

Ateliê de arte na escola: percursos dialógicos entre o espaço vazio e o espaço a ser apreendido

CLARICE CAROLINA ORTIZ DE CAMARGO

Eseba/UFU

■ 336

Clarice Carolina Ortiz de Camargo é pedagoga com habilitação em Gestão Escolar do Ensino Fundamental e Médio e especialista em Arte-Educação, pelo Centro Universitário Maria Antonia, USP. Professora da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA), Uberlândia, MG.

■ RESUMO

Neste texto desenvolvemos um relato de experiência sobre a não-utilização do Ateliê de Arte numa escola municipal do Ensino Fundamental I e refletimos sobre o conceito de Ateliê de Arte e de espaço (escola e entorno). Realizamos ainda uma breve análise do percurso histórico das tendências pedagógicas no ensino de arte, assim como as concepções e práticas pedagógicas que marcam a não-ocupação dos espaços físicos da escola, objetivando deste modo, uma ocupação reflexiva do espaço com vistas ao pertencimento coletivo e ativo.

■ PALAVRAS-CHAVE

Ateliê de Arte, alfabetização geográfica, concepção de arte.

■ ABSTRACT

It is our intention to reflect upon the non-utilization of the Art Room in one of the Municipal Middle Schools, as well as the concept of the Art Room it self and the space around it. We will also make a brief analysis of the conceptions and pedagogical practices which are related to the non-occupancy of the physical spaces of the school and the reflexion about the collective and active.

■ KEYWORDS

Art Room, geographic literacy, concept of art.

1 Considerações iniciais

A arte ainda é motivo de muitas indagações dentro dos espaços escolares. Crescemos numa sociedade que nos *fala* cotidianamente que a arte está nos museus, galerias, exposições, faculdades de arte e nas palavras dos críticos de arte.

Ao crescermos, nosso repertório de *certezas* acerca desta temática amplia-se velozmente: “a arte é somente para os que possuem dom artístico”, “a arte está relacionada somente ao campo das idéias”, “a arte é área específica dos professores especializados”, “não sei desenhar, logo não posso fazer arte”, entre outros.

Assim como em outras áreas do conhecimento, estas *certezas* estão intrinsecamente relacionadas ao percurso histórico das tendências pedagógicas no ensino de arte (logo, com a nossa experiência vivida nas escolas enquanto educandos/as) conforme mencionado por Lavelberg (2003, p. 109-120), portanto, uma breve abordagem deste percurso faz-se necessário.

No período Colonial a arte era vista como “sedutora dos sentidos”, por isso os jesuítas priorizavam mais a literatura doutrinadora.

No Império (século XIX), instalou-se a Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro (missão francesa), na qual eram reproduzidos modelos educativos similares aos das escolas européias, com uma proposta de estética neoclássica. Priorizava-se a cópia de “modelos” e ao natural, a repetição mecânica de modelos e penosos exercícios formais.

Com o surgimento da tendência neoclássica, (surgida no Brasil no período barroco e rococó, “cópia” de Portugal), surge também duas distinções: enquanto o neoclássico recorre ao universo artístico greco-latino e renascentista, o barroco reduz elementos formais rigorosos. A Arte então determina-se categoricamente como um

divisor de classes, sendo o barroco uma arte característica do *popular* e o neoclássico característico de uma concepção burguesa. Assim, as escolas passaram a ter uma prática pedagógica pautada na concepção neoclássica e portanto, burguesa.

O período Republicano foi o marco do início da escola tradicional. Rui Barbosa, influenciado pelos modelos educativos americanos, belgas e ingleses, copiava e transcrevia literalmente as propostas de ensino de desenho de Walter Smith, sem qualquer preocupação com a cultura nativa. O desenho era relacionado ao progresso industrial, tinha sentido utilitário e de preparo para o trabalho em fábricas ou serviços artesanais.

Priorizava-se o contorno, a linha, o traçado e a configuração. Nas décadas de 30 e 70 os programas de ensino de desenho eram assim estruturados: desenho do natural (observação, representação e cópia de objetos), desenho decorativo (faixas, ornatos, estudo das letras, barras decorativas, painéis), desenho geométrico e desenho *pedagógico* nas escolas formais. Havia também os teatrinhos de final de ano, com textos curtos e memorizados. Época marcada pelo adestramento da voz, domesticação do corpo, gestos, movimentos e traços. Quanto mais contido o movimento, mais preciso o desenho. Época esta em que a disciplina Arte era Educação Artística.

Paralelamente, na década de 60, com os pressupostos da Escola Nova, as práticas pedagógicas desta concepção de ensino iam para o caminho oposto: processo criativo, espontaneidade, livre expressão, auto expressão e distanciamento de padrões e modelos de arte.

■ 338

E, *no meio do caminho* surgiu também as práticas *neutras*, nem tradicionais, nem adeptas da Escola Nova: as práticas auto intituladas de “mescladas”, e com esta ênfase no “mesclar”, as atividades eram alternadas: um pouco de desenho técnico/geométrico (todos iguais) e as famosas folhas de sulfite em branco A4 escrita “Desenho Livre”. Junto com as folhas em branco, oferecidas aos alunos considerados como “tabulas rasas”, uma verdadeira fábrica de maceiras e casinhas de chaminé eram reproduzidas, *preferencialmente* da mesma cor. O “Desenho Livre” também tinha outra *importante* função: silenciar os alunos, otimizar o tempo na ausência de professores ou atividades planejadas- prática corriqueira dos professores substitutos.

Juntamente com esta *atividade*, outra área do conhecimento aliou-se às práticas pedagógicas e o desenho livre, quando não era utilizado para os fins citados no parágrafo anterior, serviam como avaliadores dos *problemas infantis*, num excesso de psicologismo onde à *grosso modo* decretou-se que as crianças que pintavam seus desenhos de preto eram agressivas, depressivas ou passavam por problemas familiares, crianças com movimentos bruscos e rápidos eram agressivas, crianças que pintavam com perfeição as casinhas de chaminé eram normais e estudiosas. E assim seguíamos, preenchendo os espaços vazios das folhas em branco...

