa que é contada sobre os afro-brasileiros, haja vista que, como instituição responsável pela formação de sujeitos, ela deve contemplar práticas que garantam a construção de uma formação cultural de valorização das diferenças.

Os desenhos considerados como linguagem capaz de comunicar a rejeição à sua identidade, bem como de denunciar as mazelas de uma sociedade que impõe uma forma única de olhar a cultura, tendem a ser fundamentais no processo de desconstrução das verdades apresentadas no discurso de imposição de uma cultura centrada nos moldes do branco, o que permitiu às docentes pensarem em situações didáticas com este propósito.

Então, conforme é evidenciado nas falas das docentes, o papel da escola deve ser o de resgatar os sentimentos de pertença de um grupo que tem se negado a assumir suas verdadeiras características em nome de uma padrão centrado na branquitude como forma de aceitação social.

“Uma das razões principais é resgatar a origem deles. Depois que passamos a entender a etnicidade, a gente começa a perceber que necessita alguma atividade para que eles possam resgatar a origem deles.” (professora Angélica)

“Acho que é preciso ajudar na formação da identidade deles, de pertencimento ao grupo.” (professora Margarida)

Fica explícito nestas falas que, ao proporem algumas atividades para as crianças (mencionadas posteriormente), elas objetivam a construção da identidade das mesmas, considerando a mesma do ponto de vista do resgate dos sentimentos de pertencimento e de identificação com a cultura local a partir do conhecimento da sua história de origem, ou seja, um provável quilombo.

Ao fazerem esse resgate, as docentes pretenderam mostrar a história de luta e resistência dos seus ancestrais diante das atitudes de dominação do branco, o que constitui em cada um o sentimento de orgulho. Por isso, uma das atividades propostas foi

Uma palestra com alguém que conheça realmente a história deles, a cultura deles, para eles terem outra visão diante daquilo ali. Eles não sabem a história deles. Completando... eu coloquei esse trabalho de resgatar a origem da comunidade, buscando pessoas que tem mais tempo ali.

Segundo GOMES (2003),

Como sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais.

Neste contexto, faz-se necessário considerar os estudos de Munanga (2003), segundo o qual a identidade mantém uma relação direta com a questão da diversidade por duas razões: a primeira de que, é a partir das diferenças (de raça, gênero, sexo, etc.) que as relações dialéticas ou excludentes são estabelecidas favorecendo “a formação dos fenômenos de etnocentrismo que constituem o ponto de partida para a construção de estereótipos e preconceitos diversos” (MUNANGA, 2003, p. 4); e a segunda, de que a identidade vai sendo formada pelo reconhecimento ou pela má percepção que os outros têm de uma pessoa ou um grupo, ou seja, os mesmos podem sofrer um prejuízo ou uma deformação real se as pessoas ou sociedades que os rodeiam lhes devolverem uma imagem limitada, depreciativa ou desprezível deles mesmos.

É dessa forma que a identidade dos sujeitos vai sendo omitida, como uma forma de aprisionamento que os impede de revelarem-se e aceitarem-se como são. Isto é ilustrado, no fato de a “sociedade branca” ter criado uma imagem depreciativa dos afro-brasileiros

à qual alguns deles não tiveram força para resistir, pois a introjetaram e criaram uma auto-depreciação que hoje se tornou uma das armas mais eficazes de sua própria opressão. Nesta perspectiva, a falta de reconhecimento da identidade não apenas revela o esquecimento do respeito normalmente devido. Ela pode infligir uma ferida cruel ao oprimir suas vítimas de um ódio de si paralisante (MUNANGA, 2003, p. 5)

Por isso, a identidade é tomada pelas docentes como questão primordial nas propostas de atividades apresentadas para serem desenvolvidas na escola. O seu objetivo é que as mesmas promovam, portanto, uma valorização por parte das crianças, de sua identidade cultural e que as revelem nos desenhos e em outras situações do cotidiano escolar. Mesmo porque, se estamos propondo a superação de uma visão única de cultura para uma plural, não é possível conceber que a identidade das crianças seja uniformizada e que todas tenham de expressá-la da mesma forma, seguindo padrões legitimados como verdadeiros e melhores.

