
O ensino de arte: contextos contemporâneos

CLÁUDIA REGINA DOS ANJOS*

SANDRA PEREIRA TOSTA**

Resumo

Este texto é baseado na dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas em 2008. Os objetivos com a investigação foram identificar, descrever e compreender como está sendo apropriado o ensino de Arte no cotidiano de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e, especificamente, no terceiro ciclo de idade de formação, com base nas definições, pressupostos e indicações pedagógicas presentes na LDBEN n. 9.394/96, nos PCN/Arte e no Programa Escola Plural, para o ensino dessa disciplina. Na pesquisa buscamos, assim, aprofundar os modos como essa escola compreende a Arte como área de conhecimento e como ocorre sua inserção nas práticas pedagógicas cotidianas. A metodologia usada foi o estudo de caso, no qual foram feitas observações sistemáticas das práticas cotidianas de ensino de Arte, bem como entrevistas semiestruturadas com 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 realizadas. Os resultados da pesquisa evidenciam que a escola, bem como os professores e a equipe pedagógica, tem avançado nessa concepção, principalmente no que se refere à organização mais democrática dos tempos/espacos de aprendizagem em Arte. Mas há, ainda, um longo caminho a trilhar para que a Arte seja, de fato, desenvolvida e considerada como área de conhecimento no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Ensino de Arte. Rede Municipal de Ensino de BH. Escola Plural.

* Professora da Rede Municipal de Belo Horizonte e presidente da Associação Mineira de Arte/Educação (AMARTE) – 2009-2012.

** Sandra Pereira Tosta é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas.

Introdução

¹ Este texto é baseado na pesquisa realizada para a dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC/Minas, em 2008, intitulada *Imagens visíveis, imagens invisíveis: um estudo de caso sobre o ensino de arte na rede municipal de Belo Horizonte*.

Neste artigo,¹ temos as seguintes questões como ponto de partida: As práticas pedagógicas em escolas estão dialogando com a formação humana? Como está o ensino de Arte na Rede Municipal de Belo Horizonte a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/96? Como os PCNs/Arte estão sendo compreendidos e contribuindo para o ensino de Arte?

Tais questões nos mobilizaram neste texto, considerando que as novas diretrizes estabelecidas para o ensino de Arte implicam, do nosso ponto de vista, uma retomada de como, até então, esse ensino era ministrado na educação escolar e que cenário se descortina com a referida legislação.

Culturas, educação e escola

Ao tomarmos o ensino de Arte como foco da investigação, é importante dizer que pensamos a escola como um espaço socio-cultural, não podendo essa instituição continuar se configurando como um modelo a ser seguido igualmente por todos. Ao contrário, considerando o processo histórico na qual está inserida e a trajetórias de seus sujeitos, a instituição deve sinalizar para uma nova organização, com uma nova lógica de pensar o seu papel educativo em um mundo de rápidas mudanças, interconectado pelas redes de comunicação que colocam nas vitrines diferenças e desigualdades em escala planetária.

Se, de fato, queremos uma educação que tenha o sujeito-aluno na sua centralidade, isso implica reconhecer os valores, as crenças, as vivências, enfim, as culturas que as pessoas têm e carregam consigo para onde vão. É evidente que, longe de uma visão essencialista da cultura, nosso entendimento é de que as culturas

estão em constante mudança, independentemente de seu ritmo ou de seu estado. (ROCHA; TOSTA, 2009)

Eis o motivo pelo qual assumimos o conceito de cultura apontado por Geertz (1989): por entendê-la como um campo de sistemas simbólicos que são criados e recriados pelos indivíduos para dar sentido às suas vivências. Esses sistemas são compreendidos com base no entrelaçamento de cadeias de significação que permitem a criação de um “texto” que traduz e retém a vida das pessoas. (ROCHA; TOSTA, 2009)

Diante de tal conceituação e suas possibilidades para observarmos a vida social, como pensar a escola como cultura e ensinar a arte nessa cultura? Brandão (2002, p. 152) nos auxilia nessa resposta, pois ele considera 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.