Chegamos então nos anos 80, quando associações de arte-educadores, insatisfeitos com a arte ensinada nas escolas, buscaram incessantemente ressignificar o ensino de arte.

Com as discussões, pesquisas educacionais na área e a aprovação da LDB 9394/96 a Arte passou a ser componente curricular obrigatório (e não mais *atividade educativa*, como estabelecia a lei anterior, 5692/71), definido nos PCNs de Arte em quatro linguagens: dança, música, artes visuais e teatro.

Influenciadas pelas novas tendências e modos de ver não só Arte, mas outras áreas do conhecimento, as escolas passam a refletir suas propostas de ensino-

aprendizagem assim como definir melhor o papel da escola, a relação professor/aluno, os métodos de ensino, os pressupostos de aprendizagem. As escolas passam a estudar, propor e refletir sobre a concepção construtivista de ensino, assim como os trabalhos inter e transdisciplinares.

No Brasil, muitos professores e arte-educadores passam a trabalhar artes visuais nos eixos de aprendizagem significativa em arte, propostos pela abordagem triangular de Ana Mae Barbosa contemplados no tripé: fazer artístico, contextualização histórica e leitura de obra de arte.

Todos estes fatores trouxeram consigo mudanças significativas no início do século XXI: formação nos cursos de Arte e Pedagogia, especializações em Arte-Educação, formação continuada para professores, parcerias entre secretarias de educação e cultura, busca de materiais específicos para os trabalhos de arte, informações, acervos bibliográficos nas escolas, entre outros.

Mas, como todo processo de mudança, muitas lacunas e desafios ainda estão presentes nas propostas de ensino de arte na educação. Ainda hoje é possível identificar práticas pedagógicas de diferentes períodos históricos dentro de nossas escolas, justificadas através de três argumentos/situações comuns:

- As escolas não possuem espaço físico e recursos adequados¹ para o trabalho de Arte, embora tenha bons docentes, que num árduo trabalho, e em meio à precariedade, buscam suprir estas carências sem abrir mão de seu comprometimento e prática pedagógica.
- As escolas não possuem espaço físico e recursos adequados para o trabalho de Arte e têm professores que não modificaram suas concepções e práticas pedagógicas.
- As escolas possuem espaço físico e recursos adequados para o trabalho de Arte e têm professores que não modificaram suas concepções e práticas pedagógicas, e/ou ainda encontram-se no difícil processo de superação da própria práxis (ou, ilhados/sozinhos, sem apoio dos demais parceiros da escola).

Portanto, partindo do pressuposto de que as situações escolares são distintas, algumas *certezas* já temos — *certezas* estas acompanhadas de um alerta bastante pertinente referendadas por meio das contribuições de Paulo Freire: “os fatos não são, os fatos estão sendo... as pessoas não são, as pessoas estão sendo..., eu não sou, eu estou sendo...” — a Arte é uma linguagem manifestada de diversas formas: pelo som (música), pela linguagem verbal, oral ou escrita (literatura), pela imagem visual (pintura, desenho, escultura, gravura, fotografia) ou pela linguagem corporal (dança). Ou, pode ainda, expressar-se pela mistura de várias linguagens.

Desse modo, cabe a cotidiana reflexão: qual é a função da Arte dentro e fora da escola? Um diálogo entre Arte e Educação é possível?

No texto que se segue, buscarei *respostas* para as questões levantadas através do relato de uma experiência vivida por mim, e que me parece bastante contemplativa: uma escola que se enquadra nas características mencionadas no terceiro item acima — possui estrutura física adequada, formação continuada e ainda assim uma lacuna/ausência no trabalho em Arte foi instalada. Onde está o problema?

¹ Ateliê, materiais escolares, materiais específicos, aparelhos de som, amplificadores, palco, espelhos, figurinos, etc.

2 Eu na escola: um olhar sobre o momento vivido

Fiz parte da Equipe de Gestão de uma escola pública do município de São Bernardo do Campo e nesta escola construí um trajeto bastante diversificado: em 2005, ingressei como professora do 1º ano ciclo I; em 2006, atuei como professora do ciclo I e apoio pedagógico (destinado aos alunos com dificuldades de aprendizagem), participei da comissão formada para auxiliar na elaboração da Proposta Curricular de Matemática de São Bernardo do Campo e nos anos de 2007 e 2008, entrei para a equipe gestora (como vice-diretora). Portanto, posso afirmar que, por ter vivenciado diferentes espaços e cargos, construí nesta escola vínculos significativos que contribuíram de certa forma, para uma crítica textual mais consistente.

Atualmente, na cidade de Uberlândia, MG, continuo experimentando a oportunidade de ser educadora e educanda e é nesta perspectiva de relacionar-me na/com a escola e seus sujeitos que proponho (após reflexão sobre a problemática relatada) levantar hipóteses, questionar, confrontar, inferir, errar, para, quem sabe, *acertar*.

2.1 Ateliê de Arte e Escola: apresentação e possíveis abordagens

O tema central desta análise tem como objetivo refletir sobre a não-utilização do Ateliê de Arte existente na escola em que trabalhei e suas possíveis implicações. Pretendo dialogar com as impressões que observei do espaço não-utilizado e as idealizações que foram construídas acerca de sua utilização. Esta temática favorece outros desdobramentos, que sendo causa ou conseqüência, surgem no decorrer da análise:

- a) conceito de Ateliê de Arte na escola: função e utilização;
- b) concepção de arte e práticas pedagógicas (não) contempladas no Ateliê de Arte;
- c) conceito de Espaço na escola e no entorno: (não) ocupação e (não) utilização.

Desse modo, o desenvolvimento do texto será pautado na tríade Ateliê de Arte na Escola – Comunidade – Escola no Ateliê de Arte.

Para a abordagem das temáticas propostas na tríade, com o objetivo do saber e do viver construído pelos sujeitos nas práticas pedagógicas, utilizei-me enquanto modalidade/metodologia de pesquisa científica, a pesquisa ação unida à pesquisa bibliográfica e pesquisa explicativa, conforme definições de Severino (2003, p.116-125) pois estas possibilitam o diálogo entre teoria-prática pedagógica.