Tais propostas caminham no sentido de realizar um exercício de superação dos discursos universalistas de cultura, pois ao identificar as matrizes de sua cultura as crianças têm a oportunidade de percebê-la como uma outra, não pior ou melhor, ao lado de tantas

outras, e a escola contribuirá para o combate às atitudes discriminatórias e excludentes em relação à população afro-brasileira. Ao desenvolver, por exemplo, um trabalho que coloque as tecnologias, culturas e organizações políticas avançadas da África num mesmo patamar que as dos europeus, “poderia marcar as novas gerações, construindo novos referenciais identitários (MUNANGA, s.d.,p.2) de valorização e de reconhecimento positivo de seu povo, de sua história.

Numa mesma perspectiva Gomes (2003,p. 171), chama atenção para o fato de que a identidade negra, assim como outras, constrói-se gradativamente, iniciando-se na família e ampliando-se a partir das relações que o sujeito vai estabelecendo ao longo da vida. Portanto é “uma construção social, histórica, cultural e plural”. Dessa forma,

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. Nesse sentido, quando pensamos a articulação entre educação, cultura e identidade negra, falamos de processos (...) construídos pelos sujeitos sociais no decorrer da história, nas relações sociais e culturais. Processos que estão imersos na articulação entre o individual e o social, entre o passado e o presente, entre a memória e a história (idem).

Por isso, a escola exerce forte influência neste processo, haja vista que a escola é um espaço onde as crianças estão se relacionando com outros sujeitos, com vivências próprias, modos de agir e ser diferentes, com culturas muitas vezes diversas também. A partir dessas relações vão revelando seus modos de ser, de ver e de viver. Nela, “O olhar lançado sobre o negro e sua Cultura (...) tanto pode valorizar identidades e diferenças, quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las.” (idem)

Os desenhos propostos para análise, conforme apresenta o início deste capítulo, foram, pois, fundamentais nessa questão, pois neles as crianças se revelaram, comunicaram as construções feitas socialmente e como têm lidado com a sua identidade étnica. Na análise feita pelas professoras, foi possível perceber que os desenhos apontam que, no processo de construção da identidade o corpo está sendo considerado como um suporte da identidade negra, destacando-se o cabelo, a cor da pele e dos olhos.

Tal situação justifica-se nos estudos de Gomes (2003, p. 174) ao afirmar que

ao longo da história, o corpo se tornou um emblema étnico e sua manipulação tornou-se uma característica cultural marcante para diferentes povos. Ele é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes. O corpo é uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação.

Atentos, portanto, a esta situação que foi evidenciada nos desenhos das crianças é que as professoras propuseram algumas atividades. Convém ressaltar que não foi objeto de estudo nesta pesquisa o desenvolvimento das mesmas em sala de aula. O que neste momento me interessou foi perceber qual o objetivo das professoras com estas atividades, se de fato elas estavam reconhecendo o compromisso político que a escola tem com as questões étnicas referentes à cultura de seus alunos e alunas, bem como se contemplaria a inserção do desenho como linguagem; logo, como objeto de conhecimento.

As ações sugeridas por elas, além daquela citada no início desta parte do trabalho, foram as seguintes:

Ampliar a visão de desenho como importante forma de linguagem, dedicando mais espaço para o mesmo, fazendo relato de minha experiência com o desenho antes e depois de conseguir fazer o cavalo;

Exibir vídeos, filmes e ou imagens que enalteçam a figura do negro;

Promover debates e discussões acerca do racismo, usar músicas, textos diversos, notícias e relatos dos próprios alunos;

Realizar pesquisas em documentos existentes sobre a comunidade;

Solicitar desenhos a partir de situações que possam evidenciar os seus elementos culturais;

Realizar exposições dos desenhos das crianças;

Resgatar as músicas e danças da região;

Realizar entrevistas com o grupo de Samba de roda “Quixabeira da Matinha” e pedir que expressem o que viram e o que os membros do grupo disseram através de desenhos;

Trabalhar com histórias infantis que retratem a cultura afro-brasileira.

