

*Imagens visíveis, imagens invisíveis:*  
Um estudo de caso sobre o ensino da Arte numa  
escola da Rede Municipal de Belo Horizonte

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E DE PÓS-GRADUAÇÃO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIOLOGIA E HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE  
E DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

*Imagens visíveis, imagens invisíveis:*  
Um estudo de caso sobre o ensino da Arte numa escola da  
Rede Municipal de Belo Horizonte

Cláudia Regina dos Anjos

Belo Horizonte  
2008

*Imagens visíveis, imagens invisíveis:*  
Um estudo de caso sobre o ensino da Arte numa escola da  
Rede Municipal de Belo Horizonte

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação do Instituto de Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Sociologia e História da Profissão Docente e da Educação Escolar.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Sandra de Fátima Pereira Tosta.

Belo Horizonte  
2008

## FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Anjos, Cláudia Regina dos  
A599i      Imagens visíveis, imagens invisíveis: um estudo de caso numa  
escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte / Cláudia Regina  
dos Anjos. Belo Horizonte, 2008.  
134f. : Il.

Orientadora: Sandra de Fátima Pereira Tosta  
Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de  
Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Arte – Estudo e ensino – Belo Horizonte (MG). 2. Espaço e  
tempo na arte.

3. Ensino - Legislação. I. Tosta, Sandra de Fátima Pereira. II.

Pontifícia

Universidade Católica de Minas Gerais. Programa e Pós-  
Graduação em

Educação. III. Título.

CDU: 37.036



*Chadwick Jones*

Instituto de Ciências Humanas  
Departamento de Educação  
Mestrado em Educação

APROVAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Dissertação defendida por:** CLÁUDIA REGINA DOS ANJOS

Tema: Imagens visíveis, imagens invisíveis: Um estudo de caso sobre o ensino da Arte numa escola da Rede Municipal de Belo Horizonte

**Aprovada em:**

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Sandra de Fátima Pereira Tosta – PUCMINAS (ORIENTADORA)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Lucia Gouvêa Pimentel – UFMG

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Anna Maria Salgueiro Caldeira – PUCMINAS

*Dedico esta dissertação:*

*Ao meu pai e a minha mãe, pela vida e dedicação na difícil tarefa de educar.*

*A Carlos, Cristiane e Clauciene, meus irmãos queridos.*

*A Fernanda, Henrique e Davi, meus sobrinhos adoráveis.*

*A Galeno, pela dedicação e paciência.*

*A todos os professores de Arte que não se conformaram/conformam com o lugar reservada a Arte na escola.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, meu agradecimento à Professora Dra. Sandra de Fátima Pereira Tosta, pela orientação atenta, carinhosa, sensível, e ao mesmo tempo exigente, com que sempre se fez presente. E também por suas contribuições, enquanto professora de Antropologia e Educação, que ampliou consideravelmente meus horizontes. Suas considerações foram responsáveis pelo meu crescimento enquanto pesquisadora.

À Professora Dra. Anna Maria Salgueiro Caldeira, pelo carinho e atenção. Agradeço a ela pela leitura e sugestões valiosas na qualificação.

À Professora Dra. Lucia Gouvêa Pimentel, pelo atendimento imediato das minhas tantas solicitações, sempre de forma atenta, sensível, firme e carinhosa. Agradeço a ela, também, pelas contribuições na qualificação, que foram preciosas. Minha mestra!

Aos professores e colegas do Mestrado, pelas leituras e diálogos tensionadores e motivadores.

Aos colegas, Amanda, Andréa e Daniel que contribuíram com suas observações, sugestões e, sobretudo, com o carinho e a amizade.

Aos amigos, Admir, Adriana Campos, Adriana Pessoa, Anderson Mourão, Carlos Alberto, Creusinha, Cristiane, Edson Preto, Jerry, Lu, Maria José, Jaqueline Grammont, Rosângela, Telminha e Valéria, que me ajudaram a suavizar momentos difíceis.

Aos meus cunhados Ernani, Renato e Vânia, pelos préstimos valiosos das tecnologias.

À Coordenação e funcionários do Programa de Mestrado em Educação da PUCMINAS, pela atenção, disponibilidade e alegria com que sempre me receberam.

Aos professores e funcionários da Escola “Aquarela”, que me concederam entrevistas, tempos, documentos e, especialmente, atenção. Meu agradecimento pela disponibilidade a esta pesquisa.

Ao Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, pelo acolhimento.

Aos professores, coordenação e direção da Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Professor Hilton Rocha, pela paciência, apoio e carinho nos últimos tempos de escrita desta dissertação.

Ao professor Olavo pela amizade e préstimos tecnológicos.

## Fotografia

Veja a cara dele sorrindo  
Veja a cara dele sorrindo atrás do muro  
Agora ele pode sorrir, pois o medo passou  
Já está bem mais calmo seu coração  
Ao invés de barulho do medo no ouvido  
Ele ouve o ruído do vidro das bolas de gude  
Agora ele pode brincar o jogo das bolas de gude  
Menino de novo

Veja na cara do outro, a tensão  
Na cara do outro a atenção no que vem  
Aquele olho de lado prestando atenção, vem alguém  
O exterminador, o torturador  
O anjo da mor, o anjo da dor  
Ô ô, ô ô, ô ô, ô ô, ô ô  
Veja a cara daquele mais um  
A cara de espanto daquele mais um com o  
Trinta e oito na mão  
Veja a fumaça saindo do cano  
O corpo de um outro menino caído no chão  
Veja o gude largado no chão  
Ô ô, ô ô, ô ô, ô ô, ô ô.

Gonzaga Jr.

## RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo identificar, descrever e compreender como está sendo apropriado o ensino da Arte no cotidiano de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e, especificamente, no 3º ciclo de idade de formação, a partir das definições, pressupostos e indicações pedagógicas presentes na LDBEN 9394/96, nos PCN/Arte e no Programa Escola Plural, para o ensino dessa disciplina. Buscou, assim, aprofundar o entendimento da escola em relação à concepção de arte como área de conhecimento, bem como a sua inserção no Projeto Político Pedagógico e nas práticas cotidianas da mesma. A metodologia escolhida foi a modalidade do estudo de caso, desenvolvido em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte, onde foram feitas observações sistemáticas das práticas cotidianas sobre ensino da Arte, bem como entrevistas semi-estruturadas com os estudantes, com uma professora de Arte e com a direção da escola. Além do uso dessas técnicas, foram feitos registros audiovisuais que compõem o texto e ancoram as análises feitas. Os resultados da pesquisa evidenciam que a escola, bem como os professores e equipe pedagógica, tem avançado nessa concepção, principalmente no que se refere à organização mais democrática dos tempos/espacos de aprendizagem em arte. Mas, há um longo caminho ainda a trilhar para que a arte seja de fato desenvolvida e considerada como área de conhecimento.

Palavras-chave: Ensino da Arte. Arte como área de conhecimento. Tempos e espaços de aprendizagem em arte. Legislação e ensino da Arte.

## ABSTRACT

The aim of this thesis is to identify, describe and understand how Art teaching is being implemented on the public school system of Belo Horizonte and, specifically, on the 3<sup>rd</sup>. education cycle, based upon the definitions, presuppositions and pedagogical indications contained at LDBEN 9394/96, PCN/Arte and Programa Escola Plural (Plural School Program) for the instruction of this discipline. Thus, this thesis attempted to deepen the comprehension of the relation of the school related to the conception of Art as a knowledge area, as well as its insertion in the Pedagogical Politic Project and daily practices. Case study was the chosen methodology, and it was developed in one of Belo Horizonte's public school. Several systematic observations on the daily practices related to Art teaching have been done as well as semi-structured interviews with the students, with an Art teacher and with school boarding. Moreover, audiovisual recordings that compose the text were made. This recordings support the analyses conducted. Research results show that school, as well as, teachers and pedagogical staff are advancing on this conception, especially towards what is related to a more democratic art learning time/space organization. However, there is still a long way to track until Art will be truly developed and considered as a knowledge area.

Key words: Art teaching. Art as a knowledge area. Time/space's art learning. Legislation and Art teaching.

## LISTAS DE FIGURAS

<i>FIGURA 1: Mapa de localização da Escola Aquarela.....</i>	<i>48</i>
<i>FIGURA 2: Biblioteca da Escola Aquarela – 1.....</i>	<i>49</i>
<i>FIGURA 3: Biblioteca da Escola Aquarela – 2.....</i>	<i>50</i>
<i>FIGURA 4: Biblioteca da Escola Aquarela – detalhe.....</i>	<i>50</i>
<i>FIGURA 5: Biblioteca da Escola Aquarela – detalhe da estante de Arte.....</i>	<i>51</i>
<i>FIGURA 6: O espaço físico da Escola Aquarela.....</i>	<i>52</i>
<i>FIGURA 7: O espaço das salas de aula.....</i>	<i>53</i>
<i>FIGURA 8: A disposição dos computadores.....</i>	<i>54</i>
<i>FIGURA 9: Visão do pátio e do estacionamento da escola.....</i>	<i>54</i>
<i>FIGURA 10: A escada de acesso ao segundo andar.....</i>	<i>55</i>
<i>FIGURA 11: O banco e o espaço de convivência.....</i>	<i>56</i>
<i>FIGURA 12: Escada principal da Escola Aquarela.....</i>	<i>57</i>
<i>FIGURA 13: A gruta e a imagem religiosa.....</i>	<i>58</i>
<i>FIGURA 14: Espaço de convivência nos fundos da escola.....</i>	<i>59</i>
<i>FIGURA 15: A quadra de esportes.....</i>	<i>60</i>
<i>FIGURA 16: A horta da Escola Aquarela.....</i>	<i>61</i>
<i>FIGURA 17: Bebedouros.....</i>	<i>62</i>
<i>FIGURA 18: A Galeria de Arte.....</i>	<i>63</i>
<i>FIGURA 19: Detalhe da Galeria de Arte.....</i>	<i>64</i>
<i>FIGURA 20: O texto sobre “Retrato de Adèle Bloch-Bauer”.....</i>	<i>65</i>
<i>FIGURA 21: Recriação do “Retrato de Adèle Bloch-Bauer”.....</i>	<i>66</i>
<i>FIGURA 22: Painel de trabalhos na Galeria de Arte.....</i>	<i>66</i>
<i>FIGURA 23: Painel de trabalhos na Galeria de Arte – detalhe.....</i>	<i>67</i>
<i>FIGURA 24: Figuras humanas expostas no painel da sala de Arte: detalhe.....</i>	<i>81</i>
<i>FIGURA 25: Painel da Sala de Arte.....</i>	<i>83</i>
<i>FIGURA 26: Biblioteca da escola.....</i>	<i>84</i>
<i>FIGURA 27: Vista da cantina e local da Galeria de Arte.....</i>	<i>86</i>
<i>FIGURA 28: Vista da Galeria de Arte com trabalhos expostos.....</i>	<i>87</i>
<i>FIGURA 29: Vista da cantina, mesas de alvenaria e aparelhos em desuso.....</i>	<i>89</i>
<i>FIGURA 30: Vista parcial da Galeria de Arte.....</i>	<i>89</i>
<i>FIGURA 31: Reprodução do quadro-negro.....</i>	<i>108</i>
<i>FIGURA 32: Detalhe das figuras femininas expostas na Galeria de Arte.....</i>	<i>113</i>
<i>FIGURA 33: Trabalho de pintura abstrata em papelão.....</i>	<i>115</i>
<i>FIGURA 34: Trabalho de pintura abstrata com detalhe em barbante.....</i>	<i>118</i>

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1:</b> <i>Quadro de distribuição das aulas semanais da Escola Aquarela.....</i>	<i>71</i>
<b>QUADRO 2:</b> <i>Datas e reuniões de Conselho de Classe.....</i>	<i>77</i>
<b>QUADRO 3:</b> <i>Datas de aplicação das provas.....</i>	<i>77</i>

## SUMÁRIO

<b>1.Capítulo 1 - PLANO GERAL: INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
1.1.Construindo o objeto da pesquisa.....	16
1.2.Objetivo Geral.....	17
1.3.Objetivos Específicos.....	18
<b>2.Capítulo 2 – PRIMEIRO PLANO: Notas teóricas e metodológicas .....</b>	<b>20</b>
2.1.Escola e cultura.....	26
2.2 Arte/Educação e ensino da arte .....	30
2.3 Cotidiano, cotidiano escolar e ensino da arte .....	36
2.4 Caminhos metodológicos .....	40
2.5 A escolha da Escola .....	40
2.6 Sobre a narrativa audiovisual.....	44
<b>3.Capítulo 3 – ENQUADRANDO O FOCO: Escola Aquarela.....</b>	<b>47</b>
3.1 Conhecendo a Escola Aquarela .....	48
3.2 Galeria de Arte da Escola Aquarela .....	63
<b>4.Capítulo 4 – FOCALIZANDO A Organização dos tempos e espaços para o ensino de arte.....</b>	<b>69</b>
4.1 Tempos para o ensino de arte no cotidiano da Escola Aquarela .....	69
4.2 Espaços para o ensino de arte no cotidiano na Escola Aquarela.....	79
<b>5.Capítulo 5 – ABRINDO O FOCO PARA A Galeria de Arte e o ensino de arte na Escola Aquarela.....</b>	<b>86</b>
<b>6.Capítulo 6 – FOCALIZANDO O ensino da arte na Escola Aquarela.....</b>	<b>98</b>
6.1 A arte no cotidiano da Escola Aquarela .....	107
<b>7.Capítulo 7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS: Fazendo o “clic” .....</b>	<b>119</b>
7.1 Apropriação da concepção de Arte como área do conhecimento.....	120
7.2 A inserção do ensino de Arte no Projeto-Político-Pedagógico da Escola Aquarela .....	122
7.3 As formas de apropriação e utilização da concepção da Arte nas práticas cotidianas da Escola .....	122
7.4 A relação dos sujeitos com a arte no cotidiano escolar.....	124
7.5 Contribuição dessa pesquisa com o desenvolvimento e discussões sobre o ensino da Arte na Escola Aquarela .....	125
7.6 Sempre se aprende a aprender.....	127
<b>8.Referências.....</b>	<b>128</b>

## 1. CAPÍTULO 1 - PLANO GERAL: INTRODUÇÃO

As imagens que me acompanham desde a infância foram se constituindo como fronteiras da minha aprendizagem. As brincadeiras, o artesanato, o desenho e, sobretudo, a curiosidade e vontade de desvendar o mundo são exemplos dessas fronteiras. Ora presentes, ora ausentes de mim e de minha trajetória de vida.

À época em que cursei o ensino médio, no curso de Magistério (1997-1998), outro encantamento se desenhava: a docência. A prática das professoras, que tive a oportunidade de observar nos estágios, e a dinâmica da escola, me chamavam a atenção. Imagens ainda tão presentes! Entre elas, guardo as imagens das crianças que não escutavam histórias contadas pela professora, não desenhavam e só brincavam na hora do recreio. Tinham contato com as atividades do livro didático e com folhas mimeografadas,<sup>1</sup> cujas matrizes eram feitas pela própria professora ou pela professora da classe ao lado. Fui percebendo também que essas crianças eram submetidas a uma obediência às regras, em nome da ordem e bons costumes. Fatos que se configuraram como desconfortos.

Concomitantemente com o trabalho docente, fazia graduação em artes plásticas. Ao longo desse período (1989-1992), nas instituições em que trabalhei, pude observar o espaço do ensino de arte nas escolas. Geralmente era considerada uma atividade que não prescindia de esforço mental, uma terapia ou uma aula para aprender a decorar a escola. Apesar da minha discordância quanto a esses pontos de vista, não conseguia ainda me movimentar para tentar modificar esse tratamento, pelo menos nas escolas em que trabalhava.

No caso do ensino fundamental, nas primeiras séries, a arte não era sequer mencionada. Algumas indagações já me ocorriam, silenciosamente: como formar sujeitos de sua própria história sem considerar a arte? Por que a escola ignora a importância da arte na formação humana?

Esses meus questionamentos, mesmos que solitários, começaram a encontrar eco nos movimentos sindicais em que me engajei, entre eles, as discussões acerca da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96. Essa foi outra imagem que me marcou profundamente.

---

<sup>1</sup> Atividades mimeografadas são aquelas reproduzidas a partir de uma matriz; no caso, eram mimeógrafos a álcool.

Já no trabalho com jovens e adultos, no ensino médio, sentia-me desafiada com os questionamentos que provocavam, os quais ainda trago para a sala de aula: Por que e para que estudar arte? Arte cai no vestibular? Por que estudamos somente gente morta?

E afirmativas como: “Eu não gosto de arte”; “Eu não sei desenhar”; “Isso (referência a uma obra de arte, geralmente não figurativa) eu também faço e pela metade do preço”. Essas indagações me remetiam às seguintes questões: Por que a nós são negados, desde o início de nossa escolarização, o acesso e a fruição da obra de arte? Por que somente poucos têm acesso, de forma significativa, a esse indiscutível e rico legado da humanidade?

O primeiro contato com o projeto Escola Plural foi como professora de Arte e foi muito significativo para mim (1999). Na verdade, revivi várias imagens do início de minha prática pedagógica. Enfim, imagens que tinham sempre como pano de fundo: o acesso e permanência de crianças, adolescentes e jovens numa escola de qualidade e que o conhecimento artístico e estético fosse mais significativo. Reencontrei-me com meus sonhos e lutas, que estavam adormecidos, por uma escola mais humana e criativa. Com isso, as possibilidades de um trabalho mais efetivo e humano se tornaram presentes. As discussões se fizeram um pouco mais maduras e conscientes. Percebi que esse programa preconizava uma formação humana. Nele, o ensino da Arte deixava de ser secundária, um enfeite ou complemento no currículo, e se tornava parte integrante do currículo e do cotidiano escolar; não somente no plano do desejo, mas nas premissas e na sistematização do trabalho.

Na Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação, da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (2004-2007), pude experienciar uma ação mais próxima das políticas públicas e da discussão acerca do Programa da Rede Municipal de Belo Horizonte. Construções e desconstruções de minha prática pedagógica se faziam, se fazem e se refazem a todo o momento. Pude constatar que essa rede muito havia avançado no tocante às práticas pedagógicas e, principalmente, no que se refere as expressões artísticas e culturais. Mas o questionamento ainda permanecia: como ocorria o ensino de arte no cotidiano da escola? Como a escola estava se organizando para que o ensino da arte estivesse, de fato e de direito, de forma efetiva e afetiva, no cotidiano escolar?

Essas imagens me estimularam a buscar um aprofundamento no que se refere ao ensino de arte no cotidiano escolar da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMBH), que acabou por se constituir como temática na construção de meu objeto estudo. Esse grande desafio remonta às imagens que constituem uma espécie de memória visual da minha formação humana e acadêmica.

Para esse aprofundamento, ingressei no Mestrado em Educação da PUC/Minas, em 2006, indicando que minha pesquisa abordaria as seguintes questões: as práticas pedagógicas na rede municipal estão dialogando com a formação humana? Como está o ensino de arte na Rede Municipal de Belo Horizonte a partir da LDBEN 9394/96? Em que os PCN/Arte estão contribuindo para o ensino da arte?

### **1.1. Construindo o objeto da pesquisa**

Para tentar responder a esse conjunto de questões, procurei rever as várias e permanentes discussões acerca do ensino da arte no Brasil e, principalmente, na Rede Municipal de Belo Horizonte, numa busca que sempre me motivou. A LDBEN 9394/96 é, sem dúvida, um marco significativo na História da Arte/Educação e, mais especificamente, no ensino da arte, porque estabelece a arte como componente obrigatório da educação básica e os PCN/Arte (1998), também, porque consideram a arte como uma área de conhecimento com especificidades e elementos próprios em sua constituição, por esses apresentarem, também, uma complexidade em relações aos conteúdos, como nos afirma Pimentel (1999, p. 35): “Nos PCN, em todas as áreas há indicações da complexidade do trabalho a ser desenvolvido...” E o Programa Escola Plural redimensiona o olhar para o sujeito e para suas práticas pedagógicas quando, em seus eixos, entre outros, destaca sensibilidade como a totalidade da formação humana e a escola como tempo de vivência cultural. (PBH, 1994). Esses eixos integram um novo paradigma de educação e, sobretudo, materializam a abertura à pluralidade da escola como espaço sócio-cultural, de construção de identidades e de diferenças culturais almejadas pelo ensino da arte na contemporaneidade.

As aproximações sucessivas da temática e a necessária delimitação de um problema de investigação me levaram a um recorte desse ensino da arte no cotidiano de uma escola da RMBH. E o tempo de formação humana a ser

investigado foi o 3º ciclo de idade de formação,<sup>2</sup> por dois motivos: primeiro, pelo fato de os professores desse ciclo terem formações específicas, ou seja, o ingresso dos professores na escola se dá por meio de concurso de sua área específica de formação: Matemática, Arte, Educação Física, Português...

Em segundo lugar, por apresentar, como um dos eixos norteadores para o 3º ciclo de idade de formação, a incorporação das vivências culturais no cotidiano escolar, bem como no currículo escolar. Traduz-se, dessa forma, uma intenção educativa de ampliação da capacidade do estudante, *entre outras*,

de perceber e respeitar a diversidade lingüística, histórica e artística ler e interpretar textos de diversos tipos (literários, científicos, informativos, artísticos etc.) desenvolver diversas formas de expressão artísticas: visual, teatral, musical e corporal, utilizando-se de materiais e procedimentos adequados; experimentar, sentir, viver sua capacidade de expressão corporal, desenvolvendo sua consciência e seu potencial criador; reconhecer obras de arte e seu contexto histórico, estabelecendo relações entre o artista, sua obra e seu tempo; reconhecer as tradições e o patrimônio histórico-cultural, desenvolvendo posturas de preservação. (PBH, 2002, p. 149).

Esses indicativos são parte de um conjunto de subsídios para a construção curricular do 3º ciclo de idade de formação.

A partir desses marcos redimensionadores do ensino da arte, passei a me questionar, já no processo de definição do problema da pesquisa: como estaria o ensino da arte na Rede Municipal de Belo Horizonte? Quais as implicações daqueles marcos legais que atribuem a arte um campo de conhecimento, no cotidiano da escola? Em outros termos, como o ensino da arte se materializava em escolas da rede municipal? Ao se manifestar, que expressões traziam?

## 1.2. Objetivo Geral

Identificar, descrever e compreender como está sendo apropriado o ensino da Arte no cotidiano de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e, especificamente, no 3º ciclo de idade de formação, a partir das definições, pressupostos e indicações pedagógicas presentes na LDBEN 9394/96, nos PCN/Arte e no Programa Escola Plural para o ensino dessa disciplina.

---

<sup>2</sup> Ciclo de idade de formação é um dos eixos vertebrais do Programa Escola Plural, que significa que o ensino fundamental se organizará em três ciclos de idade de formação: infância, pré-adolescência e adolescência. Nesse sentido, visa garantir as vivências de cada idade no tempo presente e com seus pares, sem interrupção. O 3º ciclo de idade de formação compreende adolescente entre 12 a 14 anos de idade. (PBH, 2002, p. 16).

### 1.3. Objetivos Específicos

- 1- Aprofundar o entendimento de como a Escola Aquarela, após LDBEN 9394/96, PCN/Arte e o Programa Escola Plural, tem se apropriado da concepção da arte como área de conhecimento.
- 2- Analisar o Projeto Político Pedagógico da escola no que se refere à nova concepção e suas implicações para o ensino da arte.
- 3- Descrever e analisar as formas de apropriação que os sujeitos da escola, professores e direção utilizam em suas práticas cotidianas no sentido de propiciar experiências significativas em arte para os estudantes.
- 4- Observar, descrever e compreender a relação que os sujeitos da escola têm com a arte no cotidiano escolar.
- 5- Contribuir com o desenvolvimento e as discussões do ensino da Arte na escola.

Para o desenvolvimento do meu objeto de investigação, bem como dos objetivos propostos, a dissertação foi realizada em seis capítulos, incluídas as considerações finais. Vale ressaltar que, no desenrolar de cada capítulo, fui fazendo as análises de acordo com o que o campo me apresentou, procurando dialogar permanentemente com as teorias apreendidas e ou revisitadas durante os cursos e seminários de orientação no mestrado.

Para melhor situar o leitor, utiliza-se a metáfora da fotografia na estruturação desta dissertação. Tal metáfora foi escolhida por conter elementos, figuras e ações do ato de fotografar que, de acordo com minha interpretação, revelam modos como se deu a construção dessa investigação. São eles: plano geral, primeiro plano, foco e o “clic”. Além disso, expressa de forma muito viva a narrativa audiovisual do meu trabalho.

Dessa forma, passo a apresentar os capítulos, de modo a introduzir e situar o leitor, no primeiro capítulo, no plano geral desta dissertação. Segundo capítulo: “Primeiro Plano”, que o aborda as notas teóricas e metodológicas que subsidiaram a dissertação. O terceiro capítulo: “Enquadrando o foco”, procura construir a

imagem da escola pesquisada. A imagem caracteriza-se, dessa forma, pela descrição da Escola Aquarela, à moda de uma grande fotografia. No quarto capítulo, “Focalizando os tempos/espacos”, houve a preocupação em detalhar a organização do espaço/tempo para o ensino da arte no cotidiano da Escola Aquarela. Os PCN/Arte e os eixos do Programa Escola Plural foram os balizadores dessa análise. O quinto capítulo, “Abrindo o foco para a Galeria de Arte”, apresentou a Galeria de Arte da Escola Aquarela como espaço/tempo de aprendizagem em arte. O sexto capítulo: “Focalizando o ensino da Arte na Escola Aquarela” configurou os processos e metodologias utilizados em sala de aula para o ensino da Arte. No sétimo capítulo estão as “**Considerações finais: Fazendo o ‘Clic’**”, foram registradas as minhas percepções e as imagens que foram sendo traçadas acerca da investigação realizada. Vale destacar: o retrato aqui impresso é um dos retratos possíveis da pesquisa realizada. Outros, registrados por outros pesquisadores, poderiam ser distintos do apresentado.

## 2. CAPÍTULO 2 – PRIMEIRO PLANO: NOTAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Numa visão contemporânea, a instituição escola não é somente um lugar isolado, em que há estudantes, métodos e técnicas avalizadas pelos professores e programas institucionais. É uma instituição social de onde emergem múltiplas culturas e saberes. Apesar disso, sabemos que a maioria dessas instituições, ainda hoje, é imbuída de ideais republicanos, entre os quais destaco a busca da homogeneidade, inclusive dos estudantes, da ordem e do progresso. Segundo Freitas, esse modelo republicano trouxe um modelo de escolarização que

[...] estabilizou entre nós a escola seriada, o grupo escolar, o ginásio de Estado, o jardim-infância, uma nova escola normal, etc. também estabilizou normas, procedimentos, usos de materiais específicos, orientações aos professores, regras de higiene, enfim um conjunto de realidade de um novo tempo, um novo ciclo histórico, um novo ponto de partida para a história do país. (FREITAS, 2005, p. 165).

Esses ideais foram se constituindo no imaginário das pessoas e se transformaram numa espécie de desenhos rígidos, geometricamente calculados, feitos com canetas esferográficas. E mesmo se conseguíssemos desmanchá-los, marcas profundas ainda ficariam na superfície. Esses, por exemplo, seriam os desenhos de como é uniforme o tratamento dado pela escola em relação às culturas dos estudantes, considerando-os apenas como sujeitos cognoscíveis. Uma tendência, segundo Efland (2005), de *padronização e regularização do pensamento* dos sujeitos, considerando como sujeitos da educação não somente professores e estudantes, mas também gestores e comunidade.

Arroyo traduz muito bem essa idéia em *Imagens Quebradas* (2004), quando diz que a modernidade criou *imagens* da escola, dos estudantes e dos professores a partir do conceito de infância que carregamos desde tenra idade: figuras cândidas e românticas de crianças. Esse autor diz que a escola que temos hoje tem seus pilares nessas imagens. Em muitos casos são “as únicas imagens dos sonhos dos docentes”, (ARROYO, 2004, p. 35), ou seja, são imagens que os professores carregam consigo sobre os estudantes, transformando-as em idéias.

Nesse sentido, a escola atenderia somente a um público delicado, romântico e cândido. Conseqüentemente, uma única forma de tratamento era pensada, por parte da escola, para todos os estudantes. Portanto, sobre aquelas imagens foi construída, segundo Arroyo (2004, p. 36), “a medida de uma docência fácil”.

Essa medida está em consonância com os ideais republicanos, destacados anteriormente, que foram se solidificando e estão cristalizados no imaginário da sociedade. Essas *imagens* podem ser exemplificadas por algumas ações que tenho percebido e presenciado no interior das escolas no seu cotidiano: as “ocorrências” dadas aos estudantes em vista de alguma atitude fora da ordem, das normas de comportamento estabelecidas pela própria instituição; as grades curriculares unificadas; a hierarquia das disciplinas escolares; as técnicas e métodos de ensino na perspectiva da monocultura, a ciência como verdade única e desprezo a outras formas de conhecimento.

Isso pode ser evidenciado na atitude de uma professora da Escola Aquarela, quando a conversa se acentuou na sala. Ela, por meio de gestos, mostrou as ocorrências dizendo que “estava doida para usar”. (Diário de campo 1, 16/05/2007, p. 159). Pelo visto eram muitas. Essas ocorrências são usadas como forma de manter a disciplina dos estudantes por meio de um ritual. Quando tinha três ocorrências, o estudante recebia uma punição: chamar os pais ou responsáveis na escola para uma conversa ou levar um bilhete para comunicar a eles suas atitudes na escola. Algumas vezes chegam até a um chamado “balão”.<sup>3</sup> Em outros termos, é a escola se assemelhando a uma delegacia de polícia onde são feitas as ocorrências.

Penso que essas imagens ou representações podem ser traduzidas também na idéia de Boaventura de Souza Santos, que Inês Barbosa de Oliveira, em seu livro *Boaventura & a Educação*, destaca como sendo *razão metonímica*. Ou seja, como uma “única forma de racionalidade possível, entendendo a sua parcialidade como totalidade”. (OLIVEIRA, 2006, p. 77). No caso da instituição escolar, posso pensar a *razão metonímica* como uma posição hegemônica da escola por considerar a formação do sujeito somente na perspectiva científica única, em que todos devem sair com o mesmo grau de conhecimento, todos têm de aprender igualmente ou pela mesma lógica imposta pela escola. Essa posição da escola em relação a uma perspectiva única de aprendizagem está presente em seus pilares de constituição e é traduzida confortavelmente nas imagens cândidas e românticas da infância, apresentadas anteriormente.

Como conseqüência, a história, a memória dos povos, os saberes construídos nos vários espaços da sociedade e suas produções culturais são marcadas pelo estigma de erro, de inferioridade e de ignorância. (OLIVEIRA, 2006).

---

<sup>3</sup> Termo utilizado para denominar a suspensão das aulas dos estudantes, uma forma de punição.

Se, de um lado, presencio e percebo algumas instituições ainda pautadas e presas no rígido desenho dos ideais republicanos, por outro, percebo os sujeitos, professores e estudantes, clamando por reconhecimento de seus modos de ser e estar no mundo, dizendo, por meio de suas atitudes, que estão presentes e que querem ser ouvidos, reconhecidos. Será que esses estudantes se enquadram nesse modelo de escola forjado pelos ideais republicanos? Esse inconformismo está presente entre os professores, conforme pode ser lido em Arroyo:

O incômodo tem conotações novas: nos últimos vinte e cinco anos os governos vêm dizendo aos professores (as) que não são mais os mesmos, que reclamam, reivindicam, contestam, paralisam seu trabalho, saem às ruas e praças. (ARROYO, 2004, p. 34).

A partir da elucidação da imagem romântica da infância, que Arroyo propõe, percebo como ela é ou se entende transferida para os adolescentes, jovens e adultos no contexto em que tanto os estudantes como os professores não são mais os mesmos. O clamor dos estudantes nos remete à idéia de que eles não são mais aqueles receptores pacíficos do conhecimento de outrora e que talvez não tenham sido mesmo em qualquer período da história.<sup>4</sup> Isso pôde ser percebido na fala de uma das estudantes, com o apoio dos colegas que, por meio de gestos com a cabeça, indicavam discordância quando a professora “ameaçou” dar ocorrência às pessoas que estavam conversando: “isso que é tortura”, “que isso não é legal, não é bom”. (Diário de campo 1, 16/05/2007, p. 160). A professora retrucou dizendo que “não gostava de fazer isso, mas que, infelizmente, algumas pessoas só entendem o que ela está dizendo quando ganham a ocorrência”. (Diário de campo 1, 16/05/2007, p. 160).