Quanto às técnicas de pesquisa, utilizei-me das entrevistas não-diretivas² e da observação, valendo-me da proposta de observação enquanto desenvolvimento do olhar espacial, assim explicitado por Callai (2005, p. 228):

Construir um método que possa dar conta de fazer a leitura da vida que estamos

² “Por meio delas, colhem-se informações dos sujeitos a partir do seu discurso livre. De preferência, deve praticar um diálogo descontraído, deixando o informante à vontade para expressar sem constrangimentos suas representações” (SEVERINO, 2003, p. 125). Optei pela entrevista não-diretiva, pois como fazia parte da Equipe Gestora desta escola, creio que uma entrevista estruturada poderia causar certo constrangimento em relação às respostas (pois as práticas pedagógicas ficariam demasiadamente expostas) causando, assim, distanciamento entre equipe gestora e docentes.

vivendo a partir do que pode ser percebido no espaço construído. “O olhar espacial supõe desencadear o estudo de determinada realidade social verificando as marcas inscritas nesse espaço.” (Callai 2000, p.94) Essas marcas refletem toda uma história, e escondem atrás de si as relações e o jogo de forças que foi travado para finalmente assumirem estas feições. A organização espacial — representa muitas coisas que, por não estarem visíveis, precisam ser descortinadas.

Consolidando uma observação ativa sob educadores e educandos no espaço escolar (e fora dele), tivemos o construtivismo como eixo central, que permeou todas as discussões. Para Macedo (2008, informação verbal)³ o construtivismo está relacionado à idéia de projeto, direção, referência e implica em lançar-se ativamente nas relações e ações transformadoras, fazendo da construção um modo de observação, percepção e concepção da realidade. Desse modo, concordam e seguem as elucidações de Castellar (2005, p.39),

Nessa corrente, o conhecimento é visto não como mera cópia do mundo exterior, mas como um processo de compreensão da realidade, a partir das representações que as pessoas têm dos objetos e fenômenos (significados), em consonância com os seus próprios conhecimentos e experiências (ações). Portanto, a aprendizagem, nessa perspectiva, consiste em conjugar ou negociar o conhecimento entre o que vem do exterior e o que há no interior delas.

341 ■

Severino (2003, p.116) compreende a dialética como uma interação social, recíproca entre sujeito e objeto, que se forma ao longo do tempo histórico, assim como cada momento é a articulação de um processo histórico mais abrangente (historicidade) e todos estes acontecimentos estão articulados entre si, na temporalidade e na espacialidade, e se desenvolvem através da prática- histórica e social.

Deste modo, a temática apresentada será subdividida por eixos teóricos advindos de diferentes áreas do conhecimento.

Sob o ímpeto de buscar teorias que auxiliam no aprofundamento teórico-prático das práticas e concepções pedagógicas (professor pesquisador e propositor); eixos de aprendizagem significativa em Arte e tipologia de conteúdos serão parceiros os(as) autores(as) Rosa Lavelberg, Ana Angélica Albano, Zabala e Luciana M. Arslan.

Para a conceitualização da materialidade e apropriação significativa do Espaço (espaço vivido e espaço concebido) assim como a compreensão da alfabetização geográfica como importante recurso para leitura e escrita do mundo, serão parceiros os(as) autores(as) Sonia Maria V. Castellar, Helena Copetti Callai e Marcelo Garrido Pereira.

Paulo Freire será referenciado como pano de fundo de uma prática pedagógica política, dialógica e reflexiva que vislumbra a possibilidade da transformação, autonomia, afeto e experiência estética através de uma efetiva leitura da própria práxis unida à leitura de mundo.

Acredito que estes(as) autores(as) contribuem para a ampliação de caminhos

³ Explicações proferidas no curso “Arte e conhecimento na escola”, ministrado por Lino de Macedo e Monique Deheinzelin, realizado no Centro Universitário Maria Antonia, da Universidade de São Paulo, no período de abr./jul. 2008.

possíveis e favorecem uma análise reflexiva teórica, fazendo desta temática objeto e sujeito de transformação.

2.2 Escola: breve caracterização

Há uma pedagogia indiscutível na materialidade do espaço.

Paulo Freire⁴

A escola é situada entre as Rodovias dos Imigrantes e Anchieta, localiza-se numa Reserva manancial do município de São Bernardo do Campo e tem a Represa Billings como ponto de referência. O clima é úmido, com freqüentes cerrações. A escola fica na linha divisória da Reserva Manancial e apresenta características peculiares, como por exemplo, diversidade na fauna e flora. A parte posterior é contemplada com a mata nativa, sendo comum, inclusive, a aparição de cobras no pátio externo. Os arredores que caracterizam o bairro são de moradias regulamentadas e não-regulamentadas. Muitas são moradias ditas “invadidas”, construídas sem autorização da Prefeitura e Secretaria do Meio Ambiente, apresentando aspecto provisório/improvisado e sem condições de subsistência adequadas (eletricidade clandestina, ausência de saneamento básico, encanamento, etc).

Em seus arredores há um posto de saúde e três escolas: creche, de ensino fundamental I, e outra que oferece o ensino fundamental II e Ensino Médio. A escola aqui mencionada é do Fundamental I, que contemplava em 2008, uma média de 950 alunos da Educação Infantil (6 anos), Ciclos I e II, mais 250 alunos da Educação de Jovens e Adultos no período noturno. Eram aproximadamente 42 salas de aula ocupadas diariamente e quase 80 funcionários.

A escola possui uma ótima infra-estrutura, contendo, além dos espaços comuns que caracterizam uma escola — salas de aula, refeitório, secretaria, sala dos professores, pátios externo e interno, almoxarifado, etc. — espaço Inforrede⁵, Laboratório de Informática, Biblioteca Interativa, Ateliê de Artes, Sala de Jogos, Sala de Robótica e Sala de Recursos abertos aos alunos e comunidade, cuja inauguração ocorreu em fevereiro de 2004.