Foi possível perceber, portanto, que realmente houve a intenção de ressignificar o trabalho que vem sendo feito na escola, promovendo-se situações didáticas que não tem estado presentes no cotidiano de suas salas de aula. É, pois, sobre essa vertente que a escola deverá agir. É claro que as atividades pensadas e propostas pelas docentes não pretendem constituir-se um manual de atividades capazes de dar conta de um resgate e valorização da identidade das crianças negras, mas seapresentam como possibilidades de a escola começar a pensar sobre estas questões. Primeiramente, considerando a inserção do desenho realmente como linguagem que anuncia e denuncia os avanços e retrocessos desta luta em favor de uma escola democrática e reconhecedora da diversidade de culturas, depois intervindo de maneira significativa para que a história das crianças afro-brasileiras seja contada de uma forma menos excludente e discriminatória.

**CONSIDERAÇÕES
FINAIS: OLHARES
SOBRE O ONTEM,
PARA O HOJE E O
AMANHÃ**

O ontem... As intenções colocadas neste trabalho: querer reconhecer e possibilitar a inserção do desenho no espaço escolar como linguagem, logo, como objeto de conhecimento e, por isso mesmo, tomá-lo como um favorável comunicador da realidade cultural das crianças. Ao mesmo tempo e, principalmente, perceber de que forma as docentes percebiam e lidavam com os elementos culturais que caracterizam as crianças pertencentes à comunidade da Matinha. Convém ressaltar que as considerações tecidas a seguir apontam para a confirmação das hipóteses levantadas no início da investigação.

Neste sentido, a pesquisa sinalizou para a necessidade de se repensar a atuação docente tanto na perspectiva da formação inicial quanto continuada. Isto porque ao iniciar a investigação, durante a primeira etapa da pesquisa²⁰, foi possível identificar que a dificuldade encontrada pelas professoras em reconhecer a importância do desenho na escola, seu reconhecimento como linguagem e o entendimento sobre cultura, estava justificada, como elas mesmas afirmaram, por um processo formativo que deixou e tem deixado lacunas a respeito das supracitadas questões.

O que foi evidenciado, portanto, é que a compreensão das professoras sobre o desenho confundia-se entre considerá-lo uma linguagem e que, por isso, possível a todo sujeito e como uma habilidade de alguns, um dom que poucos possuem. Explicitou-se, também, que a cultura considerada limitava-se aos aspectos físicos. O que acontece é que elas não possuem conhecimentos necessários para lidar com a diversidade cultural, pois não conhecem os elementos que realmente caracterizam os diferentes grupos.

A questão principal que se destacou, portanto, foi o fato de que somos formados por uma visão cultural hegemônica de caráter monocultural. O diferente nos ameaça, nos confronta, impedindo que tenhamos concepções e práticas capazes de romper com a visão eurocêntrica de cultura que coloca os brancos em condição de superioridade em relação a outros povos.

Dessa forma, os estudos que constituíram uma das etapas da etnopesquisa-ação, foram fundamentais no processo que considerei (como pesquisadora e também coordenadora das professoras) como de formação continuada, ou seja, uma formação que acontece na e pela prática. Assim, elas puderam desconstruir conceitos anteriores e construir novos saberes.

²⁰ Fase correspondente ao levantamento de dados acerca da compreensão que as docentes tinham de desenho, cultura e formação docente.

A proposta apresentada numa fase posterior aos estudos realizados foi de grande relevância para o trabalho, pois meu objetivo era perceber como as docentes identificavam e trabalhavam com os questões étnicas (na perspectiva da cultura) com seus alunos e alunas. Como no início da pesquisa elas afirmaram não reconhecê-los, então propus um momento em que tivessem a oportunidade de olhar para alguns desenhos e a partir dos estudos e discussões identificassem os aspectos étnicos que ali se colocavam pelas crianças.

As análises realizadas, indicaram o olhar atento das docentes para os aspectos culturais que as crianças demonstravam. O fato de se desenharem com traços característicos dos brancos (olhos azuis, cabelos lisos, etc.) foi um exemplo dentre outros percebidos como uma espécie de omissão de suas características por parte delas. Conforme sinalizaram as professoras, tal situação é uma espécie de desvalorização de suas origens e de negação, por conta dos processos discriminatórios presentes na sociedade.

