

## ENSINO/APRENDIZAGEM DE ARTE: CONEXÕES EM PROCESSO

Cláudia Regina dos Anjos / PPG Artes / EBA / UFMG

Dra. Sandra de Fátima Pereira Tosta / PUC Minas

### RESUMO

Este texto é baseado na dissertação de mestrado apresentada ao PPGE/PUC-Minas em 2008. Teve como objetivo identificar, descrever e compreender como está sendo apropriado o ensino/aprendizagem de Arte no cotidiano de uma escola da RMBH no 3º 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. A metodologia foi o Estudo de Caso, no qual foram feitas observações sistemáticas das práticas cotidianas de ensino/aprendizagem de Arte e entrevistas semiestruturadas. Os resultados evidenciam que a escola, bem como os professores e a equipe pedagógica, têm avançado nessa concepção, principalmente no que se refere ao processo de ensino/aprendizagem em Arte nos modos de pensar e construir o planejamento e o currículo.

### PALAVRAS-CHAVE

ensino/aprendizagem de arte; planejamento; currículo.

### ABSTRACT

This text is based on master's dissertation presented to PPGE / PUC-Minas in 2008. The objective was to identify, describe and understand as being appropriate teaching / learning art in everyday life of a school in the 3rd training MRBH old cycle, based on the definitions, assumptions and pedagogical indications present in LDBEN n. 9.394 / 96, the NCP/ Art and Plural School Program, for the teaching of this discipline. The methodology was the Case Study, in which systematic observations of daily practices of teaching/ learning Art and semi-structured interviews. The results show that the school and the teachers and the pedagogical staff, have advanced this concept, especially with regard to the teaching / learning process in art in ways of thinking and building planning and the curriculum.

### KEYWORDS

teaching/learning arts; planning; curriculum.

O objetivo da pesquisa que fundamenta o presente artigo foi descrever e compreender o ensino/aprendizagem de 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.<sup>i</sup>

A pesquisa foi de natureza qualitativa, orientada pela metodologia do Estudo de Caso e recorreremos, 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 semiestruturadas.<sup>ii</sup>

Neste artigo temos as seguintes questões como ponto de partida: O ensino/aprendizagem em Arte está sendo desenvolvido na escola de forma significativa para os estudantes? Que currículo está sendo construído para o ensino/aprendizagem de Arte?

Tais indagações nos mobilizaram considerando que as diretrizes estabelecidas para o ensino/aprendizagem de Arte implicam, do nosso ponto de vista, uma retomada dos modos como, até então, esse ensino/aprendizagem era ministrado na educação escolar e que cenário se descortina com a referida legislação e proposição.

Iniciaremos essa discussão com um dos 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>iii</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)

Destacamos duas questões na fala da professora: o planejamento e o conteúdo contemplado no ensino/aprendizagem de Arte na escola, ambas relacionadas ao currículo de Arte. Embora neste texto, o currículo seja discutido separadamente,

entendemos que tanto o planejamento, quanto o conteúdo são parte de sua composição. Pois, o conceito de currículo que nos ancora está relacionado às

[...] experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. (MOREIRA e CANDAU, s/d, p. 02)

Com base nesse conceito entendemos que o planejamento faz parte do currículo porque nele contém, entre outras questões, as experiências, conhecimentos construídos ao longo da trajetória do professor e suas intenções educativas. Deste modo, a construção do currículo também é um ato político, justamente, por lidar com escolhas. Escolhas indicam posicionamentos no mundo em que vivemos, além de se articular as subjetividades, dado que são oriundas dos tensionamentos do sujeito com o outro e com o mundo que o cerca.

Podemos também pensar o currículo como processos culturais em conexão com o conceito de cultura enquanto sistemas simbólicos, sistematizado por Geertz (1989). Mais especificamente, “como sistemas entrelaçados de signos interpenetráveis”. (GEERTZ, 1989, p. 10) e, nessa dimensão, a cultura é um campo de significados, valores e sentidos e não

[...] 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. Assim, 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). 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).

Pensando currículo com a cultura em Geertz, e voltando ao depoimento da professora, fica explícita a dificuldade da escola, bem como dos docentes de Arte, em organizar, planejar e sistematizar o seu currículo. De modo geral, percebemos essa mesma dificuldade nas escolas na medida em que a formação positivista que a maioria dos professores teve 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.