O espaço físico é dividido em dois pavimentos: o primeiro localizado em piso térreo e o segundo, em andar acima com acesso por escadas e rampas apropriadas a alunos com necessidades educacionais especiais. Há também um fraldário instalado em 2006, devido à necessidade de troca de fraldas de alunos que ainda as utilizam.

2.3 Ateliê de Arte na escola: breve descrição de um espaço (não) ocupado

De um modo geral, um ateliê de arte pode ser considerado símbolo do fazer artístico. Um espaço de registro criador, experimentação de arte, síntese elaborativa do conhecimento e de despertar de saberes e produções, um lugar de introspecção

⁴ CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo**: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Caderno Cedes*, Campinas, 2005, n. 66, p. 227-247, 1ª edição, maio/ago. 2005. Educação geográfica e as teorias de aprendizagem/Centro de Estudos Educação Sociedade. p. 227.

⁵ Espaço aberto na escola, próximo à entrada, que possui jornais, revistas, gibis (atualizadas semanalmente) e um computador com acesso à internet para ser utilizado a qualquer momento por alunos ou comunidade.

e extroversão. Porém, há permeado no imaginário popular outras definições acerca deste espaço, como, por exemplo, que um Ateliê de Arte serve para a utilização daqueles que possuem dons artísticos e produzem arte.

Nessa perspectiva, qual o lugar a ser ocupado por professores polivalentes do ensino fundamental que não possuem formação específica em arte? É possível fazer uso de um Ateliê de Arte desenvolvendo práticas pedagógicas e aprendizagens significativas? Com base nestas indagações, descreverei o Ateliê de Arte da escola mencionada.

Situa-se num espaço aberto inserido no pátio interno e integra três ambientes: Espaço Inforrede, Biblioteca Interativa e Laboratório de Informática. Possui quatro mesas grandes com capacidade para 15 alunos cada. Há um armário com ventilação para guardar materiais e objetos, murais de madeira para exposição dos trabalhos, pia, cadeiras com rodas e sistema de adequação de altura.

Foi implantado juntamente com a construção da escola: *nasceu pronto*, sendo um ambiente constituído⁶ da escola, sob o ponto de vista arquitetônico. Foi idealizado, planejado, estruturado e intencionalmente inserido entre os outros espaços com o intuito de ser um recurso a mais para educadores e educandos.

Tem como função e utilidade ser um espaço produtor de conhecimento, do fazer artístico e da apreciação estética. Ocorre que este espaço é praticamente vazio, quando se trata de sua utilidade, transitado apenas pelo ir e vir constante de alunos, famílias e funcionários, de um local a outro da escola. As aulas de Arte (componente curricular previsto na carga horária, com duração de 50 minutos, uma vez por semana) dificilmente acontecem ali. Seu desuso marca a não-interação entre os saberes e espaços, refletindo uma imagem fragmentada, distorcida, sem valor e desprovido de vida e arte. Neste cenário – pronto — surgiu aos poucos (mas com grande intensidade) o velho conflito entre o ideal e o real produzidos, o *deveria ser* — solidificação de uma proposta pedagógica marcada pela inteireza, interdisciplinaridade, autonomia e criação — e o *não é* — atrelado à não-utilização/ocupação do Ateliê de Arte unida à idéia de não-pertencimento deste espaço pelos educandos e educadores.

Reconheço que atribuí uma ênfase muito grande à não-ocupação do espaço, assim como compreendo que as aulas de Arte não se restringem somente ao Ateliê, visto que outros lugares dentro da escola também são passíveis de desenvolver boas práticas, porém compreendo que, antes de ocupá-lo, faz-se necessário (des) construir uma série de definições, estereótipos e concepções acerca do espaço- sua funcionalidade, organização e ação/intenção/concepção pedagógica.

Não pretendi, com isso, desenvolver um roteiro de instruções de uso significativo do espaço, à La Fontaine⁷, determinando “*A moral é*” deste espaço vazio e ditando o que deveria ser feito, favorecendo um cumprimento de ordens passivas, fruto de uma suposta relação autoritária.

O desafio ou a superação deste problema foi torná-lo efetivamente um espaço de construção de conhecimento, de ensino-aprendizagem. Espaço constituinte⁸ que dialoga e intervém no *que é aparentemente pronto* com o *processo vivido* neste espaço.

⁶ Constituído enquanto “espaço pronto”, “produto final” da construção, assim como a escola em si.

⁷ Francês de origem burguesa, nascido na região de Champagne, foi autor de contos, poemas, máximas, mas com as fábulas ganhou notoriedade mundial.

⁸ Constituinte assim compreendida: Espaço que se constitui através da relação que estabelece com as práticas e saberes vividos. Narra o processo *do vir a ser* (produto final) mencionado.

3 Espaço e tempo na urbe e seus entornos

A história não se escreve fora do espaço, e não há sociedade a-espacial. O espaço, ele mesmo, é social.

Milton Santos⁹

Qualquer análise reflexiva realizada nos espaços físicos de uma escola, seja ela qual for, deve ser considerada primeiramente no contexto social, histórico e político em que foi projetada e está inserida. As histórias vividas no entorno nos auxilia a conhecer nossos educandos (quem são, o que fazem, quais são seus sonhos, projetos, anseios, medos, etc) e nos dão pistas para refletirmos sobre o processo curricular, metodológico e avaliativo que consideramos válidos. Baseada na crença de que a educação possibilita transformação nas ações subjetivas e coletivas (e portanto, nas transformações sociais, ou na realidade em que estamos inseridos), seriam as nossas escolhas válidas para a realidade de nossos educandos?

Quando as equipes escolares, líderes comunitários, secretarias governamentais realizam levantamentos das demandas locais, a escola, juntamente com outros segmentos e instâncias, pode buscar alternativas de ação, respaldadas em fundamentos partilhados pelas necessidades e anseios do grupo.

Atualmente, num mundo com espaços cada vez mais reduzidos, a sociedade urbana propõe uma visão mercantilista e utilitarista, maximizando espaços reduzidos e ocupando-os de modo desordenado e frenético pela simples ação de ocupar.