Desse ponto de vista, parece oportuno entender a educação e a instituição escolar, mais especificamente, como uma instituição estruturada e estruturante de determinada cultura, uma vez que ambas estão orientadas pelas

[...] 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)

Se 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)

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

Brandão (2002) afirma que qualquer instituição agenciada e com estrutura intencional constitui 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 próprias. Portanto, os seus processos de atuação e de intervenções no mundo social são a expressão de um *entrecruzamento* de culturas. (BRANDÃO, 2002)

Arte, ensino e educação

A abrangência da arte, na atualidade, ganha novos contornos. Elementos da vida cotidiana e da mídia, em suas inúmeras versões, colocam em xeque a imponente da arte legitimada, durante séculos, por um grupo restrito, constituído tanto pelo público que lhe tinha acesso 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. Mas o avanço das tecnologias de comunicação também tem favorecido de forma significativa esse acesso:

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 a ser, também, um modo de praticar a cultura. (CANCLINI, 1984, p. 207-208)

Com efeito, até pouco tempo, para conhecer uma obra de arte era necessário se deslocar para os museus e galerias; atualmente, é possível conhecê-las virtualmente. Primeiro, por serem consideradas como arte somente aquelas obras expostas e guardadas em museus e galerias. Segundo, porque a distância entre os museus e galerias e a população ainda era grande e de alto custo. Associada a esses fatores, a visão cristalizada e difundida de que esses lugares são somente para conhecedores de arte e para especialistas também foi se formando 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”, como se os tesouros estivessem guardados a sete chaves. Tudo isso gerava maiores dificuldades de acesso às obras e acentuava a distância cultural das pessoas em relação aos bens culturais e artísticos. Ainda hoje o acesso não é para todos, mas, sem dúvida, a tecnologia ampliou significativamente esse acesso.

Outra questão apontada por Canclini é a possibilidade de ver, de fruir e de produzir arte na contemporaneidade não se restringir aos artistas e às obras consagradas e reconhecidas como tal. Essa apreciação se encontra, também, nas expressões e manifestações das comunidades e na vida cotidiana, propõe o autor.

A discussão sobre o fruir e o produzir arte está relacionada com a Arte-Educação contemporânea, em termos, por exemplo, do “contexto [como] componente definidor da percepção e da experiência artística” (BARBOSA, 1998, p. 42). Nesse sentido, é oportuno afirmar que essa é a grande contribuição da Arte-Educação na contemporaneidade, isto é, os modos de conhecer, de pensar, de se apropriar e de produzir no contexto cultural em que está inserida a obra de arte, bem como as relações entre os

artistas e o público. Além disso, há que se considerar, também, que a Arte-Educação contribui para a formação humana, uma vez que são criadas

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. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998, p. 19)

Desse modo, o ensino de Arte na contemporaneidade potencializa o processo cultural dos sujeitos envolvidos, à medida que se reconhece esse sujeito como um ser de cultura, fato que possibilita “compreender a relatividade dos valores que estão vinculados aos seus modos de agir e pensar, favorecendo, assim, a abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998, p. 5). Portanto, 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” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998, p. 6). Isso significa que o conhecimento de arte pode abrir caminhos e diferentes possibilidades ao ser humano.

Como esse processo vem ocorrendo, então, no âmbito da escola?

Na educação, e não só a escolar, os sujeitos têm oportunidades de explorar, construir e aumentar seu conhecimento sobre essas imagens, mas nem sempre isso se torna possível, pois não são todas as pessoas que têm acesso a essa possibilidade de construção, por várias razões. Uma delas é que, na sociedade brasileira, esse tipo de construção, na maioria dos casos, é da instituição escolar; mas nem todos estão na escola e nem todos que lá estão têm esse acesso.

Assim, os objetivos com esta pesquisa foram descrever e compreender 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, com base nas definições, pressupostos e indicações pedagógicas presentes na LDBEN n. 9.394/96, nos PCNs/Arte e no Programa Escola Plural.

A pesquisa foi de natureza qualitativa, orientada pela metodologia do Estudo de Caso. Recorremos, para realizá-la, a um conjunto de técnicas de investigação: observação sistemática do cotidiano da escola, observação participante, coleta de depoimentos orais, pesquisa no acervo da escola e outras fontes e entrevistas semiestruturadas².