A fala da estudante exemplifica a afirmativa de que os estudantes não são mais os mesmos. Em que pese os professores terem assumido o seu protagonismo político, social e cultural, como nos indica Arroyo (2004), é comum nas escolas um comportamento como o referido acima. Dessa forma, posso sugerir que esse protagonismo ainda é algo a ser concretizado. É necessário problematizar situações em que o “novo” parece ocorrer, mas o “velho” ainda persiste. Em meio às imagens quebradas, algumas continuam cristalizadas.

---

<sup>4</sup> E é difícil afirmar que algum dia o foram. A pesquisa de Carla Valéria Vieira Linhares Maia, dissertação de Mestrado PUC/Minas, 2004: *Entre gingas e berimbaus*: um estudo de caso sobre culturas juvenis, grupos e escola, demonstra que, na Idade Média, jovens já se reuniam em grupos para protestar contra a ordem vigente.

Assim, é possível afirmar que o modelo de instituição escolar pautada na ordem, progresso e homogeneidade, principalmente, não atende mais ao público que hoje, por direito, está nas escolas públicas. São pessoas das mais variadas culturas, localidades e situações econômicas que, na maioria das vezes, põem em xeque os saberes e poderes cristalizados da cultura escolar,<sup>5</sup> bem como suas normas, regras e prescrições. Recuperando novamente Arroyo, as *imagens* construídas histórica e culturalmente vão se quebrando. Geram cada vez mais conflitos, chegando até a violência, a desistência da docência ou a evasão dos estudantes. Isso evidencia as *imagens quebradas* da escola hegemônica. (ARROYO, 2006).

As discussões contemporâneas sobre a educação têm privilegiado os sujeitos nas mais variadas dimensões, como afirma Dayrell (1996, p. 136), argumentando que

Analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres trabalhadoras e trabalhadores, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história.

Esse autor recupera, entre outros, o sentido multicultural da instituição escolar e reconhece que os sujeitos que estão inseridos nessa instituição são seres humanos que possuem experiências de vida diferentes, fazem parte de grupos de participação social diferentes, têm histórias de vida distintas umas das outras, são de etnias diversas, enfim, têm culturas múltiplas. A escola, dessa forma, deve procurar não só compreender, mas, especialmente, reconhecer esses sujeitos como tal.

Portanto, deve constituir-se como uma instituição heterogênea e não mais uma simples transmissora de conhecimentos, centrada na competição dos resultados da aprendizagem, na lógica da educação bancária criticada veementemente por Paulo Freire já nos anos 1960.

No texto *A escola como espaço sócio-cultural*, de 1996, Dayrell localiza a urgência de se pensar em uma nova escola e sugere-nos uma reflexão a partir do *paradigma emergente* proposto por Boaventura de Souza Santos. Assim, considero

---

<sup>5</sup> Uso aqui o conceito de cultura escolar, com base em Brandão (2002), a partir de minha interpretação, como conjunto de significados, valores e sentidos; portanto, um campo simbólico que envolve hierarquias, distribuição desigual do poder, inclusões e exclusões, rotinas, regras, programas de formação e diferentes estilos de trabalhos cotidianos.

ser importante trazer a tona às teses propostas por Santos para o entendimento desse novo paradigma.

No livro *Um discurso sobre as ciências*, de 2003, Boaventura de Souza Santos, ao configurar o paradigma emergente, afirma que só poderá fazê-lo por via especulativa. Dessa forma, suas teses são frutos das reflexões dos últimos dezoito anos de trabalho.

A primeira tese é a de que *todo conhecimento científico-natural é científico-social*. O autor defende que a dicotomia entre ciências naturais e ciências sociais já não atende aos anseios da sociedade. Portanto, a superação da dualidade entre sujeito/objeto se coloca como um aspecto do rompimento dessa dicotomia. Nesse sentido, Santos afirma que há uma recuperação do papel do sujeito na produção do conhecimento e que isso implicará numa visão mais humanizadora e humanizada das ciências sociais:

A concepção humanística das ciências sociais, enquanto agente catalisador da progressiva fusão das ciências naturais e ciências sociais, coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento, mas, ao contrário das humanidades tradicionais, coloca o que hoje designamos por natureza no centro da pessoa. (SANTOS, 2003, p. 71-72).

A segunda tese, *todo conhecimento é local e total*, nos diz da necessidade de reintegrar os conhecimentos. Sendo assim, o conhecimento no paradigma emergente não mais se constitui em torno das disciplinas, mas ao redor de temas. (SANTOS, 2003).

Já na terceira tese, *todo conhecimento é auto-conhecimento*, Boaventura Santos afirma que “a ciência não descobre, cria, e o ato de criar é protagonizado por cada cientista e pela comunidade científica”. (2003, p. 83). Nesse sentido, o objeto e o sujeito formam uma espécie de seqüência um do outro, ou seja, além de se complementarem, de alguma forma um é a continuidade do outro. Desse modo, defende a idéia de que os significados atribuídos ao conhecimento se vinculam à nossa história como podemos evidenciar na afirmativa:

Hoje sabemos ou suspeitamos que nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. (SANTOS, 2003, p 85).

A quarta e última tese, *todo conhecimento visa constituir-se em senso comum*, traz uma re-configuração de valores, pois o senso comum tem, segundo o sociólogo português (2003), uma importância fundamental, uma vez que permeia o cotidiano e dá sentido à nossa vida e às nossas ações. Todos os argumentos indicam que

A ciência pós-moderna ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida. (SANTOS, 2003, p. 91).

Voltando às reflexões de Arroyo sobre a escola, vê-se que, por um lado, várias *imagens* foram construídas ao longo da história, constituindo a cultura escolar em geral, que ainda hoje habita o imaginário de seus sujeitos, especificamente, estudantes e professores; por outro lado, presenciamos um incômodo e até uma insatisfação da persistência do assombro dessas *imagens* no interior das instituições escolares. Apropriando-nos da crítica de Boaventura ao modo impenetrável da ciência moderna, podemos afirmar que a escola persiste nos referenciais republicanos: numa conjuntura em que essa instituição é desafiada a mudar, as práticas escolares ainda resistem a mudanças.

As quebras de modelos, no entanto, convergem para a criação de outros, bem como para novas possibilidades de pensamentos e organizações. Nesse sentido, penso que a escola, como espaço sócio-cultural, não pode se configurar como um novo modelo a ser seguido igualmente por todos, mas deve apontar para uma nova organização, uma nova lógica de pensar o papel educativo das instituições, considerando o processo e trajetórias de seus sujeitos. Ter o sujeito na sua centralidade implica em reconhecer os valores, as crenças, as vivências, enfim, as culturas que as pessoas têm e trazem consigo. Esse é um ponto convergente com o que Santos (2003) propõe na sua crítica à ciência moderna: um paradigma emergente deve revalorizar os estudos humanistas, bem como a transformação das pessoas; deve haver a desterritorialização do conhecimento; a valorização das trajetórias de vida dos sujeitos e os conhecimentos cotidianos como orientadores das nossas ações.

De qualquer forma, essa discussão é complexa no que se refere às relações, estruturas e culturas no cotidiano da escola. Por isso, primeiramente, penso ser necessário discutir sobre cultura, por acreditar que ela é detonadora das relações e estruturas da escola, na medida em que é sua expressão e realização. Com

Bourdieu (1989) afirmou que a cultura é estruturada e, ao mesmo tempo, estruturante de relações sociais.

## 2.1. Escola e cultura

É comum ouvirmos das mais variadas pessoas, sejam elas educadores, estudantes ou aquelas que já passaram de alguma forma por essa instituição, a afirmativa que a escola desde sempre é a mesma: nada mudou. É uma instituição de difícil permeabilidade ao mesmo tempo em que tem que lidar com transformações. Para discutir essa idéia, buscarei em Laraia algumas reflexões. O autor considera o processo cultural como um processo dinâmico, em constantes mudanças e transformações. Afirma que

[...] existem dois tipos de mudança cultural: uma que é interna, resultante da dinâmica do próprio sistema cultural, e uma segunda, que é o resultado de contato de um sistema cultural com um outro. (LARAIA, 2006, p. 96).

Penso ser possível transferir essa perspectiva, apontada pelo antropólogo sobre os processos culturais, também para a instituição escolar. Isso porque considero que a instituição escolar, como qualquer outra, é um fato cultural. Por essa ótica, a afirmativa de que a escola não mudou pode ser falsa. A história da educação escolar no Brasil, mesmo sendo recente a criação da instituição escolar, sinaliza que ela não é a mesma em tempos e espaços diferentes. Isso é perceptível no cotidiano escolar:

A professora organizou a sala previamente em grupos de seis mesas, com exceção de um que tem quatro mesas. Quando os estudantes chegaram disse que poderiam se agrupar livremente. (Diário de Campo 1, 24/04/2007, p. 42).

Uma estudante passou nos grupos já organizados, perguntando se gostariam de pegar livros emprestados sobre a vida e obra dos artistas para pesquisarem. Em seguida, a professora explicou que os livros estarão disponíveis se, porventura, precisassem consultar. Podiam ficar à vontade. (Diário de Campo 1, 24/04/2007, p. 43-44).

Os estudantes se organizavam a todo o momento indo até a pia, enxaguando o pano e observando o trabalho dos colegas. Foram começando a pintura mais autonomamente. Poucos estudantes não tiveram essa iniciativa, esperaram a orientação da professora. (Diário de Campo 1, 24/04/2007, p. 46).

A professora voltou a explicar sobre o material a ser utilizado, lembrando que a tinta acrílica é dissolvida em água e rende muito. Não é um material barato, é um material bom, portanto, não se deve desperdiçar. Explicou

que a tinta acrílica amarela havia acabado e substituiria por guache, enquanto providenciava outra acrílica. Não haveria problema porque ambas são dissolvidas em água, elas se misturam. Enquanto providenciava outra acrílica. Complementou a informação dizendo que se fosse tinta a óleo não seria possível a mistura, pois ela não é solúvel em água. (Diário de Campo 1, 25/04/2007, p. 58).

Essas observações ilustram a mudança da instituição escolar desde sua criação. A organização dos espaços em sala de aula, conforme descrito, e o diálogo com os estudantes seriam alguns dos aspectos, acredito, responsáveis pela mudança das formas de pensar e agir da escola, bem como de seus professores, estudantes, gestores e comunidade. Porém, o ritmo dessa mudança é passível de entendimento. Pode ser que o ritmo tenha sido muito mais devagar que o desenvolvimento de outras instituições “de uma sociedade mais complexa, atingida por sucessivas inovações”. (LARAIA, 2006, p 95). Penso que podemos nos apropriar, também, da argumentação desse autor sobre o ritmo de mudanças que as sociedades indígenas ou simples<sup>6</sup> desenvolvem para pensar na possibilidade de uma mudança na escola.

Esse ritmo indígena decorre do fato de que a sociedade está satisfeita com muitas de suas respostas ao meio e que são resolvidas por suas soluções tradicionais. Mas esta satisfação é relativa; muito antes de conhecer o machado de aço, os nossos indígenas tinham a consciência da ineficácia do machado de pedra (LARAIA, 2006, p. 95).

O fato de reconhecer que existem mudanças representa “um salto de um estado estático para um dinâmico [...]”. (LARAIA, 2006, p 97). Portanto, numa visão mais contemporânea e dinâmica, a cultura está em constante mudança, independentemente de seu ritmo ou de seu estado, como disse anteriormente. Essa mudança pode ser interna, resultante do próprio movimento interno do sistema cultural; ou resultante de causas externas. (LARAIA, 2006). Mas, a qual conceito de cultura a que me refiro?

Também me amparo no livro *Cultura: um conceito antropológico*, de 2006, em que Laraia discute conceitos de cultura, na perspectiva do desenvolvimento histórico e científico, entre os quais, o conceito de Clifford Geertz. Este autor considera a “cultura como sistemas simbólicos”. (LARAIA, 2006, p. 61). Mais especificamente, “como sistemas entrelaçados de signos interpenetráveis”. (GEERTZ, 1989, p. 10). Pensando nessa dimensão, a cultura é um campo de significados, valores e sentidos e não

<sup>6</sup> De acordo com Laraia (2006), sociedade simples é aquela cujo ritmo de mudança é menos acelerado, com pouca influência das sucessivas mudanças tecnológicas.

[...] um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade. (GEERTZ, 1989, p. 10).

Portanto, para compreender a cultura de um povo, segundo Geertz, faz-se necessário que a conheçamos e que seja tornada pública sem, no entanto, reduzir a sua complexidade. Nesse sentido, o autor nos alerta que, para a compreensão da cultura, não é necessário trabalhar para a “descoberta do continente dos significados e o mapeamento da sua paisagem incorpórea”. (GEERTZ, 1989, p.14). Assim, para ele, a análise cultural seria “(ou deveria ser) uma adivinhação dos significados, uma avaliação das conjeturas, um traçar de conclusões explanatórias a partir das melhores conjeturas. (GEERTZ, 1989, p. 14).

Está aqui o motivo pelo qual estou trabalhando com o conceito de cultura apontada por Geertz: por entendê-la como um campo de sistemas simbólicos e, portanto, subjetivos. Esses sistemas são compreendidos a partir do entrelaçamento dos signos, que permitem a criação de outros símbolos a partir dos contextos vivenciados.

Como pensar a escola como cultura, na perspectiva de Geertz?  
Considerando que educação é

[...] um território de trocas de bens, de serviços e de significados entre as pessoas [...] que envolvem hierarquias, distribuição desigual do poder, inclusões e exclusões, rotinas, programas de formação seriada de pessoal e diferentes estilos de trabalhos cotidianos. (BRANDÃO, 2002, p. 152).

Parece oportuno entender a educação e a instituição escolar, mais especificamente, como uma intuição de cultura, porque essa

Constitui as elaborações intencionais de uma cultura que pensa e que põe em ação as suas alternativas e estratégias de pensamento, de poder e de ação interativa, por meio das quais o seu mundo social cria, diferencia, consagra e transforma boa parte do que ela própria é em um dado momento de sua trajetória. (BRANDÃO, 2002, p.139).

Nessa perspectiva, as intenções estão relacionadas às razões sociais da escola. De certa forma, isso nos remete ao trabalho pedagógico que imprime a realização da reprodução cultural de diferentes tipos de sujeitos sociais. (BRANDÃO, 2002).

Sendo assim, corroboro a idéia que a educação, mais precisamente, a educação escolar, supõe uma seleção de conteúdos e, como nos diz Forquin (1993, p.14), uma “reelaboração dos conteúdos da cultura a serem transmitidos às novas gerações”. Isso nos leva a entender que não há uma homogeneidade, pois a reelaboração se configura como um processo simbólico em que se considera a diversidade de fontes, épocas, princípios e, sobretudo, localidades. Portanto, “todo acontecimento da educação existe como um momento motivado da cultura”. (BRANDÃO, 2002, p. 141). Sendo assim, toda educação é cultura porque

[...] toda a teoria da educação é uma dimensão parcelar de alguns sistemas motivados de símbolos e de significados de uma da cultura ou do lugar social de um entrecruzamento de culturas. (BRANDÃO, 2002, p. 139).

Esse autor afirma que qualquer instituição agenciada e com estrutura intencional constitui-se como uma modalidade de articulação de processos culturais. Dessa forma, a escola e seus atores pensam e propõem ações, estratégias de pensamento, de poder e de ação interativa com a sociedade, algumas vezes para se perpetuar por mais algum tempo; outras, para transformar a si própria. Portanto, os seus processos de atuação e de intervenções no seu mundo social são um *entrecruzamento* de culturas. (BRANDÃO, 2002).

Nesse aspecto, percebo a proximidade nos modos de pensar entre Geertz e Brandão. Ou seja, os *entrelaçamentos* e *entrecruzamentos* de culturas, no caso, da instituição escolar, apresentam-se nos saberes, valores, códigos e nas diferentes categorias de atores culturais.

Nessa perspectiva, a educação escolar na contemporaneidade não supõe somente a transmissão de “conteúdos da cultura” a novas gerações, mas, também e principalmente, o *entrelaçamento* ou *entrecruzamento* de culturas. Portanto, a criação de outras culturas no espaço escolar. Assim, a educação não comporta mais a organização por meio de grades curriculares estanques, conteúdos programados para cada ano série e, principalmente, a expectativa de que todos os estudantes tenham que aprender no mesmo tempo/espaço e da mesma forma.

Recuperando a afirmação inicial deste texto, a educação, numa visão mais contemporânea deve ter como centralidade os sujeitos, bem como seus processos de desenvolvimento e de criação. Dessa forma, posso dizer que não é mais possível pautar a formação apenas a partir das instituições, dos métodos e dos conteúdos. Se insistirmos nisso, reduziremos as possibilidades do ser humano de

transformar e se situar no mundo. (FREIRE, 2003). Assim, pensar a educação é pensar os processos culturais de seus sujeitos. Processos dos quais a *arte* ou as múltiplas formas de expressão fazem parte indubitavelmente.

Dessa forma, afirmo que a arte é um elemento fundamental na formação humana. E a instituição escolar, com a função de sistematizar e construir o conhecimento, de contribuir para a formação e socialização do indivíduo, torna-se privilegiada para propiciar momentos e movimentos do ensino da arte. Mas, para isso, ela precisa, enquanto instituição, na sua totalidade, assumir essa responsabilidade, ou esse compromisso.

## **2.2 Arte/Educação e ensino da arte**

Na atualidade, muito se tem falado em Arte/Educação no Brasil. Os noticiários televisivos ou impressos têm destacado inúmeros projetos em que a arte é propulsora de um mundo melhor. São projetos dos mais variados âmbitos: governamentais, particulares, comunitários, entre outros. Em relação à contribuição da arte na construção de um mundo melhor, não se tem dúvidas, já que vários estudiosos, teóricos e artistas apontam e discutem, inclusive, a contribuição da arte na formação humana. O incômodo é a presença da arte nos projetos sociais como a única salvadora das mazelas do mundo, a redentora e “recuperadora” das pessoas. Isso é passível de entendimento porque a “arte é educacionalmente importante por equipar indivíduos com relevantes ferramentas para desenhar o seu mundo”. (EFLAND, 2005, p. 343). Mas, equipar de que forma?

Segundo Barbosa, por meio da arte

[...] é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2005, p. 101).

Parece-me que existe aí uma lacuna, pois os projetos apontam a arte como um instrumento fundamental na formação das pessoas. Porém, não existe um investimento para o acesso e desenvolvimento desse conhecimento e vivência apontados por Barbosa, seja pelo fato de que, no Brasil, histórica e culturalmente, a arte esteve sempre a serviço das elites, seja pelo fato de reservada somente para as pessoas que tivessem nascido com o dom para tal. Isso é evidenciado nas

ações particulares e nas políticas públicas do país desde a chegada dos jesuítas ao Brasil. O acesso à arte, para a maioria da população brasileira, está ainda sob a responsabilidade da escola, embora locais como museus, centros culturais, meios de comunicação, especialmente, a internet, entre outros, configurem-se atualmente como canais mais democráticos de acesso à arte.

Penso que esse é um ponto instigante para discutir, pois, que ações foram e estão sendo desenvolvidas para que a população, de modo geral, tenha acesso a esse legado da humanidade? Segundo Ostrower (1998), a origem da arte se confunde com a existência humana.

Nestor Garcia Canclini (1984) afirma que

[...] diferentes caminhos da arte contemporânea permitem apreciar seus vasos comunicantes e sua riqueza polifônica. [...] A importância adquirida, na formação do gosto, pelos novos meios de comunicação – os cartazes, a televisão -, a irrupção de produtos da cultura popular, junto com as classes que lhes dão origem, obrigam a ampliar o campo da arte, não só os objetos e mensagens, mas todas as atividades nas quais se realizam a produção, a circulação e o consumo do gosto, da fruição sensível e de sua elaboração imaginária. O estudo da arte abrange, hoje, a análise das obras tanto quanto a das transformações de seu sentido, realizadas pelos canais de distribuição e pela variável receptividade dos consumidores. Abrange as artes tradicionalmente conhecidas como tais e, também, as atividades não consagradas pelo sistema de belas-artes, ou como as expressões visuais e musicais nas manifestações políticas, ou aspectos da vida cotidiana. A arte, então, deixa de ser concebida apenas como um campo diferenciado da atividade social e passa ser, também, um modo de praticar a cultura. (CANCLINI, 1984, p. 207-208).

Nessa perspectiva, a abrangência da arte ganha novos contornos. Elementos da vida cotidiana e dos meios de comunicação, entre outros, colocam em xeque a impenitência da arte legitimada, durante séculos, por um grupo restrito, constituído tanto pelo público que tinha acesso a ela, quanto por quem a produzia. Não que essa restrição já não aconteça, pois em muitos lugares o acesso ainda é limitado, principalmente para as classes populares. O avanço das tecnologias também tem influenciado de forma significativa esse acesso. Até pouco tempo, para se conhecer uma obra de arte era necessário se deslocar até os museus e galerias; atualmente, é possível conhecê-las virtualmente. Primeiro, porque serem consideradas como arte somente aquelas obras expostas e guardadas em museus e galerias, como dissemos anteriormente. Segundo, porque a distância entre os museus e galerias e a população ainda era grande. Isso gerava maiores dificuldades de acesso físico às obras e acentuava a distância cultural das pessoas com os bens culturais. Ainda hoje o acesso ainda não é para todos. A visão de que

esses lugares são somente para conhecedores de arte e para especialistas também foi se constituindo no imaginário das pessoas. De acordo com Ott (2002, p.114-115), “o museu ainda permanece como o lugar, a fonte, onde a sociedade coleciona e cuida de seus tesouros”. Parece que ainda os tesouros estão a sete chaves.

Outra questão apontada por Canclini é a possibilidade de ver, fruir e produzir arte, na contemporaneidade, não se restringir aos artistas e as obras consagradas e reconhecidas como tal. Está também, e principalmente, nas expressões e manifestações das comunidades e na vida cotidiana. Apesar disso, a arte, hoje, segundo Efland, rejeita de forma radical as próprias raízes na cultura tradicional, pois o

[...] zelo de reforçar e exaltar as artes, artistas e críticos muitas vezes desenfativavam o folclore e as tradições populares, tanto das culturas ocidentais como das não ocidentais, como sendo carentes de significação cultural. Uma consequência da elevação da expressão artística para um nível considerado mais alto do que aquele da popular foi o isolamento das belas-artes do resto da sociedade, transformando-a num objeto de elite. (EFLAND, 2005, p. 174).

A exclusividade das obras – poucas em relação ao total da produção cultural –, que reivindicavam seu estatuto como obra de arte, contribuiu muito para a arte vir a ser considerada como a cultura hegemônica. Mas, na visão contemporânea, a arte está mais conectada com a vida das pessoas, bem como seus conhecimentos, expressões e manifestações. E os “códigos hegemônicos são cada vez mais questionados no seu universalismo”. (BARBOSA, 1998, p. 11).

O conhecer, fruir e produzir arte estão relacionados com a Arte/Educação contemporânea. Nesse sentido, “o contexto é componente definidor da percepção e da experiência artística” (BARBOSA, 1998, p.42). Parece oportuno afirmar que essa é a grande contribuição da Arte/Educação contemporânea, portanto, de conhecer, de pensar, de se apropriar de e de produzir o contexto cultural em que está inserida a obra de arte, bem como os artistas e o público.

Considero, também, que a Arte/Educação contribui para a formação humana a partir do momento em que cria

oportunidades de aprendizagem de arte, dentro e fora da escola, que mobilizam a expressão e a comunicação pessoal e ampliam a formação [...] como cidadão, principalmente por intensificar as relações dos indivíduos tanto com seu mundo interior como com o exterior. (PCN/Arte, 1998, p.19).

Diante dessas contribuições, uma indagação se coloca: afinal, o que é Arte/Educação?

Rizzi (2002, p. 63) é uma autora que discute a Arte/Educação na contemporaneidade e conceitua Arte/Educação como a *epistemologia da Arte*. Essa autora considera que o que está relacionado ao ensino e a aprendizagem, intrinsecamente também está inserido na reflexão sobre a construção do conhecimento, mais ampla. Nesse sentido, a reflexão está relacionada a um conjunto de idéias organizadas teoricamente, obedecendo a princípios lógicos ou a paradigmas. (RIZZI, 2002). A epistemologia da arte está relacionada à reflexão sobre os objetivos, métodos e conteúdos ligados à função da arte na sociedade e na escola. Dessa forma, as idéias que norteiam o ensino da arte estão vinculadas a “noções, crenças e idéias de determinada cultura em determinada época”. (RIZZI, 2002, p. 63). Isso quer dizer que a construção do conhecimento se apresenta como uma inscrição histórica e sócio-cultural.

Nesse sentido, Mason sintetiza de forma singular aquilo a que se propõe a Arte/Educação na contemporaneidade:

[...] favorece as abordagens contextualistas, instrumentalistas, de fronteira de culturas e interdisciplinares para o estudo da arte, ela traz questões internas assim como externas para a discussão da qualidade artística e não considera a forma como o único propósito da arte. (MASON, 2001, p.13).

Considerando essas concepções, podemos entender que a Arte/Educação é um campo que condensa a relação e o contexto da Arte, da educação, do ensino e das práticas artísticas dentro e fora da escola. (TOURINHO, 2002). Segundo Frange (2002, p. 45), a “Arte/Educação surge na tentativa de conectar Arte e Educação”. Frente ao exposto, há de se indagar como tem acontecido essa conexão: o que seria necessário para isso acontecer?

Na busca de respostas a Arte/Educação, a partir da parceria entre arte/educadores, professores de arte, artistas e comunidade, tem buscado caminhos variados e novos, inclusive para um de seus campos de atuação: ensino da arte. Este é o campo de atuação escolhido por mim e que pautou o desenvolvimento da pesquisa.

O ensino da arte, na contemporaneidade, tem como proposta implicar a arte como cognição: reflexão, crítica e compreensão histórica, social e cultural da arte nas sociedades. Essa proposta busca afirmar a abrangência cultural e se refere a um posicionamento teórico-metodológico sistematizado por Ana Mae Barbosa (1994), conhecido entre nós por *Abordagem Triangular*. Em outras palavras, a *Proposta Triangular*, como Ana Mae tem mencionado atualmente<sup>7</sup>, quer dizer reflexão crítica e compreensão histórica, social e cultural da arte nas sociedades e o fazer artístico. Nesse sentido, três elementos são indispensáveis no ensino da arte, sintetizando essa proposta: o fazer artístico, a reflexão sobre esse fazer e a contextualização da obra de arte no tempo e espaço. Esses elementos desenvolvidos conjuntamente e a partir/com as culturas dos sujeitos, em conexão com suas respectivas vidas, fazem da arte sua principal razão de existir e se efetiva no processo de formação humana.

Essa perspectiva do ensino da arte ainda está em construção, pois em nosso cotidiano vivenciamos, muitas vezes, a percepção da arte como uma exclusividade, apenas para alguns que possuem habilidade artística. Conseqüentemente, baseada em graus de excelência pré-estabelecidos pela sociedade para trabalhos produzidos. Na escola não é diferente: o ensino da arte, de acordo com observações feitas durante a pesquisa, está pautado, dentre outros aspectos, na produção de trabalhos originais no seu fazer artístico. Isso, para Efland (2005), seria um ensino de arte fundamentado em trabalhos com um grau de excelência. Isso implicaria num ensino de forma “isolada do resto da experiência, da mesma forma como, de muitas maneiras, os objetos, nos museus, estão isolados do resto da vida”. (EFLAND, 2005, p. 177).

Assim, configura-se um aspecto: o ensino da arte está desconectado do contexto da vida de seus sujeitos, por sua maneira elitista de se impor, como uma forma de excelência, como uma narrativa única e modelar para as tradições populares. Porém, é preciso destacar a presença e participação de um movimento em que se entende o ensino da arte como uma forma de produção cultural, considerando-a e implicando-a com as múltiplas narrativas, imagens e expressões que os sujeitos trazem para a sua experiência escolar, que se configura como sua identidade cultural ou que torna parte dela.

---

<sup>7</sup> Ana Mae Barbosa fez essa menção na abertura do XVI Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil, em março/abril de 2005, na cidade de Ouro Preto.

Implicar a arte numa produção cultural dinâmica nos possibilita repensar as formas do como e para quê ensiná-la. É nesse aspecto que a arte e a educação estabelecem conexões, pois, segundo Efland (2005, p. 187), “a meta da arte-educação reside dentro da esfera espiritualmente cultural do indivíduo, e tem como seu principal objetivo ‘a liberdade da vida cultural’”.

Nesse sentido, o ensino de arte na contemporaneidade é, também, responsável em potencializar o processo cultural desses sujeitos. Isso na medida em que se reconhece esse sujeito enquanto um ser de cultura, o que possibilita “compreender a relatividade dos valores que estão vinculados nos seus modos de agir e pensar, favorecendo assim, a abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana”. (PCN/Arte, 1998, p. 5). Dessa forma, a dimensão social das expressões artísticas e estéticas, as artes das diferentes culturas são reveladoras “do modo de ser, perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade”. (PCN/Arte, 1998, p. 6). Assim, o conhecimento da arte pode abrir caminhos e diferentes possibilidades ao ser humano. Como esse processo vem ocorrendo no âmbito da escola?

A partir de minha interpretação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino de Arte incorpora-se aos processos pedagógicos e de política educacional que vão caracterizar e delimitar sua participação na estrutura curricular. Mas, como tem acontecido essa incorporação? É fato que as aulas de Arte, em sua maioria, como pude observar enquanto professora e integrante da equipe de formação de professores da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, têm desenvolvido atividades de expressão dos sentimentos, terapia ou ilustração das “áreas nobres” do conhecimento, ilustrações para a comemoração de datas cívicas, reprodução de modelos, coloridos de desenhos mimeografados, desenho técnico e ou geométrico, barrados e, principalmente, decorações.

Um exemplo clássico de uma dessas situações é a “lembrancinha”, feita para as mães nas séries iniciais, o primeiro ciclo e a educação infantil, em que se usam as aulas de Arte para fazer e decorar sabonetes, livros de receitas, colorir flores ou fazer dobraduras de flores para presentear, dentre outras atividades. Muitas vezes, preparam-se “musiquinhas”, como gostam de nomear as atividades e expressões para crianças, tudo no diminutivo; ou peças teatrais para apresentar nas comemorações do dia das mães e outras datas. Assim acontece com as festas juninas, dia dos pais, dia das crianças, dia do índio e, mais recentemente, o dia da

Consciência Negra. Enfim, todas as comemorações. Como se o ensino da arte não tivesse conteúdo a ser trabalhado.

De posse dessas percepções e evidências mais imediatas, e consciente de que elas são insuficientes para afirmar posições prévias sobre como o PCN/Arte é incorporado nas escolas, mergulhei no cotidiano de uma delas para buscar compreender como está o ensino da arte. Para isso, foi fundamental trabalhar com e no cotidiano da escola nesta pesquisa.

### **2.3 Cotidiano, cotidiano escolar e ensino da arte**

Assistimos, a todo o momento, a uma explosão de imagens, por meio da publicidade impressa ou virtual. São videotextos, imagens televisivas, publicidade e propaganda, entre outras. O certo é que estão nas ruas e no mais íntimo do lar. De certa forma, essas imagens já fazem parte do nosso imaginário. Essa situação vai se tornando cada vez mais natural e naturalizada em nossa vida, de forma sempre mais acelerada, constituindo, assim, novas maneiras de pensar a sociedade. Dessa forma, o conhecimento é sempre renovado.