Numa perspectiva oposta a esta, mas também presente, está a ocupação irregular, marcada pela não-existência das cidades invisíveis (CALVINO, 2000) e num destes contextos invisíveis está inserida a escola em que trabalhei. A comunidade mora, em sua maioria, clandestinamente, em casas que são *mutantes*- ora existem, ora não existem. *Existem*, quando vemos que pessoas- neste caso, nossos alunos- lá habitam e modificam a paisagem e a relação que se estabelece no local. *Não existem* quando enviamos uma correspondência (algo já ultrapassado para uma sociedade tecnológica) e esta retorna, pois não existe a rua mencionada, portanto não há CEP, não aparece no mapa, não há saneamento básico nem parte elétrica regular e o local é identificado por ser uma Reserva Manancial. *Não existem*, quando estas pessoas- no caso, nossos alunos- são privados de suas carências básicas e se vêem em constante mudança, em busca de lugares melhores para habitar. *Não existem*, quando são desapropriados (agora, passando a existir como pessoas indesejadas e inapropriadas) de suas moradias em prol do desenvolvimento urbano (construção do Rodoanel). Ora, não pretendo aqui fazer apologia da habitação irregular, mas não posso deixar de mencionar este fator quando percebo que há uma relação intrínseca com o espaço/tempo trazidos pelos nossos alunos no que se refere à idéia de pertencimento, estabelecimento de vínculo, identidade pessoal e coletiva no espaço habitado.

Castellar (2008) propõe no módulo Ação Interdisciplinar no Espaço Público¹⁰

⁹ CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo**: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Caderno Cedes*, Campinas, 2005, n. 66, p. 227-247, 1ª edição, maio/ago. 2005. Educação geográfica e as teorias de aprendizagem/Centro de Estudos Educação Sociedade. p. 227.

¹⁰ Curso de Especialização em Linguagens da Arte, Módulo "Ação Interdisciplinar no Espaço Público", ministrado por Sônia Maria Vanzella Castellar, realizado no Centro Universitário Maria Antonia, da Universidade de São

O conceito de lugar na Geografia tem um papel central, pois o espaço vivido nos permite entender os diferentes usos e apropriações espaciais, nas suas diferentes contradições. É só por meio do vivido, do uso e apropriações, que as relações mundiais ganham materialidade no espaço, e por isso o lugar pode ser entendido como síntese do local e do global e o aluno passa a compreender o espaço concebido. É na vida de relações cotidianas que ocorre a articulação entre o próximo e o distante (o local e o global) e esse entrelaçamento dará o sentido do lugar e ao espaço de vivência¹¹.

Entretanto, o que me parece, e isto não é *fator determinante*, mas *determinado* pelo meio, é que esta relação de “passagem” afeta o modo como os espaços na escola são utilizados ou não-utilizados, assim como a dificuldade em inserir definitivamente a escola na comunidade e a comunidade na escola. Isto se reflete nas idas e vindas dos alunos, no ir embora e retornar meses depois, na evasão, na dificuldade da escola estabelecer pontos de contatos (ausência de telefone, endereço...).

Neste contexto, realizar uma leitura e escrita do espaço vivido e concebido é uma das alternativas possíveis para transformá-lo e ampliar nossa compreensão de ocupação significativa, como menciona Callai (2000, p. 243),

Reconhecer, enfim, a sua identidade e o seu pertencimento é fundamental para qualquer um entender-se como sujeito que pode ter, em suas mãos, a definição dos caminhos da sua vida, percebendo os limites que lhe são postos pelo mundo e as possibilidades de produzir as condições para sua vida.

345 ■

4 Do retrato do entardecer à realidade multicolorida

Tínhamos¹² um problema e buscávamos ações que nos dessem pistas de soluções possíveis. Sabíamos, por exemplo, que conhecer e estabelecer vínculos com as vidas de nossos educandos era ação prioritária, objetivando a idéia de pertencimento tão enfatizada nesta análise.

Na primeira reunião pedagógica, houve uma votação sobre a troca dos dois últimos dias letivos do ano por dois sábados com eventos não definidos. O sábado se aproximava e debatíamos o que fazer: compartilhar as práticas pedagógicas através de exposições ou desenvolver atividades para/com a comunidade? Chegamos à conclusão de que nem todos conheciam a realidade de nossos educandos e que este era um rico momento de aproximação e criação de vínculos, sendo que nem todos os eventos propiciam isto. Lembramos também que, em 2007, a Prefeitura Municipal havia incorporado na compra de materiais individuais uma tela para pintura e que, naquele ano, apenas 4 salas (das 34 existentes) as utilizaram. Estavam todas guardadas, encaixotadas no almoxarifado. Era evidente que havia uma crença coletiva (que precisava ser desconstruída) que somente aqueles que entendiam de pintura poderiam usá-las.

Paulo, no 2º semestre de 2007.

¹¹ CASTELLAR, Sonia Maria V. Ementa do Módulo “Ação Interdisciplinar no Espaço Público”, do Curso de Especialização em Linguagens da Arte, realizado no Centro Universitário Maria Antonia, da Universidade de São Paulo, no 2º semestre de 2007.

¹² Refiro-me aqui à Equipe Gestora desta escola: direção, coordenadoras, equipe docente, etc.

Sabendo que a concepção do “belo e perfeito” da arte estava presente no medo de pintar as telas; da necessidade formativa em que nos deveríamos empenhar e no direito dos alunos em pintar as telas (visto que eram suas telas, recebidas com o repasse dos impostos que pagaram/pagamos), surgiu a idéia de unirmos todos esses elementos em uma ação que seria, a nosso ver, o ponto de partida para o trabalho formativo pretendido¹³: o evento do sábado seria a pintura em tela de educandos e seus familiares, sendo escolhido um membro da família para pintar a tela no dia do evento e representar na tela (através de pintura, desenho, colagem, fotografia, etc) o que o aluno e o familiar escolhido gostam de fazer juntos. Ficou decidido que deixaríamos em cada sala diferentes materiais (papéis e tintas diversas, colas, massa de modelar, revistas, jornais, giz pastel, giz de cera, caneta hidrocor, purpurina, glitter, miçangas, etc)¹⁴, assim como cada aluno poderia trazer de casa outros materiais significativos para o registro estético. A idéia era vivenciarmos a experiência de um ateliê, sem fazer uso dele, necessariamente. As salas de aula, velhas conhecidas, cumpririam esta função. As professoras ficariam responsáveis pela divulgação, organização dos materiais e recepção dos seus alunos e familiares.

