

---

# SALAS DE ARTE

## Espaço de formação estética e sensível na escola

---

Carla Carvalho\*, Aline Amaral Freitas\*\* & Adair de Aguiar Neitzel\*

---

**Resumo:** Este artigo apresenta uma pesquisa realizada na Rede Pública de Ensino de Itajaí (Santa Catarina – Brasil) acerca das salas de arte. A partir de observações realizadas em duas escolas, pôde-se constatar a relevância da reflexão e discussão sobre os espaços estéticos e sensíveis para o ensino da arte. Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza aplicada e exploratória. A coleta de dados foi efetuada através de inquéritos nas escolas dessa rede, que procurou identificar quais as escolas que possuem sala de arte. Através de pesquisa bibliográfica, procurou-se fundamentar a relevância de se pensarem lugares para o ensino da arte e da formação estética nos espaços escolares. Este estudo indica as fragilidades e a ausência dos espaços para o ensino da arte nas escolas públicas investigadas. Torna-se necessário compreender o espaço escolar como uma possibilidade de educação dos sentidos e que um espaço apropriado para a arte interfere no processo ensino-aprendizagem e, também, na construção de um sujeito mais humanizado.

**Palavras-chaves:** arte, educação, sala ambiente, formação estética e sensível

### ART ROOMS: SPACE FOR AESTHETIC AND SENSITIVE TRAINING IN SCHOOL

**Abstract:** This article presents research conducted at the network of public schools of Itajaí (Santa Catarina, Brazil) about the art rooms. From observations made in two schools, it was noticed the importance of reflection and discussion on the aesthetic and sensitive spaces to art teaching. This is a qualitative study of applied and exploratory nature. Data collection was done through surveys in schools of that network, in order to identify which schools have art rooms, and through bibliographic sources so as to understand the relevance of thinking about places for art teaching and aesthetic education in school spaces. This study indicates the weaknesses and lack of spaces for art edu-

---

\* Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí (Itajaí, Santa Catarina/Brasil).

\*\* Centro de Ciências Sociais Aplicadas – Comunicação, Turismo e Lazer, Universidade do Vale do Itajaí (Itajaí, Santa Catarina/Brasil).

cation in the investigated public schools. It is necessary to understand the school space as a possibility for education of the senses and that an appropriate space for art interferes with the teaching-learning process and also with the building of a more humane person.

**Keywords:** art, education, classroom for specific purposes, aesthetic and sensitive education

### **SALLES DE CLASSE D'ART: ESPACE DE FORMATION ESTHÉTIQUE ET SENSIBLE DANS L'ÉCOLE**

**Résumé:** Cet article retrace une recherche réalisée au sein du Réseau Public d'Enseignement de Itajaí (Santa Catarina, Brésil) au sujet des salles de classe d'art. À partir des observations réalisées dans deux écoles, nous avons pu constater combien il était approprié de réfléchir et de débattre des espaces esthétiques et sensibles destiné à l'enseignement de l'art. La recherche proposée est une recherche qualitative, de nature exploratoire et appliquée. La collecte des données a été réalisée d'une part dans les écoles de ce réseau, où nous avons cherché à identifier les établissements qui disposaient de salles de classe d'art, et d'autre part par le biais de sources bibliographiques nous permettant de comprendre comment penser les lieux destinés à l'enseignement de l'art et de la formation esthétique dans les espaces scolaires. Cette étude pointe du doigt les fragilités et l'absence des espaces affectés à l'enseignement de l'art dans les écoles publiques étudiées. Il faut comprendre l'espace scolaire comme une possibilité d'éduquer les sens et il est important de comprendre que l'espace approprié à l'art interfère dans le processus d'enseignement-apprentissage ainsi que dans la construction d'un sujet plus humanisé.

**Mots-clés:** art, éducation, salles de classe, formation esthétique et sensible

### **Introdução**

*Escrever nem uma coisa Nem outra  
A fim de dizer todas  
Ou, pelo menos, nenhumas.  
Assim,  
Ao poeta faz bem  
Desexplicar  
Tanto quanto escurecer acende os vaga-lumes*

Manoel de Barros, 2010: 264

Manoel de Barros (2010) é um dos poetas brasileiros que anuncia, na sua produção poética, a inutilidade prática da arte e a necessidade de o ser humano deixar de se guiar apenas pela razão pura, pelo seu sentido prático. Essa sua postura, face ao processo de produção poética, coloca em evidência não apenas o conceito de arte, mas também a necessidade de se

pensar a arte no contexto da vida como uma educação para os sentidos. A sua obra apresenta um trato poético com a vida que nos possibilita uma contaminação «por outras formas de ver, sentir e ler a realidade», uma das funções da arte, segundo Arroyo (2008: 126). A sua poesia é sempre um convite à celebração dos sentidos, sem ser delimitadora de didáticas ou temas.

Iniciamos, assim, este artigo trazendo à baila a produção de Manoel de Barros, porque queremos provocar o/a leitor/a a pensar a escola como um lugar onde também se celebram os sentidos, como um espaço formal de desenvolvimento humano e cidadão. Entende-se que, nela, aconteça o contacto com o universo artístico e suas linguagens, possibilitando, aos/às estudantes, a formação estética, artística e cultural. Desde 1971, no Brasil, com a Lei nº 5692, a disciplina de Educação Artística torna-se parte dos currículos escolares. Mais tarde, com os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento elaborado pelo Ministério da Educação, e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/96), a arte é considerada obrigatória na educação básica, com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento cultural dos/as alunos/as, o que gera novas discussões sobre percepções e metodologias de ensino da arte, passando a ser reconhecida a área de conhecimento chamada arte.

Pesquisas de Barbosa (1985, 1999, 2008a, 2008b), Ferreira (2001), Biasoli (1999) e Pillar (1999) sobre o currículo e ensino de Artes evidenciam as problemáticas vividas no contexto escolar desde a década de 1980 e a forma como o ensino da arte se vem constituindo como uma área de conhecimento no contexto escolar brasileiro. Contudo, como poderá ser pensado o ensino de artes enquanto educação dos sentidos quando o espaço em que ela ocorre nem sempre provoca a estesia? Duarte Jr. (2010) lembra-nos que a educação dos sentidos é um processo que exige um experienciar da beleza de forma quotidiana e não apenas episódica. Por isso, a forma como habitamos, caminhamos, conversamos, nos alimentamos e interagimos com o mundo do trabalho pode desestimular os sentidos humanos e até promover a sua deseducação. Nessa perspectiva, o espaço no qual nos movemos influencia esse processo de estesia ou de anestesia. Decorre daí a importância de se discutir sobre a estrutura física escolar para possibilitar uma formação estética e artística aos/às alunos/as e à comunidade escolar; afinal, muitas questões passam de maneira impercetível na maioria das vezes em que se questionam os processos de vivências com a arte no contexto escolar.