Contextualizando a Escola Aquarela

A história de construção da Escola Aquarela³ indica que, a exemplo de várias outras instituições escolares em regiões populares da cidade, ela foi uma conquista depois de lutas e reivindicações dos moradores do Bairro Magenta, localizado na região nordeste da cidade. Na época da pesquisa, 2008, a escola atendia crianças e adolescentes do bairro e adjacências, ofertando o primeiro, o segundo e o terceiro ciclo de idade de formação. Para atender esses estudantes, a escola contava com duas professoras de Arte. O terceiro ciclo possuía duas aulas semanais, já o segundo ciclo, ou seja, a 5ª série, apenas uma aula semanal de Arte.

Nessa escola a organização dos tempos escolares mereceu atenção especial, sobretudo no ensino da arte. Quando falamos desse tempo, estamos nos referindo à lógica da organização escolar, à sua estrutura como tempo e espaço de educação, apontando e redefinindo possibilidades de mudanças na educação. Se tomarmos

² Na época, a rede de ensino possuía 182 unidades escolares, e nesse universo foi necessário construir critérios para a escolha de uma delas. Dentre outros, levamos em conta o fato de a escola possuir mais de um professor ou professora de Arte, em vista da recomendação do Ministério da Educação e do Desporto (1998) de que o aluno deve ter contato com as quatro expressões artísticas durante o ensino fundamental.

³ Nomes fictícios dados à escola e à região na qual está localizada e que foi o lócus de investigação, a fim de preservar-lhe a identificação.

a lógica da educação seriada, o conteúdo é a centralidade do processo educativo do estudante. Nessa perspectiva, a organização escolar se dá por meio de séries, graus, grades, avaliações e reprovações. Geralmente, nas grades curriculares e no plano curricular para o ensino de Arte, da 5ª à 8ª série, reservávamos uma aula semanal, em módulos de 50 minutos.

Já na lógica da Escola Plural há uma inversão desses valores tradicionalmente assumidos nas escolas: o estudante é a centralidade do processo educativo e, em lugar do conteúdo, o tempo escolar é organizado de forma mais flexível, por ciclo de idade de formação. Procura-se, com isso, considerar a vivência sociocultural 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.

Nesses termos, constatamos que a escola pesquisada conseguiu organizar as disciplinas escolares de forma mais democrática no que se refere à distribuição de aulas semanais para cada uma delas. Ou seja, houve uma equalização dos tempos dessas disciplinas. (ANJOS. *Diário de campo*, 1, 29 mar. 2007, p. 190)

Com a equalização desses tempos no ciclo, procurou-se garantir um tempo igual ou aproximado para todas as disciplinas, de modo que a diferença entre elas não continuasse tão grande como nos currículos seriados (seis aulas para Português e uma para Arte, por exemplo), sintonizada com os PCNs/Arte, que apontam um tempo mínimo para o ensino da Arte e recomendam:

Um bom planejamento precisa garantir a cada modalidade artística no mínimo duas aulas semanais, em sequência, 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. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO, 1997, p. 71)

Essa proposição é um reconhecimento explícito de que um tempo menor e mais fragmentado, destinado ao ensino de Arte, era um dos impeditivos da sequência do trabalho em arte, de modo que o estudante conseguisse elaborar e construir suas relações com outros conteúdos e com a sua vida, viabilizando “o pensar arte como tarefa cultural do ser humano” (PIMENTEL; CORAGEM, 2004, p. 6). Na esteira dessa proposição dos PCNs/Arte para os tempos escolares de ensino de Arte, está, também, a oferta de todas as modalidades da área, arte visual, dança, música e teatro, no ensino fundamental de modo que,

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. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO, 1997, p. 71)

Durante o curso da pesquisa na Escola Aquarela, constatamos que, de acordo com o planejamento de Rosa, a professora observada, os tempos destinados ao ensino da Arte eram de duas aulas semanais de artes visuais. Portanto, não havia espaço para uma proposta de trabalho que atendesse às modalidades de dança, música e teatro, dado que nos permite dizer que o pouco tempo para o ensino da Arte continuava presente, impedindo a oferta de todas as expressões artísticas aos alunos.