Essa dicotomia se reflete nas práticas pedagógicas de forma contundente quando identificamos que o planejamento é por aula, revelando uma concepção de educação sem conexão com a cultura do estudante. Em outras palavras, há de se ter atenção para não se retomar a concepção do ensino de arte simplesmente como “atividade artística”, difundida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 5692/71. Concepção de ensino esvaziada de conteúdos que repercute no planejamento por aula que fragmenta o conhecimento, correndo-se o risco de não garantir a continuidade do trabalho, a ideia e conceito que estão sendo construídos.

Segundo Dewey (2012), a continuidade é o correlacionamento do antes e depois do processo, construindo e reconstruindo novos conhecimentos, percepções, estéticas etc. Além de ser a inter-relação de novos saberes com o outro e com o contexto. Sem essa continuidade a construção do conhecimento fica vulnerável, uma vez que o estudante necessitará de elementos/movimentos internos e externos, reflexões para organizar seu pensamento. Uma forma de assegurar esse movimento seria um planejamento mais holístico das aulas, deixando para cada aula somente a inserção e adaptação dos detalhes da aula anterior.

Em relação ao conteúdo, destacamos o ensino de desenho nas aulas de Arte. Acreditamos 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 construção desse conhecimento, é necessário que se tenha objetivos, metodologias e intencionalidades bem definidas de modo que o estudante consiga compreender a sequência e a lógica daquilo que está se construindo.

Nessa perspectiva, o desenho é algo a ser apreendido, não um “dom”, uma capacidade inata que somente poucos desenvolvem. Ressaltamos, porém, que o livro “Desenhando com o lado direito do cérebro, de Betty Edwards, 2001”, 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.

Mas, como está o processo de ensino/aprendizagem de Arte na escola de acordo com nossa pesquisa?

### **A arte no cotidiano da Escola Aquarela<sup>iv</sup>**

Para refletirmos um pouco sobre esse ensino/aprendizagem recorreremos 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 apresentação. Paralelamente, a figura humana será considerada como tema central em suas obras”. Já para a terceira etapa do 3º ciclo, informa 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>v</sup>)

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 ideias relevantes. Essa orientação da professora estava registrada no quadro. 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 dizem respeito à metodologia de trabalho utilizada pela professora, ou seja, um dos recursos 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, podemos inferir que o conhecimento do estudante não foi acionado, pois, anulou entre várias possibilidades, a exploração dos conhecimentos prévios e das imagens que os alunos já tinham construídas em suas memórias sobre o tema. Ou seja, experiências prévias necessárias para contextualizar e implicar os estudantes no fazer artístico e na compreensão do mundo que o rodeia. Nessa perspectiva, o único movimento presenciado 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 do dia, 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. (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 o que foi solicitado, então, ela mudou a dinâmica da aula de uma das turmas, realizando uma leitura coletiva. Momento em 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 comesse

por ele (último da chamada). Enquanto terminava sua reivindicação outros o fizeram também, nesse caso, os primeiros da chamada [...] 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. (Diário de Campo 1, 26/04/2007, p. 70-71)

Como vimos o ensino/aprendizagem de Arte está pautado na leitura, escrita e interpretação do texto da apostila. Consideramos que o conteúdo da Arte não foi desenvolvido, pois quando havia explicação era em relação à pontuação, pronúncia das palavras, entre outros aspectos. O conteúdo dado deixou de lado a imaginação e, a partir daí, a possibilidade de se 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. 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*, ficou muito presa às medidas, às proporções, ou seja, à técnica. Em alguns momentos, a professora verbalizava ser importante aprender as técnicas, primeiro, para depois fazer desenhos de criação:

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)

Acreditamos que este tipo de estratégia não contribui muito para que os estudantes criem seus próprios desenhos e memórias, pois está mais centrado nas normas gramaticais e nas técnicas do desenho do que na compreensão dos estudantes

sobre proporções. Referenciais insuficientes e, evidentemente, empobrecidos esteticamente. Outro aspecto é a forma linear, uniforme e tradicional com que se apresenta o ensino/aprendizagem do desenho, ou seja, como se o seu desenvolvimento 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, em pé etc. Um conjunto de técnicas que prevalecem em detrimento da expressão do estudante.