Quando nos referimos ao espaço físico da escola, compreendemos que a sala de aula nunca é um espaço estático, indiferente ao/à aluno/a e ao conteúdo vivenciado nesse espaço. Ele é um dos contextos que pode possibilitar a formação estética. Por isso, compreende-se que a sala de arte, ao constituir-se como um espaço dinâmico e possível de interações constantes entre os sujeitos, cujos objetos e materiais diversificados possibilitam o refinamento dos sentidos, promove um saber mais amplo e organicamente integrado à vida, na perspectiva proposta por Duarte Jr. (*ibidem*).

Ao reconhecer, portanto, as necessidades desses espaços educativos e a interferência dos espaços no processo de ensino e aprendizagem e na formação estética e sensível dos/as alunos/as, partimos para esta pesquisa cuja questão problema é: como é que o espaço da sala ambiente influencia a formação estética e sensível dos/as estudantes? Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza aplicada e relativamente aos objetivos é exploratória. A coleta de dados foi efetuada por meio de inquérito por questionário nas escolas da Rede Municipal de Itajaí (Santa Catarina – Brasil); nos questionários as pesquisadoras assinalaram as respostas dadas oralmente pelos/as respondentes, procurando identificar quais as escolas que possuem salas de arte. Além disso, as fontes bibliográficas permitiram articular os fundamentos que levam à compreensão da relevância da existência deste espaço, a «sala de arte», nos contextos escolares e a sua influência no processo de ensino e aprendizagem.

A primeira ação da pesquisa foi o contacto com a Secretaria Municipal de Educação para levantamento do número de unidades escolares da Rede Pública de Ensino de Itajaí (SC) e quantas delas possuíam uma sala ambiente para o ensino da arte. Sequentemente, em conversas informais com docentes e através da observação direta numa escola, identificámos as dificuldades e as fragilidades encontradas pelos/as professores/as para o desenvolvimento metodológico das aulas de Arte.

Esta pesquisa foi motivada pelas atividades que realizámos no desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>1</sup>, numa escola municipal de Itajaí que tinha sala de artes. Observámos, nesse contexto, que os/as alunos/as apresentavam uma relação diferente com as aulas de Arte, que tinha origem na mudança do espaço da sala de aula. A organização do espaço, interferia, dessa forma, na maneira como eles/as interagem com os seus pares, pois ali eles/as encontraram um ambiente menos coercitivo, considerando a organização das mesas no espaço que possibilitava trocas. Também a liberdade que tinham de lidar com os materiais e as técnicas propostos pela professora ampliava as suas experiências estéticas. Essa sala ficava numa pequena construção ao lado do grande prédio escolar. O local era pequeno, mas organizado de forma a que cada estudante ficasse de frente para um/a colega, com produções artísticas realizadas por eles/as expostas pelas paredes internas e externas da sala.

O novo espaço não possuía salas de aula específicas para a aula de Arte. As aulas aconteciam no mesmo local das outras disciplinas. Constatamos, assim, que os/as estudantes dessa segunda escola agiam de forma diferenciada daqueles/as que possuíam uma sala de arte. Pelo

<sup>1</sup> Programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Visa fortalecer a formação de académicos/as dos cursos de licenciatura, inserindo-os nos espaços escolares para desenvolver projetos inovadores para aquele contexto.

facto de as aulas acontecerem no mesmo lugar que todas as outras, quando a professora chega à sala, encontra um espaço pensado igualmente para todos/as, com poucas provocações visuais, com impedimentos na organização das cadeiras e das mesas escolares.

Durante a nossa visita, as mesas estavam arrumadas umas atrás das outras. Com isso, quando a professora desejava fazer uma atividade na qual os/as alunos/as pudessem conversar e trocar experiências, precisava iniciar os trabalhos mudando a organização do ambiente ou indo a outros espaços da escola. Observámos nesse percurso que, assim como os/as estudantes, os/as professores/as lidavam com a dinâmica das aulas de forma criativa, mais livre, mais artística-estética, e, com isso, a lógica metodológica do trabalho docente modificava-se. Assim, de acordo com a organização do espaço, há influência na relação que o sujeito estabelece com o objeto de estudo.

Bachelard (1998) discorre, a partir das imagens do espaço, principalmente da casa, sobre as relações existentes entre o universo poético e imaginário, discutindo a repercussão que as imagens dos espaços operam na construção de uma consciência individual pelo sujeito. O estudo de Bachelard (*ibidem*: 2) sobre a fenomenologia da imaginação considera «o fenómeno da imagem poética quando a imagem emerge na consciência como um produto direto do coração, da alma, do ser do homem tomado na sua atualidade». A imagem poética está relacionada não com uma racionalidade premeditada, mas com o plano ontológico que provoca devaneios e que instiga a imaginação humana, alimentando a imagem do ser humano entreaberto ao movimento. Partimos, portanto, por meio do estudo fenomenológico de Bachelard sobre o espaço, à discussão como este interfere na construção estética dos indivíduos; afinal, a imagem colhida pelos/as alunos/as na escola e no seu ambiente de estudo é também responsável pela forma como cada um/a ingressa no mundo do sensível.

### **Arte, espaço, lugar, sala de aula**

Bachelard (1998), para falar da fenomenologia da imaginação, elege diferentes espaços: casa, porão, sótão, cabana, gaveta, cofre, armário, ninho, concha e canto. São lugares eleitos para a construção de novas cartografias, diferentes daquelas construídas no nosso quotidiano. Escolhemos três deles para relacionar ao espaço da escola: a casa, o sótão e o porão. Segundo o autor, «a casa é uma das maiores forças de integração para os pensamentos, as lembranças e os sonhos do homem» (*ibidem*: 26). Ela acolhe-o e fá-lo sonhar. Se a casa é o nosso primeiro universo, a escola é uma extensão desse universo. É nesta que vivemos grande parte das nossas vidas e, por meio das relações que estabelecemos nela, compreendemos melhor o mundo. A escola é, portanto, o espaço de trocas culturais. Por isso, ela é o espaço onde

alunos/as e comunidade escolar deveriam usufruir daquilo que as manifestações artísticas têm a oferecer, visto que muitos/as estudantes, em determinados contextos culturais brasileiros, não têm acesso aos bens artísticos culturais. Neste sentido, percebemos a escola como o lugar também de acesso às artes e o/a professor/a como um/a mediador/a cultural. Essa concepção é importante no processo educativo, porque a cultura não só interfere no processo de humanização das pessoas, como também é definido por ela, pois invoca uma ordem simbólica que permite ao ser humano atribuir à realidade novas significações.