Pressuponho que, na educação, e não só no espaço escolar, os sujeitos tenham a oportunidade de explorar, construir e aumentar seu conhecimento acerca dessas imagens. Como vimos, nem sempre isso é possível. Não são todas as pessoas que têm acesso a essa possibilidade de construção, por várias questões. Uma delas pode ser que, na sociedade brasileira, esse tipo de construção, na maioria dos casos, é delegado à instituição escolar. Mas nem todos estão na escola, e não são todos os que lá estão, também, que têm esse acesso. Entretanto, posso perceber que o acesso à percepção da imagem como metáfora, conhecimento e expressão da vida está diretamente ligado ao ensino de arte. Assim, configura-se como objeto desta pesquisa o espaço/tempo do ensino da arte na escola.

Para isso, amparei-me na obra de Michel Maffesoli, *No fundo das aparências*, de 1996, como subterfúgio para analisar como o ensino de arte está acontecendo em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), no seu cotidiano.

Antes, porém, necessário se faz elucidar e definir o que significa *cotidiano* em Maffesoli. Esse autor considera o cotidiano como o espaço microsociedade, lugar onde o social nem sempre é mensurável, muitas vezes na penumbra, entre a luz e

a sombra ou entre parênteses. Mas é no cotidiano que está situado o plano de acontecimentos e de significados. (MAFFESOLI, 1996). Por analogia nos alerta

[...] que se fica atento à “linha” das pequenas “obras” sociais no que ela tem de duro, de definido, de desenho preciso, e esquece-se, muitas vezes, a “cor”, muito mais difusa, suave, indefinida, mas que conota um ambiente cujos efeitos não se acabaram de medir. (MAFFESOLI, 1996, p. 59).

Apropriando-nos dessa analogia, é oportuno estabelecer uma relação com a instituição escolar, pois ela se apresenta ainda nos dias de hoje como o lugar rígido, fechado, com regras e culturas definidas como as linhas das pequenas obras. E uma dessas regras subjacentes é o lugar das áreas de conhecimentos na sua estrutura e cotidianidade, que é reservado a algumas disciplinas, como Português e Matemática. É um lugar mais valorizado em relação ao da Arte e da Educação Física, que ocupam um lugar menos valorizado. Há também um lugar intermediário, destinado às outras disciplinas.

Assim, a perspectiva de deixar transparecer o princípio da realidade pode ser o ponto de partida para apreendê-la, o que pode assumir um caráter mais surrealista. (MAFFESOLI, 1996). Isso parece permitir escapar do utilitarismo e abrigar a união do sonho e da realidade. O conceito de realidade a que estou me referindo é o que Maffesoli denomina *aparências*, ou seja, o fato tal como ele se apresenta, fiel ao que acontece efetivamente. Dessa forma, segundo Maffesoli (1996), a imbricação entre esses dois elementos pode constituir uma sociedade complexa. Assim, a interação de todos elementos é fundamental para as construções sociais. De acordo com Maffesoli (1996, p. 31), “as sociedades mecânicas das quais a modernidade é um bom exemplo, têm tendências a homogeneizar, a se basear num só valor, ou num conjunto de valores diretamente operacionais”.

Nesse sentido, esse autor põe em cena as incoerências da sociedade. Ao mesmo tempo em que a sua dinâmica se apresenta plural e heterogênea no cotidiano, as ações se encadeiam de forma a homogeneizar culturas. A cultura indígena é um exemplo disso, pois sabemos que existem vários povos e várias línguas, mas, quando se fala em cultura indígena, principalmente na mídia, a idéia que vem à mente é uma só: pessoas com arco e flecha, cocar, seminus e morando em ocas. No entanto, a realidade desses povos é outra. Cada povo tem sua expressão, vestimentas, moradias, costumes. A instituição escolar, pautada no

princípio da igualdade, não é diferente: considera que todos aprendem da mesma forma e no mesmo tempo.

Em seguida, Maffesoli revela que

De fato, não é mais possível reduzir a arte apenas às grandes obras qualificadas geralmente de cultura. É toda a vida cotidiana que pode ser considerada uma obra de arte, por causa da massificação da cultura, com certeza, mas também porque todas as situações e práticas minúsculas constituem o terreno sobre o qual se elevam cultura e civilização. (1996, p. 26).

Que situações e práticas minúsculas seriam essas? Seriam aqueles conhecimentos, manifestações e expressões que, *a priori*, não representam grandes complexidades. Esse autor cita alguns conhecimentos que não podem mais ser desconsiderados: o fato culinário, o jogo das aparências, os pequenos momentos festivos, as deambulações diárias, os lazeres etc. Porque enquanto estes “exprimem as emoções coletivas, eles constituem uma verdadeira centralidade subterrânea, um irreprimível querer viver, que convém analisar”. (MAFFESOLI, 1996, p. 27).

Todas essas questões são definidas por Maffesoli como estéticas, o que, pode-se compreender como o que diz da experiência artística *stricto sensu*, experiência da religiosidade, tribalismo, preocupação com si, hedonismo multiforme, culto dos objetos e narcisismo coletivo, entre outros. A experiência como dissipadora da ilusão hegemônica e, portanto, tensionadora de sentidos, sentimentos, vivências. E indutiva de uma lógica que, de parte a parte, é relacional. Dessa forma, a estética se inscreve na cultura dos sentimentos, no plano simbólico e na experiência do eu se desenha na experiência do mundo. A tensão, existente entre a cultura que o estudante traz consigo – suas hipóteses, conhecimento de mundo e senso comum – e a cultura escolar, quase sempre é ignorada. Na maioria dos casos, a prevalência da cultura escolar traz à tona certa hegemonia no trato com as pessoas, principalmente com o estudante. Resta-me saber como a escola tem trabalhado essa relação que, por vezes, nos parece dicotômica ou dupla.

A duplicidade é outra característica do cotidiano considerada por Maffesoli (1996). Segundo esse autor, a duplicidade permite o enfrentamento dos problemas sociais, tais como a empáfia do poder e a submissão das massas. Mas sugere também que as pessoas, às vezes, põem entre parênteses as situações problemáticas, talvez para poderem resolvê-las depois.

Outra questão trazida por esse teórico é a barroquização do mundo, que busca no Barroco as formas delimitadas são substituídas pelo difuso, ou seja, a idéia do conjunto com menor percepção do detalhe, do real e com mais sensação do todo, do vaporoso. Segundo Maffesoli, o aspecto fugidio enfatiza o ambiente que nos sugere um conjunto de implicações com o tempo: o que se imobiliza, o que cria raízes, o que se enrola sobre si mesmo. O tempo na vida cotidiana não é linear e se opõe ao tempo linear e histórico. A oposição clássico-barroco foi analisada por Maffesoli (1996): no Barroco há a prevalência da superfície, interdependência de luz e sombra. A dicotomia faz parte da vida cotidiana: a aceitação de valores contraditórios se aloja no entre-lugar da sombra e a luz. Isso parece ser um componente de enfrentamento das mazelas da vida social. Pois,

A conjunção do ambiente e da aparência empenha-se em fazer com que o artifício amável, ornado de múltiplos atrativos, torne-se suportável. É, portanto, um ajustamento a esse mundo que é induzido pelo frívolo jogo das aparências. (MAFFESOLI, 1996, p. 192).

Isso quer dizer que, além do aspecto paradoxal, há a complexidade, mistura e superficialidade, isto é, faz-se necessário se entranhar na superfície para escapar do controle social que, intencionalmente, anula as diferenças.

Fazendo uma apropriação das colocações de Maffesoli, pode-se dizer que a instituição escolar ainda se apresenta como um espaço de difícil acesso e penetração, por vários fatores, entre outros, as regras disciplinares e o currículo. Dessa forma, a escola, nas pessoas de seus atores, no caso, os professores, continua a não permitir um questionamento ou reflexão de sua ordem, o que a condena, ainda, a ser uma instituição hegemônica do ponto de vista dos *entrecruzamentos* e *entrelaçamentos* da cultura, o que, por sua vez, anula as diferenças tão evidentes desse espaço.

Nesse aspecto, vale remeter ao ensino da arte, objeto da pesquisa realizada. Nos trabalhos com as crianças, especificamente, são vários os materiais usados nas aulas: tintas, hidrocor, papéis variados e coloridos, retalhos de panos, sementes e folhas. Porém, a escola continua trabalhando com as datas comemorativas e com desenhos estereotipados e prontos para as crianças preencherem. Os efeitos dos materiais utilizados, na maioria das vezes, dão a ilusão de que o ensino está permitindo um desenvolvimento e compreensão dos processos artísticos por parte dos estudantes. Os materiais coloridos, num primeiro momento, parecem contemplar a experiência da criança ou do estudante de

qualquer faixa etária. Mas a proposta de somente preencher os espaços vazios de um desenho, que muitas vezes é desconhecido das crianças, além da evidente pobreza estética, concorre para desenhos estereotipados. Sobre isso, parece-me oportuno pensar que o ensino de arte ainda se mantém estático ou, no máximo, com roupagem nova, os novos materiais, como se fosse esvaziado de conteúdos.

Maffesoli (1996) propõe o “recentramento no território”, apresentando outra forma de pensar as relações simbólicas constituintes de uma sociedade. Isso porque, segundo ele, o território seria a base segura, o porto seguro das pessoas antes de procurar as outras. Portanto, é possível pensar que a escola se mantém hegemônica, bem como seus processos de ensino e de relações, porque há uma simbologia do lugar dessa instituição. Como se fosse o lugar do “sagrado”, o que de certa forma é reforçado e legitimado pelo e no cotidiano. E qualquer grupo, segundo esse autor, constitui-se em um determinado lugar. (MAFFESOLI, 1996). Pensando a escola como um lugar privilegiado para se ensinar arte, qual é o lugar que a arte ocupa, de fato, nessa instituição escolar? Que território é esse que tal ensino está ocupando?

Escolhi Michel Maffesoli para fazer a discussão do cotidiano, por considerar que a sistematização teórica desse autor, interpretada e apropriada por mim, neste trabalho, apresenta aspectos de tensionamentos para a análise da realidade apresentada em minha pesquisa de campo.

## **2.4 Caminhos metodológicos**

A pesquisa foi de natureza qualitativa, orientada pela metodologia do Estudo de Caso, em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte. Como essa rede de ensino possuía 182 unidades escolares à época, foi necessário fazer um mapeamento para, em seguida, construir critérios de seleção para a escolha de uma delas.

## **2.5 A escolha da Escola**

Para a escolha da escola, primeiramente realizei uma pesquisa exploratória com os professores de Arte da RMBH que participavam do grupo de discussão do

ensino de arte nessa mesma rede.<sup>8</sup> Nos encontros, foi possível mapear algumas práticas significativas para esse ensino. Denomino práticas significativas aquelas que reconhecem e potencializam a cultura do estudante e da comunidade em que a escola está inserida, e que possibilita ao estudante ampliar o seu universo artístico-cultural. Essa pesquisa me permitiu selecionar dez escolas.

A partir desse primeiro mapeamento, fez-se necessário construir critérios para a escolha da escola a ser pesquisada. Os grandes desafios que se apresentaram foram: a quantidade mínima de professores de Arte na escola e em sala de aula, e a contemplação do ensino no Projeto Político Pedagógico da escola.

Das dez escolas selecionadas, nove atendiam ao critério do número de professores de Arte em seu quadro de profissionais. Porém, a maioria deles estava em outros espaços da escola, como Coordenação e Direção, ou na administração pública.<sup>9</sup> Vale ressaltar que, na RMBH, a partir do Programa Escola Plural, não existe o cargo de pedagogo, mas sim uma coordenação pedagógica que encaminha os trabalhos juntamente com o coletivo e a direção da escola. E na maioria das escolas existe um coordenador para cada equipe de ciclo de idade de formação, por turno de trabalho. Além disso, as equipes pedagógicas das regionais e da SMED são compostas pelos próprios professores da Rede. Isso implica no deslocamento desses profissionais para vários espaços da administração pública, o que me parece dicotômico, pois de um lado as equipes pedagógicas ganham em qualidade por serem constituídas pelos próprios profissionais, mas por outro, as escolas ficam com o ônus do deslocamento, pois nem sempre os profissionais substitutos possuem a formação do colega que está substituindo. Essa questão nos remete a relação dicotômica da realidade que Maffesoli (1996) nos apresenta. O fortalecimento e a qualidade que ganha as equipes pedagógicas da RMBH e a saída dos professores da sala de aula.

A inserção do ensino de Arte no Projeto Político pedagógico da escola da RMBH fica a critério de cada escola, ou seja, cada uma tem autonomia para refletir, construir e sistematizar a sua proposta curricular. Essa autonomia está contemplada nos eixos norteadores da Escola Plural, que são:

---

<sup>8</sup> Esses encontros eram coordenados por mim enquanto membro da equipe da Coordenação da Política Pedagógica e de Formação da Secretaria Municipal de Belo Horizonte.

<sup>9</sup> Esses professores estavam alocados nas coordenações pedagógicas ou na direção da própria escola, ou em cargos na Secretaria Municipal de Educação – SMED - da cidade, ou ainda, desenvolvendo atividades na Saúde Mental, Centro de Convivência da Beprem ou Secretaria de Cultura. Nos projetos, como Educador Comunitário da Escola Aberta e Rede do Terceiro Ciclo, existe um número significativo de professores de Arte.

- 1- Uma intervenção coletiva mais radical – intervenção na estrutura escolar, na cultura rígida e excludente da escola.
- 2- Sensibilidade com a totalidade da formação humana – considerar o indivíduo como um sujeito sócio-cultural, como sujeito de múltiplas dimensões e não somente com a cognitiva.
- 3- A escola como tempo de vivência cultural – vinculação da dimensão cultural nos tempos e espaços escolares, uma abertura do currículo para as dimensões culturais dos sujeitos e da cidade.
- 4- Escola experiência de produção coletiva – a inversão da experiência escolar tradicional, transmissão-recepção, para a participação na elaboração, desenvolvimento e avaliação de projetos e/ou propostas curriculares, decisões do cotidiano escolar.
- 5- As virtualidades educativas da materialidade da escola – centralidade dos aspectos materiais e organizativos da escola.
- 6- A vivência de cada idade de formação sem interrupção – a vivência do educando com seus pares, com cada idade/ciclo de formação como direito, no presente, considerar o tempo de ação com o tempo de formação. Estreitar a distância entre tempo da escola, pedagógico e o tempo de vivência da infância e da adolescência.
- 7- Socialização adequada a cada Idade-Ciclo de Formação – possibilitar que o educando mantenha com seus pares de idade de socialização, sem interrupção.
- 8- Nova identidade da escola, nova identidade do seu profissional – a recolocação dos trabalhadores da educação como sujeitos centrais do processo de construção de uma escola pública, democrática e de qualidade (II Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino/Escola Plural, 2002).

Apesar das recomendações da política da Secretaria Municipal de Educação, para que cada escola construa o seu projeto autonomamente, percebi que existem escolas que não têm ainda essa construção. E algumas a estavam desenvolvendo, em ritmos diferenciados, à época em que se desencadeou esse processo da pesquisa.

Das dez escolas selecionadas, duas atenderam aos pré-requisitos desta pesquisa. Uma dessas escolas tinha quatro professores de Arte. Porém, dois deles não estavam em sala de aula e os outros dois haviam chegado para a escola em fevereiro de 2007, fato que a direção e coordenação colocaram como impedimento para a pesquisa nesse mesmo ano. A razão alegada é que professores recém-chegados não tinham se apropriado ainda do projeto da escola, e seria arriscado envolvê-los na investigação.

Finalmente, identifiquei a Escola Aquarela,<sup>10</sup> que atendia aos critérios estabelecidos nessa pesquisa, com um detalhe: estava construindo o Projeto Político-Pedagógico. Em comum acordo com a orientadora, avaliamos e decidimos que a escola possibilitaria a pesquisa, pois era possível compreender o lugar do ensino da Arte na escola, ainda que em um projeto em construção.

Considerarei, então, uma escola que:

1. Tivesse o 3º ciclo de idade de formação, porque, nesse caso, o ingresso dos professores se dá por meio de concurso por disciplina específica, de acordo com sua formação acadêmica específica. E de acordo com algumas leituras e levantamento prévio, constatei que existem professores da disciplina Arte que não têm formação ou habilitação específica para tal;
2. Tivesse entre dois ou três professores de Arte na escola porque, a partir da LDBEN nº 9394/96, o ensino de arte deixa de ter caráter polivalente. Dessa forma, tanto o ensino como a formação/habilitação do professor de Arte dá-se de forma específica, ou seja, por área do conhecimento: Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro. Sendo assim, a atuação do professor é numa dessas áreas e, não mais, em todas. Isso justificou o fato de se pensar em escolher uma escola que tivesse dois ou mais professores de Arte.

---

<sup>10</sup> Nome fictício da Escola pesquisada

3. Possuísse um Projeto Político-Pedagógico no qual a disciplina Arte estivesse contemplada. No levantamento prévio de escolas para a realização da pesquisa, constatei que, de dez escolas, apenas em quatro o ensino da Arte estava incluído no projeto político-pedagógico;
4. E, por fim, que a escola aceitasse participar da pesquisa.

Como o meu objeto de pesquisa foi investigar como o ensino da arte está sendo apropriado no cotidiano de uma escola da RMBH, com a metodologia do Estudo de Caso busquei, então, aprofundar a minha investigação em uma instituição, no caso, uma escola com o olhar centrado no tratamento que o ensino da arte tem tido no cotidiano escolar. Realizar o Estudo de Caso permitiu a compreensão da realidade a partir dos sujeitos estudados, no seu tempo e espaço, no seu contexto.

Desse modo, a pesquisa desenvolveu-se com:

- Revisão teórica permanente, de modo a atualizar conceitos e dados e acompanhar o que surgisse de novo no campo de conhecimento e do ensino de arte;
- Pesquisa de campo junto a uma Escola da Rede Municipal de Belo Horizonte selecionada para a investigação.

Na composição do Estudo de Caso, recorri a um conjunto de técnicas de investigação tais como:

- Observação sistemática do cotidiano da escola;
- Observação participante;
- Coleta de depoimentos orais;
- Pesquisa documental junto ao acervo da Escola e de outras fontes;
- Entrevistas semi-estruturadas;

## **2.6 Sobre a narrativa audiovisual**

As imagens sempre nos acompanham das formas as mais variadas possíveis. No meu caso, algumas imagens me acompanham desde a infância. As brincadeiras, o artesanato, o desenho e, sobretudo, a curiosidade e vontade de desvendar o mundo são exemplos dessas imagens.

A escola, especificamente, constituiu outra imagem importante para mim. Essas imagens são reminiscências que me auxiliaram nas imagens que selecionei enquanto estive em campo. Agora, a minha interpretação foi auxiliada, também, pelas imagens. Os momentos de escrita são subsidiados pelas imagens que tenho do campo. São detalhes que talvez não consiga traduzir nas palavras, nem mesmo nas fotografias e aquarelas produzidas para esse trabalho, mas que estão vivas em minha memória.

Dessa forma, as imagens passam de forma sucessiva e contínua em minha mente. Como se fosse um filme sem cortes, filmagens brutas, não editadas, em que os detalhes estão registrados, gravados de fato e com afeto. Portanto, são olhares de fora e dentro que tento aqui materializar.

Nesse sentido, essa memória começou a se constituir no primeiro contato físico com a escola, quando fui conversar com a professora sobre a pesquisa e propor a minha investigação em suas turmas de trabalho. Após os “pingos nos ii”, convidou-me para visitar a Galeria de Arte daquela Escola, em que estava uma exposição dos estudantes da sétima série do ano anterior, *Cânones da figura humana ao logo da história*. (Conversa realizada em fevereiro de 2007).

Portanto, as imagens aqui apresentadas se constituem como uma expressão de meus sentimentos, observações, implicações, conhecimentos e, sobretudo, da busca de meu objeto de pesquisa. Em muitos momentos, foram elas as reveladoras de meu objeto. Em outros, revelaram-se como um *espelho da memória*. (ANDRADE, 2002). Nesse aspecto, penso que a fotografia é cultura e reveladora da cultura. Segundo Andrade (2002, p. 49), “tiramos fotografias para nos apropriarmos do objeto que desaparecerá”, mas que imortalizaremos em nossa memória. Aí está o encantamento dessa expressão artística: o congelamento do tempo por alguns instantes.

A narrativa visual apresentada pela fotografia nos permite interpretar que não é somente uma expressão individual do fotógrafo, mas “também um instrumento de conhecimento das diversidades do mundo”. (ANDRADE, 2002, p. 42). Isso pode ser verificado no livro *Fotografia e antropologia: olhares fora-dentro*, de Rosane de Andrade (2002), quando, no capítulo 3, “De Pierre Édouard Léopold Verger a Pierre Fatumbi Verger Ojuobá”, sistematiza a trajetória de Pierre Verger a partir de sua produção e atuação com e na fotografia.

Para Huchet (2004, p. 18), a imagem contemporânea é “sobremaneira fotográfica por criar arquivos simbólicos e enquadramentos do real”. Esse é o ponto pelo qual lancei mão, neste trabalho, do registro fotográfico.

Pude também me valer da posição de Rauscher, para me posicionar diante do registro fotográfico de minha pesquisa, quando afirma que

O espaço, inseparável do tempo, é onde todo ser se move. A fotografia corta, não só o tempo, mas também no espaço. Na verdade, corte temporal e corte espacial são indissociáveis ao ato do fotógrafo. O gesto do fotógrafo consiste em subtrair de uma vez toda uma porção de espaço, pois antes de qualquer intenção de composição, arranjo ou manipulação, o fotógrafo recorta o visível. (RAUSCHER, 2002, p. 268).

Parto da posição de que não existe algo neutro ou por acaso nas fotografias que integrarão o meu trabalho, muito pelo contrário. Na medida em que observava e recortava o visível, tensionava as minhas indagações ou afirmativas a partir e com suportes teóricos.

Dessa forma, foi impossível resistir aos encantos que as manchas de uma aquarela me proporcionam. Alguns recortes do visível, para mim, foram materializados em pinturas de aquarela. Essas pinturas também não são isentas de uma intencionalidade. São, portanto, expressões de meus sentimentos e implicações com o processo de pesquisa e do ensino da Arte.

### 3. CAPÍTULO 3 – ENQUADRANDO O FOCO: ESCOLA AQUARELA

Considerando o pressuposto de que a educação é um fenômeno a ser considerado na sua inserção cultural, os sujeitos ganham centralidade nos estudos da área, desde que implicados no seu processo de formação. Pois, a educação, como afirma Forquin (1993, p. 14), “[...] ‘realiza’ a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana”.

Para essa continuidade da formação humana, nos reitera o mesmo autor:

[...] é preciso reconhecer que sempre, e por toda a parte, a educação implica em esforço voluntário com vistas a conferir aos indivíduos (ou ajudar os indivíduos a adquirir) as qualidades, competências, disposições, que se têm por relativamente ou intrinsecamente desejáveis [...] (FORQUIN, 1993, p. 11).

Na perspectiva da contribuição de uma compreensão do mundo em que se vive, a escola, enquanto espaço sócio-cultural, se configura como um campo fértil, dentre outros, para os indivíduos se formarem e produzirem conhecimento. Nesse sentido é que demarcarei a escola enquanto campo de atuação para essa pesquisa. Pois, numa visão antropológica, a escola, bem como a cultura escolar

[...] não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento, ela deve também, para torná-los efetivamente transmissíveis às jovens gerações, entregar-se a um imenso trabalho de reorganização de reestruturação, ou de transposição didática. (M. VERRET, 1975; Y. CHEVALLARD, 1985, citados por FORQUIN, 1993, p. 16).

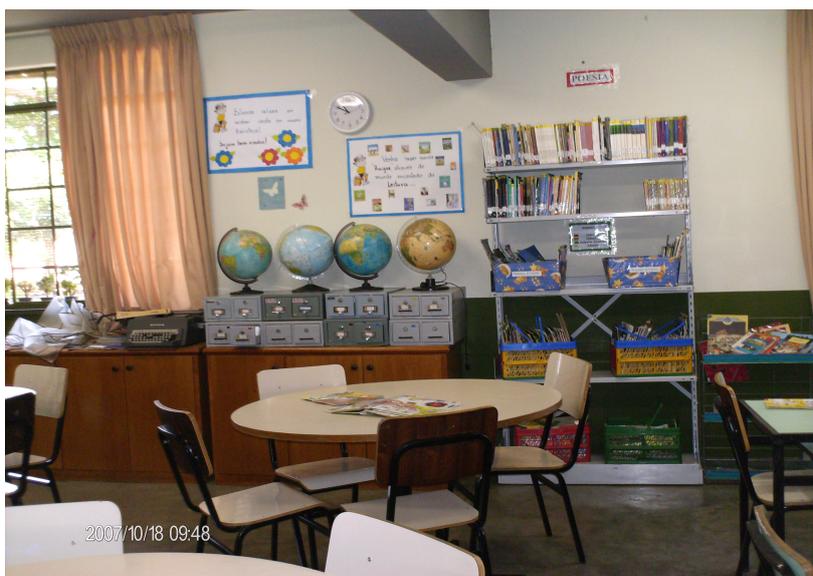
Portanto, o recorte dessa pesquisa, focalizando uma instituição escolar, além da questão cultural, do dinamismo e do seu cotidiano, parte também do meu trabalho enquanto professora de Arte nas redes estaduais e municipais de ensino e como integrante da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Nessa experiência, vivenciei, dentre outras, algumas inquietações que vislumbro como possibilidade de desvendar, a partir do cotidiano escolar, o significado que o ensino da arte tem para os sujeitos da escola. Daí a necessidade de uma análise mais detalhada, um estudo de caso, acerca de como ocorre esse

ensino no cotidiano de uma escola. Para isso, é preciso conhecer um pouco da Escola Aquarela.

### **3.1 Conhecendo a Escola Aquarela**

A Escola Aquarela foi o resultado da reivindicação dos moradores do Bairro Magenta, localizada na região nordeste da cidade. Segundo a atual diretora, a região não tinha uma escola municipal. As crianças e adolescentes tinham que se locomover para os bairros vizinhos para serem atendidos no ensino fundamental e as famílias demandavam o atendimento no próprio bairro. Essa reivindicação foi feita a um candidato a prefeito da capital que, à época da campanha, fora ao bairro. O referido candidato, depois de eleito, voltou a essa comunidade para atender a sua reivindicação.

Em entrevista realizada em 19/10/2007, a diretora, que à época era pessoa bastante atuante na comunidade, falou dos desafios enfrentados para a realização das obras. Entre eles, o local para a construção. A escola começou a funcionar em área fora do bairro até que a Prefeitura desapropriasse parte de um campo de futebol, e alguns lotes de moradores da região, para que a escola fosse construída. Concomitante à construção do prédio, as crianças começaram a ter aulas no prédio da Secretaria Municipal de Educação, de Belo Horizonte, na antiga Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH), da Universidade Federal de Minas Gerais, no Bairro Santo Antônio, pois era necessário ter estudantes para iniciar a obra.<sup>11</sup> Essa condição criou problemas para as famílias que, segundo relatos de alguns pais, as crianças tiveram que se deslocar para o outro lado da cidade conforme se pode visualizar no mapa. A Escola Aquarela foi inaugurada em julho de 1991 e recebeu o nome em homenagem a um poeta brasileiro.



*FIGURA 2: Biblioteca da Escola Aquarela – 1.*

Fonte: Cláudia Regina dos Anjos

Ao chegar à Escola Aquarela, no dia 28 de março de 2007, para ter o primeiro contato com a direção, não pude fazê-lo de imediato, pois estavam em reunião com alguns pais de estudantes. Enquanto esperava, circulei pelo

---

<sup>11</sup> Atualmente não há mais essa exigência. A prática da criação da escola, bem como o seu funcionamento, juntamente com a construção do prédio, se dá para que haja o atendimento, a efetivação do direito de todos à educação. Sendo assim, a Prefeitura, órgão responsável para o atendimento do ensino fundamental, geralmente aluga um espaço alternativo para o funcionamento da escola. Para o acesso dos estudantes é disponibilizado transporte gratuito, do bairro ao local provisório de funcionamento da escola.

prédio da escola e o primeiro espaço que me chamou a atenção foi a Biblioteca. Fui ver o que estava disponível para a arte, ou melhor, para o ensino de arte. Solicitei da bibliotecária o catálogo dos livros, após verificar a organização do espaço, bem como as temáticas usadas para essa organização.



*FIGURA 3: Biblioteca da Escola Aquarela – 2.*  
Fonte: Cláudia Regina dos Anjos

No acervo Arte, pude registrar todos os títulos contidos no espaço reservado para a arte. Eram quarenta e cinco títulos expostos nessa prateleira, para consulta e pesquisas. Podemos verificar a disposição das estantes na foto. Havia títulos de artes plásticas, vida e obra de artistas nacionais e internacionais, música, teatro, dobradura, literatura, catálogos de exposições, livros didáticos de arte, paradidáticos, de editoras variadas.



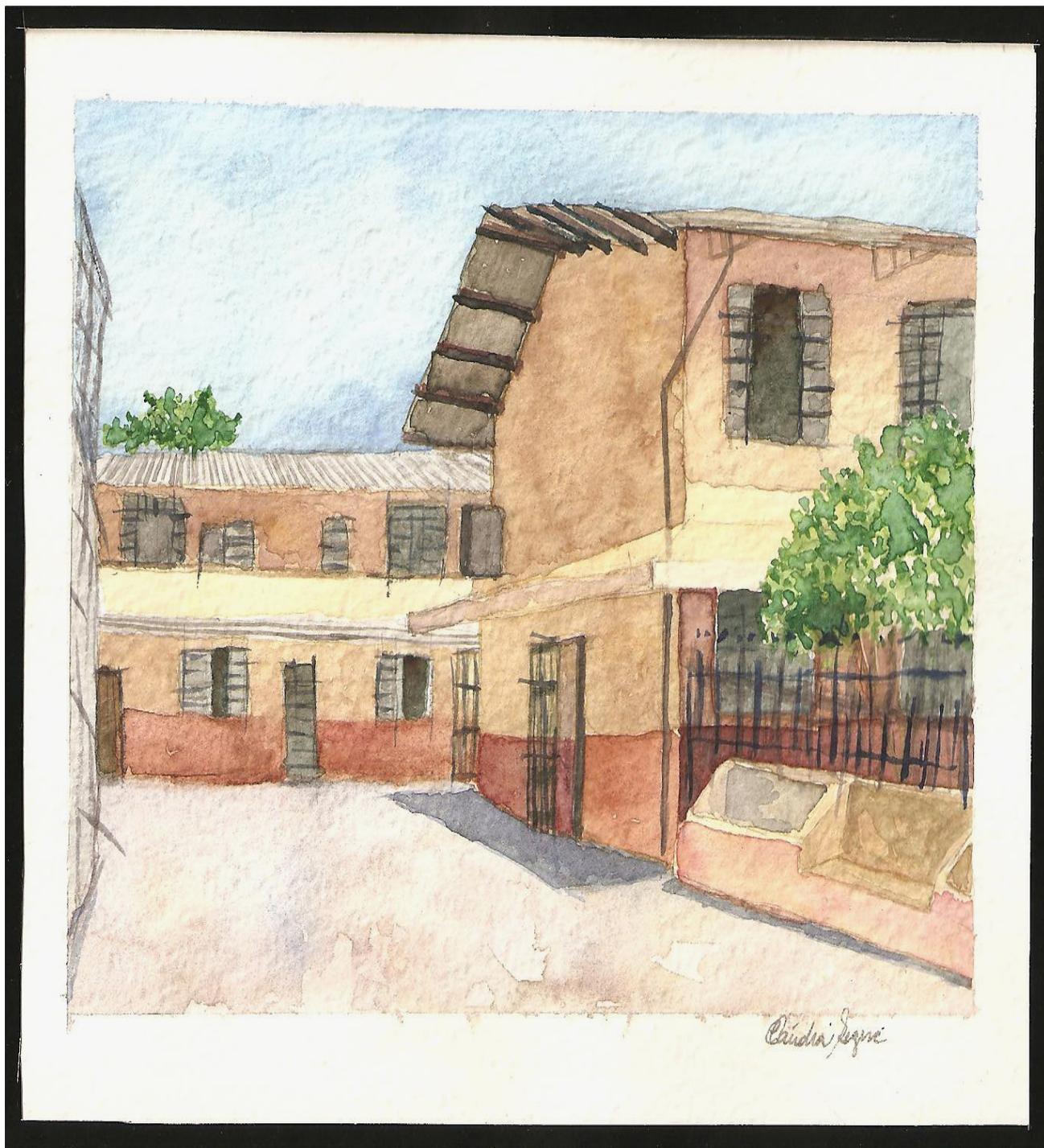
*FIGURA 4: Biblioteca da Escola Aquarela – detalhe.*  
Fonte: Cláudia Regina dos Anjos

Vale destacar que havia títulos que não se referiam diretamente ao conhecimento de arte como, por exemplo, o livro de Isaías M. Júnior, *Desenho geométrico*; o livro *Zumbi dos Palmares vai às escolas*, abordando questões de cidadania, publicado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais;



*FIGURA 5: Biblioteca da Escola Aquarela: detalhe da estante de Arte.*  
Fonte: Cláudia Regina dos Anjos

Já a *Coleção desafios - Mestres das Artes*, de Ligia Maria de Silva e Rego e Angela Curtopasse Braga, ficava em um armário fechado e possuía quinze exemplares de cada artista. (Diário de Campo 1, 28/03/2007, p. 4).



