

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Camila Adriele Iser

ENSINO DA ARTE: ATELIÊ DE ARTE NA ESCOLA

Passo Fundo

2015

Camila Adriele Iser

ENSINO DA ARTE: ATELIÊ DE ARTE NA ESCOLA

Monografia apresentada ao curso de Artes Visuais, Licenciatura, da Faculdade de Artes e Comunicação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Artes Visuais, sob a orientação da Professora Ma. Mariane Loch Sbeghen.

Passo Fundo

2015

Aquele que é único de receber toda a honra e glória,

à Deus

*“Pois dele, por ele e para ele são todas as coisas.
A ele seja a glória para sempre! Amém.”*

Romanos 11:36

Agradeço primeiramente a Deus por guiar meus
passos para encontrar o caminho que me levou a até
a docência e a Arte.

Aos meus pais,

Aos meus irmãos,

Aos meus amigos,

Aos meus professores,

Em especial a coordenadora do curso de Artes

Visuais Ma. Mariane Loch Sbeghen,

Aos meus colegas.

Pelo apoio, pelas orações, pelo incentivo ao longo
dessa jornada.

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são
asas. Escolas que são gaiolas existem para que os
pássaros desaprendam a arte do vôo.
Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.
Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde
quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono.
Deixaram de ser pássaros.
Porque a essência dos pássaros é o vôo.
Escolas que são asas não amam pássaros
engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo.
Existem para dar aos pássaros coragem para voar.
Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o
vôo já nasce dentro dos pássaros.
O vôo não pode ser ensinado.
Só pode ser encorajado.”
Rubem Alves

RESUMO

Este estudo objetiva analisar a contribuição do espaço físico no ensino da arte, a partir da proposta de ateliê de arte na escola. Através de pesquisa bibliográfica procurou-se fundamentar a relevância de uma sala adaptada e adequada para o ensino/aprendizagem da arte na escola. Na busca de contextualizar a importância de um espaço adequado no ensino da arte, a pesquisa inicia com a investigação dos caminhos percorridos pelo ensino da arte na educação brasileira a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 5.692/71, que instituiu pela primeira vez o ensino obrigatório da arte nas escolas, avaliando a educação da arte no período que antecedeu a reestruturação da educação brasileira. É relatado sobre as mudanças ocorridas com a promulgação da Constituição de 1988 e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, para o ensino da arte, relacionando com as orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, abrangendo a Proposta Triangular no ensino da arte. Discorre sobre a importância do espaço físico no ensino da arte na escola, analisando o ateliê de arte do artista para compreender a natureza e a relevância do ateliê no processo de criação e do fazer artístico. Apontando a contribuição do ateliê de arte na escola para o desenvolvimento cultural e artístico dos educandos.

Palavras-chave: ensino da arte, ateliê, ateliê de arte, espaço físico, escola.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB: Câmara de Educação Básica

CNE: Conselho Nacional de Educação

DBAE: *Disciplined-based Art Education*

EUA: Estado Unidos da América

FAEB: Federação Nacional dos Arte-Educadores do Brasil

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAC: Museu de Arte Contemporânea

MEC: Ministério da Educação

NAC: Núcleo de Arte e Cultura

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 O ENSINO DA ARTE.....	11
1.1 Os caminhos percorridos do ensino da arte na escola brasileira	11
1.2 A Proposta Triangular no ensino da arte.....	17
1.3 O docente na prática do ensino da arte	22
2 O ESPAÇO FÍSICO PARA O ENSINO DA ARTE.....	25
2.1 A importância do espaço no ensino da arte.....	26
2.2 Ateliê de arte	27
1.3 Ateliê de arte na escola	28
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	31
REFERÊNCIAS	33

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso, de caráter monográfico, tem como objetivo a pesquisa sobre o ensino da arte no Brasil e a importância do espaço físico na prática de arte na escola, analisando a relação entre a prática e teoria do ensino/aprendizagem utilizando o ateliê de arte.