O hoje... A sensação de que cumpri meu dever, ou melhor, que consegui alcançar meus objetivos. As docentes estão colocando como meta a transformação do espaço escolar ainda que, neste momento, seja uma atuação que contemple apenas seus alunos e alunas, mas que, certamente, atingirão outros na escola. Elas estão vendo que as exigências legais serão tratadas não apenas do ponto de vista da obrigatoriedade, mas da necessidade se considerarmos que tratar da educação na perspectiva da cultura é uma oportunidade de resgatar a auto-estima das crianças através da valorização de seus saberes, vivências e conquistas.

Além disso, estão se reconhecendo como possíveis desenhadoras, depois de terem experienciado a atividades sugerida por uma das autoras referenciadas no estudos sobre desenho. Percebem, portanto, que desenhar é realmente uma atividade possível a todo indivíduo, que basta termos a garantia de uma formação que dê o suporte teórico e prático para este aprendizado e que, como professoras, poderão atuar no sentido de oferecerem essa aprendizagem também para seus alunos.

Não quero aqui caracterizar como um período confortante o que estamos vivenciando após a pesquisa, mas permeado de desafios e tensões cognitivas e subjetivas, pois, ao mesmo tempo em que identificamos como necessária sua/nossa atuação, não descartamos as deficiências encontradas para construir novos saberes. Entretanto, é por isto mesmo que este é um momento relevante e de grande significado, especialmente para mim que, como

pesquisadora, e também professora que atua na coordenação pedagógica, identifique possibilidades de ressignificarmos nossas práticas incorporando uma postura que favoreça novas ações sobre o desenho e as questões culturais.

Foi com este propósito, portanto, que as professoras sugeriram algumas atividades para realizarem com seus alunos e alunas a partir dos desenhos que fizeram. Está claro que esta e outras possibilidades de intervenção das docentes precisam estar articuladas com as intenções educativas da escola e expressas em seu currículo, no seu Projeto Político Pedagógico²¹, para se trabalhar no sentido de se estabelecer um projeto comum, onde as diferenças sejam patrimônios comuns da humanidade e formas de valorização pelos sujeitos.

O amanhã... Novos sujeitos, novos olhares, novas práticas. O estudo desenvolvido constitui uma dentre tantas possibilidades de se repensar o trabalho docente frente ao desenho e às questões culturais. Certamente, outros estudos poderão e deverão fazer parte dos processos de formação de professores. A incorporação do desenho nos currículos e nos processos pedagógicos deve ser considerada não apenas se partindo de exigências apontadas aqui ou ali, num ou noutro documento; mas, sobretudo, por conta de um respeito e valorização de diferentes culturas como forma de permitir que as crianças tenham uma nova história para contar em seus desenhos, sendo, por isso, sujeitos também dessa história que deverá ser contada para as futuras gerações. É questão de respeito, justiça social, compromisso político... Enfim, de cidadania!

Aos professores, que lhes sejam garantidos processos de formação que dialoguem com o cotidiano das escolas, que permitam aos docentes refletirem e agirem a partir de questões como: O que sabemos sobre cultura? Como não reproduzir leituras e discussões estereotipadas sobre diferentes culturas? Que temas deveremos privilegiar dentro do vasto campo de estudo sobre a diversidade cultural? E que, em consequência disso, novas práticas constituam o fazer pedagógico nas escolas. Ou seja, que seja priorizada a inserção, nos cursos de formação de professores e nos processos de formação em serviço, disciplinas, debates e discussões que privilegiem a relação entre cultura, educação e desenho.

²¹ O Projeto Político Pedagógico (conhecido como PPP) diz respeito ao planejamento administrativo e pedagógico DAE cada instituição de ensino que é elaborado com a participação de todos que dela fazem parte: professores, equipe gestora, demais funcionários, alunos, pais e representantes da comunidade. (VASCONCELLOS, 2006).

Como pesquisadora, pretendo continuar investigando sobre este e outros temas que se colocam como desafios para uma escola imersa num contexto de grandes e profundas transformações econômicas, políticas e culturais. Como coordenadora pedagógica, procurarei incorporar as reflexões que por ora forma suscitadas convertendo-as em situações pedagógicas que ofereçam aos meus colegas professores e professoras e às crianças com as quais lido cotidianamente novas olhares, novas concepções, frente às questões suscitadas em cada um desses temas.