Com a promulgação da LDB 9394/96 (1996), foi definido o ensino de Arte como componente curricular obrigatório na educação básica e, após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (PCN), em 1997, apontou-se que as quatro linguagens artísticas deveriam estar presentes na educação básica – dança, teatro, artes visuais e música (Secretaria de Educação Fundamental, 1997). Sabendo-se que, historicamente, a então intitulada Educação Artística<sup>2</sup> se pautava quase que exclusivamente por aulas de artes plásticas, com fortes bases (até hoje) em algumas instituições clássicas e tecnicistas, e que os cursos de formação de professores/as de arte no Brasil eram, na sua maioria, licenciaturas em artes plásticas (Santana, 2000), quase duas décadas depois, são pertinentes as questões: como é que as escolas responderam à legislação? Como é que os espaços escolares se organizaram para o desenvolvimento dessa disciplina? Qual a infraestrutura física disponível nas escolas para essa componente curricular e para atividades dessas linguagens específicas? Estas são algumas das questões que norteiam a nossa investigação.

Todos os espaços eleitos por Bachelard (1998: 19) apresentam «imagens do espaço feliz». A casa é o lugar que acolhe o ser humano e o faz sonhar, «uma das maiores forças de integração para os pensamentos, as lembranças e os sonhos do homem» (*ibidem*: 26). Uma das suas maiores qualidades é ser morada para o devaneio. Sendo a escola também esse espaço de moradia, estará ela a promover também o devaneio, possibilitando o sonho, a imaginação, a integração entre o sensível e o inteligível?

Essa discussão aponta para a distância que, muitas vezes, se estabelece entre a legislação e a realidade escolar ou, de uma forma mais poética, a lacuna entre as letras pretas no papel branco e as cores na escola. Diante da dimensão geográfica e da diversidade cultural brasileira, os documentos oficiais não contemplam a heterogeneidade nacional e a diversidade cultural. As especificidades das diversas áreas de conhecimento nem sempre são contempladas na dinâmica e na organização dos tempos e dos espaços escolares, considerando que há diversos vieses nesse processo. No entanto, a escola precisa de ser o espaço do ensino criativo, ambiente de estímulo, que leve o sujeito a aprender feliz, satisfeito. Segundo Barbosa, o

<sup>2</sup> Nomenclatura utilizada anteriormente para a disciplina de Artes Visuais.

«ambiente criativo de ensino deve prover a criança com experiências ricas e com encontros que lhe permitam lidar com a fantasia, ser imaginativo, fazendo perguntas, maravilhando-se, investigando e testando suas próprias ideias e sentimentos contra os fatos» (1975: 60).

Para Bachelard (1998), as palavras são casinhas com porão e sótão. O porão, por se situar no subsolo, normalmente num espaço escuro, um recanto pouco explorado, é identificado com o sentido extraordinário das coisas, que muito ousar e sonhar exige. «Descer ao porão é sonhar, é perder-se nos distantes corredores de uma etimologia incerta, é procurar nas palavras tesouros inencontráveis» (*ibidem*: 155). Já o sótão é relacionado com a abstração, a razão. Para atingi-lo, é preciso subir os degraus da escada, destituir-se das amarras que prendem ao nível do solo, do devaneio. Permanecer no nível do solo, ignorando o porão e o sótão, é manter-se no nível comum das coisas, sem se arriscar, sem partir em busca do devaneio nem do desconhecido.

A aprendizagem da arte necessita de considerar a imaginação e a criação, possibilitar esse movimento entre o porão e o sótão. O espaço físico pode contribuir para que se fortaleça a produção, a dinamização, a interação, a diversidade metodológica que promova a formação estética e artística dos/as estudantes. Interagir é, portanto, essencial para o/a aluno/a vivenciar, experimentar, refletir e expressar-se criativamente, tanto dentro quanto fora da sala de aula, lembrando que o sótão e o porão são espaços que podemos pensar dentro e fora da sala de aula.

Sair do nível do solo vai possibilitar ao/a aluno/a conhecer, interpretar, experimentar, produzir e fruir um processo de formação estética. Entende-se que esse espaço deva estar diretamente ligado a todo o processo criativo e à sua relação com o conteúdo e com o objeto de produção. Daí a relevância de se pensar os espaços escolares, para que se constituam lugares diferenciados para a aprendizagem.

Segundo Leite (2006: 38), «A educação é um processo dinâmico e ininterrupto que não cabe mais num paradigma verticalizado de transmissão de saberes consagrados». Assim, a sala de aula organizada com cadeiras enfileiradas, com as paredes ocupadas de qualquer forma (quando ocupadas), pouco possibilitam a interação com a arte e com os/as pares, pois a própria estrutura verticaliza o ensino e pouco mobiliza a mediação de saberes, desvalorizando as linguagens da arte. Bachelard exemplifica, com a metáfora do sótão e do porão, como a verticalização pode levar à dinamicidade. Quando a escola se torna um espaço de trânsito, de pesquisa, de passagem, de deslizamento entre o racional e o sensível, lugar da criatividade, foge-se da horizontalidade do solo, da repetição. Dessa forma, passamos a pensar o espaço como uma possibilidade de se configurarem valores e sentidos estéticos. Um espaço educativo diferenciado, transformado pelos/as educadores/as comprometidos/as com a formação estética e artística da comunidade. Os espaços, os processos e os estímulos que o contacto com a arte pode produzir levam os sujeitos a serem capazes de perceber, ver, sentir, apreciar e produzir, percebendo-se autores/as da sua história.

Acredita-se nesse espaço, pois considera-se a relação da criança com a arte e as suas características fundamentais para que ela continue a desenvolver-se como um ser criativo. Souza e Ferraz (2006) convidam-nos a pensar nas atividades artísticas com que a criança lida mesmo antes de entrar na escola, sem a interferência do/a professor/a. Ela «desenha, pinta, constrói esculturas com areia, canta e dança quando está vendo um desenho animado na televisão, toca instrumentos (bate panelas, bate com a colher quando está comendo...), imagina e cria suas personagens, etc.» (*ibidem*: 113). Para as autoras, essas manifestações que ocorrem no dia-a-dia da criança são potencialidades das expressões artísticas que não ocorrem na escola.