Para tanto é necessário compreender e conhecer as mudanças ao longo na história do ensino da arte e reconhecer a relevância do espaço físico adequado para o ensino/aprendizagem de arte, demonstrando como o ateliê de arte pode influenciar no desenvolvimento dos educandos e favorecer o fazer artísticos dos alunos.

O tema desta pesquisa surgiu a partir das observações das aulas de Arte nas escolas, realizadas durante as disciplinas de estágio supervisionado ocorridas no transcorrer da graduação no curso de Artes Visuais. Observou que as salas de aulas nas escolas não são adequadas e não contribuem para o ensino/aprendizagem das linguagens do ensino da arte. A preocupação com a falta de espaço adequado para as aula de arte levou aos seguintes questionamentos: De que maneira o espaço físico da sala de aula influência no ensino/aprendizagem de arte na escola? Quais as contribuições do ateliê de arte na escola para o desenvolvimento artístico e cultural dos educandos?

Esta pesquisa é de cunho bibliográfico e exploratório, realizada através de levantamento e revisão bibliográfica em livros, periódicos e artigos relacionados aos temas abordados. O estudo é embasado na teoria de autores que discutem os conceitos fundamentais do ensino da arte, da arte-educação e do ateliê de arte, integrando o ensino/aprendizagem dos alunos.

O trabalho está estruturado em dois capítulos. No primeiro capítulo é realizado um apanhado histórico do ensino da arte no Brasil, as mudanças ocorridas nas legislações que regem a educação brasileira, relacionado com as práticas escolares e os movimentos das teorias educacionais da área da arte, abordando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a influência da Proposta Triangular da autora Ana Mae Barbosa no ensino da arte. Além de uma breve relação entre a prática docente e o ensino da arte.

O último capítulo apresenta abordagens a cerca da importância do espaço no ensino da arte, de uma sala específica e recursos adequados ressaltando a necessidade de um ambiente apropriado para se desenvolver as atividades práticas no ensino/aprendizagem de arte na escola. Com as proposta de autores pesquisados é apresentado ideias e conceitos sobre o ensino através do fazer artístico e a importância de se ter uma ateliê para a realização das aulas práticas de arte, relacionando com o ateliê de criação do artista.

1. O ENSINO DA ARTE

Ao longo do processo de construção do ensino e aprendizagem, ocorreram várias mudanças no ensino da arte no Brasil, desde o século XX até os dias atuais. As mudanças do ensino da arte no Brasil estão ligadas a vigência de leis que orientaram e orientam a educação escolar brasileira. A forma como foi ensinada e as modificações no currículo estão atrelados às tendências teóricas e as legislações vigentes em cada período.

Ao relacionar as leis, a prática escolar e os movimentos de teorias educacionais da área, durante as mudanças ocorridas na história do ensino, compreende-se a necessidade das novas propostas do ensino da arte realizadas nas escolas do século XXI. Neste primeiro capítulo, é abordado está relação descrita acima, bem como a Proposta Triangular base do ensino de arte presentes nos referenciais curriculares, e uma breve relação com a prática docente na área da Arte.

1.1 Os caminhos percorridos do ensino da arte na escola brasileira

O século XX caracterizou-se por um período de importantes estudos e discussões a cerca da relevância da arte para a formação do individuo, refletindo no papel das artes na educação. A ação de escolas especializadas¹ em ensino de arte para crianças e adolescentes nos principais centros metropolitanos do país, na década de 60 ampliou o desenvolvimento de pesquisas e de teorias de ensino de arte. (NASCIMENTO, 2012)

Em 1971 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que reformulou a educação brasileira, estabelecendo uma educação tecnicista com cunho profissionalizante. A lei instituía, pela primeira vez, a inclusão do ensino de arte na escola com a denominação de Educação Artística, com demais áreas a serem incluídas no ensino nas escolas. Como afirma o artigo 7º da Lei nº 5.692/71,

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. (BRASIL, 1971)

¹ Escola de Arte Brasil (São Paulo), Escolinha de Arte do Brasil (Rio de Janeiro), e Escolinha de Arte de São Paulo, Centro Educação e Arte (São Paulo), o NAC – Núcleo de Arte e Cultura (Rio de Janeiro).