Pensando no processo identitário presente nesta atividade, solicitamos também aos professores que as crianças antecipassem uma etapa da atividade, “pintando o fundo”, isto é, iniciasse a atividade representando o ambiente/local que foi escolhido com o familiar para registrar. Cada aluno representaria com a cor e do modo que quisesse (uma ou mais cores), assim, ao entrar nas salas de aula no dia do evento, já identificaríamos¹⁵ o quadro e prosseguiriam com a atividade.

Com a proximidade da data e com a tarefa a ser cumprida, o ateliê passou a ser um lugar disputadíssimo e cada professor fazia questão de que o outro professor respeitasse seu horário, não o *invadindo*. Vimos de uma hora para outra, quase 1000 telas espalhadas pela escola (em cima dos armários, mesas, ateliê, secretaria, sala dos professores...), pincéis novos de “molho na água”, mãos “sujas” de tinta... Professores conversando sobre a experiência, tirando fotos, pedindo material... Estes foram aspectos que considero positivos.

Porém, como ação “nova”, vieram à tona também elementos que foram de caráter emergencial e que não poderiam “esperar” a formação pretendida, como pontuar com os professores a liberdade na escolha das cores feitas pelas crianças, visto que houve uma tendência do professor em alegar que algumas cores são “bonitas” para um quadro e outras são “feias” (*onde já se viu querer pintar de preto?*), ou então de idealizar o cenário (*“coisas boas” só acontecem em meio a flores, céu azul sem nuvens, sol radiante...*). Ora, não é possível que a criança queira retratar que, dentre tudo, o que mais gosta de fazer é ficar em sua casa, por exemplo? A felicidade só cabe nos cenários novelescos?

Entre uma atividade e outra, três professoras estavam inseguras e resolveram desenvolver a pintura juntas. Foram ao ateliê de arte, mostraram uma tela cuja paisagem era um porto, com barcos e o entardecer predominante. Pediram então que

¹³ Conhecer nossos educandos e sua realidade (com esta atividade: “o que gostam de fazer e quem é este membro da família mais próximo”), a aproximação dos educandos com os materiais e a possibilidade de ocupação do ateliê e fazer da arte um elo de comunicação e diálogo (entre professores e alunos) e vínculos (familiares e educandos, comunidade e escola).

¹⁴ Oficinas de percurso criador (IAVELBERG, 2006, p. 81-84).

¹⁵ Considerando que todo registro possui sua própria marca subjetiva e expõe a identidade da pessoa que o fez, enfatizando a heterogeneidade.

as crianças pintassem este fundo: o entardecer, prestando bastante atenção nas tonalidades: primeiro pintar a cor amarela, na diagonal; depois, mais abaixo, pintar de vermelho, também na diagonal, depois misturar as duas cores, utilizando o amarelo com pinceladas bem fracas.

Noventa telas iguais e a pergunta: todos gostam de fazer coisas com seus familiares no entardecer? Conversamos com as professoras que alegaram escolher o fundo para não ficar “feio”, cheio de “borrão” causado pela mistura das cores e já haviam combinado que seria oferecido aos pais somente papéis pretos que “combinaria” com o fundo por elas escolhido. Elas se utilizariam da técnica de colagem de papéis.

Uma intervenção sobre a concepção que esta “escolha” revelava causou mal-estar, assim como a discussão sobre a liberdade de escolher e o que está por trás de nossas escolhas, e que não pretendíamos que noventa crianças viessem no sábado para realizar uma mesma composição. Nossa intenção não era retratar o “belo padronizado”, mas o que era significativo para os educandos. As professoras sentiram-se fragilizadas, pois fizeram o melhor que podiam, não querendo que seus alunos “errassem” e nem elas próprias terem “errado” por isso. Era evidente também que muitos professores, por não se sentirem aptos ou à vontade com uma tela, transferiram isso para as crianças. Deste modo, confirma-se que a questão do (não) uso do ateliê é consequência também da concepção de arte das professoras, que relacionam a arte ao “limpo”, “belo” e “arrumado”.

347 ■

5 Considerações finais

Muitas leituras podemos fazer deste fato, mas minha intenção neste relato é ilustrar que o desuso do ateliê se deve à influência de muitos fatores. Este é apenas um deles. Mas, somente para finalizar um dos desfechos da história, o evento contou com a presença de muitos familiares e foi muito interessante acompanhar a escolha dos materiais, o “como fazer”, as negociações...

Propiciar aos professores que ficassem no lugar de espectadores foi fundamental para que conhecessem mais e melhor seus alunos. A maioria dos alunos presentes veio acompanhada de mais de um familiar e muitas vezes víamos seis, sete acompanhantes, todos em volta da tela, discutindo e pintando juntos.

Algumas crianças, assim como os professores, recorreram à velha casinha com chaminé, outras compartilharam conosco momentos de alegria e de saudade. Muitos familiares ficaram surpresos ao saber que coisas “sem importância” do cotidiano marcam a vida destas crianças. A arte, neste caso, serviu para dar voz e nos surpreender. A escola não virou um “mar de sujeira de tinta”, como temiam algumas pessoas e um “silêncio” foi tomado, visto que tínhamos muitas pessoas na escola. Silêncio ativo, concentrado e criador que surpreendeu a todos, pois não precisou ser pedido nem gritado. E quanto às telas iguais... viraram duas telas, com duas propostas. Em uma, a continuação da reprodução e na outra tela, o registro estético e criador das crianças. O entardecer virou multicolor...