Se, por um lado, naquela Escola acontecia maior equalização e a garantia mínima de duas aulas semanais indicadas pelos PCNs/Arte, pelo menos para o terceiro ciclo, por outro, percebemos que a escola ainda estava pautada por uma lógica rígida desses tempos e espaços. Há que se lembrar que, historicamente, as disciplinas de dimensões corporais, artísticas e estéticas, por

exemplo, tiveram e ainda têm tempos mais escassos em relação a outras disciplinas, como Matemática e Português, traduzindo uma classificação hierarquizante dos conteúdos curriculares em uma escala de maior ou menor importância na formação do aluno. (CONGRESSO..., 2002)

Em relação ao tempo de trabalho do professor, algumas considerações são necessárias. O professor da região metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) tem uma carga horária obrigatória de 22h30 semanais, que é organizada de acordo com o coletivo da escola, bem como com os projetos e trabalhos a desenvolver. Como orientação geral, são destinadas 2h30 para o tempo de recreio para socialização dos estudantes.

Esse intervalo era usado pelos professores da Escola Aquarela para as refeições, preparação de materiais e socialização no próprio grupo de trabalho. Das 20 horas restantes, 4 horas eram destinadas ao planejamento nos pequenos coletivos, para formação ou preparação de materiais para o desenvolvimento das aulas, e as restantes 16 horas eram para o trabalho em sala de aula. Em algumas escolas do município, o tempo de planejamento varia entre 4, 5 ou 6 horas, dependendo da organização do trabalho. Dessa forma, o trabalho em sala de aula ficava com 14, 15 ou 16 horas. Em relação ao tempo para formação, há, também, possibilidade de que ela aconteça externamente, em participação em congressos, seminários, encontros, cursos etc., conforme a discussão no coletivo e a reorganização do trabalho para a liberação do professor.

Como o tempo de planejamento na Escola Aquarela era organizado por disciplinas, cada dia os professores de uma ou duas disciplinas ficavam fora da sala de aula. Essa organização permitia o planejamento conjunto somente no que dizia respeito à disciplina de Arte, quando as duas professoras estavam fora de sala em um mesmo dia na semana. Pelo que observamos, elas não trabalhavam com os mesmos estudantes. Assim, planejar e discutir as questões relacionadas ao trabalho coletivo com as turmas não

era possível, acabando-se por privilegiar um planejamento mais individualizado, que, na verdade, tem sido uma das marcas da realidade da profissão docente. Mas nem por isso podemos nos furtar de afirmar que essa tensão nos tempos, destinada ao ensino de Arte na Escola Aquarela, contrariava o PCN/Arte.

Acrescentemos a isso o fato de que os tempos se davam de forma seriada, mesmo sendo uma escola inserida no programa de educação Escola Plural. O planejamento se dá por série, e não por ciclo de idade de formação. O trabalho escolar continuava estabelecido em módulos/horas de 60 minutos, persistindo em uma lógica acumulativa e precedente dos conteúdos nos moldes de uma organização escolar seriada. Para o professor de Arte, tal lógica aprofundava esse parcelamento rotineiramente marcado pelo sinal sonoro, pois, na maioria das vezes, havia muitas turmas ou até mesmo o seu deslocamento para outras escolas para completar a sua carga horária.

Assim, como com os tempos, os PCNs/Arte trazem concepção de espaço diferenciada:

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. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO, 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, o espaço da sala de Arte é

também de informação, pois várias vezes as reportagens, as informações, os trabalhos dos estudantes eram trocados/substituídos por outros, e eles sempre olhavam com mais atenção quando essa troca acontecia.

Vale ressaltar que havia também, nas salas de Arte, um painel destinado à exposição de trabalhos de alguns estudantes e cada professora era responsável por um painel, ou seja, como as duas trabalhavam com várias turmas, cada uma ocupava o painel de uma das salas. Nesse aspecto, o painel configurava-se como um espaço/recurso importante para a aprendizagem dos estudantes. Assim, chamamos a atenção, como o fazem Pimentel e Coragem (2004, p. 6), 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.