Então, que se ensinem aos alunos as experiências e contribuições dos diferentes grupos culturais; proponham-se mudanças no currículo realçando-se a convivência harmoniosa e respeitosa dos diferentes grupos; busque-se a redução dos preconceitos e a igualdade de oportunidades educacionais . Enfim, que se tome o contexto educacional como espaço para o pensamento crítico centrado nas formas de poder e dominação presentes na sociedade, principalmente em relação a um grupo que, por razões históricas passadas, tem tentado perpetuar ações excludentes na sociedade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Escritos abreviados**. Série cultura/educação – 6 da educação cidadã à educação que a pessoa cidadã cria. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/.../texto_educar.pdf. Acesso em 14 fev. 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Escritos abreviados**. Série: cultura/educação - sobre teias e tramas de aprender e ensinar - anotações a respeito de uma antropologia da educação. Disponível em: <http://www.pdfli.com/241930/o-que-e-educacao-carlos-rodrigues-brandao/2/>. Acesso em 23 jul. 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Democratização da cultura e formação cidadã. Congresso Educação para a cidadania. Disponível em: www.sescsp.org.br/sesc/images/upload/conferencias.

Acesso em 23 fev. 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 1997.

BRASIL. Lei Nº 10.639. In: BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2005.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: abec-arq.org.br/arquivos/.../lei9394-96-LeideDiretrizeseBasesdaEducacao.pdf. Acesso em: 19 jul. 2010.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CORRÊA, Cíntia Chung M. **Atitudes e valores no ensino da Arte**: após a Lei Nº 4.024/61 até a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96. EccoS revista científica, janeiro-junho, año/vol.9, número 001Centro Universitário Nove de Julho. São Paulo, Brasil. PP. 97-113. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/715/71590106/71590106.html>. Acesso em: 14 fev. 2010.

EDWARDS, Betty. **Desenhando com o lado direito do cérebro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

FERREIRA, Edson Dias. **Desenho Linguagem e Processo de Ensino**. GRAPHICA, 2000.

_____. **Desenho e Antropologia**: influências da cultura na produção autoral. GRAPHICA, 2005.

_____. **Desenho Conhecimento**: em direção à construção de sua epistemologia. GRAPHICA, 2000.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. Campinas, SP: Papyrus, 1998)

FUSARI, M.F.R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Luiz Vidal Negreiros. **Desenhismo**. 2 ed. Santa Maria: Ed. Universidade Federal de Santa Maria, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. (org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003 . Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005. [online,]. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos>. Acesso em: 16 fev. 2010.

GOMES, Robérico Celso.; FERREIRA, Edson Dias.; SANTOS, Isabela Fernandes dos. **Desenho**: Arte, Ciência ou Tecnologia. Mimeo., 2000.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias; SOLIGO, Ângela Fátima. **Educação das Relações Étnico-raciais**: o desafio da Formação Docente. GT: Afro-brasileiros e Educação/ n. 21. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT21-2372-Int.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2010.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GUSMÃO, Neusa M.M. **Os filhos da África em Portugal** - Antropologia, multiculturalidade e educação. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2005.

HOUAISS, Antônio & VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1 vol. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 22 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. , 2008.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Trad. De Gaetano Lo Mônaco. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. 2ª ed. Salvador: EDUFBA, 2002.

MEDEIROS, Marinalva Veras; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Formação Docente: da teoria à prática em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E-curriculum**, ISSN 1809-3876, São Paulo, v.1, n.2, junho de 2006. Disponível em:

<http://www.pucsp.br/ecurriculum> . Acesso em: 14 mar. .2010.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho**: a educação do educador. São Paulo: Loyola, 2005.

MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005. [online,]. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos>. Acesso em: 16 fev. 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania**. In: **Cadernos Anped**. Palestra proferida no 1º Seminário de formação Teórico Metodológica. São Paulo, 2003. Disponível em: www.npms.ufsc.br/programas/Munanga%2005diversidade.pdf

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: A. Nóvoa (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **O professor** pesquisador e reflexivo. (2001). Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm. Acesso em 21 fev. 2010.