*FIGURA 6: O espaço físico da Escola Aquarela*  
Autoria: Cláudia Regina dos Anjos

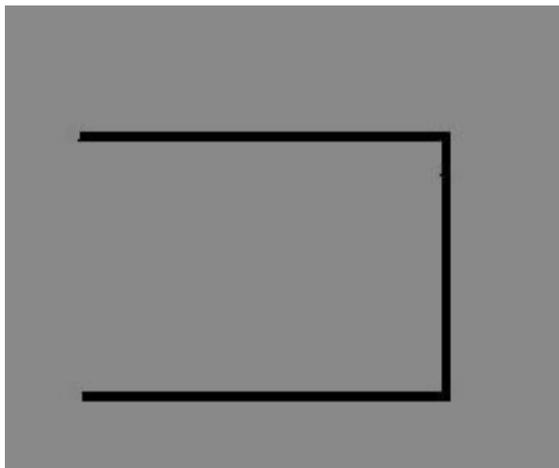
Por meio dessa imagem, é possível percebermos o espaço físico da escola. Ela é composta por dois blocos paralelos, interligados por uma escada. Cada bloco possui dois pavimentos. O acesso para o segundo pavimento de ambos os blocos se dá por meio de uma escada. No primeiro bloco funciona a parte administrativa: Secretaria, Coordenação, Mecanografia. A sala da Direção está localizada onde há um toldo. Nas demais salas funcionam as salas de aulas, que nessa escola são salas ambientes.



*FIGURA 7: O espaço das salas de Arte.*  
Fonte: Cláudia Regina dos Anjos

No segundo bloco funcionam salas de aula, duas salas de professores, refeitório. Nele está instalada, também, a Galeria de Arte, sala de Coordenação do 2º ciclo de idade de formação. Próximo da sala da Coordenação do 2º ciclo, estão localizados os banheiros dos estudantes. Já no segundo pavimento desse mesmo bloco, há biblioteca, laboratório de informática, duas salas de Arte, sala de leitura, uma espécie de depósito e a sala de vídeo. De acordo com a foto, a sala de leitura é a que tem a porta pintada. A outra porta é uma das salas de Arte, a mais apropriada, segundo a professora pesquisada.

Através da janela, observei que o depósito, além de conter prateleiras com livros (identificados por uma placa: “para doação”) tem colchonetes e vários instrumentos musicais de percussão. Estava trancada, mas a cortina aberta me permitiu fazer essa observação. O laboratório de informática também estava trancado e com as cortinas abertas. A disposição dos computadores forma uma espécie de U, conforme a indicação do desenho. Contei dezoito máquinas.



*FIGURA 8: A disposição dos computadores.*

Fonte: Reproduzido por Cláudia Regina dos Anjos

Como havia observado que o laboratório de informática não era utilizado, verifiquei junto à Coordenação, sendo informada que ele estava pronto, só aguardando os dois professores solicitados à Secretaria Municipal de Educação. No caso, são dois professores para trabalhar especificamente com informática.

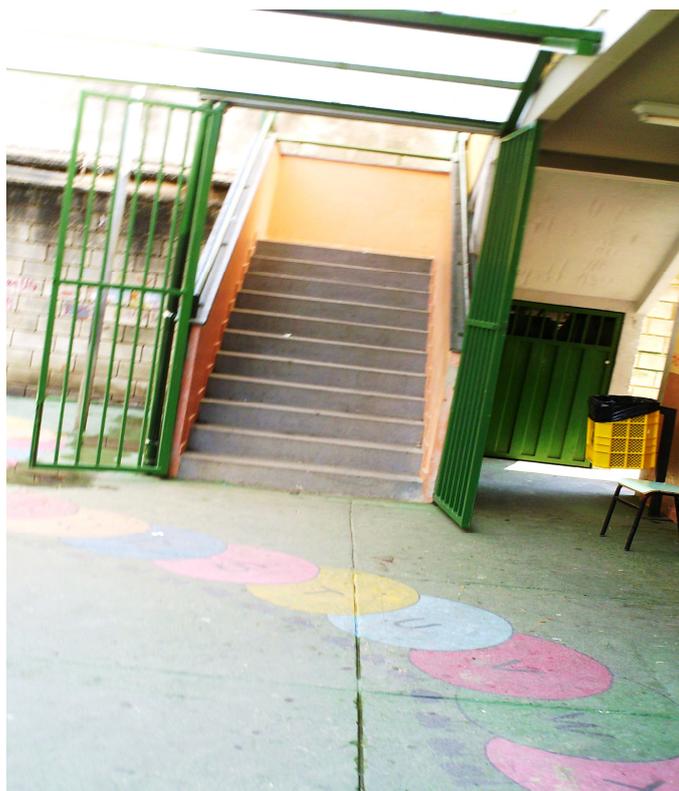


*FIGURA 9: Visão do pátio e estacionamento da escola.*

Fonte: Cláudia Regina dos Anjos

A escola tem uma área externa considerável. O estacionamento para professores e funcionários é um exemplo, conforme podemos visualizar na foto. Ele é isolado por um portão e uma mureta com grades. De um lado, é apenas uma mureta; do lado contrário, o espaço foi reaproveitado para a construção de bancos

de alvenaria e canteiros para plantar flores entre esses bancos. Durante o recreio, observei que esses bancos se configuram como espaço de socialização dos estudantes. Mas, o espaço destinado às plantas continha somente a terra. No final desses bancos fica a entrada da escola.



*FIGURA 10: A escada de acesso ao segundo andar.*  
Fonte: Cláudia Regina dos Anjos



*FIGURA 11: O banco e o espaço de convivência.*

Fonte: Cláudia Regina dos Anjos

Há outro pátio entre os dois blocos do prédio escolar. Há uma escada localizada nos fundos da escola para dar acesso ao segundo pavimento do prédio. Nesse pátio há também bancos de alvenaria em que alguns jogos foram pintados: Dama, Resta Um etc.. No solo, há pinturas de “amarelinhas” com as letras do alfabeto, conforme nos indica a foto.

*FIGURA 12: Escada principal da Escola Aquarela*  
Autoria: Cláudia Regina dos Anjos

No espaço ente os dois blocos do prédio, há uma escada central, conforme verificamos na figura 12. As duas escadas possuem grades com portões. No horário de recreio, esses portões são trancados para impedir a passagem dos estudantes. Percebi que na Escola Aquarela o único acesso para o segundo pavimento do prédio é por meio das escadas. Apesar de ter estudantes cadeirantes<sup>12</sup> e de constar em lei o direito a acessibilidade em instituições e espaços públicos, a escola não possui rampas ou elevadores ou qualquer tipo de acessibilidade para a pessoa com deficiência. Por várias vezes observei colegas e funcionários da escola ajudarem no deslocamento do estudante cadeirante.



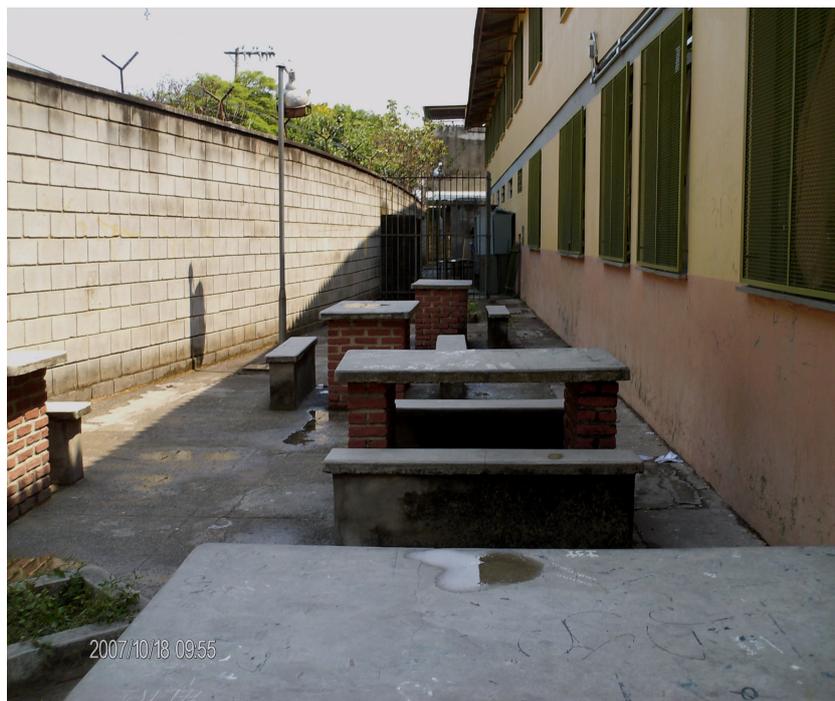
*FIGURA 13: A gruta e a imagem religiosa.*

Fonte: Cláudia Regina dos Anjos

Na lateral da escada principal há uma gruta. É um reaproveitamento de espaço porque, ao mesmo tempo em que está na lateral, está também debaixo da parte superior da escada. De acordo com a foto, há uma imagem religiosa (uma Santa) nos fundos da gruta, protegida por uma grade e enfeitada com plantas e flores.

---

<sup>12</sup> Nomenclatura vigente para a pessoa que faz uso da cadeira de rodas.



*FIGURA 14: Espaço de convivência nos fundos da escola.*

Fonte: Cláudia Regina dos Anjos

Por trás da escola há mesas e bancos em alvenaria. Como se pode visualizar, são mesas e bancos grandes e em diferentes posições. Durante o recreio, percebi que esse espaço é bem utilizado pelos estudantes, sobretudo os adolescentes. Nesse sentido, também é um espaço de socialização dos estudantes.



*FIGURA 15: A quadra de esportes.*

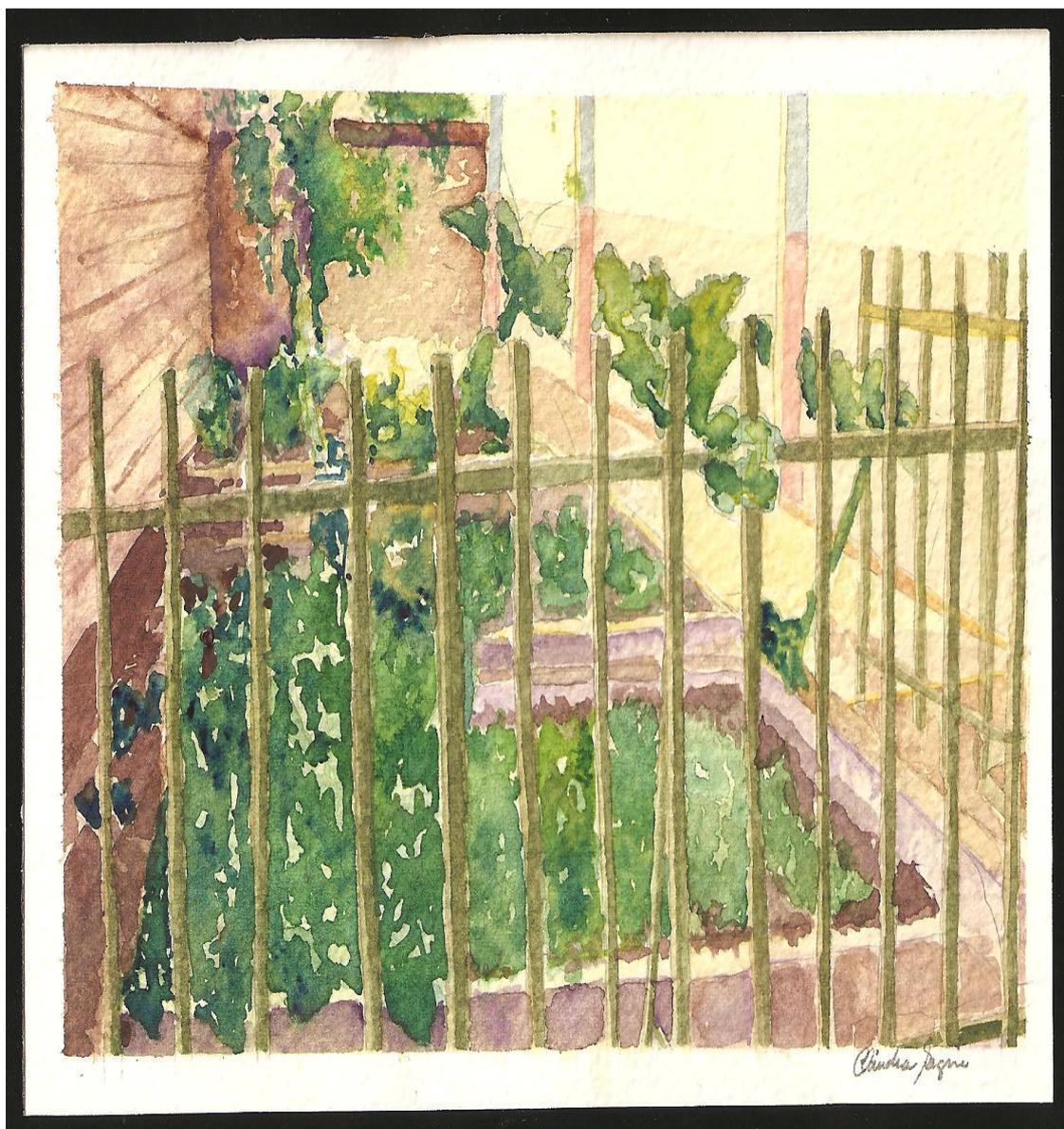
Fonte: Cláudia Regina dos Anjos

Essa imagem se refere à parte interna da quadra de esportes ou ginásio poliesportivo da escola. Nesse espaço, que é coberto, acontecem as aulas de Educação Física das sextas, sétimas e oitavas séries.<sup>13</sup> Há um portão próximo à trave do gol. Esse portão é a entrada e saída para o parque das crianças, segundo as informações da professora de Educação Física.

Há, nas laterais do desse ginásio, mesas de tênis de mesa, em alvenaria, e, no solo, “amarelinhas” e “coelhinho sai da toca”. Essas amarelinhas têm vários formatos: coelhos, caracóis etc. Essas pinturas estão também em outros espaços da escola. Percebi que estudantes mais novos, da terceira série, brincam na hora do recreio e nas aulas de Educação Física de “amarelinha” e de “coelhinho sai da toca”. Não percebi estudantes maiores nessas brincadeiras.

---

<sup>13</sup> A organização dos tempos da RMBH é por meio de ciclo de idade de formação. Porém a Escola Aquarela se organiza por série.



*FIGURA 16: A horta da Escola Aquarela*  
Autoria: Cláudia Regina dos Anjos

Na outra lateral da quadra tem uma horta cercada por grades. Pude observar verduras bem verdes e vistosas. As couves, por exemplo, estão ultrapassando as linhas divisórias dos canteiros. As folhas do chuchu estão ultrapassando os limites rígidos do muro. Não percebi esse espaço como integrante do projeto e das práticas escolares dessa instituição.

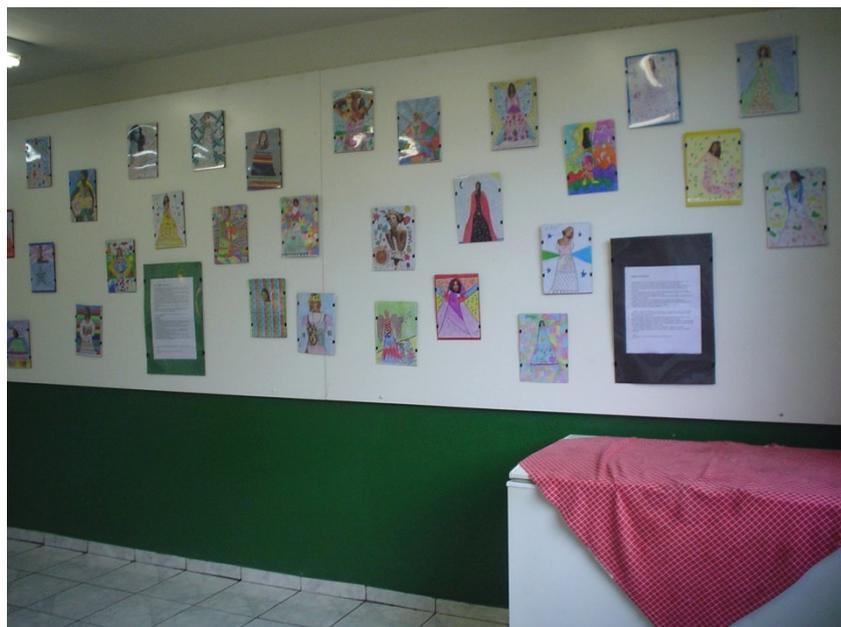


*FIGURA 17: Bebedouros*

Fonte: Cláudia Regina dos Anjos

Essa imagem nos mostra dois tipos de bebedouros existentes na Escola. Um, industrializado, de aço inox, que contém água gelada. Outro, construído em alvenaria, com torneiras comuns. Cinco torneiras, organizadas lado a lado. O bojo para aparar a água é de aço inoxidável; na área externa, azulejos brancos. Na parede, uma pintura retratando a natureza: rios, plantas, animais, etc.. Esse bebedouro está localizado entre as portas do banheiro feminino, de um lado, e do banheiro masculino, de outro. Existem outros bebedouros distribuídos no pátio e nos corredores da escola.

### 3.2 Galeria de Arte da Escola Aquarela



*FIGURA 18: A Galeria de Arte.*

Fonte: Cláudia Regina dos Anjos

Segundo o documento “Projeto Galeria de Arte 1999-2003”, a Galeria de Arte foi criada a partir da preocupação da professora de Arte, que considerava importante conservar os trabalhos dos estudantes. Justificou que, além de a comunidade tomar conhecimento da produção dos estudantes por meio da exposição dos trabalhos, estes são conservados e não somem. Preocupação esta reiterada nos questionamentos da professora: “Como solucionar este distanciamento entre a produção dos alunos e o conhecimento dos pais?” “Como expandir as discussões sobre a arte para além das salas de aula?” “Como criar um diálogo verdadeiro entre escola e comunidade?” “Enfim, como dar o devido valor a criação artística dos nossos alunos?”. (ROSA, p. 01).<sup>14</sup>

Rosa afirma ser importante uma galeria de arte com nome, normas e critérios semelhantes aos de uma galeria de arte profissional e de qualidade. E aberta a todos: alunos, professores, funcionários e comunidade em geral.

Parece-me que essa idéia vem ao encontro das discussões mais contemporâneas dos profissionais de museu, apresentados por Ana Mae Barbosa em *Tópicos e Utópicos*, quando afirma que “não é possível entendermos a discussão sobre a natureza da arte ocultando-nos atrás dos códigos hegemônicos

<sup>14</sup> Nome fictício da professora pesquisada. A referência é relativa ao Projeto de criação da Galeria de Arte elaborado pela professora.

e procurando deslegitimar qualquer manifestação estética do outro”. (BARBOSA, 1998, p. 99).

Tem razão a autora, porque a política dos museus nem sempre encampou essas idéias. Pelo contrário, a “acusação é que os museus refletem apenas a cultura de uma única classe social, a dominante, a cultura de código alto”. (BARBOSA, 1998, p 98).

Nessa perspectiva, a professora também acredita que, por meio de uma galeria de arte, é possível o aprimoramento estético. E é também uma das formas de alcançar a qualidade de vida, porque possibilita um espaço em contato direto com as diferentes formas de arte que, para os alunos, cobria o período de 1999 a 2003. Mas, como foi pensado esse espaço?

Rosa revela que o espaço foi planejado para estreitar o diálogo entre escola e comunidade, a partir das produções artísticas dos estudantes. E o lugar para acolher essa galeria seria o espaço da cantina porque possuía uma boa iluminação, paredes simples, e, principalmente, público constante. Em entrevista, a professora reforçou a importância da galeria como espaço de formação. Porém, ficou pesarosa pelo fato de muitas pessoas não irem às exposições e de muitos professores que não vão ver, ler e apreciar. Mas, afirma que “quem vai aprende”. (Entrevista realizada 14/05/2007).

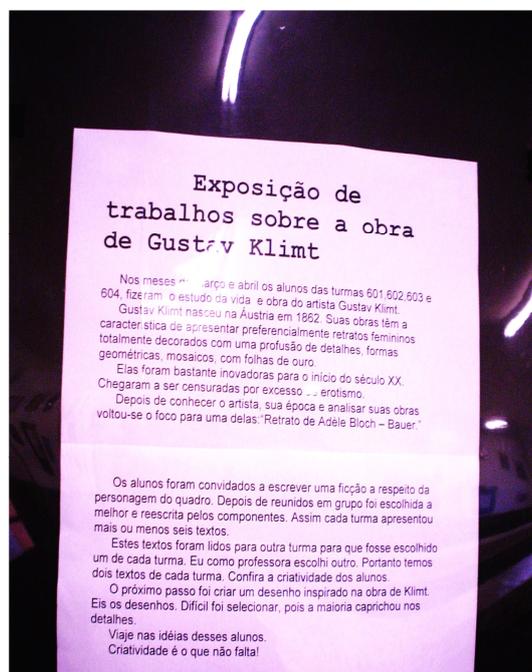


*FIGURA 19: Detalhe da Galeria de Arte.*

Fonte: Cláudia Regina dos Anjos

O custo da galeria foi de R\$ 4.000,00. Foi financiado por meio da verba do Projeto de Ação Pedagógica (PAP), que as escolas municipais receberam para fazer intervenção pedagógica, a partir do ano de 2003. Para isso, foi necessário que cada instituição escolar, juntamente com a comunidade, discutisse seus problemas e decidisse as prioridades para a intervenção. Essa verba foi diferente para cada escola, levando em conta a área de localização e de risco social. Para conseguir que a galeria fosse incluída nas prioridades, foi necessário, segundo Rosa, argumentar e justificar a importância do espaço no processo ensino-aprendizagem dos estudantes, bem como no diálogo com a comunidade.

Desde sua criação, já aconteceram muitas exposições, produto do trabalho de Rosa ou de outros professores, inclusive da outra professora de Arte.



*FIGURA 20: O texto sobre "Retrato de Adèle Bloch-Bauer".*

Fonte: Cláudia Regina dos Anjos

No dia 08 de maio, a Galeria estava com uma nova exposição que era resultante do trabalho desenvolvido sobre a obra de Gustav Klimt, tendo com foco a obra "Retrato de Adèle Bloch-Bauer". O trabalho realizado foi durante os meses de março e abril, com as sextas séries, pela professora Laranja. Segundo a nota introdutória da exposição, ela é constituída por uma descrição do trabalho desenvolvido, uma foto da obra estudada, as produções dos estudantes e ficções sobre Adèle Bloch Bauer.



*FIGURA 21: Recriação de “Retrato de Adèle Bloch-Bauer”.*

Fonte: Cláudia Regina dos Anjos

Durante o recreio, em dias de campo, observei uma grande parte de estudantes reconhecendo seu trabalho na exposição, bem como comentando sobre os mesmos, observando detalhes e diferenças uns dos outros, mostrando o seu trabalho para outras pessoas, alguns perguntando para os autores qual era o seu e os mesmos respondendo e mostrando com satisfação.



*FIGURA 22: Painel de trabalhos na Galeria de Arte.*

Fonte: Cláudia Regina dos Anjos

Uma professora da escola, que eu ainda não conhecia, estava observando e contemplando a exposição. Mesmo depois do término da merenda, a cantina fica aberta e pude observar muitos estudantes visitando a exposição.



*FIGURA 23: Painel da Galeria de Arte: detalhe.*  
Fonte: Cláudia Regina dos Anjos

Também pude observar nos trabalhos expostos a forma e o conteúdo dos mesmos. Ao que me pareceu todos começaram as suas construções a partir de um recorte do rosto humano retirados de revista. Grande parte desses rostos era de celebridades femininas. Primeiramente, esse rosto foi colado; em seguida, os estudantes foram desenhando o restante do corpo: a figura humana centralizada na superfície e sobressaindo em relação ao fundo. O fundo foi trabalhado de forma diversificada. Cinco dos trabalhos continham mais de um rosto, variando feminino/masculino, feminino/feminino. Havia somente um com quatro rostos, todos femininos. Alguns com muito movimento, outros com menos e outros sem movimento. Todos tinham muitas cores e cores fortes, vibrantes... mas poucos saíram da representação do corpo humano, ou seja, colagem do rosto e complementação da estrutura do corpo com vestimenta. Nas imagens não havia qualquer espaço em branco, mas muitas formas e desenhos. Em nenhum trabalho foi utilizado somente o recurso de cores. Mas a cor foi o elemento preponderante no trabalho desses estudantes.

Uma outra observação é que o trabalho das duas professoras de Arte, Rosa e Laranja, são muito próximos. Ambas trabalham com a história e obra de grandes

artistas. E, com o registro da análise das obras e da vida dos artistas, trabalham com a produção de uma ficção e uma releitura da obra estudada. Mas, de acordo com minha observação, essa releitura é praticamente a reprodução fiel da obra. Essa metodologia fica explícita no depoimento da professora:

Agora é muito legal porque a Galeria de Arte não deixa de ser uma forma de troca, porque, por exemplo: eu estou tendo a exposição que lá agora tá lá, da professora Laranja. Ela já introduz ficção no trabalho dela, que até então não existia antes da exposição dos Cânones da figura humana. Cânones são o quê? Os meninos criaram uma ficção, uma historinha, tendo a teoria dos Cânones, é introduzida dentro da história, eles fizeram um diálogo entre a teoria e a ficção. O trabalho da Laranja agora, também aparece o texto de ficção, ou seja, é um espaço de formação, quem vai ali ver, que não é muita gente, infelizmente, não tem muitos professores que vão lá pra ver, ler e tudo, mas quem vai ler, aprende, é um espaço de formação também indireta (Entrevista realizada abril-outubro de 2007).<sup>15</sup>

No seu depoimento, é possível compreender que essa metodologia de trabalho está se consolidando a cada dia.

A disposição das obras na exposição é um dos conteúdos a ser desenvolvido nas aulas de Arte. No entanto, o tempo em que estive no campo não percebi movimentos e ações para esse ensino. Recuperando Maffesoli (1996) esse aspecto apresentado sobre o ensino da Arte apresenta-se de forma incoerente, pois ao mesmo tempo em que se cria um espaço diferenciado na escola para o desenvolvimento desse ensino, no caso a Galeria de Arte, as ações para isso se desencadeiam de forma única e homogênea. Presenciei o mesmo formato de exposição por quatro vezes.

Quando da observação em sala de aula, presenciei em vários momentos a professora convidar os estudantes para ver a exposição que lá estava. Mas, não presenciei qualquer outro trabalho referente à Galeria de Arte e à sua apropriação, enquanto tempo/espaço de aprendizagem, no tempo em que estive na escola.

---

<sup>15</sup> Entrevista textualizada por mim.

## 4. CAPÍTULO 4 – FOCALIZANDO A ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS PARA O ENSINO DE ARTE

### 4.1 Tempos para o ensino de arte no cotidiano da Escola Aquarela

A organização dos tempos escolares merece uma atenção especial nesse trabalho. Quando falamos desse tempo, estamos nos referindo à lógica da organização escolar, à sua estrutura enquanto tempo e espaço de educação, apontando e redefinindo possibilidades de mudanças na educação.

Na lógica da educação seriada, o conteúdo é a centralidade do processo educativo do estudante. Nesse sentido, a organização escolar se dá por meio de séries, graus, grades, avaliações e reprovações. Como verifiquei nos documentos de 1991, arquivados na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED), no setor de Funcionamento Escolar, nas Grades Curriculares, hoje Plano Curricular, de 5ª a 8ª série, o ensino de arte não tinha um modelo da Secretaria, como ocorria no caso de 1ª à 4ª série: cada escola construía seu Plano Curricular. Nas escolas verificadas,<sup>16</sup> a organização se dava por série, com duas aulas semanais para 5ª e 6ª séries e uma aula semanal para a 7ª a 8ª séries. Esses módulos eram de cinquenta minutos. Faziam parte do núcleo comum dos conteúdos. Era um professor habilitado e concursado para esse ensino que ministrava as aulas de Educação Artística, na nomenclatura vigente.<sup>17</sup>

Já na lógica da Escola Plural há uma inversão desses valores tradicionalmente assumidos nas escolas: o estudante é a centralidade do processo educativo, em lugar do conteúdo, e o tempo escolar é organizado de forma mais flexível, por ciclo de idade de formação. Visa-se, com isso, considerar a vivência sócio-cultural própria de cada idade de formação do educando. Dessa forma, os ciclos de idade de formação se apresentam como redefinição de organização dos tempos escolares, pois possibilitam um tempo maior para o aprendizado dos estudantes.

Nessa perspectiva, os tempos na Escola Plural se configuram da seguinte forma: Primeiro Ciclo de idade de formação: período característico da infância: são os estudantes que estiverem na faixa de idade 6-7, 7-8, 8-9. Segundo ciclo de idade de formação: período característico da pré-adolescência: são os estudantes que estiverem na faixa de idade 9-10, 10-11, 11-12. Terceiro ciclo de idade de

<sup>16</sup> Foram verificadas quatro escolas por regional, somando um total de 36 Grades Curriculares.

<sup>17</sup> [www.pbh.gov.br/educacao](http://www.pbh.gov.br/educacao)

formação: período característico da adolescência: são os estudantes que estiverem na faixa de idade 12-13, 13-14, 14-15 (II Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino/Escola Plural, 2002).