Pensando assim, o espaço da sala de aula deve ser propício para a aprendizagem de arte, de modo a criar uma continuidade do pensamento, do repertório de imagens, da relação de pertencimento da produção dos estudantes, 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 e é apenas uma parte dessa possibilidade, porém fundamental e importante. Consideramos necessário, além de uma sala-ambiente, um projeto

político-pedagógico que reconheça o ensino de Arte como fundamental à humanização e ao desenvolvimento do ser humano.

Vale destacar que a Escola Aquarela apresentava um Laboratório de Informática, que, na atualidade, é um espaço em potencial para o ensino de Arte, porém não presenciamos seu uso em qualquer momento em que estivemos na instituição. Apenas um dia a professora designou dois estudantes para pesquisarem a palavra *vernissage* na internet, no computador que ficava na biblioteca:

A professora pediu a dois estudantes (uma 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: alguém só sai da sala com o cartão da professora. (ANJOS. Diário de campo, 2, 30 maio 2007, p. 5)

Destacamos esse registro dentre os muitos outros do Caderno de Campo porque, pensando no mundo contemporâneo, na velocidade e na quantidade de informações, sobretudo de imagens, que chegam até as pessoas por diversas mídias, é necessário que a escola abra seus espaços para outras linguagens nas dinâmicas do conhecer, discutir, produzir imagens que possam ter sentido para pessoas, sejam elas produtoras ou observadoras de imagens. E a aula de arte é um espaço fértil para isso, uma vez que as tecnologias contemporâneas em uso muito podem auxiliar nesse 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 restringiam ao espaço da escola, geralmente na sala dos professores e/ou na Sala de Arte. Mais que oportuno, é urgente ampliar e também flexibilizar espaços de formação dos professores para que possam ir aos museus da cidade, aos cinemas,

teatros, enfim, aos espaços da cidade que comportam as expressões artísticas e culturais.

A Galeria de Arte da Escola Aquarela

Os tempos e os espaços de aprendizagem da arte, como visto, apesar de diferentes entre si, estão intimamente relacionados. Nessa perspectiva, analisaremos de que modos a Galeria de Arte da Escola Aquarela se constituía em espaço/tempo de aprendizagem em arte.

A Galeria de Arte localizava-se na cantina da escola, que possuía três mesas e seis bancos grandes de alvenaria. Em uma das laterais, ficava a cozinha com os fogões, refrigeradoras, pias e os vasilhames. Nesse local, as cantineiras, juntamente com as nutricionistas e supervisoras da merenda escolar, planejavam e preparavam o cardápio para a escola. Um balcão de alvenaria separava a cozinha do refeitório e o diferencial nessa cantina, em relação a outras, é que nas suas paredes há o espaço especialmente organizado para hospedar a exposição de arte, trabalhos dos estudantes ou obras de arte. Mas como funcionava esse espaço?

Enquanto os estudantes faziam suas refeições, eles tinham a oportunidade de ter contato com a exposição. Em qualquer outro momento poderiam visitá-la, segundo o depoimento da professora. O espaço também podia 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 estivemos na escola, percebemos que os estudantes, durante ou após as refeições, observavam os trabalhos, apontavam detalhes, reconheciam seus trabalhos, identificavam outros e teciam alguns comentários. Não identificamos outros momentos como esse.

Entendemos que o espaço em que estava hospedada a Galeria de Arte se justificava por ser de fácil acesso para a maioria dos estudantes, pois grande parte deles ficava na cantina se alimentando, ou conversando, ou esperando os colegas para o recreio, ou seja, aquele era um espaço de socialização e refeição. E, de fato, concluímos que existia na cantina interação e comunicação com os trabalhos expostos por parte dos alunos.

A Galeria de Arte dessa Escola foi criada, segundo registros da professora, para conservar os trabalhos dos estudantes e, por meio da exposição, levá-los ao conhecimento da comunidade. Nesse sentido, o objetivo principal da criação dessa galeria foi de comunicação, uma vez que os trabalhos ficavam expostos para visitação pública. Dessa forma, parece-nos que não houve, num primeiro momento, uma preocupação por parte da professora Rosa, que idealizou e sistematizou o projeto de criação da Galeria, em defini-la como espaço/tempo de aprendizagem em arte. Pensar a Galeria de Arte como espaço/tempo de aprendizagem seria um importante caminho para o ensino de 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, elemento fundamental na aprendizagem da arte, como nos afirma Ott (2002, p. 123):

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.