Para Ana Mae Barbosa (1996), a arte no currículo escolar estabelecido em 1971, pela LDB, era aparentemente a única matéria que teria a abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, já que a filosofia e história haviam sido eliminadas no currículo escolar. De acordo com pareceres e interpretações da lei, essa abertura não se configurou devido a Educação Artística² na escola, ser tratada como atividade, e não como uma disciplina.

Ferraz e Fusari (1993), afirma que a Educação Artística mesmo sendo obrigatória no currículo escolar, ainda é tratada pela LDB/71 de modo indefinido, o que nota-se nos pareceres explicativos da lei, principalmente no Parecer nº 540/77: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses.” Essa visão, desenvolveu um ensino de arte nas escolas, com uma prática diluída, sem fundamentação teórica.

A obrigatoriedade da Educação Artística pela LDB/71 gerou conflitos a cerca da formação de docente, já que não existia no período da promulgação da lei curso universitário específico para atuar na disciplina. Em 1973, para solucionar e melhorar a qualificação dos docentes o governo federal institucionalizou um novo curso universitário para preparação dos docentes de Educação Artística - o Curso de Licenciatura Curta em Educação Artística, com duração de dois anos, com um currículo básico, baseado em praticas de ateliê, informações teóricas acerca da arte – história da arte e folclore, didática geral, estrutura e funcionamento do ensino, teorias pedagógicas. (BARBOSA, 1984)

Posicionando-se a cerca da Lei nº 5.692/71, o arte-educador Duarte Jr. (2001), destaca a ineficiência da lei para o ensino de arte, já que “a estrutura escolar relegou a educação artística a se tornar uma disciplina [...] como uma pequena carga-horária semanal [...]”. O autor atenta a outro grave problema em relação à formação do docente, já que a Educação Artística compreende as áreas de música, teatro e artes plásticas, e uma formação docente que atenda todas essa linguagens é inviável, tornando o ensino da arte na escola deficiente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio, na sua segunda parte que corresponde às Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, sintetiza o ensino da arte durante a vigência da Lei nº 5.692 de 1971(LDB),

[...] a arte passa a ser tratada como experiência de sensibilização e como conhecimento genérico mas, contraditoriamente, deixa de ser valorizada como conhecimento humano, histórico e importante na educação escolar. Nas escolas, a arte passou a ser entendida como mera atividade artística, muitas vezes desconectadas de um projeto coletivo de educação escolar e professores deveriam atender a todas as linguagens artísticas (mesmo aquelas para as quais não se

² Em letra maiúscula por trata-se da área curricular.

formaram) com um sentido de prática polivalente, descuidando-se de sua capacitação e aprimoramento profissional. (BRASIL, 2000)

No final da década de 70, a partir das problemáticas estabelecidas pela nova LDB/71, ampliaram-se as discussões e estudos a cerca do ensino de arte nas escolas, surgindo debates entre profissionais da área, professores e artistas, constituiu-se o movimento da Arte-Educação no Brasil, que inicialmente “[...] organizou-se fora da educação escolar e a partir de premissas metodológicas fundamentadas nas ideias da Escola Nova e da Educação Através da Arte [...]” (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 16)

Em 1980, durante a Semana de Arte e Ensino³, destacou-se os aspectos políticos sobre as distorções do ensino da arte, ampliou os debates sobre a imobilização e isolamento do ensino da arte, as políticas educacionais para as artes e a arte-educação, o ensino acadêmico na formação de arte-educadores, e as ações culturais na realidade brasileira. (BARBOSA, 1996)

Com a necessidade de ampliar os diálogos, em 1982, foram organizadas as Associações de Arte-Educadores que expandiram as discussões em diversos estados do país, compostos por professores licenciados, educadores e artistas atuando nas diferentes áreas da arte – dança, artes plásticas, música e teatro, agindo em defesa e no desenvolvendo da politização e debates sobre o ensino e aprendizagem da arte nas escolas, bem como os cursos de graduação e pós-graduação em arte-educação. Com o intuito de fortalecer e ampliar as discussões nas diversas linguagens artísticas, em 1987, as associações uniram-se e criaram a Federação Nacional dos Arte-Educadores do Brasil – FAEB, que deve papel fundamental na luta pela ampliação do ensino da arte no Brasil, nos anos seguintes. (BRASIL, 2000)