Além do tempo do estudante, existe na estrutura escolar a organização do trabalho, em que está contemplado o tempo do professor e de cada disciplina escolar. Na lógica seriada, como já discutimos, sendo o conteúdo a centralidade do processo educativo do estudante, o currículo é organizado de forma a priorizar Português e Matemática, como as disciplinas que têm a maior carga horária no currículo. Nas grades escolares, que ainda hoje vigoram em grande parte das escolas públicas, essas duas disciplinas têm entre 5 a 6 aulas semanais, enquanto que Arte tem apenas uma aula semanal e, às vezes, em uma das séries dos níveis de escolaridade. Nesse aspecto, a Escola Aquarela conseguiu organizar as disciplinas escolares de forma mais democrática no que se refere à quantidade de aulas semanais que cada uma tem. Ou seja, houve uma maior equalização dos tempos dessas disciplinas. (Diário de Campo 1, 29 de março/2007, p. 19), como podemos verificar no quadro de horários.<sup>18</sup>

#### QUADRO I

Quadro de distribuição das aulas semanais da Escola Aquarela

	601	602	603	604	701	702	703	704	801	802	803	804
SEG	Magenta Púrpura Turquesa Vermelho	Amarelo Cinza Púrpura Turquesa	Púrpura Azul Vermelho Petróleo	Cinza Cobalto Petróleo Púrpura	Petróleo Verde Azul Cobalto	Verde Cinza Cobalto Azul	Azul Petróleo Cinza Amarelo	Cobalto Branco Verde Cinza	Turquesa Vermelho Petróleo Amarelo Branco	Branco Turquesa Verde Amarelo	Cinza Amarelo Branco Verde	Amarelo Verde Amarelo Cinza
TER	Verde Laranja Magenta Púrpura	Vermelho Verde Turquesa Laranja	Cobalto Verde Púrpura Turquesa	Turquesa Vermelho Cinza Cobalto	Preto Púrpura Verde Cinza	Rosa Cinza Preto Branco	Púrpura Amarelo Cinza Verde	Verde Rosa Cobalto Preto	Amarelo Turquesa Verde Rosa	Branco Cinza Rosa Amarelo	Cinza Branco Amarelo Cinza	Cinza Preto Branco Verde
QUAR	Amarelo Turquesa Azul Vermelho	Turquesa Vermelho Cinza Púrpura	Verde Púrpura Vermelho Turquesa	Púrpura Azul Turquesa Petróleo	Rosa Preto Cinza Azul	Azul Branco Petróleo Verde	Petróleo Verde Púrpura Cinza	Cinza Petróleo Verde Rosa	Vermelho Amarelo Branco Preto	Cinza Rosa Preto Branco	Preto Cinza Rosa Amarelo	Branco Cinza Vermelho Cinza
QUIN	Amarelo Verde Magenta Azul	Verde Azul Cinza Verde	Laranja Cobalto Verde Petróleo	Azul Cinza Laranja Vermelho	Cobalto Rosa Petróleo Verde	Petróleo Verde Cobalto Preto	Verde Preto Amarelo Rosa	Branco Petróleo Azul Cobalto	Preto Vermelho Branco Amarelo	Amarelo Amarelo Preto Cinza	Cinza Amarelo Rosa Branco	Rosa Branco Amarelo Amarelo
SEX	Laranja Púrpura Turquesa Verde	Púrpura Laranja Amarelo Azul	Azul Turquesa Laranja Cobalto	Turquesa Cobalto Púrpura Laranja	Cobalto Petróleo Cinza Púrpura	Petróleo Rosa Cobalto Cinza	Preto Azul Petróleo Cobalto Rosa	Cinza Preto Petróleo	Rosa Amarelo Verde Amarelo	Verde Vermelho Amarelo Turquesa	Vermelho Verde Preto Amarelo	Amarelo Cinza Rosa Preto

Fonte: Reproduzido por Cláudia Regina dos Anjos - (Diário de Campo 1, 28/03/2007, p. 02)

<sup>18</sup> A pedido da direção da escola pesquisada, os nomes dos professores foram mantidos em sigilo. Usei, para isso, os nomes das cores.

Cada cor representa uma disciplina, sendo que as cores laranja e rosa correspondem às aulas de Arte. Dessa forma, a equalização desses tempos no ciclo compreende a garantia de um tempo igual ou aproximado para todas as disciplinas, de modo que a diferença entre elas não seja grande (seis aulas para Português e uma para Arte).

Os PCN/Arte apontam um tempo mínimo, no caso, para o ensino da Arte:

Um bom planejamento precisa garantir a cada modalidade artística no mínimo duas aulas semanais, em seqüência, a cada ano, para que o aluno possa observar continuidade e estabelecer relações entre diversos conteúdos, tanto em relação aos conceitos da área quanto ao próprio percurso de criação pessoal. (PCN/Arte, 1997, p. 71).

Se, por um lado, acontece uma maior equalização e a garantia mínima de duas aulas semanais indicadas pelos PCN/Arte, por outro, percebi que a Escola ainda está pautada em uma lógica rígida desses tempos e espaços. Os tempos se dão de forma seriada, mesmo sendo uma escola inserida no programa de educação Escola Plural. Como indica o QUADRO I, o planejamento se dá por série e não por ciclo de idade de formação. A partir daqui, quando me referir aos tempos escolares dessa Escola, estarei falando de série, mesmo que a orientação por parte da SMED seja ciclo de idade de formação, que a escola não adotou. E o trabalho escolar está organizado por horário, em que os tempos das disciplinas são estabelecidos em módulos/horas de 60 minutos. Nas últimas séries do ensino fundamental, cada turma tem duas aulas semanais de cada disciplina, inclusive de Arte.

Para o desenvolvimento dessas duas aulas semanais, a Escola Aquarela necessita de duas professoras de Arte para garantir, em todas as turmas, das quintas até as oitavas séries esse tempo de trabalho. E a escolha ou organização do trabalho, segundo Rosa, é definida entre elas.

Ela tem mais tempo de casa, então ela sempre escolhe. Então ela diversifica. Um ano ela fica... por exemplo, o ano passado, ela estava com o segundo ciclo e uma parte do terceiro ciclo; este ano, ela está com uma parte do segundo ciclo, uma parte do terceiro ciclo e eu com todo o terceiro ciclo. Ela prefere trabalhar com os meninos mais jovens, e eu não tenho problema, mas eu me identifico muito com os adolescentes. Gosto porque é um outro tipo de trabalho, por exemplo, os meninos, isso é muito interessante; os primeiros anos, a gente dá ênfase ao desenho, ao desenho de observação, a questão da composição, da leitura formal da obra de arte. Na sétima e na oitava, eu já começo a ir, além disso, já ponho outros elementos fora das artes plásticas, outras discussões, tento trazer outras coisas, pra criar outro tipo de aula com outras áreas, com a

cultura visual mesmo, não só com as artes plásticas, mas com a mídia, com o cinema, com outras coisas (Entrevista realizada abril-outubro de 2007).

Como vimos anteriormente, os tempos estão organizados por série e existem quatro turmas de cada série. Por exemplo, a 6ª série está organizada em 601, 602, 603 e 604 como mostra o Quadro I. O mesmo ocorre com a sétima e oitava, sendo que uma professora trabalha com as quatro turmas de 6ª série e a outra com as turmas de 7ª e 8ª séries. Foi com a segunda professora, Rosa, que desenvolvi essa pesquisa.

No aspecto da equalização do tempo nas sextas, sétimas e oitavas séries, a Escola Aquarela está de acordo com a proposta de organização da Escola Plural, em que se discute e se propõe uma democratização maior de tempos e espaços escolares, principalmente nos conteúdos ou áreas disciplinares. Porque as disciplinas de dimensões corporais, artísticas e estéticas, por exemplo, tiveram, e em alguns lugares ainda têm, tempos mais escassos em relação às disciplinas como a Matemática e Português (Caderno do II Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino/Escola Plural, 2002). Isso fica evidente na fala da professora Rosa quando, em entrevista, falou a respeito da equalização dos tempos.

Isso tudo entrou com a Escola Plural. Eu lembro que com a implantação da Escola Plural, houve uma abertura muito grande no ensino da arte. Houve uma disposição, por parte mesmo da escola como um todo; eu não vi barreiras, talvez mais por parte dos professores de Português ou de Matemática, que também não é mais surpreendente; no geral, houve uma vontade do espaço e abrir espaço para Arte. É porque era uma coisa da Escola Plural, do diálogo, da interdisciplinaridade e tal. Eu não me lembro de ter sido uma coisa assim de outro mundo não (Entrevista realizada abril-outubro de 2007).

Ainda em relação aos tempos das disciplinas escolares, apesar de serem duas aulas semanais para cada disciplina, não percebi espaço na grade curricular para o desenvolvimento de outros recursos e processos educativos, tais como assembléias, debates, aulas coletivas, aulas de biblioteca, ateliê, oficinas etc., já que a Escola Aquarela ainda se organiza de forma rígida em relação aos tempos das disciplinas. A série, como o tempo está definido pela escola, é uma organização escolar série/ano, que demanda uma lógica acumulativa e precedente dos conteúdos. Os conteúdos escolares são os eixos estruturadores do ensino/aprendizagem dessa lógica, o que significa que, de hora, em hora muda-se

o conteúdo a ser trabalhado e, portanto, o professor. E ainda existe um sinal sonoro para anunciar o término ou início de cada aula.

O sinal bateu, a professora solicitou que colocassem as apostilas na mesa dela. (Diário de Campo 1, dia 24/04/2007, p. 41).

O horário já acabou. A sensação, verbalizada por alguns, e perceptível na fisionomia de outros, é que a aula acabou muito rápido: “já acabou”. Mas lavaram os pincéis e começaram a se organizar para sair (Diário de Campo 1, dia 26/04/2007, p. 85).

Segundo Arroyo (2005), essa rigidez é uma das formas de controle do tempo na escola e, por mais que a categoria dos professores, por um lado, lute para se libertar dos tempos de aula, da rigidez curricular, das provas, por outro, tudo isso é legitimado por outros professores. Por isso, ainda é muito presente no cotidiano da escola essa rigidez de tempo, como marcas fortes que, mesmo que a tinta se apague, a marca na superfície não deixará cair no esquecimento. Em decorrência disso, presencia-se “o parcelamento do trabalho dos mestres”. (ARROYO, 2005, p. 197). Nesse sentido, a divisão do tempo acontece em dias, em horários, bem como os conteúdos em bimestres, semestres e anos letivos. Tudo com cunho propedêutico e hierarquizado e, ainda, reafirmado pelo sinal sonoro.

Considera-se, aqui, o sinal sonoro como um ritual da cultura escolar, já bastante naturalizado. Nas escolas em que trabalhei e trabalho, apenas uma não tem o sinal, indicador de ordem e disciplina. McLaren considera o ritual com uma “produção cultural construída como uma referência coletiva ao simbólico e à experiência localizada da classe social de um grupo”. (1991, p. 30). Dessa forma, o sinal pode ser considerado como um “símbolo de poder já cristalizado do capital cultural do sistema de dominação da escola” (MACLAREN, 1991, p. 30) e que legitima a ordem na instituição.

E para o professor de Arte ainda é mais presente esse parcelamento, pois na maioria das vezes, tem muitas turmas para completar a sua carga horária. Em outras situações, é até necessário o deslocamento para outras escolas para essa complementação. Segundo Pimentel e Coragem (2004, p. 6), a consequência desse pouco tempo é um dos impeditivos da seqüência do trabalho em arte, para que o estudante consiga elaborar e construir suas relações com outros conteúdos e com a sua vida, viabilizando “o pensar arte como tarefa cultural do ser humano”.

Recuperando a proposição dos PCN/Arte sobre os tempos escolares para o ensino de arte, a oferta de todas as modalidades da área: artes visuais, dança, música e teatro, no ensino fundamental, é uma indicação desse documento.

Por exemplo, se Artes Visuais e Teatro forem eleitos respectivamente na primeira e segunda séries, as demais formas de arte poderão ser abordadas em alguns projetos interdisciplinares, em visitas a espetáculos, apresentações ou apreciação de reproduções em vídeos, pôsteres, etc. A mesma escola trabalhará com Dança e Música nas terceira e quarta séries, invertendo a opção pelos projetos interdisciplinares. (PCN/Arte,1997, p. 71).

Essa foi a razão pela qual estabeleci, como critério de escolha da escola a ser investigada, o mínimo de duas professoras de Arte no turno de trabalho, o que possibilita, pelo menos, a oferta do ensino de duas das modalidades da arte. Mas não foi possível observar isso na Escola Aquarela, pois a formação das duas professoras de Arte é em Artes Visuais.

De acordo com o planejamento da professora observada, Rosa, os tempos destinados ao ensino de arte são aqueles previstos no horário escolar: duas aulas semanais, e no planejamento consta que são aulas de artes visuais. Portanto, não há proposta de trabalho que atenda às modalidades de dança, música e teatro. Recuperando a discussão anterior, pode-se dizer que a rigidez dos tempos para o ensino de arte também se faz presente nesse aspecto, no momento em que não há uma organização para proporcionar aos estudantes outras formas de interação e aprendizagem dos conteúdos que não a aula. A rigidez dos tempos escolares ainda está muito cristalizada no ambiente escolar. Recuperando Mafesoli (1996), a linha ainda sobressai à cor.

A seqüência dos conteúdos realizados pela professora Rosa se refere à rotina de trabalho realizado no ensino da Arte nessa escola. Especificamente, os conteúdos, uma vez que desenvolve com as sétimas séries o desenho dos Cânones do corpo humano e, com as oitavas, pinturas das obras de artistas modernos abstratos e filmes. Esses conteúdos são fixos tanto para as séries como para as turmas que essa professora trabalha. Isso pode ser verificado na fala de uma estudante, quando estava apresentando para a turma o seu trabalho, no caso, uma pintura da obra de Paul Klee:

A estudante pegou o seu trabalho e explicou que foi a partir de três obras de Paul Klee que realizou a sua. Leu o seu texto revelando uma preocupação com as cores que o artista usava. Na sua opinião, eram

tristes e ela as modificou colocando cores alegres. Outra questão: achava estranho que esses artistas, que faziam coisas que não tinham nada a ver, sejam conhecidos; e ela, que fazia um trabalho mais legal, não era conhecida. Após a sua apresentação, a estudante verbalizou que, desde a 5ª série, trabalha com o mesmo artista: Paul Klee. (Diário de Campo 2, 30/05/07, p.18).

Em seguida Rosa justificou dizendo que

[...] em relação aos estudantes que repetiram o artista mais de uma vez, isso poderia ter sido falado com ela. Como são muitos, ela não lembra quem ficou, quem trabalhou com quem. (Diário de Campo 2, 30/05/07, p.18).

Essas duas falas evidenciam o que discutimos em relação ao planejamento do ensino da Arte na Escola, ou seja, não consideram a seqüência dos conteúdos e do desenvolvimento dos sujeitos estudantes no âmbito do conhecimento da arte, para que estabeleçam as relações entre diversos conteúdos, como também sugerem os PCN/Arte.

De acordo com minha observação, nem sempre foi possível usar, para o ensino de arte, as duas horas/aula semanais para cada turma, conforme a organização apresentada. Houve momentos em que não houve aula de Arte para algumas turmas, pois os estudantes foram dispensados para o conselho de classe, ou pela falta de professor,<sup>19</sup> ou para alguma comemoração especial, por exemplo, a aposentadoria de uma das professoras da Escola, dentre outras. Nessa Escola, para a realização do Conselho de Classe, que acontece trimestralmente, é destinado um dia para cada série. E, nesse dia, a turma da série contemplada não tem aula. Portanto, os estudantes não têm as aulas daquele dia. No dia 17 de maio, quinta-feira, por exemplo, as sétimas séries não tiveram aula. Neste dia, de acordo com o horário, duas turmas ficaram sem a aula de Arte. Penso que seria um momento importante para desenvolver oficinas, debates, aulas coletivas, dentre outros, para a contemplação das áreas como Dança, Música e Teatro que não são oferecidas pela escola. Conforme o quadro abaixo:

---

<sup>19</sup> Segundo a orientação da SMED, não se pode dispensar alunos em hipótese alguma. Porque é garantido em lei para o estudante o tempo de 800 horas/anuais, distribuídos em 200 dias letivos. A dispensa é considerada lesão desse direito.

**QUADRO 2**  
**DATAS DE REUNIÃO DO CONSELHO DE CLASSE**

Conselho de Classe – 3º Ciclo/1º turno		
16/05	Quarta-feira	6ª série
17/05	Quinta-feira	7ª série
18/05	Sexta-feira	8ª série

Fonte: Reproduzido por Cláudia Regina dos Anjos - (Diário de Campo 1, 25/04/2007, p. 57)

Além disso, existe na organização dessa Escola o período destinado à realização das provas trimestrais, em que o último horário de cada dia da semana é utilizado para todas as turmas fazerem uma prova da uma mesma disciplina. Sendo assim, as aulas do último horário nesse período não são de disciplinas específicas: são gerais e o professor/a que estiver nesse horário aplica a prova. Como podemos observar no quadro:

**QUADRO 3**  
**DATAS DE APLICAÇÃO DAS PROVAS**

3º Ciclo – Trimestrais	
Dia	Disciplina
07/05	Ciências
08/05	Inglês
09/05	Língua portuguesa
10/05	Matemática
11/05	Geografia
14/05	História

Fonte: Reproduzido por Cláudia Regina dos Anjos - (Diário de Campo 1, 25/04/2007, p. 56)

No dia 08/05/07, por exemplo, a turma 801, no horário da aula de Arte, fez a prova de Inglês, conforme o quadro de horários. Isso quer dizer que é um tempo a menos para o ensino de Arte. Destaco, também que, na organização dessa escola, as disciplinas de Arte e de Educação Física não estão contempladas na avaliação final dos trimestres. Isso nos remete à idéia de que o fato de a escola ter conseguido organizar seus tempos de forma mais democrática não significa que, de fato, o trabalho ainda esteja com uma concentração maior nas outras disciplinas. Em outros termos, as disciplinas de dimensões corporais, artísticas e estéticas ainda não conseguiram entrar de fato na estrutura rígida da escola, como modalidades fundamentais na formação humana, portanto, não o conseguiram também no currículo escolar. Os desafios enfrentados são de várias ordens. Por exemplo, o tempo da aula de Arte, que foi destinado para estudo da disciplina de Inglês, no mesmo dia da prova.

A proposta de trabalho para a turma 802 é indecente, disse a professora. Pediu para que todos se mantivessem nos lugares em que estavam, mas que seria para estudar Inglês, trocar dúvidas com os colegas. Não ia trazer as tintas para essa sala hoje, pois teria que sair rapidinho para outra escola e não teria como organizar o material. A próxima aula é prova (Diário de Campo, 08/05/2007, p.104).

Outra observação em relação ao tempo para o ensino de arte refere-se às aulas. Como, a cada hora, trocam-se as turmas, o tempo é insuficiente para organizar o espaço para cada trabalho, tarefa que exige sempre um tempo maior do que o previsto. Sem contar o tempo necessário para a organização dos próprios estudantes, de acordo com as orientações da professora e as normas disciplinares da Escola.

A professora chegou às 9h30m, esperou silêncio e, às 9h40m, foi buscar o material. O recreio termina as 9h20m. Pediu que os estudantes se organizassem mais ou menos de forma que aqueles que tivessem terminado ficassem de um lado e aqueles que estavam ainda trabalhando ficassem de outro. A professora começou a entregar os trabalhos para terminarem (Diário de Campo 1, 10/05/2007, p. 125).

Nesse dia, foram no mínimo trinta minutos para, de fato, os estudantes começarem a trabalhar. Outros casos semelhantes, por exemplo, quando os estudantes estavam conversando todos ao mesmo tempo, fazendo um barulho acima da normalidade. Ou ainda quando a professora estava dando visto nos cadernos ou lendo a produção de texto dos mesmos.

Quando o sinal bateu para a primeira aula, havia três alunos somente. Enquanto os estudantes chegavam, Rosa foi organizando o material de pintura para o próximo horário. Antes, porém, disse que os estudantes demoram a chegar e que ela começa a aula mesmo 7h20m (Diário de Campo 1, 09/05/07, p.104-105).

Cheguei às 8h10m: todos estavam sentados aguardando o início da aula. A professora disse que daria visto nos textos e avaliaria a leitura. Faria a chamada e entregaria os trabalhos do ano passado, que a professora Laranja pediu para entregar. Fez a chamada e também duas observações... (Diário de Campo 1, 15/05/07, p.127).

A professora aguardou o silêncio. Uma estudante pediu silêncio. Rosa verbalizou que estava percebendo um reboliço na turma. Com bom humor, um estudante respondeu que era em função do aniversário de um de seus colegas de classe (Diário de Campo 2, 30/05/07, p.4).

Por um lado, é necessário o mínimo de atenção dos estudantes para que consigam perceber a dinâmica e a seqüência das aulas; por outro, a escola ainda permanece como a matriz de ordem e progresso disciplinar, como discutimos anteriormente.

Em relação ao tempo de trabalho do professor, algumas considerações são necessárias. O professor da RMBH tem uma carga horária, obrigatoriamente, de 22h30m semanais. Esse tempo é organizado de acordo com o coletivo da escola, bem como os projetos e trabalho desenvolvidos. Como orientação, são destinados 2h30 para a socialização dos estudantes, tempo de recreio. Esse momento, os professores usam para as refeições, preparação de materiais e socialização no próprio grupo de trabalho. As vinte horas restantes, são destinadas quatro horas para o planejamento nos pequenos coletivos, formação ou preparação de materiais para o desenvolvimento das aulas e dezesseis horas são para o efetivo trabalho em sala de aula. Em algumas escolas, o tempo de planejamento varia entre quatro, cinco ou seis horas, dependendo da organização do trabalho. Dessa forma, o trabalho em sala de aula ficará com quatorze, quinze ou dezesseis horas.

A organização do trabalho na Escola Aquarela permite, à professora Rosa, um tempo de quatro horas para o planejamento e preparação de materiais, dentre outros. E dezesseis horas de sala de aula. Em relação ao tempo de formação, há também possibilidades de formação externa, como participação em congresso, seminários, encontros, cursos etc., conforme a discussão no coletivo e reorganização do trabalho para a liberação do professor.

O tempo de planejamento nessa Escola é organizado por disciplinas. Assim, cada dia os professores de uma ou duas disciplinas ficam fora de sala de aula, conforme podemos verificar no quadro de horários. Na segunda-feira é o dia de planejamento e estudo da disciplina de Arte. Esse panorama nos permite afirmar que o tempo de formação reservado ao professor é insuficiente para formar, planejar, preparar materiais etc. Principalmente pelas demandas colocadas na atualidade: o avanço das tecnologias, a velocidade da informação e comunicação, as múltiplas pesquisas que trazem novos conhecimentos a cada instante que acessamos, por exemplo, a internet. Um dos apontamentos é o trabalho em equipe, no coletivo, mesmo que pequenos coletivos. No caso da Escola Aquarela, a organização permite o planejamento conjunto somente no que diz respeito à disciplina de Arte, pois as duas professoras estão fora de sala um dia na semana. Elas não trabalham com os mesmos estudantes. Planejar e discutir as questões

relacionadas ao trabalho coletivo com as turmas não é possível, acabando-se por privilegiar um planejamento mais individualizado do professor, que também é constituinte da realidade da profissão docente. Mas tudo isso nos permite também uma leitura dos tempos destinados ao ensino da arte na Escola Aquarela, que podem ser avaliados como tempos individualizados e rígidos. São as sombras que nesse momento se fazem luz, de acordo com Mafesoli (1996).

## 4.2 Espaços para o ensino de arte no cotidiano na Escola Aquarela

Os PCN/Arte trazem a seguinte concepção de espaço:

É importante que o espaço seja concebido e criado pelo professor a partir das condições existentes na escola, para favorecer a produção artística dos alunos. Tal concepção diz respeito:

- à organização dos materiais a serem utilizados dentro do espaço de trabalho;
- à clareza visual e funcional do ambiente;
- à marca pessoal do professor, a fim de criar “a estética do ambiente”, incluindo a participação dos alunos nessa proposta;
- à característica mutável e flexível do espaço, que permita novos remanejamentos na disposição de materiais, objetos e trabalhos, de acordo com o andamento das atividades. (PCN/Arte, 1997, p. 71).

Portanto, o conceito de espaço não se restringe ao lugar físico. Ele se refere ao espaço criado e construído pelas pessoas que o habitam ou ocupam. Nesse sentido, na Escola Aquarela

As aulas de Arte são realizadas em salas-ambiente, no caso, duas salas para Arte. Os estudantes deslocam-se para essas salas de acordo com o horário de cada disciplina. O 3º ciclo de idade de formação organiza seu trabalho por sala ambiente. Dessa forma, as duas salas são somente para Arte. São doze turmas de 3º ciclo. (Diário de Campo 1, 29/03/07, p 19).

Assim, é necessário um rodízio semanal para o uso das salas, pois são diferentes em tamanho, móveis, entre outros. Como observei:

No momento da troca de sala, fiquei próxima de uma das salas de Arte. Os estudantes que estavam com a professora Rosa pintaram caixas de papelão planificadas de branco. Pude perceber que os estudantes entravam nessa sala com alegria. A professora ficou na porta para recepcionar tanto os que estavam indo embora como os que estavam chegando. A professora conversou um pouco comigo e disse que os estudantes tinham que deixar as caixas secando fora da sala, no corredor,

porque aquela sala (última do 2º pavimento do bloco do segundo bloco) era pequena e quase não cabiam os trabalhos. “– O bom é a outra sala, pois é maior e os nossos armários ficam lá.” Mas revelou que elas revezam a sala maior; cada semana trabalha em uma sala, ela e a outra professora de Arte, a Laranja. As duas salas têm pias ou tanques com torneiras. (Diário de Campo 1, 17/04/07, p 31-32).

Como podemos perceber na fala da professora sobre as duas salas de Arte, uma é mais apropriada. Não somente em relação ao tamanho, mas em relação aos armários onde ficam os materiais para o desenvolvimento das aulas: tintas, pincéis, apostilas, entre outros. Essa organização, a meu ver, possibilita uma democratização do uso dos espaços da escola, pelo menos no que se diz respeito aos espaços destinados para as salas de aula de Arte.

Em relação ao espaço dessa sala de Arte, considerada maior, localiza-se no 2º pavimento, no meio do corredor do 2º bloco. Internamente, possui duas pias, sendo uma grande e uma pequena. A grande fica no fundo da sala e a menor fica no canto próximo da mesa da professora. Possuem carteiras e cadeiras comuns, iguais ao restante da escola, aproximadamente 35 conjuntos, e uma mesa maior para a professora. Um quadro verde para giz. Um painel com recortes de jornal (Caderno Cultura – Estado de Minas Gerais) na frente da sala. Armários com o material das professoras e material para uso coletivo. Na parede do fundo, do lado da pia, um painel de azulejo branco, uma espécie de galeria onde ficam expostos trabalhos de alguns estudantes. E um cesto de lixo próximo da porta. Janelas na lateral contrária da porta. (Diário de Campo 1, 25/04/2007, p. 57).

Essa sala possui condições melhores de trabalho, principalmente para o armazenamento dos trabalhos dos estudantes, para conservá-los. Mas não existe a possibilidade de os estudantes deixarem seus trabalhos na bancada ou em suas mesas de trabalho, porque a escola tem muitas turmas, e todas utilizam o mesmo espaço para as aulas de Arte. Isso quer dizer que mesmo essa sala sendo mais apropriada, ainda é uma sala de aula comum, inclusive com mesas iguais a todas as outras salas ambiente.

A sala hoje é outra. É a sala pequena, cada semana uma professora trabalha em uma. Essa é menor que a da semana anterior. Existem dois murais próximos do quadro de giz e outro na parede do fundo, tomando mais da metade de sua extensão. Todos estão ocupados, sendo que, ao fundo, há pinturas dos estudantes em suportes de papelão. Nos murais da frente, um também tem pintura dos estudantes indicando a turma 519. Já o outro lado possui poema, reportagem da parte de cultura do Estado de Minas, reportagens como: “Como surgiu a camisinha?” e “Mundo Radical: BH pronta para o skate”. Algumas frases. A professora estava corrigindo cadernos e pastas na sua mesa. (Diário de campo 1, 08/05/07, p. 95-96).

Contudo, percebi que esse espaço é também de informação, pois durante o tempo em que estive em campo, várias vezes as reportagens, as informações, os trabalhos dos estudantes eram trocados/substituídos por outros. E os estudantes sempre olhavam com mais atenção quando essa troca acontecia. Não presenciei nenhum trabalho ou nenhuma chamada por parte da professora sobre os painéis.



*FIGURA 24: Figuras humanas expostas no painel da sala de Arte: detalhe.*  
Fonte: Cláudia Regina dos Anjos

Nesta foto, destaco o painel, uma espécie de galeria, na parede dos fundos da sala. Vale ressaltar que esse painel existe nas duas salas de Arte. Em cada sala, o painel é destinado à exposição de trabalhos de alguns estudantes, como dito antes. E cada painel fica na responsabilidade de uma professora, ou seja, como as duas trabalham com várias turmas, o espaço é dividido entre elas: cada professora ocupa o painel de uma das salas, ficando reservado para as sétimas e oitavas séries o da sala maior. No período de minha observação, foram expostos somente os desenhos dos estudantes das sétimas séries, pois as oitavas estavam fazendo pinturas em caixas. Por várias vezes, os painéis foram modificados, revezando os tipos desenhos, bem como as várias posições da figura humana: sentada, rosto, perfil, entre outros. Participavam da exposição os trabalhos que atendiam aos cânones, de acordo com a proporção, o equilíbrio e posicionamento das formas na folha, verificados e cobrados pela professora.

Em meio à movimentação, oito estudantes pararam um pouco e começaram a observar o painel exposto na sala com alguns desenhos (retratos). Apontaram para detalhes, opinaram e ainda elegeram o melhor, segundo suas representações e definições. (Diário de Campo 1, 15/05/07, p. 141).

Nessa movimentação, era explicitada a competição entre os estudantes, no sentido de quem havia feito ou conseguido fazer o melhor trabalho em relação ao do colega. Recuperando Efland (2005), a consideração do trabalho está no grau de excelência, no produto, e não no processo que cada estudante vivenciou no seu fazer artístico.

A professora estava orientando os desenhos nas mesas, de acordo com os chamados dos estudantes. Disse que esse desenho não tem nada de artístico, é pura matemática. Antes de iniciar os trabalhos, pediu a Leonardo que arrumasse o seu desenho, retrato, para que ela pudesse colocar no painel. (Diário de Campo 1, 16/05/07, p. 151).

Nesse aspecto, o painel configura-se como um espaço/recurso importante para a aprendizagem dos estudantes. Assim, chamo a atenção, como o fazem Pimentel e Coragem, para a importância das salas-ambiente:

É muito difícil tentarmos fazer um estudo de obra de arte, por exemplo, para uma criança ou jovem que passa a manhã inteira ou a tarde inteira na mesma sala, vendo as mesmas imagens ao seu lado, sem qualquer critério de estética visual. Uma sala de aula adequada é extremamente necessária para que possamos desenvolver atividades artísticas. O ideal é que toda sala de Arte fosse um lugar de ateliê, um lugar em que houvesse tanques, bancadas, prateleiras para colocar o trabalho dos alunos todas as semanas, como continuidade de pensamento, de repertório imagético, de trabalho interagente, sensível e emocional com matéria, não importando se a matéria é presencial ou virtual. E que houvesse também um espaço onde a movimentação ampla fosse possível e os ruídos não incomodassem o andamento de outras disciplinas. (PIMENTEL; CORAGEM, 2004, p. 6).

Se for assim, o espaço da sala de aula é propício para a aprendizagem, em arte, dos estudantes, para que haja uma continuidade do pensamento, do repertório de imagens, da relação de pertencimento de sua produção, bem como da cultura de seu país, de forma sensível e emocional, de acordo com os conteúdos da disciplina. É claro que somente a sala não é suficiente para isso. A sala-ambiente é, pois, somente uma parte dessa possibilidade, mas fundamental e importante. É necessário, além disso, um projeto político-pedagógico que reconheça o espaço do

ensino da arte como fundamental a humanização ou desenvolvimento do ser humano.



*FIGURA 25: Painel da sala de Arte.*

Fonte: Cláudia Regina dos Anjos

Nesse aspecto, presumo a possibilidade de conexão da indicação dos espaços como processo de aprendizagem feito pelos PCN/Arte e o Programa Escola Plural. Ambos, de acordo com minha interpretação, consideram os espaços das aprendizagens como possibilidades de uma educação mais humanizadora e de sucesso para o estudante, entendendo esse espaço, também, como lugares flexíveis: a aula passeio, a ida a exposições de arte, teatro, cinema, a visita a museus, entre outros.

Outra questão que se apresenta é que nessas aulas, pelo menos no período em que estive observando, de março a setembro de 2007, a professora de Arte desenvolveu o conteúdo de sua disciplina somente dentro da sala de aula. Em outro espaço, presenciei somente a projeção dos filmes na sala de vídeo, conteúdo desenvolvido com as oitavas séries, no segundo semestre. Também não percebi trabalho em conjunto com outra disciplina.



*FIGURA 26: Biblioteca da escola.*

Fonte: Cláudia Regina dos Anjos

O laboratório de Informática não foi usado em qualquer momento durante minha presença na escola. Somente um dia a professora designou dois estudantes para pesquisarem na internet, no computador que fica na biblioteca, como podemos verificar na foto. Essa pesquisa foi sobre o significado da palavra *vernissage*.

A professora pediu a dois estudantes (menina e um menino) para pesquisarem na internet o que significa vernissage, para jogar no Google as palavras vernissage – arte, para fazerem um apanhado sobre o significado de vernissage. Os dois saíram com o cartão de autorização da professora. Parece-me que é regra da escola: somente se sai da sala com o cartão da professora. (Diário de Campo 2, 30/05/2007, p. 5).