Nesse, sentido, a galeria seria um espaço/tempo de aprendizagem em arte não somente para expor trabalhos realizados pelos estudantes em local de acesso a outras pessoas, mas, sobretudo, para permitir que esses estudantes interagissem com essa exposição e, com base nela, elaborassem outros trabalhos

e os usassem até mesmo como estratégia para se comunicarem com a comunidade, bem como com os artistas locais. 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”.

O fato de o estudante olhar, comparar, identificar elementos nos trabalhos expostos na 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 detalhes, cores, texturas, acionam vários mecanismos de seu repertório que constituem processos de aprendizagem. Nessa perspectiva, a Galeria de Arte configura-se como tempo/espço de aprendizagem em arte.

Assim, a materialização do processo vivenciado em sala de aula pelos estudantes, em uma exposição no espaço da Galeria de Arte, implicou demonstrar o caminho percorrido para o desenvolvimento das expressões artísticas, bem como dos conteúdos da arte:

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. (ANJOS. Diário de campo, 1, 8 maio 2007)⁴

⁴ O registro foi textualizado para melhor entendimento e organização das ideias.

Esse registro, associado a observações, nos permitiu perceber o processo que os estudantes desenvolveram até chegar ao produto final – o trabalho exposto –, bem como as contribuições dessa exposição de trabalhos para o público que a contemplou. Em outros termos, queremos afirmar que a experiência estética foi

permitida não somente aos estudantes, mas a todas as pessoas que pela galeria passavam, observavam e usufruíam o material exposto, mesmo que estivessem afixadas reproduções e recreações de obra de arte.

Resta-nos saber se, em situações como a da Galeria de Arte da Escola Aquarela, essas atitudes dos estudantes diante da 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 estejamos afirmando que a Galeria de Arte da Escola faz parte de, ou se equipara a um museu, é preciso, no entanto, estabelecer uma relação de proximidade entre ambos, com base no objetivo dessa Galeria e da definição de museu proposta por Figueiredo (2007, p. 46):

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 à exposição dos trabalhos dos estudantes. Mas podemos nos apropriar dessa ideia de museu e considerar aquela Galeria de Arte como um lugar onde se hospeda uma exposição e que estabelece, necessariamente, a mediação dos trabalhos com o público. Essa relação ficava evidenciada quando, por exemplo, os estudantes comentavam sobre os trabalhos, identificando e destacando detalhes de suas produções. (ANJOS. *Diário de campo*, 1, 8-9 maio 2007, p. 101-103, 115-117)

Tal envolvimento ganharia importância maior ainda se considerássemos que a exposição dos trabalhos propiciaria 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, como foi observado nas interações dos alunos com o próprio trabalho e com o dos colegas.

Conclusão

Em relação ao ensino de Arte, destacamos duas questões que nos pareceram muito importantes: o planejamento e o conteúdo contemplado no ensino de Arte na escola. Quanto ao planejamento, ficou explícita a dificuldade da escola, bem como das professoras de Arte, em organizar, planejar e sistematizar o seu currículo, a exemplo do que ocorre em outras escolas. Esse fato nos leva a perceber que, não obstante o esforço dos profissionais da educação em acompanhar a dinâmica social, a dicotomia se estabelece entre o trabalhar com o currículo pronto e rígido e o currículo aberto e mais flexível. Essa dicotomia se reflete nas práticas pedagógicas de forma contundente, quando a professora afirma, por exemplo, que seu planejamento é por aula, o que nos alerta para esse tipo de prática docente, para não cairmos na armadilha das atividades isoladas, sem conexão com a cultura do estudante e com o conhecimento construído pela humanidade ao longo de sua história, que, como já afirmamos, constitui um acervo de todos. Em outras palavras, há de se ter cuidado para não se retomar a concepção do ensino de Arte como “atividade artística”, em um ensino esvaziado de conteúdos, tão difundida pela LDBEN, Lei n. 5.692/71.