PELAES, Maria L. W. **As implicações políticas do ensino de Artes no Brasil**. Disponível em: http://www.artenaescola.org.br/sala_relatos_artigo.php?id=451. Acesso em: 14 fev. 2010.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LCT Editora, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teórica e prática? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENERT, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. Seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

SANTANA, Marise de. **O Legado Ancestral Africano na Diáspora e o Trabalho Docente: desficanizando para cristianizar**. 150 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). PUC, São Paulo, 2004.

SANTANA, Marise de. **Educação e culturas: trabalho docente com os pcn e a LEI 10639/2003**. Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, **16** (1) 83-93, jun. 2008. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile>. Acesso em: 20 mar. 2010.

SANTANA, Marise de. Dissertação de Mestrado: **Formação e Trabalho Docente: “Novos e Velhos Desafios”**, PUC- SP, 1999

SANTOS, Isabel A. dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane. (org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane. (org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005. [online,]. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos>. Acesso em: 16 fev. 2010.

SILVA, Maria José Lopes da. As Artes e a diversidade Étnico-cultural na Escola Básica. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o racismo na escola**. [online] p.125-142. Disponível em: www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos. Acesso em: 16 fev. 2010.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WROBLESVSKI, Danieli E. F. **As tendências pedagógicas no ensino de Artes**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR, 2009. Disponível em: www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/comunicacoes_2.html. Acesso em: 14 fev. 2010.

ANEXOS



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
MESTRADO EM DESENHO, CULTURA E INTERATIVIDADE**

CARTA-CONVITE/AUTORIZAÇÃO

Feira de Santana, ____/____/____.

Saudações!

Você está sendo convidada para participar como sujeito da pesquisa que estou realizando sobre o trabalho docente frente aos desenhos étnicos infantis. Assim, vossa contribuição se dará no sentido de fornecer informações acerca de sua concepção sobre desenho e etnicidade, com destaque à cultura, resgatando suas experiências durante a infância e também nos processos de formação profissional. Dessa forma, serão agendados alguns momentos para coleta de dados a saber: primeiro, a entrega de um questionário para ser respondido posteriormente, e devolvido na data combinada; uma entrevista a ser gravada; quatro encontros, combinados previamente, para estudo acerca das categorias de análise presentes no trabalho (conforme prioridades apresentadas por você e outros sujeitos, e depois, um outro momento em que estaremos discutindo acerca das possibilidades de desenvolvimento de uma trabalho docente voltado para a inserção do desenho no espaço escolar, bem como para o planejamento de atividades que lidem com as questões étnicas que as crianças trazem nos desenhos que fazem. Após ser esclarecida sobre a proposta e as etapas da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é minha, como pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Desde já, muito obrigada!

Local e Data

Nome e Assinatura do sujeito

Pesquisador responsável

ANEXO 2:



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
MESTRADO EM DESENHO, CULTURA E INTERATIVIDADE

QUESTIONÁRIO N° 01

Identificação:

. Nome: _____

. Formação: _____

. Tempo de serviço: _____

. Tempo de serviço na escola onde a pesquisa será realizada: _____

1- Você propõe desenhos para seus alunos e alunas?

Em caso negativo, justifique.

Caso sua resposta tenha sido afirmativa, responda as questões abaixo.

2- Com qual regularidade eles são propostos?

3- Qual (ais) objetivo(s) você tem com os desenhos que propõe?

4- Como são feitos os desenhos pelas crianças (temas, materiais disponibilizados e utilizados)?

5- Desenho é linguagem. Você concorda ou discorda desta afirmativa? Justifique.

6- Sua formação docente inicial e/ou continuada contribuiu/contribui para que você lide com o desenho na sala de aula? De que forma? Em caso negativo, por que você acha que isto acontece?

ANEXO 3:

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
MESTRADO EM DESENHO, CULTURA E INTERATIVIDADE**

QUESTIONÁRIO Nº 02

Feira de Santana, ___/___/___

1- Qual a importância dos estudos que propomos?

2- O fato de esse estudo acontecer durante o processo de atuação profissional é interessante?
Por quê?

3- De que forma esses estudos que propomos podem ajudá-la a repensar a prática?

4- Após o estudo, escreva o que é etnicidade para você. E cultura? Elas são a mesma coisa?
Estão imbricadas? De que forma?

5- Assumir a concepção do desenho linguagem ajuda a lidar com as questões étnicas? De que forma?