Os seres humanos possuem múltiplas formas de aprendizagens, são capazes de abstrair, simbolizar, criar no seu tempo histórico de acordo com sua cultura, contextualizar no entorno, no comportamento coletivo. Através da arte, é possível desenvolver muitas maneiras de ver, sentir e perceber o mundo. A sala de arte, como um espaço diferenciado no contexto escolar, pode proporcionar a troca de experiências, vivências e percursos estéticos ricos em estímulos artísticos. O espaço estético pode ser um lugar com desafios criativos para que o trabalho docente seja o mediador do processo criativo, da construção, da elaboração de ideias e da constituição de mundo, na medida em que os/as estudantes lidam com as linguagens, com o que está ao seu redor, com os/as seus/suas colegas e consigo mesmos/as.

## **A nossa realidade no ensino da arte**

*Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.*

Rubem Alves, 2004: 29

Para Rubem Alves (2004), as escolas que são asas são aquelas que encorajam os alunos a descobrir dentro de si o voo. Para cultivar a imagem de uma escola como morada educativa é preciso viver essa imagem. Segundo Bachelard (1998: 62), «O espaço habitado transcende o espaço geométrico». Essa transposição parte de um entendimento da escola como um espaço que pode ser remodelado pelos sujeitos que a habitam, podendo fazer-se por diversas vias, sendo uma delas um espaço esteticamente organizado.

Mesmo com toda a luta pela conquista da arte nas suas quatro linguagens – artes, teatro, dança e música como áreas do conhecimento –, o/a professor/a ainda enfrenta dificuldades para desenvolver seu trabalho concentrado na área de sua formação. No caso do ensino das Artes Visuais, por exemplo, um espaço apropriado para o desenvolvimento de atividades prá-

ticas é ainda algo muito distante das possibilidades numa escola pública<sup>3</sup>, pois o caminho talvez fosse de «desconfigurar» a sala de aula, exercício difícil para o contexto escolar.

Pelos dados levantados na Secretaria da Educação do Município de Itajaí, de 26 escolas básicas do município, apenas uma<sup>4</sup> delas possui um espaço para ensino da arte. Em todas as outras, as aulas de arte acontecem nas salas de aula normais. Observamos, também, que não existe na rede um trabalho específico para a implantação das salas de arte nas escolas dessa rede de ensino<sup>5</sup>.

Quando o/a professor/a planeia alguma ação diferente ou uma experimentação mais elaborada, pela falta de um espaço apropriado, na escola que visitamos, percebemos que a atividade acontece no pavilhão poliesportivo, no refeitório<sup>6</sup> ou até mesmo no chão do recreio da escola. Os/as docentes afirmam, assim, que a atividade acontece num local que seja «mais favorável» a tal atividade. Importante salientar que uma prática mal amparada influencia diretamente a formação dos sujeitos, pois as atividades que deveriam possibilitar a formação estética e artística são fragilizadas diante da infraestrutura escolar.

É preciso, portanto, recuperar a imagem da escola como um lugar que defende o conforto e a intimidade, que foge da racionalidade técnica para dar vazão ao devaneio, como nos lembra Manoel de Barros (2010: 394):

Um passarinho pediu a meu irmão para ser sua árvore.  
Meu irmão aceitou de ser a árvore daquele passarinho.  
No estágio de ser essa árvore, meu irmão aprendeu de  
sol, de céu e de lua mais do que na escola.

A escola deveria ser esse lugar do estésico de que nos fala Manoel de Barros, onde aprendemos a olhar. Nas nossas observações, encontramos professores/as que, perante as dificuldades do espaço, se articulam com muita fragilidade para desenvolver as suas práticas pedagógicas. Diante dessa realidade, percebemos as dificuldades para cumprir o que desejam e planeiam, bem como para dar conta do que é indicado nos documentos oficiais, como nos PCN de Arte no que diz respeito ao fazer artístico:

<sup>3</sup> Referimo-nos ao espaço físico das escolas da rede investigada. Compreendemos que existem diversas realidades nas quais ações em prol dos espaços para o ensino da arte já estejam configurados de forma diferente.

<sup>4</sup> Essa sala estava ativada durante o desenvolvimento desta pesquisa. Em 2013, essa mesma sala foi fechada, pois a escola precisou do espaço físico para outra atividade. Atualmente, nenhuma escola da Rede Municipal de Ensino de Itajaí possui sala de arte.

<sup>5</sup> Esta pesquisa e ações do PIBID estão sendo base para a implantação de uma sala de arte e espaços estéticos na segunda escola à qual esta pesquisa se refere. Esse é um projeto piloto nessa rede de ensino.

<sup>6</sup> Observamos essa realidade em escolas que acompanhamos durante o PIBID e coletamos esse dado com professores/as de arte em conversas informais.

A educação em artes visuais requer trabalho continuamente informado sobre os conteúdos e experiências relacionados aos materiais, às técnicas e às formas visuais de diversos momentos da história, inclusive contemporâneos. Para tanto a escola deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepções, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal. (Secretaria de Educação Fundamental, 1997: 61)

Perante a falta de um espaço adequado, quando as atividades artísticas não são realizadas na própria sala de aula, são deslocadas para outros espaços não adequados na escola. Nesse caso, as crianças trabalham sentadas em piso frio ou nas mesas utilizadas para a realização das refeições. Quanto aos materiais, além dos habituais (papel, lápis de cor, giz de cera, etc.), na escola observada encontramos uma tendência para a utilização de materiais recicláveis e sucata para a confecção dos trabalhos. A escola precisa de extrapolar a concepção de espaço com «geometrias utilitárias», conceito construído por Bachelard (1998) ao falar dos espaços que são construídos com fins práticos. Uma sala de artes – tendo em vista o seu uso artístico – não é classificada como uma geometria utilitária. Ao ignorar esses espaços, a escola deixa de ser um «abrigo fortificante» de imagens colhidas no frescor do cotidiano e, por isso, perde a sua individualidade e reforça arquétipos de escolas endurecidas.

Essa realidade indica uma visão de arte como uma área não integrada de facto na educação escolar e, portanto, não considerada nas suas especificidades – como linguagem e formação estética. A escola prima pela racionalidade técnica. Nesse sentido, a arte e as atividades que envolvem o sensível são, por vezes, relegadas a momentos de mera descontração.