Com base neste relato, podemos afirmar que a ocupação de um espaço, seja ele qual for, representa uma ação política, social, pedagógica e cultural, como defende Lavelberg (2003, p. 55),

de acordo com Cole e Wakai, a cultura engloba múltiplos aspectos: conceitos, expli-

cações, raciocínios, linguagem, ideologia, costumes, valores, crenças, sentimentos, interesses, atitudes, pautas de comportamento, tipos de organização familiar, profissional, econômica, social, tecnológica, tipos de habitat, etc. A experiência assim acumulada configura sua cultura (COLL, 1997).

Sendo assim, penso que é função da escola realizar leituras do contexto vivido, podendo aprender sobre o espaço, no espaço e com o espaço,

ensinar a ler o mundo é um processo que se inicia quando a criança reconhece os lugares, conseguindo identificar as paisagens. Portanto, observar, registrar e analisar são processos que estão relacionados com o significado de ler e de entender, desde os lugares de vivência até aqueles que são concebidos por quem lê, dando significados às paisagens observadas, pois na leitura se atribui sentido ao que está escrito (CASTELLAR, 2000, p. 29-46).

Considero de relevante importância nesta tentativa de dar conta de aspectos (vários) que as culturas abarcam, o *alargamento* da razão e o aprofundar da sensibilidade e, para isso acontecer, identifico a afetividade -possibilidade de afetar e pelo outro ser afetado- como base sólida para as relações inter-culturais a serem estabelecidas, pois é através dela que conseguimos desenvolver uma relação/experiência estética e sensível com o mundo e, portanto, humanizadora.

O construtivismo, enquanto relação estabelecida entre o *ser-com o outro-no mundo* implica em se lançar na ação transformadora, unindo o velho e o novo, o constituído e o constituinte, a repetição¹⁶ e a superação.

A aprendizagem para ser significativa deve ser entendida como conhecimento, prática e sensibilidade, onde a arte, a ciência e a técnica podem e devem dialogar.

Para Lavelberg (2003, p. 23)

A arte, por si só, não opera transformações na educação, mas a experiência com os processos de criação pode reorientar o sentido de ensinar, o papel do professor, a imagem da escola, bem como o valor das práticas culturais na comunidade e na vida pessoal e profissional dos professores e nas relações entre as escolas e as instituições que promovem ações sociais.

Deste modo, o educador é a figura que tem como função promover esta relação entre educando e aprendizagem significativa através de situações didáticas. Zabala (1998) apud Lavelberg (2003, p.36), define algumas etapas acerca da aprendizagem: O quê? Como? Para quê? assim como a relação entre os conteúdos e saberes apreendidos.

Assim, após análise teórica, suponho que muitos elementos constituem a prática docente e o processo ensino-aprendizagem, a começar pela relação dialética que está contida nas ações que estabelecemos com o mundo, no modo como ensinamos e aprendemos.

Um Ateliê de Arte vazio na referida escola de Ensino Fundamental, com professores polivalentes, reflete muitas coisas que vão além do que pode ser visto¹⁷,

¹⁶ A repetição não como “começar de novo”, mas “começar novo” através da abertura para uma relação. Curso “Arte e conhecimento na escola”, ministrado por Lino de Macedo e Monique Deheinzelin, realizado no Centro Universitário Maria Antonia, da Universidade de São Paulo, no período de abr./jul. 2008.

¹⁷ Para o levantamento destes dados, utilizei-me da seguinte bibliografia: IAVELBERG, Rosa. A formação profes-

tais como: uma concepção pautada na supervalorização da alfabetização em Língua Portuguesa; ausência de relação entre a leitura e escrita do código alfabético com a leitura e escrita do mundo (Alfabetização geográfica); atribuição de superioridade aos saberes teórico-formais em relação aos saberes práticos e cotidianos; falta de espaços/ tempos de diálogo e debate entre concepções distintas de conhecimento e entre os processos de sua validação social; visão de arte como área de conhecimento de pouco valor, realizada, geralmente, quando sobra tempo; repetição de modelos, projetos e procedimentos prontos, geralmente estereotipados, sem relação entre si; introjeção de modelos autoritários de autocontrole disciplinar que, quando rompido nas aulas de Arte, causam sentimento de desconforto e de perda de autoridade; tentativa de executar os guias curriculares prontos, sem incorporá-los à sua própria prática pedagógica; isolamento do professor e separação entre os âmbitos organizacional, pedagógico e cultural.

Eis as questões a serem superadas, para que se efetive uma ocupação consciente do Ateliê de Arte. Para que isso aconteça, é necessário voltar ao ponto de partida, criando situações que favoreçam encontros verdadeiros. Há de ser colocada em evidência a identidade de cada um, atrelada à formação de uma identidade coletiva. Há de se iniciar a apropriação deste espaço com o seu uso: criar trabalhos- planejados e refletidos.

Estudar o lugar, como contrapartida ao movimento de homogeneização(...) nossa ação pode ser efetiva e eficaz, dependendo do jogo de forças em que se insere, e que os homens podem não ser apenas cobaias ou partes de uma estrutura na qual não têm o direito de pensar e de tomar atitudes que lhe pareçam adequadas. Ao se reconhecer o lugar como parte de nossa vida, como um dado que nos permite criar uma identidade e termos a idéia de pertencimento, será possível agir para o grupo, e não apenas para servir a interesses externos (CALLAI, 2005, p. 242).

349 ■

Diante de tais considerações apontadas no decorrer desta reflexão, olhar para o ateliê de arte sem aprofundar o olhar para o entorno no qual este ateliê está inserido foi tarefa impossível e, construir esta ponte- passível de ser atravessada- entre escola e comunidade fez-se urgente e necessário.