Essa é uma questão que destaco porque, pensando no mundo contemporâneo, na velocidade e na quantidade de informações, sobretudo imagens, que chegam até as pessoas por diversas mídias, é necessário que a escola abra seus espaços para conhecer, discutir, produzir imagens que possam ter sentido para pessoas, sejam elas produtoras ou observadoras de imagens. (PIMENTEL, 2002). A aula de arte é um espaço fértil para isso. As tecnologias contemporâneas muito podem auxiliar esse espaço/tempo de aprendizagem, pois,

acessar os espaços virtuais e interagir com eles é um caminho para o aprendizado e a troca de experiências, que em muito pode colaborar para a melhoria e a democratização do ensino de Arte (PIMENTEL, 2002, p. 119).

Os espaços para formação e planejamento das professoras de Arte também se dão no espaço da escola. Geralmente, na sala dos professores e/ou na Sala de Arte. É oportuno indicar que é necessário também flexibilizar espaços de formação dos professores, para que possam ir aos museus da cidade, cinema, teatro, enfim, aos espaços da cidade que comportam as expressões artísticas. Isso acontece somente nas participações em eventos que são momentos pontuais.

A Galeria de Arte da Escola será discutida como espaço/tempo de aprendizagens em arte no próximo capítulo.

## 5. CAPÍTULO 5 – ABRINDO O FOCO PARA A GALERIA DE ARTE E O ENSINO DE ARTE NA ESCOLA AQUARELA



*FIGURA 27: Vista da cantina e local da Galeria de Arte.*

Fonte: Cláudia Regina dos Anjos

Como vimos no capítulo anterior, os tempos e espaços de aprendizagem em arte estão imbricados. São diferentes entre si e, em alguns momentos, estão intimamente relacionados. Nessa perspectiva, neste capítulo, analisarei se a Galeria de Arte da Escola Aquarela se constitui de fato como um espaço/tempo de aprendizagem em arte.

Começarei a discussão pelo espaço físico da Galeria. Como nos indica a foto, a Galeria de Arte localiza-se na cantina da escola. A utilização dessa cantina ou refeitório é destinada, na organização escolar, como espaço/tempo de refeição e socialização dos estudantes. Essa cantina possui três mesas e seis bancos grandes, de alvenaria. Em uma das laterais, fica a cozinha com os fogões, refrigeradores, pias e os vasilhames necessários. Esse local é onde as cozinheiras, juntamente com as nutricionistas e supervisoras da merenda escolar, planejam e preparam a alimentação para a escola. Um balcão de alvenaria separa a cozinha do refeitório. O diferencial nessa cantina, em relação a outras, é que nas suas paredes, conforme já descrevemos, há um espaço especialmente organizado para hospedar a exposição de arte, trabalhos dos estudantes dessa escola ou obras de arte. Mas como funciona esse espaço?

Enquanto os estudantes fazem suas refeições, eles têm a oportunidade do contato com a exposição. Em qualquer outro momento que quiserem, podem visitá-la, segundo o depoimento da professora. O espaço também pode ser acessado pelos pais, mães ou parentes dos estudantes, bem como pelos funcionários da escola, professores, equipe técnica e outros visitantes. No período em que estive na escola, pude perceber que os estudantes, durante ou após fazerem as refeições, observavam os trabalhos, apontavam, reconheciam os seus trabalhos, identificavam outros e até faziam comentários. Não observei outro momento de observação e contemplação dos estudantes em relação às exposições que não no momento da refeição. A professora, em sala, inclusive, reforçou o convite para a visita nesse momento.

Rosa alertou que na galeria tem uma exposição nova da 6ª série, da professora Laranja. E mais, fala que está linda e que é para todos observarem na hora da merenda. (Diário de Campo 1, 08/05/2007, p. 97).



*FIGURA 28: Vista da Galeria de Arte com trabalhos expostos.*  
Fonte: Cláudia Regina dos Anjos

Por um lado, o espaço em que está hospedada a Galeria de Arte é de acesso para a maioria dos estudantes, pois grande parte deles está se alimentando ou conversando ou esperando os colegas para o recreio: é um espaço de socialização e refeição. Ali existe uma interação e uma comunicação com os trabalhos expostos, conforme pude observar:

[...] grande parte dos estudantes reconhecendo seu trabalho na exposição, bem como comentando sobre os mesmos, observando detalhes e diferenças uns dos outros, mostrando o seu trabalho para outras pessoas, alguns perguntando para os autores qual era o seu e os mesmos respondendo e mostrando com satisfação. (Diário de Campo 1, 08/05/2008, p. 102).

A partir dessa observação foi possível perceber que, nesse espaço, as obras e ou os trabalhos são vistos e apreciados por muitos estudantes em idades diferentes, pois no turno da manhã, o período em que realizei a pesquisa, os estudantes têm entre 9 a 14 anos de idade. É um lugar onde circula diariamente um contingente significativo de pessoas.

Mas, por outro lado, não é um lugar adequado para a contemplação e fruição da arte. É um espaço da organização escolar com finalidade definida: alimentação das pessoas. Apesar ter um investimento da escola para adaptação do espaço, ou seja, colocar as galerias para sustentação e exposição dos trabalhos, o espaço ainda simboliza o lugar da refeição. Assim que os alunos terminam a alimentação, as funcionárias limpam o espaço, ocupando um tempo em que não é possível a entrada dos estudantes. Isso acaba reduzindo o único tempo destinado à contemplação e fruição da exposição. Além disso, nesse local estão também depositados um refrigerador e um fogão não mais utilizados na cozinha. Segundo a professora Rosa, a direção disse que não há outro espaço na escola para se colocar esses objetos, que ainda estão em bom estado de conservação, podendo ainda ser utilizados. Mas como a Prefeitura enviou outros, novos, a direção está receosa de dispor dos mesmos, pois os novos podem estragar. São os objetos cobertos, como se pode verificar no registro fotográfico.



*FIGURA 29: Vista da cantina, mesas de alvernaria e aparelhos em desuso.*  
 Fonte: Cláudia Regina dos Anjos



*FIGURA 30: Visão parcial da cantina e Galeria de Arte.*  
 Fonte: Cláudia Regina dos Anjos

A Galeria de Arte dessa Escola foi criada, segundo o registro da professora, para conservar os trabalhos dos estudantes e, por meio da exposição, levá-los ao conhecimento da comunidade. Nesse sentido, podemos afirmar que o objetivo principal da criação dessa galeria foi de comunicação, uma vez que os trabalhos ficam expostos, para visitação pública. Dessa forma, parece-nos que não houve, num primeiro momento, uma preocupação por parte da professora Rosa, quem idealizou e sistematizou o projeto de criação da Galeria, em definir a Galeria de Arte como espaço/tempo de aprendizagem em arte. Mas, em depoimento, parece-

me que considera esse espaço/tempo também de aprendizagem em arte quando se remete a exposição das turmas em que a professora Laranja trabalha dizendo já estão fazendo ficção, ou seja, o diálogo entre teoria e ficção. (Entrevista realizada abril-outubro de 2007).

Pensar a Galeria de Arte como espaço/tempo de aprendizagem em arte seria, dessa forma, um importante caminho para o ensino da Arte. Em uma exposição, seja de obras originais, seja de reproduções e trabalhos escolares, uma das principais ações do estudante ou visitante é a observação, que é um elemento fundamental na aprendizagem da arte, como nos afirma Ott.

A observação é um dos elementos fundamentais da investigação em ambas as áreas: artística e científica. Alunos que observam arte em galerias e museus estão engajados em uma forma de pesquisa artística que exerce um papel essencial na arte/educação. (OTT, 2002, p. 123).

Nesse, sentido, a galeria seria um espaço/tempo de aprendizagem em arte com a característica de não somente expor os trabalhos realizados pelos estudantes em local de acesso a outras pessoas, mas, sobretudo, de proporcionar que esses estudantes interajam com essa exposição e, a partir dela, elaborem outros trabalhos e a usem, inclusive, como estratégia para se comunicarem com a comunidade, bem como com os artistas locais. Como no diz Ott (2002, p. 123), “objetos de uma comunidade que possam ser identificados com seus significados estéticos e idéias artísticas são também fontes e pontos de referências para o aprendizado em arte através do processo de crítica de arte”.

Segundo esse mesmo autor,

É possível encontrar exemplos representativos de arte mesmo no menor dos museus, o que serve para ajudar os alunos a participarem do ato de criticar e descobrir conexões individuais entre o seu pessoal de pensar e os valores estéticos da humanidade. (OTT, 2002, p. 119-120).

Os PCN/Arte (1998) indicam algumas orientações para o ensino da Arte. Dentre elas, gostaria de destacar três que, a meu ver, explicitam e dialogam com o trabalho que se propõe sair dos muros da escola, como parece ser o objetivo da criação da Galeria de Arte da Escola Aquarela. A saber:

1. Observação, estudo e compreensão de diferentes obras de artes visuais, artistas e movimentos artísticos produzidos em diversas culturas (regional, nacional e internacional) e em diferentes tempos da história.

2. Reconhecimento da importância das artes visuais na sociedade e na vida dos indivíduos.
3. Pesquisa e frequência junto às diversas fontes vivas (artistas) e obras para o reconhecimento e reflexão sobre a arte presente no entorno.

Essas indicações, também, apontam um caminho para o ensino da arte que não apenas parte da experiência e conhecimento do estudante, mas que promove o reconhecimento de sua cidade, história e produção de cultura, para, quem sabe, ele possa se apropriar disso e sentir pertencente à cultura da humanidade. Esse me parece ser o ponto chave das intencionalidades, atualmente, do ensino da arte. Nesse aspecto, percebo uma ligação próxima com a escola enquanto espaço-cultural.

O fato de o estudante olhar, comparar, identificar elementos nos trabalhos expostos Galeria de Arte, mesmo sem uma orientação específica para isso, já é um ato educativo, pois, ao se dirigir à exposição comentando, comparando e identificando, aciona vários mecanismos que se constituem como processos de aprendizagem. Nessa perspectiva, constitui-se como tempo/espço de aprendizagem em arte.

Outro ponto é a forma de organização das exposições na Galeria de Arte. A exposição, como um todo, revela as atividades desenvolvidas sobre o tema. Há também o texto construído pela professora, sistematizando o processo, como exposto na foto, ou seja, a interpretação dos estudantes, de uma obra, por meio de desenhos, pinturas ou colagens e texto de ficção; há também outro texto explicitando as atividades desenvolvidas, escrito pela professora; há uma reprodução da obra trabalhada e um texto sintetizando a vida e obra do autor da obra. Isso é uma tentativa de demonstrar o caminho percorrido para se chegar ao produto ali materializado. Na minha interpretação, esses recursos desenvolvidos e expressos pela professora se configuram como estratégias de ensino. Porque ali está sistematizado o processo de ensino/aprendizagem que foi propiciado e desenvolvido com os estudantes. Resta-nos saber se contribui, de fato, para a aprendizagem e expressão autônoma do estudante.

Ferrari e Fusari (1993) apontam que é fundamental o contato dos estudantes com a obra de arte, a partir de seus diferentes suportes. Os PCN/Arte (1998) apontam, como objeto de apreciação significativa para as artes visuais, entre outros, o reconhecimento e experimentação de leitura dos elementos básicos das

formas e visuais, o registro (gráfico, audiográfico, pictórico, sonoro, dramático, videográfico) sobre as questões trabalhadas na apreciação de imagens e a convivência com as produções visuais, sejam elas originais ou reproduzidas. Sendo assim, a materialização do processo vivenciado em sala de aula pelos estudantes em arte, por meio de uma exposição no espaço da Galeria de Arte, implica em demonstrar o caminho percorrido para o desenvolvimento das expressões artísticas, bem como dos conteúdos da arte. O registro realizado pela professora, que também é uma espécie de curadora da exposição, pois é ela quem organiza os trabalhos, permite o entendimento da seqüência do trabalho e o processo de desenvolvimento dos estudantes, como se pode verificar nos registros de campo.

Na galeria estava uma nova exposição, como havia comentado a professora Rosa. Segundo a nota introdutória da exposição, o trabalho desenvolvido foi sobre a vida e obra de Gustav Klimt, tendo com foco a obra "Retrato de Adèle Bloch-Bauer". Essa exposição, segundo o registro da professora Laranja, é fruto do trabalho realizado durante os meses de março e abril com as sextas séries. A exposição contém uma contextualização do processo desenvolvido, uma foto (reprodução) da obra focalizada, a leitura dos estudantes por meio de desenho/colagens e ficções sobre a vida de Adèle Bloch-Bauer. (Diário de Campo 1, 08/05/2007).<sup>20</sup>

Esse registro nos permite perceber o processo que os estudantes desenvolveram até chegar ao produto final: o trabalho exposto. É possível perceber também as contribuições dessa exposição de trabalhos para o público que a contempla.

No último banco algumas estudantes sentaram-se viradas para a exposição. Estavam comentando sobre os trabalhos e tentando identificar "personagens", "famosos" em meio os rostos colados, pois a técnica que a professora usou foi colagem e desenho. Já outros estavam em pé, observando e apontando para os detalhes. Outros estavam tentando identificar os autores, outros o seu próprio trabalho. Enquanto mastigavam, observavam os trabalhos. Mesmo após o término da merenda, os adolescentes voltaram para observar os trabalhos. Eram todas do sexo feminino. Um estudante, com aparência entre nove e dez anos de idade, não resistindo, tocou nos suportes como se estivesse tentando identificar como fora feito, o material e a técnica usada. Passava as mãos, num gesto de alisamento da superfície, pegava para sentir o peso, num gesto de balançar como se estivesse testando se estava mesmo preso mesmo ou não. Dois estudantes, adolescentes do sexo masculino, foram à exposição após o término da refeição e ainda no tempo do recreio; observavam, leram as informações contidas entre as obras.<sup>21</sup> (Diário de Campo 1, 09/05/2007).

---

<sup>20</sup> Registro foi textualizado para melhor entendimento e organização das idéias.

<sup>21</sup> Registro textualizado para melhor entendimento e organização.

Nessa ótica, a experiência estética é possibilitada não somente aos estudantes, mas a todas as pessoas que por ali passam, observam e usufruem do material exposto, mesmo que estejam ali reproduções e recriações de obra de arte. Sobre as reproduções, Ott (2002) nos alerta que, além de estarem a serviço do ensino, são recursos valiosos para o currículo escolar. Vários autores, como Munro, citado por Ott (2002), apontam que é fundamental para o ensino da arte o contato com as obras originais. Não desconsiderando essa importância, mas lembrando as condições sociais, econômicas e culturais de famílias brasileiras e das escolas públicas onde estão seus filhos, a possibilidade de se deslocar para os museus e galerias não é tão simples. Depende de recursos externos, de várias outras circunstâncias, apesar de ser um importante meio para a aprendizagem em arte. Além disso, não se pode deixar de destacar a pouca tradição e valor atribuído à arte como recurso e conteúdo de aprendizagens e, ainda, a falta de hábito de se freqüentar museus e outros locais que abrigam a arte ou que promovem atividades artísticas etc. Um exemplo disso é o Festival Internacional de Teatro (FIT). Os espetáculos, de acesso gratuito ao público e realizados em parques e praças da cidade de Belo Horizonte, nos diversos bairros, nem sempre são apreciados pelas pessoas que residem próximo aos locais de apresentação, por questões de trabalho, desinformação ou até desinteresse. Creio que, a partir das ações educativas da escola, ainda há um caminho longo a ser percorrido, tanto na conquista de espaço/tempo como na valorização da produção cultural enquanto processo educativo.

Resta-nos saber se essas atitudes dos estudantes, mediante a exposição de trabalhos, são potencializadas e vivenciadas em sala de aula. Segundo Ott (2002, p. 113) “o ensino de arte em museus constitui um componente essencial para a educação”. Ainda que não se esteja, aqui, afirmando que a Galeria de Arte da Escola Aquarela faz parte de, ou se equipara a um museu, é preciso, no entanto, estabelecer uma relação de proximidade entre ambos, a partir do objetivo dessa galeria e da definição de museu que Figueiredo (2007, p. 46) discute.

[...] a razão de ser dos museus contemporâneos é o contato com o público. O museu estrutura-se exatamente para apresentar ao público seu acervo ordenado em uma exposição. Neste sentido a exposição é entendida como uma mediação entre o acervo e público. Estabelece-se uma comunicação entre o que está exposto e o público visitante.

Desse modo, a Galeria de Arte da escola pesquisada não tem a complexidade de um museu, pois sua concepção se refere à conservação e exposição dos trabalhos dos estudantes. Mas podemos nos apropriar do conceito e considerar a Galeria de Arte dessa escola como um lugar onde hospeda uma exposição e que estabelece, necessariamente, uma mediação dos trabalhos com o público. Essa relação fica evidenciada quando, por exemplo, os estudantes comentam sobre os trabalhos, identificam suas produções, destacam os detalhes, enfim, observam a exposição. (Diário de Campo 1, 08 e 09 de maio de 2007, p 101-102-103-115-116-117).

No seu projeto, a Professora Rosa demonstra a sua preocupação com essa ultrapassagem dos muros da escola, indo até a comunidade:

Como solucionar este distanciamento entre a produção dos alunos e o conhecimento dos pais? Como expandir as discussões sobre a arte para além das salas de aula? Como criar um diálogo verdadeiro entre escola e comunidade? Enfim, como dar o devido valor à criação artística dos nossos alunos? (PROJETO GALERIA DE ARTE, p 01).

A partir dos questionamentos da professora Rosa, podemos perceber sua intenção de, pelo Projeto, transpor os muros, envolver alunos e comunidade, levar a arte para um âmbito maior, dar um sentido educativo mais amplo ao ensino de arte. Suas questões são marcas, são sinais de uma preocupação que realmente o ensino de arte seja significativo para os estudantes e, sobretudo, que dialogue com a vida e vivência de suas famílias e da comunidade.

Nesse sentido, os PCN/Arte (1998) apontam, como produto cultural e histórico em artes visuais, entre outros, o reconhecimento da importância das artes visuais na sociedade e na vida dos indivíduos, a pesquisa de e a frequência a fontes vivas, artistas e obras para reconhecimento e reflexão sobre a arte presente no entorno. A elaboração de registros pessoais para sistematização e assimilação das experiências com formas visuais, com informantes, narradores e fontes de informação. Imprime-se, assim, uma relação próxima à cultura da comunidade. Portanto, essa é uma das formas de promover a proximidade entre a instituição escolar e a comunidade, como Rosa preconiza.

Novamente a reflexão de Ott (2002, p. 114) nos possibilita discutir um pouco mais essas indagações: “aprender as idéias e as aspirações de uma civilização e o reconhecimento das idéias artísticas como as maiores contribuições para a sociedade requer uma ativa, e não passiva, de atuação em relação à arte”.

Entendo, então, que a Galeria de Arte, segundo os registros e depoimentos da professora, foi criada como espaço para exposição de obras de arte (originais e reproduções), bem como para a interpretação dos estudantes perante a obra de arte. Esse espaço é utilizado pela escola, no caso dos trabalhos realizados nas aulas de Arte, ou em conjunto com outras disciplinas, e por obras de artistas da comunidade. Apesar de essa intenção ser clara no projeto de criação da Galeria, os registros (sistematizações dos projetos realizados pela professora) não revelam a ocupação desse espaço por parte da comunidade. Durante o período de campo, também não presenciei a atuação da comunidade, apesar de forma mais direta de comunicação e interação com a comunidade ser o acesso, ou seja, a visitação de pais, mães, irmãos, vizinhos, amigos, entre outros, às atividades escolares. E não só de arte!

Essa participação ganharia importância se considerássemos que a exposição desses trabalhos propiciaria um acesso, mesmo restrito e apenas com reproduções, à produção artística da humanidade, mediatizada pelas informações sobre a obra e vida do artista e pelas interpretações dos estudantes. Isso foi presenciado nas interações dos alunos com o próprio trabalho e com o dos colegas.

Observei grande parte dos estudantes reconhecendo seu trabalho na exposição, bem como comentando sobre os mesmos, observando detalhes e diferenças uns dos outros, mostrando o seu trabalho para outras pessoas, alguns perguntando para os autores qual era o seu e os mesmos respondendo e mostrando com satisfação. (Diário de Campo 1, 08/05/2008, p.102).

Nesse sentido, é possível reconhecer a utilização da expressão visual, representada por imagens: desenhos, pinturas, colagem etc.; ter contato e reconhecer as propriedades expressivas e construtivas dos materiais, suportes, instrumentos, procedimentos e técnicas na produção das formas visuais, bem como e apreciar as artes visuais no fazer do estudante, o que já nos é apontado pelos PCN/Arte (1998). Essas ações se constituem como elementos fundamentais no processo de aprendizagem dos estudantes.

Cabe ainda perguntar: será que isso é suficiente para essa aproximação desejada pela professora? Segundo Ott (2002, p. 114), “ativar o conhecimento e entusiasmo que a arte (mesmo que ainda estática nos museus) pode oferecer aos alunos de hoje é uma tarefa que exige um enorme esforço dos educadores”.

Se a Galeria de Arte, como discutido, é um importante espaço/tempo de aprendizagem de arte, porque sequer faz parte do planejamento anual do ensino de arte da professora Rosa? Por que as questões e observações dos estudantes perante seus trabalhos e dos colegas não são tratados em sala de aula? Ou seja, a Galeria permanece sendo um tipo de anexo, um espaço “à parte” da dinâmica da sala de aula.

Outra constatação permitida pela pesquisa é que a Galeria de Arte da Escola Aquarela e a sala de aula não dialogam. Um exemplo é que o fazer artístico, a oficina de arte, não acontece na Galeria e, estando numa mesma instituição, poderia potencializar as tensões provocadas pelas exposições em relação à construção estética e artística dos estudantes.

Pensando no mundo de hoje, mediado pelas tecnologias, cada vez em maior escala, a Galeria de Arte, bem como as exposições, poderiam aproveitar as tecnologias existentes na escola, câmera fotográfica, filmadora, computadores, *data show* e outros, para trabalhar as imagens de forma a apresentar aos estudantes possibilidades diferenciadas do tratamento da imagem. Segundo Pimentel (2002, p. 116), “o uso de mais de um meio pode gerar imagens muito interessantes e significativas, que levam @ alun@ a elaborar seu pensamento e a trabalhar com ele de forma consistente”.

Não somente as tecnologias, mas também os ambientes coletivos de criação e distribuição de arte como, por exemplo, a internet, que possibilita a interação com espaços diversificados cujo acesso só é possível virtualmente, como os museus fora do Estado e do país de origem. Mesmo que fosse possível interação no próprio espaço do museu, não podemos desconsiderar o

poderoso instrumento de ação artístico-cultural por sua inédita capacidade de levar imagens, textos e documentos hipermídia, possibilitando assim gerar novos paradigmas no âmbito das propostas do ensino da Arte. (PORTELLA, 2002, p.124).

Portanto, o acesso virtual às obras de arte, bem como o patrimônio artístico cultural da humanidade possibilita múltiplas formas de interação com as obras e os artistas, favorecendo o debate sobre essa produção.

O espaço destinado somente à exposição corre o risco de ser um espaço distante do processo de aprendizagem de arte. Seria a permanência ou legitimação do museu, da galeria de arte como “o lugar, a fonte, onde a sociedade coleciona e

cuida dos tesouros” (OTT, 2002, p.114-115) ou apenas como o lugar para mostrar a produção dos estudantes.

Os trabalhos produzidos em sala de aula, bem como suas técnicas e elementos artísticos e estéticos, são o tema do próximo capítulo.

## 6. CAPÍTULO 6 – FOCALIZANDO O ENSINO DA ARTE NA ESCOLA

### AQUARELA

Começo este capítulo com depoimentos da professora pesquisada.

[...] eu sempre trabalhei desenhos, então a gente pegava temas e desenvolvia... Eu nunca tive um planejamento para o ano inteiro, cada dia eu sabia que aula ia dar, isso era assim... Então, por exemplo, eu usava alguns livros e passava para o outro professor, e ele introduzia os livros nas aulas dele, um livro que eu acho que fez história aqui dentro da escola, foi aquele *Desenhando com o lado direito do cérebro*.<sup>22</sup> Ele, de certa forma, faz o sujeito acreditar que desenhar... pode ensinar e pode aprender, não tem nada a ver com o dom e com facilidade, é um trabalho intelectual mesmo, e este, acho que até hoje, de certa forma, ele norteia o ensino da arte. (Entrevista realizada abril-outubro de 2007).

Destaco duas questões, dentre outras, apontadas na fala da professora: o planejamento e o conteúdo contemplado no ensino de arte na escola. Em relação ao planejamento fica explícita a dificuldade da escola, bem como das professoras de Arte, em organizar, planejar e sistematizar o seu currículo. De modo geral, percebo essa mesma dificuldade nas escolas. A formação positivista que a maioria dos professores recebeu entra em choque com mudanças e demandas contemporâneas da educação. Em que pese o esforço dos profissionais da educação em acompanhar esse movimento, a dicotomia se estabelece entre o trabalhar com o currículo pronto e rígido e o currículo aberto e mais flexível. Voltando ao depoimento da professora, essa dicotomia se reflete nas práticas pedagógicas de forma contundente quando afirma que o seu planejamento é por aula. É preciso, no entanto, ter cuidado com essa concepção de educação para não cair na armadilha das atividades isoladas sem conexão com a cultura do estudante e o conhecimento construído pela humanidade ao longo da vida. Em outras palavras, há de se ter cuidado para não se retomar a concepção do ensino de arte como “atividade artística”, difundida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 5292/71. Essa concepção de ensino é esvaziada de conteúdos.

O outro aspecto é em relação ao ensino de desenho nas aulas de Arte. Acredito que a clareza da professora em desenvolver esse conteúdo, bem como a importância em desenvolvê-lo, nos remete ao pressuposto de que a arte é uma área de conhecimento com conteúdos próprios a serem ensinados. Para a

---

<sup>22</sup> EDWARDS, Betty. **Desenhando com o lado direito do cérebro**. Tradução de Ricardo Silveira. 3. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

construção desse conhecimento, é necessário que se tenha objetivos, metodologias e intencionalidades bem definidas, para que o estudante consiga compreender a seqüência e a lógica daquilo que está construindo. Nessa perspectiva, o desenho é algo a ser apreendido, não é um dom que somente poucos desenvolvem. Ressalto, porém, que o livro que a professora citou não é boa referência para desenvolver o pensamento artístico em desenho. Contemporaneamente os estudos e pesquisas de Howard Gardner e Oliver Sacks apontam para outras maneiras de aprendizagem em desenho.

Com o tempo fui introduzindo outras coisas, mas não existe por parte da escola um referencial assim, que a gente tem que desenvolver. Acho que esse referencial... surge da nossa formação, por exemplo: hoje eu trabalho questões que eu desenvolvi no meu doutorado, até então eu trabalhava temas que eu aprendi nas Belas Artes, desenho de observação, História da Arte, dos artistas, tudo isso vem da nossa formação, e lógico, aí você trabalha com livros, com biografias de artistas, você varia essas atividades e tudo. (Entrevista realizada abril-outubro de 2007).

Nesse depoimento, a professora reforça a ausência de um planejamento mais coletivo da escola, bem como a concepção de educação da instituição dando espaço às ações mais individualizadas. Além de o trabalho ficar mais difícil, corre-se o risco de o estudante demorar um tempo maior de compreensão e aprendizagem, uma vez que as atitudes e ações pedagógicas são diversas e, na maioria das vezes, dicotômicas.

De um tempo para cá, a minha postura vem sendo bem diferente. É de criar problema com o trabalho. O que a gente faz é tentar criar uma discussão em cima disso, comparar uma coisa com a outra, dialogar isso com a vida do aluno, que isso aí tem a ver com a minha formação no doutorado, que era a linha que a gente adotava um pouco, é uma perspectiva mais assim transdisciplinar, você dialoga com um monte de outras questões, você não fica só presa no objeto. (Entrevista realizada abril-outubro de 2007).<sup>23</sup>

Os depoimentos dizem do esforço da professora em conectar a Arte com a experiência do estudante, da influência de seu processo de formação acadêmica no trabalho docente, e da necessidade de um olhar um pouco mais crítico e da revisão dos referenciais teóricos utilizados. Apesar desse esforço da professora, a prática docente por mim observada não revela mudanças significativas.

---

<sup>23</sup> Entrevista textualizada para melhor fruição.

O ensino da Arte, ainda hoje, não está em um lugar de evidência na escola. Quando essa professora nos afirma que não existe por parte da escola um referencial para esse ensino, na verdade, ela está reafirmando o lugar destinado a esse ensino nessa escola. O descompromisso, ou mesmo a falta de conhecimento sobre essa área, são reveladas na ausência de um referencial ou planejamento coletivo. Podemos, também, entender que a escola não tem uma concepção de educação consensual e construída no coletivo, pelo menos no que tange ao ensino da arte. Dessa forma, a responsabilidade recai, unicamente, nos professores que a ministram. Recorri à equipe pedagógica dessa escola, solicitando seu Projeto político-pedagógico. A resposta que obtive foi que a sua construção, ainda em fase inicial, estava no levantamento de dados. Já em entrevista, a direção revela que o processo está mais avançado.

Eu assumi a direção dessa escola este ano, então, a Prefeitura tem um projeto, não deixa de ter, que é o Projeto da Escola Plural que está na rede toda, que a escola caminha em cima disso, da proposta político-pedagógica da Prefeitura que é a proposta da Escola Plural. Mas, quando eu assumi a direção, eu senti a necessidade de ter um acordo, porque eu já fui diretora, fui a primeira diretora em 90 e fui eleita de novo esse ano, então eu senti a necessidade de ter uma linha de ação na escola que norteasse o projeto da escola. Formamos uma comissão agora que está engatinhando nesse processo. Estamos trabalhando em cima da construção do Projeto Político-pedagógico da escola, qual que é nosso objetivo, que aluno a gente quer formar. Nós fomos confeccionar, fazer um estudo da nossa clientela primeiro, já vai ser aplicado talvez na semana que vem, tem essa comissão que já passou pelos professores e que vai estar aplicando nos alunos, pra ver até que tipo de trabalho e o que esses meninos esperam da escola. Quando um pai coloca seu filho na escola, ele tem um objetivo, eu estou pondo meu filho nesta escola é porque eu acredito na escola. Então, a gente vai montar o projeto agora, nós temos uma verba para receber, a gente colocou também um pedido de uma assessoria, uma pessoa que dê esse suporte pra gente estar construindo esse projeto. Pra ver se isso dá um norte que melhore a qualidade de ensino da Escola Aquarela. (Entrevista realizada 19/10/2007).

Nesse depoimento, a direção da escola explicita que, apesar de a escola não ter ainda o PPP, existe um projeto maior que é a Escola Plural. Como a Escola está inserida na RMBH é ele quem norteia o trabalho. Percebo um contra-senso nessa afirmativa, pois observei a Escola ir na contramão das orientações da Escola Plural e da SMED que, dentre várias, destacam a concepção da escola enquanto uma experiência de produção coletiva. (II Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino/Escola Plural, 2002).

Já a professora, em outro depoimento, verbalizou que houve um tempo de intensos diálogos:

Eu lembro que com a implantação da Escola Plural, houve uma abertura muito grande no ensino da arte. Houve uma disposição, por parte da escola como um todo; eu não vi barreiras. Talvez mais por parte dos professores de Português ou de Matemática que também não é mais surpreendente, no geral houve uma vontade do espaço e abrir espaço pra arte. É porque era uma coisa da Escola Plural, do diálogo, da interdisciplinaridade e tal. (Entrevista realizada abril-outubro de 2007).

A professora afirma ainda que existe esse espaço de trocas:

[...] eu não posso falar por nós, porque ainda existem algumas trocas no trabalho, muito mais no que vemos e percebemos naquilo que o outro faz, do que uma discussão específica para planejar ou desenvolver isso, isso e isso. (Entrevista realizada abril-outubro de 2007).