Em relação aos conteúdos do ensino de Arte, sabendo da necessidade de definir objetivos, metodologias e estratégias que favoreçam ao estudante a compreensão da sequência e da lógica daquilo que está construindo, a professora-sujeito da pesquisa entendeu o seguinte:

Acho que esse referencial surge da nossa formação, por exemplo: hoje eu trabalho questões que desenvolvi no meu doutorado, até então eu trabalhava temas que 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. (ANJOS. Diário de campo, 2. Entrevista realizada em abr./out. 2007)

Quando essa professora afirma que não existe por parte da escola um referencial para esse ensino, na verdade, ela está reafirmando o lugar de pouco prestígio destinado a esse ensino na escola. O descompromisso, ou mesmo a falta de conhecimento, nessa área é revelado nessa ausência de um referencial ou de um 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 de Arte. Dessa forma, a responsabilidade recai, unicamente, sobre os professores que a ministram.

Com efeito, durante o tempo da pesquisa, recorreremos à equipe pedagógica dessa escola, solicitando o projeto político-pedagógico, e obtivemos sempre a resposta de que ele estava sendo construído ou estava em fase inicial no levantamento de dados. Contudo, em entrevista realizada com a direção da escola, foi posto que a elaboração do projeto estava em fase mais avançada. O fato nos sugere que era deixada aos professores a responsabilidade pela organização do trabalho, bem como do currículo.

Outro dado fundamental a destacar é a ausência da prática de polivalência na escola por parte da professora e da organização escolar, ou seja, cabe ao mesmo professor ministrar aulas de todas as expressões artísticas. A prática da polivalência ainda é muito usual nas escolas brasileiras. Esse é um dos pontos centrais de diálogo com os PCNs promulgados em 1997. Esses documentos reafirmam a LDBEN n. 9.394/96 e avançam, recomendando enfaticamente que, para cada uma das áreas, artes visuais, dança,

música, teatro e artes audiovisuais, no caso do ensino médio, a escola deveria ter um professor, valorizando e fortalecendo o ensino das “artes”, o que requer condições mínimas de infraestrutura, para que esse ensino seja significativo e de qualidade. Mas o que podemos constatar é que a arte ficou reduzida ao ensino das artes visuais na Escola Aquarela, impedindo o aluno de ter acesso, no ensino fundamental, ao ensino das artes visuais, da dança, da música e do teatro.

Reconhecemos, entretanto, que, do ponto de vista da organização dos tempos escolares, a Escola Aquarela avançou, houve maior democratização desses tempos e, em relação aos espaços, consideremos também um avanço, pois são duas salas para o ensino da Arte e a instalação de uma Galeria. Já em relação à implicação desses espaços nos processos de aprendizagem dos estudantes, ainda é necessário que sejam potencializados, e uma vista já estava posta na Galeria de Arte.

A Galeria de Arte representa, sem dúvida, uma inovação dessa escola em relação às outras escolas do município; é, também, uma possibilidade de conexão do ensino de Arte com a comunidade e com a cidade, já que o espaço comporta exposições de pequeno porte e seria uma oportunidade valiosa para os alunos terem contato com o artista e com obras originais para, com base nelas, fazer suas apropriações e leituras. Observamos, porém, que a Galeria era usada somente para a socialização dos trabalhos realizados em sala de aula pelos estudantes.

Finalmente, o que podemos dizer é que ensinar arte, ao contrário das imagens já construídas, não é uma tarefa fácil, é complexa e demanda um trabalho criterioso de uso de materiais, instrumentos e conceitos no processo de ensino-aprendizagem em arte. A imagem de que a arte não é conhecimento necessita ser desconstruída, pois, ao contrário, a arte constitui uma das formas legítimas de conhecimento; é uma área de conhecimento complexa, que envolve pensar, como fazer e como explorar as várias

possibilidades que esse conhecimento oferece em termos de sensibilidade estética e emoção, e não apenas de uma cognição racionalizada e cartesiana.

Entendemos que o que se pretende com o ensino de Arte, portanto, é compreendê-la como processo e como desafio constante de uma construção mais ampla, coletiva e criativa nas escolas, superando um cenário que persiste em permanecer e cujo resultado a ser contabilizado pela educação sobressai no processo das dinâmicas de aprendizagem escolar.