Quais serão as imagens que povoarão as lembranças dos/as alunos/as que habitam essa escola? Serão elas imagens que insistem em ser abrigo de sonhos, uma escola anónima ou ainda fantasmagórica? A escola (e sua estrutura física) que habita a nossa memória não é um espaço geometricamente calculado, mas uma coisa viva, na qual abrigamos a nossa história pessoal. A imagem que Bachelard (*ibidem*) constrói acerca da casa, como aquela que prepara sonhos e não só pensamentos, auxilia-nos a idealizar esse espaço esteticamente construído como lugar e não espaço. Canton (2009) assinala que o espaço é um termo utilizado genericamente e que o termo lugar é uma especificidade do espaço. Assim, trata-se de «um lugar particular, familiar, responsável pela construção de nossas raízes e nossas referências no mundo» (*ibidem*: 15). Diante disso, refletimos, aqui, sobre o espaço físico escolar, sobre as possibilidades ou não da arte nesse contexto.

Se o ambiente físico da escola para o desenvolvimento da arte é precário, isso não deve, no entanto, resultar em fator impeditivo à sua realização. Não será a sala de aula construída e equipada nos seus mínimos detalhes que garantirão a qualidade e o sentido da arte produzida ou apreciada dentro ou fora da escola. Influencia sem dúvida, mas não impede que aconteça. Por outro lado, a ausência de material de referência e de qualidade, aliada à dificuldade de

fruição estética em nada contribui para o estímulo ao ingresso no território da arte. O elemento humano é o fator primordial, que, no nosso caso, se traduz na figura do/a professor/a.

Por isso, a escola que abrigamos nos nossos pensamentos, muitas vezes, pela relação positiva que construímos com ela no decorrer de nossa história, impede-nos de ver as suas desvantagens, os seus inconvenientes. Bachelard (1998: 76), ao mencionar o trabalho de George Sand, considera que «sabemos repercutir em nós a dialética da choupana e do castelo». Ou seja, quando estamos numa choupana desejamos o castelo e vice-versa. Esse movimento entre um e outro permite-nos dialogar com mundos diferentes, ampliar as nossas experiências e «de um mundo ao outro, de uma morada à outra, os sonhos vão e vêm» (*ibidem*).

Diante de relatos de alguns dos/as professores/as de arte das escolas públicas do Município de Itajaí, a falta de espaço apropriado limita-os/as a oferecer um ambiente que favoreça o desenvolvimento dos/as educandos/as no que se refere à experimentação e à produção da arte, pois a carga de materiais a serem transportados de sala em sala e a impossibilidade de transportar os diversos suportes acabam por limitar as suas práticas pedagógicas no decorrer das quatro aulas ministradas num período. Essas são algumas considerações desses/as professores/as, que ainda referem a falta de um espaço específico para guardar o material e os trabalhos realizados pelos/as estudantes.

Esses/as professores/as não pensam mais a escola como «lugar de asas», como aponta Alves, já se conformaram com a ideia da «escola gaiola». A imagem da escola de asas diluiu-se, porque se mantém sob o domínio das coisas e não da sublimação, do sonho, da poesia e da utopia. O poeta uruguaio Eduardo Galeano apresenta-nos uma reflexão sobre a utopia que vale a pena retomarmos:

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar. (Galeano, 2013: 1:05 minutos, Tradução presente na legendagem do vídeo)

Essa dificuldade encontrada no dia-a-dia já foi incorporada pelo/a professor/a de tal forma que não há nenhum movimento de reivindicação na escola de outro espaço para a condução das aulas. «Perder» uma sala de aula para transformá-la em um espaço próprio para a prática de oficinas é ainda difícil. Dessa forma, consideramos necessárias, além de medidas públicas que pensem o espaço físico da escola – visto que essa discussão envolve questões de espaços e de infraestrutura escolar –, que seja resgatada, junto dos/as professores/as, a estética da docência, para que percebam a escola como um lugar e não apenas como um espaço.

## Como seria o espaço «sala ambiente» para o ensino da arte?

*Se as coisas são inatingíveis... ora!  
Não é motivo para não querê-las...  
Que tristes os caminhos, se não fora  
A presença distante das estrelas!*

Mário Quintana, 2007: 68

Quintana (2007) convida-nos a pensar sobre a utopia. Esta leva-nos ao desejável, a querer o não palpável, a renovar as nossas esperanças, o nosso quotidiano. Desejável seria que houvesse uma sala de artes preparada para o desenvolvimento das diferentes formas de manifestação das artes visuais – equipada com torneira, tanques e mesas. As carteiras escolares limitam os movimentos dos braços e não são o apoio adequado para a execução de desenhos e pinturas, por exemplo.

Desejável seria que os teatros ou espaços destinados às apresentações possuíssem piso adequado, equipamentos de som e luz e certo conforto para os/as alunos/as. Desejável seria também que tivessem espelho nas paredes, para se observarem em movimento e serem estimulados/as visualmente, estrados e almofadas para se sentarem. Sentar no chão frio dos pátios, por exemplo, para pintar ou para assistir a uma peça de teatro, além de envolver questões de saúde, compromete a atenção das crianças e alimenta comportamentos não compatíveis com o que se desenrola no palco. Já sentar em espaços com tapetes e almofadas muda a ação do sujeito e coloca-o numa situação confortável para a fruição.

Pensamos a escola como um espaço estético, que possa receber espetáculos teatrais, leituras de histórias, exposições de artes visuais, apresentações musicais, entre outros. Pensar a sala de arte faz-nos olhar para a escola como um todo, como um espaço com potencial para tornar-se diferenciado no que se refere à formação estética, artística e cultural.

No desejo de ultrapassar o reino dos factos, lição que aprendemos com Bachelard (1998), voltamos a falar da escola como o lugar educativo feliz, que amplia as nossas energias físicas e morais, que deixa lembranças de imagens motivadoras, que nos acalenta e deixa saudades. Para Andrade (1974/2010: 96), «A vocação poética teria aí uma largada franca, as experiências criativas gozariam de clima favorável sem que tal importasse na obrigação de alcançar resultados concretos mensuráveis em nível escolar». Pensamos que esse espaço físico é imprescindível e influencia diretamente o processo ensino-aprendizagem dos/as alunos/as, no processo criativo e no fazer artístico, na fruição estética, no contato com a cultura e com a história da arte. Um desejo que se encontra alinhado à conceção de espaço trazida pelos PCN de Arte.