Essa afirmativa da professora legitima a ausência de espaços/tempos coletivos de discussão e planejamento das ações educativas da escola. Em outras palavras, ela verbaliza que os espaços/tempos de trocas, portanto, de formação docente, se dão a partir da observação de um professor em relação ao trabalho do colega. Ou seja, fica no plano da individualidade e da interpretação pessoal em relação à prática do outro professor.

[...] não existe essa coisa de sentar e pegar uma bibliografia e ler em conjunto, não existe espaço para isso. Eu acho que a estrutura da escola não favorece essa ação. Isso pode ocorrer se tiver uma afinidade enorme entre os professores e eles por vontade própria se reunirem fora da escola sem remuneração, por uma questão até pessoal, de formação e tal. A escola não favorece a pesquisa. (Entrevista realizada abril-outubro de 2007)<sup>24</sup>.

Desta, e de outras falas da professora, o que se pode inferir é que existe uma escola ideal, que é a Escola Plural que traz várias orientações para a organização do trabalho escolar e uma concepção definida e clara de educação, mas que não se efetiva na escola real e atual.

Então eu posso falar que eu tenho uma metodologia que é a seguinte: você trabalhar questões visuais e leitura, você tem momentos de leitura, de escrita e de produção visual, tentar dialogar essas formas de expressão, mas sempre de maneira crítica e sempre dando espaço para o aluno se colocar, seja de forma mais superficial ou de forma mais complexa. O importante é que ele aprenda se colocar [...]. (Entrevista realizada abril-outubro de 2007).

---

<sup>24</sup> Entrevista textualizada para maior fruição.

Não estou querendo dizer que o professor não tenha que ter intencionalidade, muito pelo contrário. Mas é sabido que não existe educação significativa sem intenção definida. O que quero demarcar aqui são as implicações e preocupações do trabalho individualizado do professor. No depoimento da diretora da Escola Aquarela isso fica evidente:

Nós temos professores de arte que fazem um trabalho muito bom na escola, nós já tivemos em outras épocas trabalhos menos qualitativos, porque cada professor de arte enfoca de um jeito, você sabe disso, então a escola tem um ganho, porque a professora faz um trabalho, as professoras de arte, as habilitadas em arte fazem um trabalho muito bom, que, eu acredito, para os meninos tem um grande retorno, é um trabalho muito positivo em cima da história da arte. Você viu e comentou a visita que você fez lá na galeria de arte, acho que isso é muito interessante. (Entrevista realizada 19/10/2007).

Dessa forma, deixar a responsabilidade da organização do trabalho, bem como do currículo, somente para os professores, é um grande risco. Há, na RMBH, aproximadamente, cento e oitenta professores de arte, com concepções e abordagens diversas de educação e do ensino de arte. Cada um tem uma trajetória de vida, formações iniciais diferenciadas. Sendo assim, é real a possibilidade de haver, na escola, professores de Arte com trabalhos antagônicos. O fato de as políticas públicas serem ainda deficientes na formação contínua e continuada dos professores é evidente. Esta não é a argumentação central desta pesquisa, mas percebo que não houve um movimento de formação profissional na mudança dessas leis. Porque não é somente uma mudança de nome. É mudança de concepção, uma vez que a Educação Artística tinha um caráter de superficialidade por causa da polivalência exigida do professor, sendo ele o responsável para dar aulas de Artes Plásticas, Música e Teatro.

Vale ressaltar que esses professores ingressam na RMBH por meio de concurso público, sendo avaliados de acordo com os critérios exigidos, geralmente ligados à realização de uma prova, pois não existe outra maneira de seleção. Mesmo que existisse, cada escola é uma e cada uma tem sua construção e organização de trabalho, sua realidade apresentada frente à sociedade. Portanto, as abordagens e metodologias se diferenciam de uma escola para outra.

Além dessa questão, na RMBH, como em outras, é possível o professor, após o período probatório, solicitar uma permuta. Os motivos são variados:

mudança de endereço, horário, concepção de educação, entre outros. A escola acaba ficando vulnerável em relação à continuidade do trabalho com os estudantes. Como discutimos na relação tempo/espaço, em arte, a seqüência de trabalho é imprescindível, segundo Pimentel e Coelho (2004, p. 6), para que se pense a “arte como tarefa cultural do ser humano”.

Por outro lado, somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN), nº 9394, promulgada em dezembro de 1996, a arte passa a ser considerada como área de conhecimento: “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (art. 26, § 2º). Enquanto área de conhecimento, é necessário que se considerem aspectos formativos como conhecer, apresentar, interpretar, simbolizar e metaforizar, em um contexto de apreciação e valorização, possibilitando ao estudante a construção de conhecimentos que interajam com sua emoção, através do pensar, do apreciar e do fazer arte.

Na LDBEN, nº 5692, de 11 de agosto de 1971, a arte integra, obrigatoriamente, o currículo escolar, mas como “atividade artística” e dá origem à disciplina denominada Educação Artística.

Essa passagem de “atividade artística” para “área do conhecimento” é, sem dúvida, um avanço e um reconhecimento da importância da arte como dimensão formadora do sujeito. Entretanto, o que parece ocorrer é que os pressupostos da LDBEN 5692/71 estão muito presentes e orientam as práticas docentes, apesar de não mais vigorar.

Mas percebo que os limites são tênues. Ao mesmo tempo em que se apresentam práticas, ainda na concepção da LDBEN 5692/71, temos indícios de práticas mais contemporâneas do ensino da Arte. O fato revelado pela professora de que “usava alguns livros e passava para o outro professor, e ele introduzia os livros nas aulas deles” é indicação de um trabalho mais coletivo. Dessa forma, podemos considerar que houve um movimento para integração dos conteúdos, mesmo sendo pontual e insuficiente para o estabelecimento de práticas novas e realmente coletivas.

Outro fato é a ausência da prática de polivalência na escola, no período em que estive em campo, por parte da professora e da organização da escola. Esse é o ponto central de diálogo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), promulgado em 1997. Estes reafirmam a LDBEN 9394/96 e avançam, tendo um

professor para cada área: Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e, para o ensino médio, também Artes Audiovisuais, valorizando cada área artística. Isso em condições mínimas de infra-estrutura para que esse ensino seja significativo e de qualidade. Mas, também, não percebi outro ensino a não ser o das artes visuais. Portanto, há uma fragilidade no cumprir da lei, pois se é um direito ter acesso, no ensino fundamental, as Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Em relação ao cumprimento da lei, a administração pública também não faz a sua parte, pois os concursos realizados pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte para a educação, especificamente para o professor de Arte, ainda são de forma polivalente. Isso quer dizer que, para aprovação, o candidato terá que resolver as questões relativas ao conhecimento de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, mesmo tendo uma só formação. O resultado se faz de forma geral e não por expressão específica, o que impossibilita a escola de solicitar o professor específico, pois nem sempre a ordem de classificação coincide com a necessidade da escola, ou seja, mesmo quando a escola solicita esse professor, ela o faz como professor de Arte e não de Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro. Pelo levantamento realizado por mim em 2006,<sup>25</sup> a maior parte dos professores de Arte da RMBH ainda é com formação em Artes Visuais.

Voltando às condições mínimas e infra-estrutura parece que também

Tem muita coisa que hoje é melhor, mas tem muita coisa também que antes era tão bom quanto agora. Antigamente, eu falo assim que a escola hoje, com a Escola Plural, com a estrutura da escola hoje, a escola tem muito mais recursos que na minha época não tinha. Na minha época, a gente não tinha verba pra nada dentro da escola, pra nada, na minha gestão anterior, hoje não, hoje se tem uma estrutura, a escola tem condição de comprar muita coisa, a estrutura da escola hoje é outra, a realidade é outra. (Entrevista realizada 19/10/2007).

Um exemplo da melhoria da materialidade é, sem dúvida, a criação da Galeria de Arte da Escola. A professora construiu o projeto e colocou, para aprovação em Assembléia Escolar, com o custo de quatro mil reais, à época. Em outros tempos, não teria verba para a efetivação desse projeto. A professora revela que

A materialidade, a gente não tem problema com isso. Mas eu acho que isso é uma conquista, é uma conquista assim de anos das pessoas verem o resultado do nosso trabalho. Sabe, por exemplo, a direção sabe que está

---

<sup>25</sup> Enquanto integrante da equipe da Gerência da Coordenação da Política Pedagógica e de Formação da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

dando material e vai ser bem usado. Não vai jogar fora, não vai ser desperdiçado nada. (Entrevista realizada abril-outubro 2007).

Nesses dois depoimentos está explicitado o investimento por parte do poder público acerca da materialidade. Sabemos também que isso não é dádiva ou prêmio, é uma conquista dos trabalhadores da educação que, por inúmeras vezes, pautou essa reivindicação na luta pela qualidade do ensino.

Relativamente a isso, o Projeto Escola Plural destaca que é necessário ter condições materiais de trabalho no eixo das virtualidades educativas da materialidade da escola (II Congresso Político Pedagógico da Rede Municipal de Ensino/Escola Plural, 2002). Seria um contra-senso, no entanto, reconhecer e legitimar a importância da materialidade na política pública para a educação e não efetivá-la na prática e nas ações diárias. Ou seja, reconhecer no plano do discurso a importância da materialidade na qualidade da educação e não propiciar as condições para que a escola subsidie seus projetos e ações.

Ensinar arte, ao contrário das imagens já construídas, não é uma tarefa fácil, é complexa. Demanda um trabalho criterioso de uso de materiais, instrumentos e conceitos no processo de ensino-aprendizagem em arte. Quando falo de imagens construídas sobre o ensino da arte, estou me referindo à idéia de que, se a arte não é conhecimento, não é necessário pensar, não precisa de pesquisa, os professores são inferiores intelectualmente, entre outras. Essa imagem necessita ser desconstruída, já que a arte se constitui como forma legítima de conhecimento, é uma área complexa “porque trabalha com o pensar, como fazer e com o explorar os vários níveis desse conhecimento e da sensibilidade estética e da emoção”. (COELHO; PIMENTEL, 2004, p. 6).

Outro aspecto é a concepção do ensino de arte na atualidade, em que há um deslocamento do produto para o processo. Ao contrário do conceito de que “arte modernista é extremamente exclusivista”; ou de que “arte é um objeto esteticamente único, que se deve ser estudado isoladamente de seu contexto específico”. (EFLAND, 2005, p. 177-179). O que importa nesse aspecto é o produto, e não propriamente os processos dos sujeitos em relação à criação e seus processos criativos.

Podemos dizer, na primeira perspectiva, que esse ensino valorizava a técnica e a profissionalização e uma preocupação excessiva com a expressividade individual. (FERRAZ; FUSARI, 1993). Nesse sentido, a arte reivindica um grau de

excelência no que se refere à originalidade e pureza. Na escola, os estudantes eram “encorajados a serem originais no seu fazer artístico”. (EFLAND, 2005, p. 177). Reafirmando essa explicação, Ana Mae, no livro *Arte-Educação: leitura no subsolo*, sistematiza

O ensino da arte no Brasil na escola primária e secundária se caracteriza pelo apego ao espontaneísmo, ou pela crença na existência de uma virgindade expressiva da criança e na idéia de que é preciso preservá-la, evitando o contato com a obra de arte de artistas, especialmente suas reproduções, acreditando que esta apreciação, incentivaria o desejo de cópia. (BARBOSA, 2002, p.12).

Muito mais por questões de mercado é que a lei federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi reformulada, dando lugar à lei federal nº 5692, de 11 de agosto de 1971, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nessa legislação, no seu artigo 7º, a arte integra, obrigatoriamente, o currículo escolar como “atividade artística” e dá origem a disciplina denominada Educação Artística:

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas e Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto a primeira o disposto no Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. (LDB, nº 5692/71).

Dessa forma, o ensino de arte foi se desenvolvendo por meio de atividades, como citam Ferraz e Fusari, num dos documentos explicativos da citada 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”. (FERRAZ; FUSARI, 1993, p.38).

A Educação Artística não tinha, oficialmente, compromissos com conteúdo conceitual da arte, com o contexto das culturas e vivências dos estudantes, constituindo-se de fragmentos de programas, em lugar de um programa corretamente articulado e fundamentado. Essas atividades não conseguiam atingir as especificidades e o aprofundamento necessário para um ensino de qualidade, na avaliação dos Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte:

A implantação da Educação Artística abriu um novo espaço para a arte, mas ao mesmo tempo percebeu-se que o sistema educacional vinha enfrentando dificuldades de base na relação entre teoria e

prática em arte e no ensino e aprendizagem desse conhecimento. (PCN/Arte, 1998, p.27).

Constatação que nos remete ao ensino de arte pautado pela execução de atividades pré-fixadas e que reproduzia os modelos e técnicas em detrimento do processo de desenvolvimento dos estudantes:

Pode-se dizer que nos anos 70, do ponto de vista da arte, em seu ensino e aprendizagem foram mantidas as decisões curriculares oriundas do ideário do início a meados do século XX, com ênfase em aspectos parciais da aprendizagem, privilegiando-se, respectivamente, a aprendizagem reprodutiva de modelos e técnicas, o plano expressivo e processual dos alunos e a execução de tarefas pré-fixadas e distribuídas em planejamentos desvinculados da realidade da escola e do aluno. (PCN/Arte, 1998, p. 27).

O que se pretende com o ensino da arte, hoje, é compreendê-la como processo e não mais produto.

### **6.1 A arte no cotidiano da Escola Aquarela**

Mas como é o ensino de arte no cotidiano da Escola Aquarela? Para refletirmos um pouco sobre esse ensino, buscarei alguns registros de campo. Um deles diz respeito ao planejamento da professora. Esse planejamento está dividido em etapas do 3º ciclo de idade de formação e conteúdos. Para a segunda etapa do 3º ciclo, no ano 2007, o documento aponta que irá “desenvolver o conhecimento artístico da figura humana ao longo da história da arte, conhecendo as suas diferentes formas de representação. Paralelamente, a figura humana será considerada como tema central em suas obras”. Já para a terceira etapa do 3º ciclo, aponta que

num primeiro momento, estaremos estudando alguns artistas que produziram a arte abstrata, e no segundo momento, a proposta consiste em trabalhar com os alunos através de filmes e outros documentos a construção da identidade do adolescente e do jovem adulto. (Planejamento anual/2007, disciplina Artes<sup>26</sup>).

---

<sup>26</sup> Apesar de saber que a nomenclatura é Arte, mantive o registro da professora.

O desenho do corpo humano foi trabalho a partir do tema *Os Cânones da figura humana ao longo da vida*. Nas primeiras aulas, foi usada uma apostila feita pela professora sobre os diversos cânones, bem como sua origem e características. Após a leitura dessa apostila, os estudantes apresentavam um resumo crítico da mesma. Ou seja, a professora solicitava que lessem, interpretassem e a registrassem as idéias relevantes. Essa orientação da professora estava registrada no quadro:

*FIGURA 31: Reprodução do quadro-negro.*

Fonte: Reproduzido por Cláudia Regina dos Anjos - (Diário de Campo 1, 24/04/2007, p. 33)

Além da orientação escrita, houve uma orientação verbal:

[...] a partir da apostila que vocês receberam, devem ler e interpretar: “eu quero que vocês escrevam o que entenderam e não copiem. Teremos essa aula e a próxima para essa tarefa”. E pediu a um estudante para entregar as apostilas. Enquanto vocês fazem a tarefa, vou chamando por ordem alfabética para dar visto no texto, vou escolhendo também alguns para colocar no painel. (Diário de Campo 1, 24/04/2007, p. 33-34).

Essas orientações da professora dizem respeito à metodologia de trabalho utilizada pela professora, ou seja, um dos recursos que utilizou para desenvolver o tema *Os Cânones da figura humana ao longo da vida* foi a leitura e interpretação escrita do conteúdo da apostila. Nessa prática, pude inferir que o conhecimento do estudante não foi acionado: entre várias possibilidades, a exploração dos conhecimentos prévios e das imagens que já tinham construídas, em suas memórias, sobre o tema. Considero essas questões necessárias para contextualizar e implicar os estudantes no fazer artístico e na compreensão do mundo que o rodeia. O único movimento que presenciei foi buscar na memória dos

estudantes as imagens da exposição, de 2006, referentes à exposição da Galeria de Arte da Escola.

Começou a buscar na memória sobre a visita na Galeria de arte sobre os cânones da figura humana. E sobre o que significou esse cânone. Em seguida, explicou o exercício de hoje, em que irá distribuir quinze apostilas para a leitura; estas ela recolherá no final da aula e, a partir delas, destacar do texto os cânones ao longo da história. Produzir um texto em dupla sobre o que leram [...] Os estudantes ajudaram a organizar a sala formando fileiras com duplas de trabalho. As fileiras próximas da janela formaram trios de trabalho. A professora falou que queria dupla e as mesmas do dia anterior. Começou a dizer sobre a atividade de hoje que, no caso, seria terminar o trabalho da aula passada e chamou atenção para o propósito de texto: destacar os cânones. Encerraria hoje e, na próxima aula, fariam uma leitura conjunta e a avaliação da atividade. Distribuiu os textos e dois estudantes avisaram que já havia terminado. A maioria não havia terminado. Pediu a colaboração de ambos para não atrapalhar quem estava trabalhando. (Diário de Campo 1, 25/04/2007, p. 50-51).

Como a apostila continha cinco páginas, os estudantes necessitaram de mais de uma aula para finalizarem a tarefa. Em algumas turmas, a professora percebeu que os estudantes não estavam conseguindo fazer. Mudou a dinâmica da aula de uma das turmas, realizando uma leitura coletiva. Nesse momento, percebi que os estudantes demonstravam não entender o conteúdo e a professora, então, fazia uma pausa para a explicação necessária.

Resolveu fazer uma leitura com todos, em voz alta [...] que cada um lesse um pouco. Seria legal, disse ela, que ela aproveitaria para avaliar. Decidiu seguir a leitura por ordem de chamada. Houve reclamações por parte dos últimos da chamada, dizendo que nunca chega neles. Um estudante com bom humor sugeriu que começasse por ele (último da chamada). Enquanto terminava sua reivindicação outros o fizeram também, nesse caso, os primeiros da chamada. A professora pediu calma, pois todos estavam falando ao mesmo tempo e ela já estava com dificuldade de concentração. O acordo foi a partir da sugestão de uma estudante que alternassem sempre entre o último e o primeiro. Sugestão aceita por todos/as. Começou do último. Cada um lia um pedaço equivalente a um parágrafo. Nos intervalos, a professora tecia alguns comentários sobre a leitura, não do conteúdo. São eles: “está escutando conversa paralela e não consegue avaliar a leitura desse jeito”; “prestar a atenção nas pontuações, artigos e plurais, pois a moçadinha está inventando palavras, o que é mais difícil, engolindo os artigos, plurais etc.”; “o tom de voz também é importante para que todos escutem.” “Eu sou professora e já tenho o hábito de falar em público e vocês precisam já ir treinando”, disse Rosa. Isso porque estou avaliando a fluidez, pontuação e o tom de voz na leitura. (Diário de Campo 1, 26/04/2007, p. 70-71).

Como vimos, o ensino de arte, nessa aula, está pautado na leitura, escrita e interpretação do texto da apostila. Não estou esvaziando e tirando a

responsabilidade da escola em desenvolver essas habilidades. Considero que o conteúdo da Arte não foi desenvolvido, pois quando tinha explicação era em relação à pontuação, pronúncia das palavras, entre outras. Penso que a professora poderia aliar o conteúdo do texto com a imaginação e, a partir daí, fazer várias experimentações como esculturas ou construir bonecos com as proporções da figura humana apresentadas no texto.

Quando terminou a leitura da primeira página da apostila (organizada pela própria professora), ela deu uma pausa para conversar sobre o que foi lido. Chamou a atenção dos estudantes e disse algumas palavras-chave. Em seguida, deu continuidade à leitura. No momento em que começou especificamente a parte dos cânones, solicitou que se repetisse a leitura do parágrafo. Em cada cânone, fazia a memória do que foi lido; para isso, fazia algumas perguntas para ajudar na interpretação. (Diário de Campo 1, 26/04/2007, p.72-73).

A explicação dada pela professora foi sobre o significado de algumas palavras e sobre as proporções da figura humana no Cânone de Cousin. Dessa forma, considero que a professora ficou muito presa às medidas, às proporções, ou seja, à técnica. Em alguns momentos, verbalizava ser importante aprender as técnicas, primeiro, para depois fazer desenhos de criação. Para isso, era importante dominar a técnica.

No cânone de Leonardo Da Vinci, solicitou que alguém comentasse o que foi lido, ou seja, que explicasse o que acabaram de ler. Quando foi lido o cânone de Cousin, a professora verbalizou que seria esse que eles iriam usar nos desenhos, e até pediu para lê-lo novamente. (Diário de Campo 1, 25/04/2007, p. 70-74).

Acredito que essa estratégia não contribui muito para que os estudantes criem seus próprios desenhos e memórias, pois o que está mais centrada nas normas gramaticais e nas técnicas do desenho do que na compreensão dos estudantes sobre proporções. Os experimentos se restringiram à cópia do modelo da apostila. Esses referenciais são insuficientes e, evidentemente, empobrecidos esteticamente. Outro aspecto é a forma linear, uniforme e tradicional com que se apresenta o ensino do desenho, ou seja, o desenvolvimento do desenho tivesse uma ordem a seguir: primeiro o desenho do rosto humano depois o corpo inteiro e somente mais tarde poderiam acrescentar os movimentos como sentado, deitado etc. Esse conjunto de técnicas seria prioritário em detrimento da expressão do estudante. Destaco, no entanto, a importância da técnica na aprendizagem do

estudante em relação ao desenho, pois sem a instrumentalização técnica a possibilidade de formas de expressões fica reduzida. Porém, há necessidade de considerar a expressão do estudante. Como ficam, então, as representações e expressões dos estudantes da figura humana? Parece-me que seria o ponto chave do ensino da Arte na perspectiva sócio-cultural. Especificamente, possibilitar aos estudantes acionar conhecimentos e imagens que possam contribuir para a criação de outras. Essa observação foi feita a partir do trabalho desenvolvido por outros professores no *Programa Educativo do Centro Cultural do Banco do Brasil*. (BARBOSA; COUTINHO; SALES, 2005). Retomando o depoimento da professora, gostaria de ressaltar o seu zelo em produzir um material didático para desenvolver com os estudantes. Prática pouco realizada na educação brasileira, sobretudo, no ensino fundamental.

Por outro lado, quando começou a representação por meio de desenho de cada cânone, para depois cada um desenhar observando o modelo vivo, observei que alguns estudantes se concentraram nas atividades propostas, além de disputarem, de certa forma, com o de melhor desempenho. A professora sempre chamava atenção para alguns desenhos, o que ela considerava melhor em termos de composição, equilíbrio etc.

Pegou alguns desenhos e começou a conversa a partir deles: contraste, proporção, sombra projetada e sombra própria; localização do desenho na folha. Buscou na memória o trabalho com os sólidos geométricos em que foi trabalhada a sombra própria e a projetada. Continuou a comentar sobre alguns desenhos, dizendo que todos aqueles estavam bons, sinal que haviam entendido o Cânone de Cousin. O traço, o tipo e a localização foram os destaques na sua fala. Alguns começaram a dizer que não sabiam e não davam conta de desenhar. Imediatamente, a professora pontuou que desenho é exercício, raciocínio, disciplina e concentração e que se aprende a desenhar assim como se aprende a ler, pois ninguém nasce sabendo, é fazendo que se aprende [...] A partir da observação de um trabalho do estudante que estava próximo do armário; orientou que a mão, de acordo com o Cânone de Cousin, localiza-se na quinta linha, ou seja, passa a linha 5; e o pé passa a última linha. Enquanto os estudantes continuavam seus desenhos, perguntou à turma quantas aulas foram usadas para fazer o nu masculino. Um estudante, prontamente, responde que, com a de hoje, somam-se três [...] A professora externou o seu sentimento, avaliação de muito tempo. E disse que, a partir de hoje, seria um desenho por aula. (Diário de Campo 1, 30/05/2007, p. 184-185).

A abordagem da professora centrou-se nos elementos composicionais como linha, forma, luz, sombra etc.. Portanto, não acionou a leitura perceptiva,

metafórica. Essa leitura é estimulada pelos sentidos. Portanto, diz de um trabalho de cognição. (EFLAND, 2005; BARBOSA; COUTINHO; SALES, 2005).

Tais observações me permitem concordar, mais uma vez, com Efland (2005, p. 336), que afirma o seguinte:

As metáforas estabelecem conexões entre objetos e eventos aparentemente não relacionados; são encontradas em todos os campos de estudo, inclusive em arte. A projeção metafórica é o meio pelo qual o pensamento abstrato aparece. Isso é importante porque explica como o pensamento abstrato, na cognição humana, pode emergir de expressões corpóreas sensoriais.

Desse modo, as expressões corpóreas e sensoriais são fundamentais para a fruição em arte. “A imaginação é necessária para entender que a imagem visual ou a expressão verbal não são literais, mas sim incorporações de significados a serem percebidos de outra perspectiva”. (EFLAND, 2005, p. 342). E o ensino da arte pressupõe meios de conhecer, apresentar, interpretar, simbolizar e metaforizar em um contexto de apreciação e valorização.<sup>27</sup>



FIGURA 32: Detalhes de figuras femininas expostas na Galeria de Arte.  
Fonte: Cláudia Regina dos Anjos.

De acordo com a fotografia, o material utilizado é o papel Sulfito, formato A4, e lápis. Esse material, no âmbito do trabalho artístico, não é estimulante, pois são

<sup>27</sup> De acordo com a apresentação de Lucia Gouvêa Pimentel, em 30/05/2006, na Secretaria Municipal de Educação, de Belo Horizonte.

materiais mais comuns e usados em outras disciplinas diariamente, tornando-o muito escolarizado. Os materiais significam um campo restrito de referências, ou seja, os estudantes não tiveram contato com outros desenhos a não ser os da apostila e os dos colegas. Em relação ao resultado, percebemos que a técnica sobressai à imaginação, tendo pouca conexão com a vida do estudante. (BARBOSA; COUTINHO; SALES, 2005).

Por outro lado, a professora, em depoimento, revela que tem como intencionalidade de trabalho a oferta de uma gama de materiais para experimentação.

Então tem essa forma de trabalhar leitura, escrita, imagem visual, disponibilizar o material que eu tiver em mãos, facilitar a busca de informação, coisa que eu acho que, na formação da gente, isso a gente não aprendeu, a gente tem assim materiais X, então você vai trabalhar esses materiais, você vai ler esses textos e vão ser discutidos esses textos, eu disponibilizo diferentes materiais, às vezes do mesmo tema, quando eu tenho e eles podem estar trabalhando um ou outro, e eles podem estar trazendo coisa de fora, buscar na internet e tal, eles também têm a liberdade de estar trazendo material e dialogar não só com o que eu ofereço, mas com o que eles estão trazendo também, eu acho que isso é pesquisa, sabe, isso é começar a pensar assim, em criar um sujeito que pesquisa, dialogar informações completamente diferentes. Encontrar um foco ali que tem a ver, sabe, desenvolver um raciocínio em cima desse pensamento. Então eu acho bacana, esse negócio de pouco menino pra escrever, pra falar, sabe, seria esse mais ou menos o método, que eu utilizo assim. (Entrevista realizada abril-outubro de 2007).

Na verdade, o discurso docente está atravessado por experiências no dia-a-dia da escola que confirma ou revelam uma distância entre intenções e ações. Apesar da intencionalidade da professora em propiciar um ensino mais crítico e dialogando mais com a história de vida dos estudantes, na prática e em suas ações isso não acontece.

Em relação às oitavas séries, essas trabalharam com pinturas dos artistas abstratos, no primeiro semestre. No segundo, trabalharam com filmes em que a temática está relacionada ou será relacionada com a escola: *Machuca*, *A voz do coração*.



*FIGURA 33: Trabalho de pintura abstrata em papelão.*

Fonte: Cláudia Regina dos Anjos

A fotografia demonstra o produto final do trabalho de pintura. Esse trabalho se desenvolveu a partir de obras abstratas de pintores europeus, na sua maioria. Foram obras de Modigliani, Kandinsky, Mondrian, dentre outros. Especificamente, o trabalho registrado é sobre a obra de Antoni Tàpies. Esse estudante não fez seu trabalho na caixa, foi no papelão com estrutura bidimensional.

Além dos espaços destinados à arte, podemos perceber que a influência e a hegemonia da arte européia estão presentes no interior das escolas também. O trabalho realizado foi somente com as obras de artistas considerados ícones da pintura. Merece aqui uma atenção, pois ao mesmo tempo em que a intencionalidade da professora é reverter esse quadro, na sua prática acaba legitimando-o. Em depoimento, ela dissera que não concorda com essa hegemonia da arte européia e que tentava trabalhar uma consciência mais crítica dos estudantes. (Diário de Campo 1, 17/04/2007). De acordo com Efland (2005), essa é uma ação de imposição dos estilos abstratos de vanguarda, o que já observei em várias escolas: releituras de obra de arte de pintores europeus em meio a uma comunidade carente. Não estou aqui dizendo que essas pessoas não devem ter acesso a essa produção como acervo da humanidade. Diferentemente, indico que em nenhum momento se fez referência à cultura da comunidade em que a escola está inserida e sobre os artistas que os estudantes conhecem e o tipo de arte que fazem. Como se existisse somente a pintura como um suporte de arte. E poucos pintores! E dentre estes poucos, nenhum brasileiro!

Nessa linha de transposição didática, a professora levou seus livros de arte para a sala de aula para que os estudantes pudessem escolher um deles para o trabalho. Ou melhor, dividiu em grupos: cada grupo escolhia o seu artista e cada pessoa a obra para a releitura. Após a escolha, tinham que sintetizar a história da vida do artista e apresentar no dia determinado pela professora. Em seguida, escolheriam uma das obras desse artista e fariam estudos da mesma. Esse estudo consiste em refazer essa obra em uma caixa de papelão<sup>28</sup>. O estudo teve como objetivo hipóteses de como ficaria em uma caixa aquela interpretação da obra, pois o papel é bidimensional e a caixa tridimensional.

Sabemos que esse tipo de estudo é fundamental para a criação em arte, pois ele possibilita ao estudante uma experimentação de várias formas, tamanhos, cores, elementos. Verificar, classificar, eliminar, também faz parte desse trabalho. Isso se configura como tensões para o estudante escolher e representar a sua imaginação. É a oportunidade que o estudante tem de eliminar formas excedentes, ir limpando o desenho para se chegar à abstração. Processo necessário para se compreender os processos de fruição e contextualização em arte. Porém, na Escola Aquarela, o estudo teve outro objetivo: pensar o espaço, ou seja, como passar a releitura da obra de uma superfície bidimensional para tridimensional.

A técnica utilizada foi a pintura, o material foi tinta acrílica. Durante os meses de março, abril e maio, eles produziram o texto e a pintura.

A professora voltou a explicar sobre o material, lembrando que a tinta acrílica é dissolvida em água e rende muito. Não é um material barato, é um material bom, portanto, não deve desperdiçar. Hoje, as salas vão usar guache nas cores amarela e azul. Mas isso não terá problema que ambas são dissolvidas em água, elas se misturam. Somente usaremos guache enquanto a escola providencia a compra das acrílicas. Seria o contrário se estivéssemos trabalhando com tinta a óleo com acrílica, pois não seria possível misturar. (Diário de Campo 1, 25/04/2007, p. 58).

Em seguida, fez-se a distribuição do material e lembrou que algumas tintas tinham acabado que eram para pegar os potes originais e passar pincel, nos potes com pouca tinta também. (Diário de Campo 1, 25/04/2007, p. 58).

Em meio à movimentação, oito estudantes pararam um pouco e começaram a observar o painel exposto na sala com alguns desenhos (retratos), apontavam para detalhes, opinaram e ainda elegeram o melhor, segundo suas representações e definições. (Diário de Campo 1, 25/04/2007, p. 58).