Abstract

TEACHING ART: CONTEMPORARY CONTEXTS

This text is based on the dissertation submitted to the Graduate Program in Education at PUC Minas in 2008. The investigation aimed to identify, describe, and understand how teaching art is being incorporated in the everyday life of a school in the Municipal School System of Belo Horizonte, and specifically in the 3rd age cycle of training, based on the definitions, assumptions, and pedagogical indications found in the LDBEN 9394/96, the PNC/Art, and the Plural School Program, for the teaching of this subject. In the research, we sought to deepen the ways in which this school understands art as an area of knowledge and how it is included in everyday teaching practices. The methodology used was a case study, with systematic observations of everyday art teaching practices, as well as semistructured interviews with students, an art professor, and the school board. In addition to these techniques, audiovisual recordings were made, which make up the text and support the analysis. The research results show that schools, teachers, and pedagogical staff have advanced this concept, especially as regards the more democratic organization of times/venues for learning art. However, there is still a long way to go for Art to be, in fact, developed and considered as an area of knowledge in the classroom.

Key words: Teaching art. Municipal School System of BH. Plural School.

Résumé

L'ENSEIGNEMENT DE L'ART: CONTEXTES CONTEMPORAINS

Le texte présente des questions travaillées dans le cadre du Mestrado (Master) soutenu auprès du Programa de Pós-Graduação em Educação de la Pontificia Universidade Católica (PUC), en 2008. La recherche a eu comme objectif l'identification, la description et la compréhension des mécanismes liés à l'absorption de l'enseignement actuel de l'Art dans une école du Réseau Municipal de Belo Horizonte, (collège), à partir des définitions, des présupposés et des indications pédagogiques présentes dans la LDBEN 9394/96 (Loi des Directives et des Bases de l'Éducation Nationale), dans les PCN/Arte (Paramètres Curriculaires Nationaux) et dans le programme de l'École Plurielle (Escola Plural) pour l'enseignement de la discipline. La recherche a approfondi la façon dont l'école en question peut concevoir l'art en tant qu'un domaine du savoir et comment elle promeut son intégration au niveau des pratiques pédagogiques quotidiennes. La méthodologie employée fut les "études de cas" – pendant lesquels on a réalisé des observations systématées des pratiques quotidiennes liées à l'enseignement de l'art – et les entretiens avec des élèves, un professeur d'art et avec la direction de l'école. On a réalisé également des enregistrements audiovisuels qui constituent le texte et constituent la base des analyses faites. Les résultats de la recherche révèlent les progrès faits par toute l'équipe de l'école quant à une organisation plus démocratique du temps et de l'espace de l'apprentissage dans le domaine de l'art. Néanmoins, il y a encore un long chemin à parcourir pour que l'art soit effectivement développé et considéré, dans le quotidien scolaire, un champ du savoir.

Mots-clés: Enseignement de l'art. Réseau Municipal d'Enseignement de Belo Horizonte. Escola Plural.

Recebido em 25/10/2010

Aprovado em 10/11/2010

Referências

ANJOS, Cláudia Regina dos. *Imagens visíveis, imagens invisíveis*: um estudo de caso sobre o ensino da arte numa escola da rede Municipal de Belo Horizonte. 2008. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ANJOS, Cláudia Regina dos. *Diário de campo* 1 e 2. Belo Horizonte, abr./out. 2006.

BARBOSA, Ana Mae (Org.) *Arte/educação contemporânea*: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

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

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>

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

CONGRESSO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO/ ESCOLA PLURAL. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal; Secretaria Municipal de Educação. 2. *Caderno* 2, 2002.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: _____ (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

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.

FIGUEIREDO, Betânia G. *Patrimônio imaterial*: saber fazer na história. Seminário de Ação Educativa. Belo Horizonte: Mazza; Instituto Flávio Gutierrez/MAO, 2007.

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: arte. Brasília: MEC/SEF, 1998.

OTT, Robert William. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte-educação*: leitura no subsolo. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Lúcia G.; 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: Ed. UFMG, 2004.

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.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. *Antropologia & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009 (Col. Temas e Pensadores e Educação).