Ressaltamos, 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. Pois, é necessário que esteja em conexão com as experiências dos estudantes. Nesta situação, como ficam, então, as expressões dos estudantes da figura humana?

Parece-nos que seria importante refletirmos sobre o processo de ensino/aprendizagem da Arte na perspectiva da cognição imaginativa, uma vez que seria trabalhadas as percepções e conhecimentos desses estudantes em relação ao desenho da figura humana, por exemplo. Em outros termos, possibilitaria aos estudantes acionar conhecimentos e imagens para contribuir com a criação de outras, a exemplo 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, gostaríamos de ressaltar o seu zelo em produzir um material didático para desenvolver com os estudantes. Prática pouco realizada na educação, sobretudo, no Ensino Fundamental, pelas precárias condições de trabalho do professor, entre outros problemas.

Na apresentação por meio de desenho de cada cânone, para depois cada aluno desenhar observando o modelo vivo, alguns estudantes se concentraram nas atividades propostas, além de disputarem, de certa forma, o melhor desempenho. A professora sempre chamava atenção para alguns desenhos que 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 [...] (Diário de Campo 1, 30/05/2007, p. 184-185)

A abordagem da professora centrou nos elementos composicionais como linha, forma, luz, sombra etc. Portanto, não foi acionada a percepção metafórica desses sujeitos. Essa percepção é estimulada pelos sentidos e diz de um trabalho de cognição (EFLAND, 2005; BARBOSA; COUTINHO; SALES, 2005).

Tais observações nos 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/aprendizagem da Arte pressupõe meios de conhecer, apresentar, interpretar, simbolizar e metaforizar em um contexto de apreciação e valorização.<sup>vi</sup>

O material utilizado para realizar o desenho do corpo humano é o papel *Sulfite*, formato A4, e lápis. Esse material, no âmbito do trabalho artístico, não é estimulante, pois são 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. (Entrevista realizada abril-outubro de 2007)

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

Outra observação que podemos fazer nesse trabalho de desenho é a ausência da referência de arte, ou seja, a falta da apresentação de artistas e ou obras de arte para os estudantes. No processo de ensino/aprendizagem em Arte é fundamental que haja no currículo uma conexão entre o fazer, o contextualizar e fruir obras de arte. Assim, um material didático importante é tanto a poética do professor, quanto a obra de arte.

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



Trabalho de pintura abstrata em papelão  
Fotografia: Cláudia Regina dos Anjos

A fotografia apresenta 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 europeia estão presentes no interior das escolas também. O trabalho realizado foi somente com as obras de artistas considerados ícones da pintura. Merece atenção esta cena, 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 europeia e que tentava trabalhar uma consciência mais crítica dos estudantes (Diário de Campo 1, 17/04/2007).

De acordo com Efland (2005), essa imposição dos estilos abstratos de vanguarda, já foi observado em várias escolas: releituras de obra de arte de pintores europeus em meio a uma comunidade carente. Não estamos aqui dizendo que essas pessoas não devem ter acesso a essa produção como acervo da humanidade, diferentemente, indicamos 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. Menos ainda, a presença de algum artista na escola ou a ida em algum museu ou galeria de arte. Como se existisse somente a pintura como um

suporte de arte. E poucos pintores! E dentre estes poucos, nenhum brasileiro!

Nessa linha, 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>vii</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 apresentar 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.

Ressaltamos a alegria dos estudantes em trabalhar com tinta, visível no brilho nos olhos dos alunos. 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, eles foram bem produzidos. Considerando a expressão, os estudantes não tiveram a oportunidade de experimentar outras possibilidades de pintura, nem mesmo combinar pintura com outros elementos, como a colagem. A exceção fica por conta de dois estudantes que estavam com uma das obras de Antoni Tàpies e a professora separou barbante e areia para inserirem na obra. Outra observação importante é que os alunos não tiveram oportunidade de estabelecer relações com sua vida, bem como com as suas imagens, para, a partir daí, construir outras. Acabaram por fazer cópias das obras de arte apresentada a eles. Fato que diz da

discussão no processo de ensino aprendizagem em Arte, no qual as releituras estão, geralmente, restritas às cópias fieis das obras e não a uma fazer artístico tendo como ponto de partida a obra de arte.