É importante que o espaço seja concebido e criado pelo professor (...) 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 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 dos materiais, objetos de trabalhos, de acordo com o andamento das atividades. (Secretaria de Educação Fundamental, 1997: 108)

A forma de modificarmos essa realidade tem vindo a ser a argumentação e a sustentação junto dos/as profissionais educadores/as e gestores/as, que debatem em cada escola e tentam conquistar um espaço. Esse espaço «sala de aula», que desejamos que se torne um lugar, o qual estamos insistindo em explicar nesta pesquisa, é sem dúvida um espaço influenciador e motivador no processo de ensino e aprendizagem. Sabemos que ele é importante se for acompanhado de uma concepção da escola como lugar – escola viva, habitada, que não esteja imobilizada na sua rigidez, que permita o gesto criador, que olhe também para as subtilezas de ser aluno/a e professor/a, a sua individualidade, pois nenhuma aprendizagem surge somente de um agente ou espaço e sim de uma pluralidade de aspetos que influenciam esse percurso. Assim, o espaço pode influenciar a abordagem do/a educador/a, por meio do qual pode cativar o/a educando/a na elaboração de conceitos. Ou ainda, educador/a e educando/a, ao compartilharem espaços organizados esteticamente, podem perceber-se melhor (a si e ao outro), num processo de conhecimento que interferirá na forma como cada um age sobre o outro e no espaço onde atuam.

### **Como o espaço influencia o processo criativo e a formação estética dos/as alunos/as?**

*E a arte, como a educação e tudo o mais, que fim mais alto pode ter em mira senão este, de contribuir para a educação do ser humano vida, o que, numa palavra, se chama felicidade?*

Carlos Drummond de Andrade, 1974/2010: 96

Uma educação para o sensível faz da escola esse lugar onde se descobre, na infância, a poesia, a música, o teatro e as artes visuais, não como um componente curricular a ser aprendido para ser exibido em conversas que atestem a erudição da pessoa, mas para contribuir para que esse ser em formação seja mais feliz, como nos convida a pensar Carlos Drummond de Andrade (1974/2010). O poeta alerta-nos para os muros das especializações nos quais nos colocamos, «na ignorância do prazer estético, na tristeza de encarar a vida como dever pontilhado de tédio» (*ibidem*).

Observamos, no nosso percurso, que um espaço bem estruturado pode possibilitar o desenvolvimento de estratégias diferenciadas que levem os/as estudantes a terem momentos de fruição estética, de contextualização e de materialização do processo criativo. Possibilitar aos/às alunos/as experimentações e vivências fortalece o processo criativo da criança e o gostar de aprender, por meio da interação com materiais diversos, incentivando o processo da reflexão e de confiança no percurso construtivo.

Com um espaço específico para ensino da arte, é possível para o/a professor/a organizar momentos visando a formação do/a aluno/a como apreciador/a e produtor/a de arte, pautados na formação estética e no fazer artístico. Para tal, o espaço precisa de contemplar condições para a fruição do objeto artístico, para a sua contextualização e o seu fazer artístico. A prática docente sustentada pela clareza conceptual acerca dos fundamentos do ensino da arte permite pensar um espaço com diversidade de materiais, vários suportes e referências que enriqueçam o repertório dos/as alunos/as. Com isso, criam-se espaços para a pesquisa de materiais e torna-se a aprendizagem mais propícia e significativa, possibilitando, ao/a estudante, a experiência com a linguagem. Segundo Szpigel (1995: 53), «É através de intervenções conscientes e planejadas que os alunos ficarão familiarizados com larga faixa de materiais, ferramentas, equipamentos e técnicas e estudarão sobre tradições e artesãos, materiais e atitudes de artistas em seus trabalhos».

A aprendizagem e a pesquisa em arte precisam de ser norteadas por um processo de ensino alegre, reflexivo e instigante a novos desafios, mobilizando os/as estudantes a querer saber e experienciar mais e mais. Esse processo possibilita ao/à discente reconhecer-se no mundo, na qualidade de criador/a e de comunicador/a das suas próprias ideias, por meio de sua produção artística. Assim, ele/a passa a compreender a arte como linguagem que comunica, diferencia e refina o ser humano. Fazer arte, lidar com a linguagem poética e artística exige do ser humano refinamento na sua forma de manifestar-se e, com isso, na forma com a qual elabora os seus pensamentos. Nesse processo, o indivíduo conhece-se e reconhece-se no seu contexto e transforma-se a si e o seu entorno. A pesquisa em arte, numa sala específica de arte, faria desse espaço um ateliê do/a artista, possibilitando ao/à estudante um processo criativo que o/a levaria a sentir-se o/a próprio/a artista, experimentando e criando, tornando-o/a capaz de decidir o que é melhor para si, desenvolvendo o seu sentido estético por meio da relação e criação com o objeto artístico.

O aprofundamento e a pesquisa nas oficinas são cada vez mais significativos. Algumas crianças se dão melhor com a pintura, outras com o desenho, outras ainda com a modelagem em barro ou colagem; mas as experiências com outras linguagens não cessam, pois as crianças não se poupam do desejo de se lançarem a novos desafios. É preciso que o olhar do professor seja também um olhar atento, que acompanhe o movimento e a produção dos mesmos. (*ibidem*, 1995: 54)

Durante o processo criativo, pautado pelas suas experiências como produtor/a da arte, o/a aluno/a vivencia o processo do/a artista na sua criação e produção. Assim, o próprio espaço pode possibilitar ao/à aluno/a uma melhor compreensão do processo artístico/criativo. Observamos que, em algumas situações que para tantos parece inatingíveis, é possível desenvolver no/a aluno/a a sensibilidade estética. O entendimento da técnica, do processo da pesquisa para se chegar à técnica, do processo da criação e da produção da arte é tão importante quanto a sua contextualização e apreciação, pois possibilita ao/à aluno/a sentir e lidar com a linguagem. O olhar para a obra em processo e para si mesmo/a faz o/a discente perceber, dar forma e refinar a materialidade que constitui a obra e que, por meio desse objeto, ele/a pode comunicar-se. Nesse movimento, o sujeito passa a compreender o processo além do resultado final, transformando, assim, a sua apreciação e o diálogo com as suas vivências. O lugar no qual esses diálogos e dinâmicas acontecem interferem de forma significativa na maneira com a qual o sujeito se relaciona com o objeto artístico.