6- Quais questões étnicas podem ser percebidas nos desenhos das crianças?

7- Pensando em ressignificar a prática docente de vocês em relação ao desenho e às questões étnicas, quais possibilidades de atuação propõem? (Quais atividades gostariam que fossem desenvolvidas a partir da análise dos desenhos das crianças?)

ANEXO 4:

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
MESTRADO EM DESENHO, CULTURA E INTERATIVIDADE**

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

- 1- O que é cultura?
- 2- Em quais momentos da atuação profissional você já propôs alguma atividade contemplando a diversidade cultural? Qual (ais) atividade (s)?
- 3- Que indícios dos desenhos das crianças revelam aspectos da cultura afro-brasileira?
- 4- Como você lida com as questões culturais que aparecem nos desenhos das crianças?

ANEXO 5:

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
MESTRADO EM DESENHO, CULTURA E INTERATIVIDADE

Desenhando de cabeça para baixo

O que você vai fazer:

Antes de começar, leia todas as instruções que se seguem:

- 1- Se for do seu agrado, ponha uma música. Ao passar para a modalidade D, é possível que você não mais se aperceba dela. Complete o desenho em uma única sessão, levando pelo menos 40 minutos – mais, se possível. E o mais importante, *não vire o desenho de cabeça para cima antes de terminar*. Isto causaria uma transição de volta para a modalidade E, e isto é algo que devemos evitar enquanto você está aprendendo a sentir a Modalidade D.

- 2- Pode começar por onde quiser – por baixo, por um dos lados ou por cima. Quase todo mundo tende a começar por cima. Tente não entender o que você está vendo na figura de cabeça para baixo. É melhor você não saber. Basta começar copiando as linhas. Mas, lembre-se: *não vire o desenho de cabeça para cima!*

- 3- Recomendo que você não tente desenhar o contorno inteiro da forma e depois “preencher” as partes. A razão é que, se você cometer um erro qualquer no contorno, as partes internas não se encaixarão mais. Uma das grandes alegrias do desenho é descobrir como as partes se encaixam. Portanto, minha recomendação é a de que você passe de uma linha para a outra adjacente, de um espaço para o outro adjacente, encaixando as partes do desenho à medida que vai prosseguindo, até o fim.

- 4- Se falar consigo mesmo, use apenas a linguagem da visão, como “esta linha faz uma curva assim”, ou “aquela forma tem uma curva ali”, ou “o ângulo que essa linha faz com a margem do papel (vertical ou horizontal) é tal”. E assim por diante. O que você deve evitar a todo custo é dar nomes às partes.

5- Quando você chegar a partes cujos nomes se imponham a você – as M-Ã-O-S e o R-O-S-T-O -, tente se concentrar apenas nas formas destas partes. Você pode até cobrir tudo com a mão ou com um dedo, deixando apenas a linha que você estiver desenhando e continuar descobrindo somente as linhas adjacentes. Ou, ainda, existe sempre a alternativa de passar para a outra parte do desenho.

6- Num dado momento, o desenho pode começar a parecer um quebra-cabeça interessante, até fascinante. Quando isso acontecer, você estará “desenhando de verdade”, o que significa que você terá conseguido fazer a transição para a modalidade D e estará vendo corretamente. Este estado se rompe com facilidade. Por exemplo, se alguém entrasse agora e perguntasse “Como você está se saindo?”, o seu sistema verbal seria reativado, perturbando o seu foco de atenção e interrompendo a sua concentração.

7- Pode ser que você queira cobrir o resto da reprodução a ser copiada com outra folha de papel, descobrindo as novas áreas à medida que for terminando cada parte do seu desenho. Devo adverti-lo, entretanto, que alguns dos meus alunos acham esse artifício bastante útil, mas outros o consideram inútil, alegando inclusive que os distrai.

8- Lembre-se de que tudo o que você precisa saber para desenhar a imagem em questão está bem diante dos seus olhos. Toda a informação está ali, facilitando o seu trabalho. Não complique as coisas. É só isto, simples deste jeito. Comece agora seu desenho de cabeça para baixo.

Fonte: EDWARDS, Betty. **Desenhando com o lado direito do cérebro**. Rio de Janeiro:

Ediouro, 2005, p. 79-81.