### **Considerações possíveis**

Foi possível perceber que o currículo escolar ainda está centrado no conteúdo. O que os estudantes pensam ou sabem e suas experiências não são ainda potencializadas e levadas em consideração. Assim como se repete o plano, é como se os estudantes também se repetissem, indiferentemente às mudanças que podem ocorrer e diferenciar uma turma da outra, um grupo do outro na própria escola.

O ensino/aprendizagem em Arte ainda está centrado na técnica, sem conexões e ou estabelecimentos de redes com obras de arte, museus e galerias ou ateliês de artistas. O estudante fica sem referência de arte e ou com a referência hegemônica de ícones da pintura da arte europeia.

Nessa perspectiva, o ensino/aprendizagem em Arte não está em conexões com as produções contemporâneas, pelo menos no momento da observação de campo. Isso nos leva a entender que houve avanços, principalmente no sentido de algumas técnicas e expressões, como a pintura, mas que há um longo caminho a ser trilhado para, de fato, um ensino/aprendizagem de Arte significativa. Portanto, em conexões com as culturas e experiências dos estudantes, bem como ainda com construções de redes com ateliês e locais que hospedam a obra de arte.

Embora com alguns poucos momentos de interação com os estudantes, como por exemplo, o trabalho com a pintura, o currículo de Arte na Escola Aquarela, o currículo ainda é muito rígido, mas com muitas possibilidades de conexão com a cultura dos estudantes e artistas/obras de arte.

---

### **Notas**

<sup>i</sup> 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*.

- <sup>ii</sup> 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.
- <sup>iii</sup> EDWARDS, Betty. **Desenhando com o lado direito do cérebro**. Tradução de Ricardo Silveira. 3. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.
- <sup>iv</sup> Escola Aquarela é o nome fictício da escola pesquisada.
- <sup>v</sup> Apesar de saber que a nomenclatura é Arte, mantive o registro da professora.
- <sup>vi</sup> De acordo com a apresentação de Lucia Gouvêa Pimentel, em 30/05/2006, na Secretaria Municipal de Educação, de Belo Horizonte.
- <sup>vii</sup> A caixa de papelão foi a ideia da professora ao ver os Kits dos estudantes chegarem à escola e depois de entregue aos estudantes eles eram descartados.

## Referências

- ANJOS, Cláudia R. *Caderno de campo 1 e 2: entrevista com a professora Rosa*. Abril a outubro de 2006.
- ANJOS, Cláudia R. *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. Orientadora: Professora Dra. Sandra de F. Pereira Tosta.
- BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão; SALES, Heloisa Margarido. *Artes Visuais: da exposição à sala de aula*. São Paulo: Edusp, 2005.
- 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.
- 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.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*, 1997.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*, 1998.
- MOREIRA, A.F.B. e CANDAU, V.M. *Currículo, conhecimento e cultura*. Disponível em: <http://site1392986865.hospedagemdesites.ws/MEDH2/arquivos/Curriculo,conhecimento,culturaVeraAntonioFlavio.pdf>. Acesso: 30-05-2015.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. *Escola Plural: Proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 1994.

## Cláudia Regina dos Anjos

Graduada em Desenho e Plástica pela ESAP/FUMA, mestra em Educação pela PUC/Minas e doutoranda pela Escola de Belas Artes/UFMG. Professora de Arte da Rede Municipal de

Belo Horizonte. Integrante do Grupo Articulador do Fórum Mineiro e Fórum Metropolitano de EJA. Pesquisadora do EDUC/PUCMINAS e membro do Grupo de pesquisa Ensino de Arte e novas tecnologias da EBA/UFMG.

**Sandra de F. Pereira Tosta**

Graduada em Comunicação Social, mestre em Educação PELA UFMG e doutora em Antropologia Social pela USP. Professora do PPG em Educação e da Faculdade de Comunicação e Artes da PUC-Minas. Coordenadora do EDUC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Culturas.