Algumas ações voltadas para a formação dos professores foram implementadas no ano de 2008, visando a formação para utilização do ateliê de arte, como: estudo da Proposta Curricular de São Bernardo do Campo e PCN's; divulgação das ações implementadas pela Secretaria de Educação, setor Ateliê de Arte: ida às exposições recentes (aos sábados), help ateliê (auxílio e parceria nos planejamentos); projeto pintura do muro (feita por alunos e comunidade): parceria com o Ateliê de Arte/ Secretaria da Educação; parceria com a Secretaria do Meio Ambiente: palestras, materiais de apoio, cursos para os professores (Furnas) e discussão temática: meio ambiente, comunidade, reflexos do Rodoanel, etc; acompanhamento do Plano de Ação dos anos/ciclos; curso em parceria em Arte (com profissional especialista de arte, oferecido na própria escola), que tem como objetivo favorecer a reflexão e o acompanhamento da própria prática; parceria entre a Professora de Apoio do Laboratório de Informática e Professora de Apoio da Biblioteca Escolar Interativa nos planejamentos e recursos oferecidos.

sional de professores de arte. In: *Para gostar de aprender arte- sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p.51-74.

Outras ações objetivaram especificamente o setor de arte: organização, compra e utilização de materiais disponibilizados no Ateliê; estudo do meio no Ateliê de Arte da Secretaria de Educação, para o grupo do Infantil, com foco na apreciação estética das obras de Volpi; compra de materiais artísticos diversos (individuais, coletivos e para portadores de necessidades educacionais especiais); parceria com arte-educador que desenvolve trabalhos com a comunidade. Este profissional atuou diretamente no Ateliê de Arte, favorecendo práticas artísticas interdisciplinares para os alunos do 2º ano ciclo II; Dia da família na escola, que teve como atividade o registro estético de pais/responsáveis e alunos sobre “coisas que gostamos de fazer juntos”. O registro foi desenvolvido em telas de pintura com o uso livre de diferentes suportes¹⁸.

Foram também realizadas ações conjuntas com a comunidade: estudo do meio nas mediações da comunidade (Associação Comunitária de Reciclagem, organizada por antigos freqüentadores do “lixão do Alvarenga”); reuniões com lideranças comunitárias (Associação dos moradores); apresentação de oficinas realizadas pela Turma Cidadã¹⁹ (capoeira, dança do ventre, pintura facial, esculturas); apresentação da Banda Sinfônica Municipal.

Enfim, eis pequenas ações que já começam a surtir efeitos. Errar, vivenciar o conflito, garantir seu uso semanal, preencher os espaços invisíveis, comunicar coisas (medos, receios, sucessos, fracassos, descontentamentos, alegrias, práticas)- esta é a nossa função, enquanto educadores: *fazer coisas*.

O ateliê de arte pode ser um destes lugares possíveis de se fazerem coisas... É um espaço que possibilita retratar a paisagem observada (modificações geográficas, benefícios e malefícios trazidos com a urbanização), ocupação de moradias (quem entra, quem sai...), espaço que dialoga com o vivido na comunidade e o vivido na escola (deste modo, amplia o olhar do educador, que passa a conhecer melhor o cotidiano das famílias.), espaço que sugere identidade com os alunos que o utilizam (cultura jovem), espaço compartilhado e de gestão coletiva (entre professores e alunos) e, finalmente, espaço que se transforma ao longo do tempo e a partir do uso.

Eis as justificativas que validam seu uso... O convite foi lançado!

Há de ser *coisa feita*, para que possa ser *coisa discutida e refletida*. Finalizo com lavelberg (2003, p.12):

Ensina-se a gostar de aprender arte com a própria arte, em uma orientação que visa à melhoria das condições de vida humana, em uma perspectiva de promoção de direitos na esfera das culturas (criação e preservação), sem barreiras de classe social, sexo, raça, religião e origem geográfica.

Referências

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A.C. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, n. 66, p. 227-2472, maio/ago. 2005.

¹⁸ Outro aspecto significativo desta atividade foi a inversão de papéis (professores como espectadores), visto que geralmente os eventos escolares colocam os pais/responsáveis neste papel.

¹⁹ Programa social desenvolvido com adolescentes em São Bernardo do Campo, SP.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das letras, 2000. p. 83-84.

CASTELLAR, Sonia Maria V. (org.). A psicologia genética e a aprendizagem no ensino de geografia. In: _____. **Educação geográfica**: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. Alfabetização em Geografia. **Espaços na escola**. Unijuí, ano 10, n. 37, p. 29-46, jul./set. 2000.

_____. Ementa do Módulo “Ação Interdisciplinar no Espaço Público”, do Curso de Especialização em Linguagens da Arte, realizado no Centro Universitário Maria Antonia, da Universidade de São Paulo, no 2º semestre de 2007.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte** — sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **O desenho cultivado da criança**: práticas e formação de educadores. Porto Alegre, RS: Zouk, 2006.

_____; ARSLAN, Luciana M. **Ensino de Arte**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

OLIVEIRA, Cristiane Madanêlo de. La Fontaine (1621-1695). Disponível em <<http://www.graudez.com.br/litinf/autores/lafontaine/lafontaine.htm>>. Acesso em: 12 jul. 2008.

351 ■

PEREIRA, Marcelo Garrido. El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgências de la educación geográfica. In: **Caderno Cedex**, Campinas, 2005, n. 66, p. 137-163, maio/ago. 2005.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ações Educacionais. Proposta curricular. Caderno 3: Ensino Fundamental. São Bernardo do Campo: SEC, 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. (rev. e ampl.). São Paulo: Cortez, 2003. p. 99-133.

WIKIPÉDIA. Fábulas. Disponível em <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Fábulas>>. Acesso em: 12 jul. 2008.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Dados obtidos de informação verbal

Curso “Arte e conhecimento na escola”, ministrado por Lino de Macedo e Monique Deheinzelin, realizado no Centro Universitário Maria Antonia, da Universidade de São Paulo, no período de abr./jul. 2008.

Curso de pós-graduação Linguagens da Arte, módulo Educação Musical significativa: o aprendizado pela manipulação e utilização da linguagem musical na simulação de um contexto real, ministrado pela professora Elisabeth Bueno de Camargo, realizado no Centro Universitário Maria Antonia, da Universidade de São Paulo, no período de mai./jun 2008.