A tinta azul também havia acabado e a professora acabara de informar que cada um tinha se virar com as tintas que tinham disponíveis naquele

---

<sup>28</sup> A caixa de papelão foi a ideia da professora ao ver os Kit dos estudantes chegarem à escola e armazenados em uma caixa.

momento. Um estudante perguntou como que fazia o azul, porque era só fazer. Rosa respondeu que azul é uma cor primária, portanto não tinha jeito de adquirir por meio de mistura [...]. O trabalho de estudante Felipe, no primeiro momento, não foi encontrado. Depois de alguns minutos, ele mesmo achou no meio dos trabalhos daqueles que haviam faltado. O clima da sala é de descontração, de alegria e humor. Brincavam que a obra que estavam fazendo era para vender por milhões, o retrato que o Felipe estava fazendo (o que não havia encontrado) tinha o nome de Maria Eugênia e mesmo no momento do “sumiço”, ele e os colegas brincavam com o desaparecimento de Maria Eugênia, pediam a “Jesus” para multiplicar a tinta; Mateus pediu ajuda aos que terminavam, cantavam a música de “Mariquinha” quando a professora solicitou para abrir a porta; ou a parlenda “Cadê o toucinho...”, enfim, o clima era de harmonia. Enquanto isso, a professora reafirmou que era para começar a pensar no texto sobre a sua pintura. Volta e meia repetia e reafirmava. Rosa andava pela sala observando os trabalhos, e disse o quanto um estudante havia desenvolvido. Uma estudante pediu para levar para casa para terminar, a professora disse que não, porque teriam mais uma aula para finalizar. A aula acabou, solicitou aos estudantes para deixar do jeito que estava, os potes em cima da mesa e os pincéis dentro d’água. (Diário de Campo 1, 15/05/2007, p. 139-140-141).

Chamo a atenção pela alegria dos estudantes em trabalhar com tinta: foi visível o brilho nos olhos dos estudantes. Isso confirma a necessidade de se trabalhar, em arte, com materiais mais sedutores. Em relação ao resultado dos trabalhos, do ponto de vista da técnica, avalio que estão bem produzidos. Mas, do ponto de vista da expressão, penso que os estudantes não tiveram a oportunidade de experimentar outras possibilidades de pintura, nem mesmo combinar pintura com outros elementos, como a colagem, com exceção de dois estudantes que estavam com uma das obras de Antoni Tàpies, a professora separou barbante e areia para inserirem na obra. Mas, foi com a sugestão da professora e não com a pesquisa dos estudantes. Outra observação é que não tiveram oportunidade, a partir das obras que escolheram, de estabelecer relações com sua vida, bem como com as suas imagens para, a partir daí, construir outras.



*FIGURA 34: Trabalho de pintura abstrata em papelão com detalhes em barbante.*  
Fonte: Cláudia Regina dos Anjos

Observamos nessa foto a releitura de uma obra de arte. Esse é um termo inicialmente utilizado por Ana Mae Barbosa, para denominar uma das pontas de Proposta Triangular, hoje muito usado, de “fazer artístico”. Segundo a autora, a permuta é para evitar o que estava acontecendo: a cópia do trabalho do artista. A cópia fiel da obra ou de uma paisagem, objeto ou retrato configura-se, na escola tradicional, como a aprendizagem adquirida pelo estudante. Portanto, a harmonia, as linhas, pontos, luz e sombra, dentre outros, eram os aspectos preponderantes do trabalho de arte. O processo é a compreensão do estudante em não enveredar por esse caminho.

Nessa perspectiva, o conteúdo é a centralidade do processo de aprendizagem em arte. O que os estudantes pensam ou sabem e suas experiências não são potencializadas nem ao menos levadas em consideração. E, ainda, os estudantes são os mesmos de um ano para o outro; assim como se repete o plano, os estudantes também se repetem indiferentemente às mudanças que podem ocorrer e diferenciar uma turma da outra, um grupo do outro, na própria escola. Uma constatação disso é o momento que foi destinado para os estudantes fazerem a leitura e extraírem do texto as principais características da vida e obra do artista, bem como sobre a pintura que realizaram. Os integrantes do grupo que estava acompanhando, naquele dia, não fizeram o trabalho em sala: conversavam, trocavam idéias e informações. No final da aula, quando uma estudante chamou à responsabilidade o colega, imediatamente houve uma saída: reunir-se mais tarde

em sua casa e tirar tudo da internet. (Diário de Campo 1, 29/05/2007, p. 155-156-157).

Isso também é reafirmado no processo de avaliação da aprendizagem em arte, em que a professora não considera o processo do estudante, apesar de exigir uma pasta-catálogo dos trabalhos realizados. Conta o número de trabalhos feitos e a avaliação deslocada do espaço/tempo de aprendizagem. Mais uma vez é uma “contagem” que não contempla o processo e a performance do estudante enquanto sujeito que cria e é capaz de recriar. Mas esse não é o objeto de minha pesquisa. Entretanto, não poderia deixar de mencionar o fato de acreditar que a avaliação é espaço/tempo de aprendizagem.

## 7. CAPÍTULO 7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS: FAZENDO O “CLIC”

“Você diz que a luta é prazer”  
Gonzaguinha

Início estas considerações reafirmando as palavras do poeta, pois por mais difícil que possa ter sido em alguns momentos, esta investigação foi saborosa. Para explicitar esse sabor, retomo o começo do processo dessa investigação, a fim de mostrar seu percurso e seus percalços. Creio que fazer pesquisa não é um empreendimento fácil e isento de tensões, paradoxos e contradições que cercam nossas escolhas. Desde os primeiros momentos, da definição do problema da investigação até o seu desenvolvimento, tudo nos ensina que problemas/objetos de pesquisa são construídos e reconstruídos permanentemente. Para isso, faz-se necessário, então, termos sensibilidade para escutar o campo e compreender o que ele nos diz. No início desta pesquisa, achava que estava muito claro o meu objeto. Mas, no decorrer das orientações e das leituras, fui percebendo cada vez mais que o caminho era longo. As minhas certezas transformavam-se em perguntas, hipóteses e em problematizações. Um grande aprendizado: certezas são provisórias no decorrer do ato de pesquisar. No término de cada uma das orientações me sentia desafiada. Momento ímpar, pois a partir desses desafios a minha busca redobrava. A organização das idéias e a sistematização dos novos conhecimentos se faziam indispensáveis. Confesso, foram momentos prazerosos. De muito aprendizado!

Na efervescência de trabalhos, leituras, tensões, construções e desconstruções, a necessidade de retomar as aquarelas como minha expressão na arte. A imagem das manchas me possibilitou a visualização de novos caminhos, de novas interpretações. Penso que aqui se desenha o encontro da minha pesquisa comigo mesma. Um encontro comigo e com a possibilidade de aprendizagem e de criação. Foi, ao mesmo tempo, o encontro com a sutileza do efeito do tecnicismo orientado pela visão mecanicista em minha formação e com a fragilidade de precisar os limites, reminiscências dos tempos de estudante da escola básica.

Essas reminiscências me impulsionaram a construção de outras imagens. Aliás, as imagens me acompanham desde a mais tenra idade. Das tantas imagens constituídas no desenrolar dessa investigação, destaco o campo. Desde a pesquisa exploratória até as análises que ora faço, vivenciei momentos de crescimento e alegria. O contato com a escola, com as professoras, com a direção e coordenação foi precioso. Um exercício constante do diálogo, do entendimento e, sobretudo, da

convivência com a diferença. A leveza da vida e do aprender foi a imagem que guardo carinhosamente dos estudantes. Porque mesmo com a disciplina que a eles é imposta, conseguem ser alegres, descontraídos e imaginativos. A imagem de um estudante, em clima de descontração, procurando o seu trabalho em meio aos dos outros, pedindo ajuda para achar Maria Eugênia, nome dado à pintura que estava fazendo, numa intertextualidade com o retrato de uma das mulheres que Picasso retratou. Maria Eugênia é o nome da garota de que ele gostava!

Disciplina às vezes rigorosa, quando observada no cotidiano da escola: na metodologia de trabalho, na avaliação, na arquitetura e estrutura do prédio escolar e, sobretudo, nas relações entre professor/aluno e escola/aluno. As ocorrências, as suspensões de aula, os modelos e exemplos a seguir, a visão homogeneizante dos estudantes, a ausência do diálogo. O não entendimento e reconhecimento das culturas dos estudantes, bem como das diferenças que trazem consigo, sejam elas culturais ou de outra ordem, como com pessoas com deficiência. Aqui me refiro especificamente a uma estudante que tem a Síndrome de Down, da sétima série, que clamava por atenção, mas o máximo que conseguia eram alguns risos de colegas ao expor suas idéias e trabalhos.<sup>29</sup>

### **7.1 Apropriação da concepção de Arte como área do conhecimento**

Em relação à concepção da arte como área do conhecimento, conforme as premissas da LDBEN 9394/96 e os PCN/Arte, pude observar que tal iniciativa ainda está em construção na Escola Aquarela. Em alguns aspectos, a escola conseguiu avançar e apropriar de propostas e um dos pontos de destaque foi que cada professor de Arte trabalha uma só expressão: aquela que domina e de que tem habilitação específica. Não há polivalência, ou seja, o mesmo professor não trabalha com Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Esse é um importante avanço, considerando que a arte é área de conhecimento. Por outro lado, os estudantes, desde o segundo ciclo, têm aulas somente de Artes Visuais, dada a formação das professoras. A escola ainda não conseguiu se organizar para propiciar e efetivar o direito dos estudantes ao acesso a todas as expressões artísticas propostas pelos PCN/Arte. Quanto à organização dos tempos/espacos de aprendizagem em Arte da

---

<sup>29</sup> Situação comum a inúmeras escolas que “acolhem” pessoas com deficiência, conforme apontam pesquisas. É a inclusão excludente. O que não significa a impossibilidade da inclusão. Enquanto fatos como este ocorre, outros dizem o contrário.

instituição pesquisada, pode-se dizer que ainda é muito rígida: são grades curriculares e horários fixos para todas as disciplinas. Uma aula atrás da outra, sem tempo até mesmo para a organização do espaço da Sala de Arte, como pude observar durante a investigação.

Porém, a organização em salas ambientes é outro ponto de avanço significativo na escola, pois é fundamental ter um ambiente propício para o desenvolvimento e construção do conhecimento de cada área. Dessa forma, ter um espaço como a Sala de Arte, além da construção da referência de espaço e de recursos disponíveis tais como pia, bancadas, galerias, armários e imagens, entre outros, possibilita ao estudante acompanhar o seu processo de construção, bem como a seqüência dos trabalhos.

Sabemos, no entanto, que a estrutura física de uma escola pública para o ensino fundamental, na maioria das vezes, não contribui para essa aprendizagem, pois os prédios possuem uma arquitetura fria, dura e sem planejamento, principalmente para acolher as dinâmicas próprias para o ensino de Arte. Assim, a escola acaba por fazer adaptações, mas mesmo com essas limitações os resultados são razoáveis. Digo isso porque, se por um lado a Escola Aquarela organizou seu espaço de forma a propiciar duas salas para o ensino de Arte, por outro são ainda pequenas e insuficientes para o acervo dos trabalhos dos estudantes, por exemplo.

Outro aspecto a ser destacado é o movimento realizado pela escola para o aprofundamento e entendimento das diretrizes e leis da educação. De acordo com os depoimentos da professora, da coordenadora e da diretora, esse movimento é real, sendo que a sua intensidade se deu com a Escola Plural. Posso observar, entretanto, que durante o tempo em que estive na escola não percebi ações sintonizadas nesse entendimento. Pelo contrário, os professores planejam de forma isolada e individualizada em relação ao coletivo da escola e as professoras de Arte contam tão somente com seus conhecimentos e com sua formação para planejar o desenvolver o trabalho.

Já da parte administração pública percebi o movimento e, inclusive, participei da construção de uma proposta curricular para a RMBH. Nesse processo, uma vez por mês, as professoras de Arte da Escola saíam para a formação e construção dos referenciais do ensino de Arte. Mas ações para essa formação não existiram com e no coletivo da escola.

## **7.2 A inserção do ensino de Arte no Projeto-Político-Pedagógico da Escola Aquarela**

Esse foi o principal ponto de tensão na escolha da escola. No mapeamento realizado, fui detectando que a maioria das escolas ainda não havia feito essa construção. Algumas estavam começando e outras não sinalizaram essa possibilidade, o que me causou surpresa, pois o movimento, desde a Escola Plural, é que cada uma construísse o seu PPP. Essa premissa, inclusive, está contemplada nos eixos norteadores desse programa. Dessa forma, seria fundamental que a discussão do ensino da arte passasse pelo coletivo da escola, dentro da escola, para que não ficasse do lado de fora dela.

Segundo as informações da direção e coordenação, a construção do PPP da Escola Aquarela ainda caminha em passos lentos. Durante o ano de 2007, organizou-se uma comissão e essa estava fazendo os primeiros levantamentos. Mas decidimos iniciar a pesquisa nesta escola até para acompanhar esse processo, o que acabou não sendo possível, pois a agenda de encontros dessa comissão não foi definida previamente.

## **7.3 As formas de apropriação e utilização da concepção da Arte nas práticas cotidianas da Escola**

Reconheço, entretanto, que do ponto de vista da organização dos tempos escolares, a Escola Aquarela avançou, pois é destinado o mesmo tempo de trabalho para todas as disciplinas, ou seja, houve uma maior democratização desses tempos, uma vez que Arte tinha uma aula semanal para cada turma e Português tinha seis, por exemplo. Esse fato repercute concretamente a concepção de arte, enquanto área de conhecimento, como os PNC/Arte e a LDBEN 9394/96 indicam.

Em relação aos espaços que o ensino da Arte tem na Escola Aquarela, considero também um avanço no que diz respeito ao espaço físico, pois são duas salas para o ensino de Arte e uma Galeria de Arte, aprovada pela comunidade escolar e construída com a verba do Projeto de Ação Pedagógica. Já em relação à implicação desses espaços nos processos de aprendizagem dos estudantes, pude

constatar que ainda é preciso ser potencializado, principalmente, o espaço da Galeria de Arte.

A Galeria de Arte é, sem dúvida, um espaço/tempo de aprendizagem em arte. É uma inovação dessa escola em relação às outras escolas do Município. É, também, uma possibilidade de conexão do ensino da Arte com a comunidade e com a cidade. Essa galeria comporta exposições de pequeno porte e seria uma oportunidade ímpar para os estudantes terem contato com o artista e com obras originais para, a partir delas, fazer suas apropriações e leituras. Porém, observei que essa galeria é usada somente para a socialização dos trabalhos realizados em sala de aula pelos estudantes. Os trabalhos expostos, bem como as sensações e interpretações que os estudantes expressam não são potencializadas nas aulas de Arte. Dessa forma, a Galeria fica restrita e subaproveitada, sendo utilizada apenas como *mostra* de trabalhos. Portanto, isoladas do contexto de vida dos estudantes, das aulas, do conjunto da vida escolar e da comunidade.

No que se refere às práticas pedagógicas, posso considerar que os conteúdos são trabalhados ainda segundo as técnicas de desenho e pintura, de forma convencional e linear. Não percebi discussão sobre as obras de arte que os estudantes estavam trabalhando, nem mesmo a contextualização, no tempo e espaço, das mesmas. Os textos sobressaem em relação ao trabalho plástico. E no trabalho com o texto, sobressaem as regras gramaticais em detrimento da interpretação e imaginação do conteúdo. Um aspecto importante é que a pintura e o desenho são conteúdos de destaque no trabalho da professora. Sabemos que não é comum o trabalho de pintura com estudantes adolescentes e jovens. Por um lado, pelo trabalho de preparo das tintas, organização da sala e dos próprios estudantes perante um material mais sedutor. A tinta é considerada por muitos professores um material provocador de desorganização do espaço. Por outro, pela escassez de tempo para o preparo das tintas, realização do trabalho e organização do espaço para a próxima aula.

Sobre isso persiste a hegemonia da arte européia no ensino de Arte da escola. Observei que as obras trabalhadas foram de artistas estrangeiros. Nenhum brasileiro. Fato que contradiz a intencionalidade da professora, pois, apesar de criticar contundentemente essa prática, na sua ação pedagógica a legitima.

Sabemos que o trabalho com as obras é feito por meio da releitura das mesmas. O fato de propor um estudo anterior é relevante até mesmo para o estudante perceber o seu desenvolvimento e a seqüência dos trabalhos. Contudo,

o estudo se restringiu à organização do espaço para que houvesse um equilíbrio nesse uso. E a “releitura” consistiu, basicamente, em uma cópia da obra havendo acréscimo de poucos elementos.

A organização dos trabalhos dos estudantes em pastas é sempre recomendável como parte desse processo. Isso não foi explorado e, na avaliação, foi considerada a quantidade de trabalhos e a “boa” utilização da técnica, apesar de a professora expressar, por meio da fala, a importância de os estudantes visualizarem o seu processo.

#### **7.4 A relação dos sujeitos com a arte no cotidiano escolar**

No que se refere aos sujeitos estudantes, a pesquisa me possibilitou perceber que a relação com o ensino de arte é de respeito, pois lêem, interpretam e escrevem sobre a vida e obra dos artistas ou sobre os *Cânones da figura humana ao longo da vida*. Participam e realizam das atividades que a professora propõe, bem como das socializações das mesmas. Os estudantes das oitavas séries são descontraídos e já com uma identidade de grupo mais efetiva. Conseguem ser solidários com os outros colegas, principalmente na divisão dos materiais. Pude inferir também que existe um grupo de estudantes que considera as aulas de Arte muito chatas e cansativas, pois nos momentos em que a professora explicava as atividades e a sua forma de avaliar demonstrava indiferenças ou comentava da insignificância delas para as suas vidas. Esses comentários eram sempre ditos em voz baixa e com os colegas do próprio grupo. Vale ressaltar que os estudantes novatos nessa escola expressavam interesse e gosto pela forma e conteúdo desenvolvido nas aulas de Arte e, sempre que podiam, comparavam positivamente as aulas dessa escola com as da escola em que estudaram anteriormente.

Em relação às sétimas séries, considero que os estudantes participavam das aulas. Porém, não com a mesma intensidade que seus colegas da oitava. Não percebi o brilho em seus olhos nem um envolvimento mais efetivo. Realizavam as atividades pedidas pela professora, mas sem entusiasmo. O grupo de estudantes mais críticos não realizava todas as atividades em sala de aula. Mas, no momento de apresentar os trabalhos à professora, para a correção, mostravam-nos finalizados. Percebi uma participação mais efetiva quando o trabalho era de desenho de observação de modelo vivo. Dos desenhos dos *Cânones da apostila* percebi certo cansaço e até mesmo desânimo. Outra questão são os desenhos que

a professora usava como modelo, ou seja, os modelos a serem reconhecidos ou tomados como referência pelos trabalhos, que continham elementos composicionais como equilíbrio, distribuição do espaço, luz, sombra, traço, etc., em detrimento da apreciação dos estudantes. Isso corresponde ao que Efland (2005) enfatiza sobre o *grau de excelência da obra*, no caso, do trabalho dos estudantes.

Posso dizer que a professora demonstrou segurança do conteúdo que desenvolve, bem como sobre a sua metodologia. Percebi também que tem um domínio e controle sobre as atitudes dos estudantes. Utiliza os procedimentos de avaliação e de controle disciplinar de que a escola como um todo lança mão. As ocorrências e a notas são exemplos disso. Em relação aos conteúdos já os têm estabelecidos e os estudantes parecem não participar da construção curricular para o ensino de Arte, nem tampouco a comunidade. Ela é ousada quando propõe um projeto para a criação de uma Galeria de Arte na escola, defendendo com muito vigor a sua proposta, postura que me pareceu solitária, mesmo inserida numa escola, num coletivo de professores.

Considero a relação da direção da escola com o ensino da Arte respeitosa para com o trabalho das professoras. Em depoimento, a diretora reconhece claramente a qualidade e a metodologia que ambas têm, principalmente a forma de socializar o que desenvolvem nas salas de aula. Não há oposição à compra de materiais solicitados pela professora, ou seja, tais recursos são providenciados sem questionamentos, porque o produto das aulas sempre é apresentado. Todavia deve-se lembrar que o espaço destinado à Galeria de Arte é compartilhado com objetos da cozinha.

### **7.5 Contribuição dessa pesquisa com o desenvolvimento e discussões sobre o ensino da Arte na Escola Aquarela**

Considero que esta pesquisa pode contribuir com o desenvolvimento do trabalho do ensino de Arte na Escola Aquarela a partir de alguns aspectos, dentre outros, que passo a destacar:

- A importância de um planejamento para esse ensino, de forma mais coletiva, considerando os sujeitos estudantes e a comunidade em que a escola está inserida.

- A importância do diálogo entre teoria-prática-intencionalidade, evitando o esvaziamento ou a mecanicidade dos conteúdos a serem desenvolvidos.
- Implicação da Galeria de Arte nas aulas de Arte, na perspectiva triangular: contextualização da obra no tempo/espaço, fazer artístico e a reflexão desse fazer e dessa contextualização.
- Ampliação dos referenciais imagéticos dos estudantes, utilizando suportes diferenciados.
- Construção de uma autonomia dos estudantes, principalmente nos seus processos criativos.
- Acesso dos estudantes a outras expressões artísticas não contempladas no currículo escolar, de forma a possibilitar experiências de todas as expressões no ensino fundamental.
- O desenvolvimento de atividades mais plásticas que de texto nas aulas de Arte.

## 7.6 Sempre se aprende a aprender

“Cantar a beleza de ser um eterno aprendiz”  
Gonzaguinha

Por fim, resta deliciar-me com o sabor da aprendizagem que obtive com essa pesquisa. Os desvendamentos de muitas imagens cristalizadas em minha prática e no meu saber docente se transformaram em tensões que me permitiram vislumbrar novas possibilidades e construir novas imagens. Menos rígidas, acredito! Precisei exercitar constantemente o afastamento e os parênteses propostos por Maffesoli (1996) para observar e analisar o campo, principalmente, pelo meu envolvimento com a política pedagógica do Município. Mas, também, pelas paixões que as leituras me proporcionaram. Esse exercício me possibilitou, inclusive, rever esse envolvimento, provocando um deslocamento de eixo. Por conseguinte, novas visualizações. Novos caminhos a trilhar.

Confesso, foram muitas as fragilidades, principalmente, nos limites que demarcava, ou seja, na rigidez das fronteiras de meu trabalho e do trabalho dos outros. Imagem remanescente dos tempos de estudante da escola básica. Essa leitura me permitiu repensar na minha prática pedagógica.

Enfim, foram muitos os desafios encontrados, alguns contornados e outros não. Mas, considero que os enfrentei teórica e metodologicamente. Fico agora com a pureza e singeleza das palavras do poeta, com a necessidade de ser um “eterno aprendiz”. Este é apenas o começo de tantas outras pesquisas que pretendo realizar.

## 8. REFERÊNCIAS

- AMARAL, Aracy A. **Artes plásticas na Semana de 22**: subsídios para uma história da renovação das artes no Brasil. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1976. (Coleção Debates)
- ANDRADE, Rosane de. **Fotografia e antropologia**: olhares fora-dentro. São Paulo: Estação Liberdade, EDUC, 2002.
- ANJOS, Cláudia Regina; MACEDO, Neusa M. Santos; VIANA, Maria Luiza D. Novos caminhos para o ensino da arte no mundo contemporâneo. **Revista Tessituras**, Belo Horizonte, n. 3, 2006.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel G. Quem de-forma o profissional do ensino? In: VILELA, Maria **Tempos e espaços de formação**. São Paulo: Arcos, 2003. p. 7-32.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). **História da Arte-Educação**. São Paulo: Editora Max Limonad, 1984.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1994. (Coleção Estudos).
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação**: Conflitos/Acerto. 3. ed. São Paulo: Max Limonad, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-Educação**: leitura no subsolo. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae. Parâmetros internacionais dos pesquisadores em Arte Educação. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae. Visões de Arte-Educação. **Revista do Instituto Artes das Américas**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, jul./dez. 2004.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Arte/Educação Contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão; SALES, Heloisa Margarido. **Artes Visuais**: da exposição à sala de aula. São Paulo: Edusp, 2005.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado da Sociologia do Conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1973.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. Nove questões freqüentes sobre a investigação qualitativa e a ética. In: BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. p. 63-78.

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: BORDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989, p. 17-58.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BORDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 693-713.

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

BOVERO, Michelangelo. **Contra o governo dos piores**: uma gramática da democracia. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

BRASIL. Lei n. 5692/71 – 12 de agosto de 1971 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

BRASIL. Lei n. 9394/96 – 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

CANCLINI, Nestor G. **A socialização da arte**: teoria e prática na América Latina. São Paulo: Cultrix, 1984.

CANCLINI, Nestor G. Culturas híbridas, poderes oblíquos. In: **Culturas híbridas**. São Paulo: EDUSP, 1997.

CASTRO, Magali de. Desafios na construção do objeto de pesquisa: conversando com jovens pesquisadores. **Escritos sobre Educação**, Ibirité, v. 3, n. 1, p. 15-26, jan./jun. 2004.

CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL: trajetória e política do ensino de Artes no Brasil, 15, 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Federação de Arte-Educadores do Brasil, 2004.

COUTINHO, Carlos Nélon. **Marxismo e Política**. São Paulo: Cortez, 1994.

CUCHE, Denys. **A noção de culturas nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999. p. 9-108.

- DAMATTA, Roberto. Trabalho de campo. In: DAMATTA, Roberto. **Relativizando – uma introdução à antropologia social**. 3. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.
- DAMATTA, Roberto. A Antropologia no quadro das ciências. In: **Relativizando – uma introdução à antropologia social**. 3. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.
- DARTIGUES, André. **O que é fenomenologia?** 2. ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.
- EFLAND, Arthur D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In: GUINDSBURG, J.; BARBOSA, Ana Mae (Org.). **O Pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- EFLAND, Arthur D. Imaginação na cognição: o propósito da arte. Tradução de Leda Guimarães. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.
- EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. Escola e classes dependentes: uma história do cotidiano. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie (Org.). **Pesquisa Participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. p. 55-75.
- FIGUEIREDO, Betânia G. Patrimônio imaterial: saber fazer na história. **Seminário de Ação Educativa**. Belo Horizonte: Mazza Editora, Instituto Flávio Gutierrez/MAO, 2007.
- FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Tradução de Leandro Konder. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRANGE, Lucimar Bell P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. Rezende. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. Rezende. **Metodologia do ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREITAS, Marcos Cezar. Educação brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos. In: STEPHANOU, M e BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. v. III: século XX.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Proposta Curricular para o ensino da Arte. Conteúdo Básico Comum. Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), 2006. Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_objetos\\_crv/%7BCEB4D9DE-12A3-8337-375BA21D6E94%7D\\_CBC%20Arte%20EF.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_objetos_crv/%7BCEB4D9DE-12A3-8337-375BA21D6E94%7D_CBC%20Arte%20EF.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: D&P Ed., 2001.

HELLER, Agnes. Estrutura da vida cotidiana. In: HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p.17-41.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pós-Modernismo e Política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

HUCHET, Stéphane. Tal qual, a fotografia. In: SANTOS, Alexandre; SANTOS, Maria Ivone dos (Org.). **A fotografia nos processos artísticos contemporâneos**. Porto Alegre: Unidade Editorial da Secretaria Municipal da Cultura, Editora da UFRGS, 2004.

KOUDELA, Ingrid D. A Nova proposta de ensino do teatro. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL: trajetória e política do ensino de Artes no Brasil, 15, 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Federação de Arte-Educadores do Brasil, 2004.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura - um conceito antropológico**. 11. ed. São Paulo: Zahar, 1996.

MACLAREN, Peter. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Tradução de Juracy C. Marques e Ângela M. B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1991.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Tradução de Bertha Halpern Gurovitz. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MALINOWSKI, Bronislaw. Tema, método e objetivo desta pesquisa. In: **Os argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Os Pensadores).

MAIA, Carla Valéria V. L. **Entre gingas e berimbaus**: um estudo de caso sobre as culturas juvenis, grupos e escola. 2004. 386 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2004.

MARRA, Célia Auxiliadora dos Santos. **Violência escolar**: um estudo de caso sobre a percepção dos atores escolares a respeito dos fenômenos de violência explícita e sua repercussão no cotidiano da escola. 2004. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MARSHALL, Thomas H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, Mirian Celeste; PISCOQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do Ensino da Arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MATOS, Adalgisa Helena G. de. **Tornando-se sujeitos socioculturais com a Arte**: uma experiência de jovens estudantes e professores da Escola Municipal da Vila Pinho. 2003. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MASON, Rachel. **Por uma arte-educação multicultural**. Tradução de Rosana Horio Monteiro. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MENDOZA, Alzira M. Q. **Associação Educativa Pés no Chão**: trajetória inicial de uma proposta pedagógica de trabalho cooperativo. 2001. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MIGUEL, Luís Felipe. Teoria democrática atual: esboço de mapeamento. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, São Paulo, n. 41, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte, 1998.

MOREIRA, Antonio F. B. **O currículo na escola básica**: discussões atuais, n. 1. Belo Horizonte: CAPE/PBH, 2004.

OLIVEIRA, Betty. Paradigmas e alienação na pesquisa em Educação: a problemática da cotidianidade. In: OLIVEIRA, Betty. **O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro**. Campinas: Autores Associados, 1996. p.25-41.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. 2. ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora UNESP, 2000.

OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. 8. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

- OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Campus:1995.
- OSTROWER, Fayga. **A sensibilidade do intelecto**: visões paralelas de espaço e tempo na arte e na ciência – A beleza essencial. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processo de criação**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- OTT, Robert William. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PENNA, Antônio Gomes. Percepção e Aprendizagem. Rio de Janeiro/São Paulo: Fundo de Cultura, 1966.
- PESSOTTI, Isaías. **Aqueles cães malditos de Arquelau**. 5. ed. São Paulo: Editora 34, 2005.
- PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Limites em expansão**: licenciatura em artes visuais. Belo Horizonte: C/Arte, 1999.
- PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Tecnologias contemporâneas e o ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTEL, Lucia Gouvêa (Coord.). **Som, gesto, forma e cor**. 4. ed. Belo Horizonte: C/Arte, 2003.
- PIMENTEL, Lúcia G. e CORAGEM, Amarílis C. Ensino de Arte na UFMG e sua Integração com a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2, 2004, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.
- PORTELLA, Adriana. Aprendizagem da Arte e o Museu Virtual do Projeto Portinari. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. **Escola Plural: Proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 1994.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. **II Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino/Escola Plural**. 3. ed. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2002.
- RAUSCHER, Beatriz. Cortes: a fotografia em relação ao espaço em que se apresenta. In: SANTOS, Alexandre e SANTOS, Maria Ivone dos (Org.). **A fotografia nos processos artísticos contemporâneos**. Porto Alegre: Unidade Editorial da Secretaria Municipal da Cultura: Editora da UFRGS, 2004.
- Revista do Instituto Artes das Américas**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, jul./dez. 2004.
- READ, Herbert. **A educação pela arte**. Tradução de Valter Lellis Siquiera. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REZENDE, Neide. **A semana de arte moderna**. São Paulo: Ática, 1993. (Série Princípios).

RIBEIRO, José M. B. Políticas públicas e o ensino de arte no Brasil. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL: trajetória e política do ensino de Artes no Brasil, 15, 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Federação de Arte-Educadores do Brasil, 2004. (Mesa temática).

RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCKWELL, Elsie; SZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: ROCKWELL, Elsie; SZPELETA, Justa (Org.) *Pesquisa Participante*. 2. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989. p. 9-30.

SANTAELLA, Lúcia. **(Arte) & (cultura):** equívocos do elitismo. São Paulo: Cortez; Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 1982.

SANTOS, Alexandre; SANTOS, Maria Ivone dos (Org.). **A fotografia nos processos artísticos contemporâneos**. Porto Alegre: Unidade Editorial da Secretaria Municipal da Cultura: Editora da UFRGS, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Denise. **Orientações didáticas em Arte Educação**. Belo Horizonte: C/Arte, FCH/Fumec, 2002.

SAVIANI, Demerval. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. v. III: século XX.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TEDESCO, João Carlos. **Paradigmas do cotidiano: introdução à constituição de um campo de análise social**. Santa Cruz do Sul: EDNISC; Passo Fundo: UPF, 2003. p. 19-32.

WOLFF, Janet. **A produção social da arte**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.



# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)