O/a professor/a, ao planejar a sua aula, precisa de ter em conta a realidade dos/as estudantes, percebendo as suas fragilidades e potencialidades, proporcionando ao/a aluno/a um ambiente rico para desenvolver a criatividade e as percepções. O/a estudante deve ter liberdade e estímulo para que possa explorar o ambiente à sua volta e desenvolver o processo de construção do pensamento. Esse movimento, no contexto escolar, não é, ou não deveria ser, livre de intencionalidades, pois a escola e o corpo docente devem possuir um projeto que norteie as suas ações. Em relação ao ensino da arte, o que se defende é que o espaço para que a experiência estética aconteça seja preparado para tal, com o intuito de intencionalmente receber produções artísticas na escola e, também, que possa ser um espaço de experimentação artística, o que «daria à criança condições de expressar sua maneira de ver e curtir a relação poética entre o ser e as coisas» (Andrade, 1974/2010: 96).

Observamos nas escolas que investigamos duas situações distintas que, por vezes, nos conduziram a reflexões e a propostas de transformações do espaço físico escolar em relação aos espaços da arte. Na primeira escola em que existia a sala de arte, equipada e preparada para o fazer artístico, havia um espaço para receber e promover a fruição estética. Já, na segunda escola, as ações precisavam sempre de adaptações, de «jeitos» possíveis de levar os/as alunos/as à fruição estética, que normalmente aconteceram em espaços como corredores e refeitórios, ou que envolviam a experimentação artística em salas de aula ou, ainda, em ginásios. Nas salas de aula, as ações eram limitadas pelas características do espaço e, nos ginásios, eram impróprias, pois os/as alunos/as tinham de sentar-se no chão, em situações difíceis de trabalhar.

As salas de arte devem ser um espaço instigante, precisando de ser equipadas de forma a possibilitar a formação estética e a experiência artística. Arriscamo-nos a pensar que «esse

espaço instigante» deveria ser característico de toda a escola e não somente do espaço da arte, pois o pensamento utópico é a alavanca que nos permite avançar contra a monotonia, a sensorialidade. Drummond (*ibidem*: 95) é um dos primeiros poetas brasileiros que alerta para o potencial poético da escola, para a sua «capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo».

Ao longo de nossa jornada na educação básica e, em especial como participantes do PIBID, constatamos que esse processo de experimentação, de criação e de produção nas aulas de arte possibilita uma maior interação dos/as alunos/as com o objeto artístico e, por esse motivo, pode resultar em contribuições para a relação do/a aluno/a com a apreciação de obras artísticas noutros espaços que não o escolar. Por meio de ações intencionais que mobilizem a experiência estética, o/a aluno/a pode conhecer um pouco do trajeto e do percurso técnico do/a artista, passando a reconhecer melhor o que mobiliza o/a artista a produzir algo semelhante ao experimentado e pesquisado. Para Carmona (1995: 66), que atua com salas de arte com enfoque nas oficinas, «O objetivo central das oficinas de artes é criar condições oferecendo instrumental e informações para que o aluno possa desenvolver um percurso próprio enquanto produtor de arte». Essa experiência põe em destaque os espaços de oficinas, espaços destinados ao fazer e ao fruir arte, entendendo que essas ações se articulam com o ensino da arte que realmente se comprometa com a formação estética e artística.

O ensino da Arte é um espaço no qual se deve priorizar a formação estética e isso implica comprometer-se com a formação de sujeitos mais sensíveis, capazes de perceber, sentir, interpretar e criticar o meio em que vivem por meio da leitura, da criação, do convívio com a arte, da produção da arte. O ser sensível, mobilizado pela formação estética, alia o saber sensível ao conhecimento racional e enriquece-se nesse processo. Para Zanella (2007: 13):

A educação estética, neste sentido, apresenta-se como uma das possibilidades de constituir estes novos olhares correspondendo à imperiosa necessidade de acompanhar as mudanças que assistimos e provocamos. Estética porque mobiliza criação. Estética porque pode sensibilizar apropriações da realidade polifacetada, interpretando-a em suas diferentes formas de apreensão signíca. Estética porque supera o estético alcançando pensares e fazeres a patamares onde se bricolam inovações.

O ensino da arte envolve a fruição e o contato com ela. Nos seus mais variados suportes, permite a leitura de mundo. O/a aluno/a deve ser estimulado/a a fruir esteticamente e a refletir sobre a arte produzida pelos/as artistas, pela comunidade em que vive, bem como por ele/a e pelos/as colegas durante e pós o ato de elaboração artística, pois o envolvimento estético é um dos fatores significativos para a construção do conhecimento do/a aluno/a.

Preparar e disponibilizar um ambiente seguro e adequado ao desenvolvimento da arte, na direção do reconhecimento da arte, como parte constituinte da formação cidadã, é pensar a escola não segundo as suas características típicas, mas ousar no dinamismo que pertence à

sugestão, o que implica buscar imagens inspiradoras sobre a escola e a arte de educar, que se desdobram para outros lugares, deslocadas das imagens desgastadas: todo esse movimento para o cultivo do «núcleo poético da pessoa humana» de que nos fala Drummond.

### Considerações finais

*Oh, afastem, por favor, a suspeita de que estou acalentando a intenção criminosa de formar milhões de poetinhas nos bancos da escola maternal e do curso primário. (...) Se há inflação de poetas significantes, faltam amadores de poesia – e amar a poesia é forma de praticá-la, recriando-a.*

Carlos Drummond de Andrade, 1974/2010: 95

Assim reclama Drummond de Andrade (1974/2010) o direito de a criança amar a arte e praticá-la na escola. Entendemos que o espaço específico para a arte na escola é de extrema importância, não apenas porque interfere no processo de ensino-aprendizagem, pois permite ao/à aluno/a ser mais criativo/a e ativo/a nas aulas, mas também na construção do sujeito como ser humanizado, pois este passa a perceber o espaço escolar como um lugar de interação, de convivência. Os espaços estéticos nas escolas podem influenciar também a prática educativa do/a professor/a, encorajando-o a ousar. Nesse espaço, concebido esteticamente, a arte seria tratada como «visão direta das coisas e, depois, como veículo de informação prática e teórica, preservando em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica basicamente com a sensibilidade poética» (*ibidem*).

Assim, o processo de ensino e aprendizagem da arte, tendo como base a fruição, a contextualização e o fazer artístico, pode tornar-se mais significativo se forem pensados espaços estéticos que possibilitem a experiência de ateliê e formação estética na escola. Esses espaços podem comportar condições de fruição estética, considerando atividades artísticas e culturais dentro da escola. Os espaços diferenciados podem possibilitar a apreciação de obras de arte, bem como fomentar a contextualização artística e a pesquisa e produção, possibilitando a formação estética dos/as alunos/as.

Através dessa pesquisa, procurámos evidenciar como os espaços escolares interferem nas imagens que se enraízam na nossa memória e como elas passam a fazer parte de referências objetivas e subjetivas, que passam a acompanhar-nos ao longo de nossa vivência. Bachelard (1998: 7) incita-nos a pensar como as imagens são acumuladas pelos canais de percepção e provocam ressonâncias e repercussões, reanimando as profundezas de nosso ser. Pela repercussão, «sentimos um poder poético erguer-se ingenuamente em nós». O nosso objetivo vai além

de observarmos como a sala de artes pode beneficiar os sujeitos em formação. Se questionarmos os/as professores/as de artes sobre a importância de uma sala apropriada, eles/as prontamente apontarão os seus benefícios, entre eles, o de as ações voltadas para o contacto com a obra de arte não precisarem de ser adaptadas, bem como o de as atividades de produção artística deverem ser desenvolvidas num ambiente menos rígido, cuja organização física é diferente da sala de aula, cujo mobiliário, como as carteiras, não estão enfileiradas, cujos materiais estão disponíveis aos usuários, promovendo um processo de interação entre os pares de maneira mais favorável.

Bachelard (*ibidem*: 13), na incursão sobre a imaginação poética, convida-nos a pensar os espaços noutra lógica:

Como tese geral, pensamos que tudo o que é especificamente humano no homem é *logos*. Falar de espaços esteticamente construídos para dar vazão à subjetividade humana, para dar a perceber a experiência vivida no contato com as coisas é acreditar que os espaços não são destituídos de significação, «as coisas nos falam».

O refinamento dos sentidos pode dar-se nessa relação estética com o espaço e este já seria um argumento pautável para que não consideremos a estrutura física da escola como um espaço que não exerce influência sobre os sujeitos que o habitam. É preciso, pelo contrário, superar os problemas de infraestrutura também pela utopia, pelo sonho: «todo espaço realmente habitado traz a essência da noção de casa» (*ibidem*: 25).

Esta pesquisa, para além de apontar apenas o número de escolas que não possuem espaços apropriados para o ensino de artes ou, ainda, identificar as condições precárias dos espaços de arte, quer pontuar a importância de se pensar o espaço escolar como uma possibilidade de educação dos sentidos. Se a ausência de espaços específicos para o ensino da arte dificulta a relação estética com a arte, também é verdade que «o ser abrigado sensibiliza os limites do seu abrigo» (*ibidem*) – o que nos direciona a refletir sobre o potencial do ser humano na humanização dos espaços inadequados, uma humanização que é dependente do olhar que se destina aos espaços, que ensina a lê-los, a percebê-los «em sua realidade e em sua virtualidade, através do pensamento e do sonho» (*ibidem*).

**Agradecimentos:** Esta pesquisa fez parte do Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora. Agência financiadora: CAPES/PIBID – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior / Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Ministério da Educação – MEC, Brasil.

**Correspondência:** Universidade do Vale do Itajaí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor F7, 4º piso, Rua Uruguai, nº 458, Centro – Itajaí/SC, CEP 88.302-901 – Brasil

E-mail: carla.carvalho@univali.br; alineamaralfreitas@univali.br; neitzel@univali.br

## Referências bibliográficas

- Alves, Rubem (2004). *Gaiolas ou asas*. Porto: Edições Asa.
- Andrade, Carlos Drumond de (2010). A educação do ser poético. In Erineu Foerste, Gerda Foerste, Juçara Leite, & Marisa Valladares (Orgs.), *Interculturalidade e interdisciplinaridade na educação do campo: Povos, territórios, movimentos sociais, saber da terra, sustentabilidade* (pp. 95-96). Vitória: UFES. (Texto publicado originalmente em 1974)
- Arroyo, Miguel G. (2008). Uma celebração da colheita. In Inês A. Teixeira & José M. Lopes (Orgs.), *A escola vai ao cinema* (2ª ed., pp. 125-135). Belo Horizonte: Autêntica.
- Bachelard, Gaston (1998). *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes.
- Barbosa, Ana Mae (1975). *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo: Cultrix.
- Barbosa, Ana Mae (1985). *Arte-educação: Conflitos acertos*. São Paulo: Max Limonad.
- Barbosa, Ana Mae (1999). *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva.
- Barbosa, Ana Mae (2008a). *Arte-educação: Leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez.
- Barbosa, Ana Mae (2008b). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez.
- Barros, Manoel de (2010). *O guardador de águas*. Rio de Janeiro: Record.
- Biasoli, Carmen Lúcia (1999). *A formação do professor de arte: Do ensaio... à encenação*. Campinas: Papirus.
- Canton, Katia (2009). *Espaço e lugar*. São Paulo: Martins Fontes.
- Carmona, Yara (1995). Oficinas de arte no 1º grau. In Zélia Cavalcanti (Coord.), *Arte na sala de aula* (pp. 56-74). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Duarte Jr., João-Francisco (2010). *O sentido dos sentidos: Educação (do) sensível* (5ª ed.). Curitiba: Criar.
- Ferreira, Sueli (2001). *O ensino das artes: Construindo caminhos*. Campinas, SP: Papirus.
- Galeano, Eduardo (2013). *Para que serve a utopia?*. Retirado de <http://www.youtube.com/watch?v=9iqi1oaKvzs>
- Leite, Maria Isabel (2006). Museus de arte: Espaços de educação e cultura. In Maria I. Leite & Luciana E. Ostetto (Orgs.), *Museu, educação e cultura: Encontros de crianças e professores com a arte* (2ª ed., pp. 19-54). Campinas: Papirus.
- Pillar, Analice D. (1999). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação.
- Quintana, Mário (2007). *Quintana de bolso*. Porto Alegre: L & PM Pocket.
- Santana, Arão Paranaguá (2000). *Teatro e formação de professores*. São Luis: EDUFMA.
- Secretaria de Educação Fundamental (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF.
- Souza, Aline C. de, & Ferraz, Lucila P. (2006). *Música, movimentos e artes visuais*. São Paulo: DCL.
- Szipigel, Marisa (1995). Arte em classes de pré-escola. In Zélia Cavalcanti (Coord.), *Arte na sala de aula* (pp. 33-55). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Zanella, Andréa Vieira (2007). *Educação estética e constituição do sujeito: Reflexões em curso*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC.

### **Legislação consultada**

Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

Lei nº 9394/96, de 2 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.