Com a restauração da democracia em 1985⁴, o Brasil passava por uma reestruturação legislativa, e no ano 1988 é promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil. Ana Mae Barbosa sintetiza o que menciona à Constituição de 1988, a cerca das artes e o ensino,

A Constituição de 1988 menciona cinco vezes as artes ligadas com proteção de obras, liberdade de expressão e identidade nacional. Na secção sobre educação, artigo 206, parágrafo II, a Constituição determina: “o ensino tomará lugar sobre os seguintes princípios... II- liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e disseminar pensamento, arte e conhecimento. Esta é uma conquista dos arte-educadores que

³ Ocorrido entre os dias 15 a 19 de setembro de 1980 reuniu cerca de 2.700 arte-educadores, na Universidade de São Paulo.

⁴ Em 15 de janeiro de 1985, o Colégio Eleitoral elege o primeiro presidente, chegando ao fim os 21 anos de ditadura militar, iniciada com o golpe militar no ano 1964. (SILVA, 2003)

pressionaram e persuadiram alguns deputados que tinham responsabilidade de delinear as linhas mestras da nova Constituição”. (BARBOSA, 1996, p. 13)

A partir da promulgação da Constituição, em 1988, já em outro contexto histórico e político, iniciam-se as discussões para a reestruturação da educação brasileira. Na segunda metade da década de 90, ações se intensificaram para ajustar as políticas educacionais, com a nova realidade brasileira e atender as exigências globais, e em 1996 foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96. (SUBTIL, 2011)

Com a Lei nº 9.394/96, o ensino de arte passa a ser considerado obrigatório na Educação Básica⁵. Conforme o artigo 26, parágrafo 2º, “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (BRASIL, 1996). A lei revogou as disposições anteriores, identificando por Arte⁶ e não mais como Educação Artística, e o ensino da arte é incluído na estrutura curricular como área, possuindo conteúdos próprios ligados à cultura artística e não mais com mera atividade.

O período pós-promulgação da nova LDB, gerou novas tendências educacionais, o artigo 26, da referida lei prevê uma base nacional comum dos currículos da educação básica,

Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996)

Para ajustar a realidade educacional, com proposta da nova LDB, no final da década de 90, o Ministério da Educação – MEC estabeleceu grupos de estudos das áreas da educação básica, para a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. “Os PCNs foram construídos com a contribuição de pesquisadores e especialistas de universidades e das Secretarias de Educação, apoiados em experiência espanhola.” (FILIPOUSKI e KEHRWALD, 2008).

Os PCNs foram desenvolvidos com base na estrutura e nos níveis de ensino da educação básica. Em 1997, o MEC publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais – primeiro e segundo ciclos⁷ do ensino fundamental (1ª a 4ª série) referentes aos anos iniciais da

⁵ Formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

⁶ Inicia-se com letra maiúscula por tratar-se da área curricular; nos demais casos arte.

⁷ Nomenclatura presente no artigo 23, da Lei n. 9.394/96 (LDB), que dispõe sobre as formas de organização da educação básica. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino fundamental de 1ª a 4ª série corresponde ao primeiro e segundo ciclos, e o ensino fundamental de 5ª a 8ª série corresponde ao terceiro e quarto ciclos.

educação fundamental, e em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (5ª a 8ª série) referentes aos anos finais da educação fundamental, ambos possuindo dez volumes, sendo que cada volume corresponde a uma área curricular específica.

Conforme o Conselho Nacional de Educação, os PCNs devem ser considerados com “uma proposição pedagógica sem caráter obrigatório, que visa à melhoria da qualidade do ensino [...]”⁸ (PENNA, 2001, p. 22). Os PCNs configuram-se com referencial curricular, com a finalidade de evidenciar o exercício da cidadania e o respeito à diversidade, introduzido com a colaboração das diversas áreas do conhecimento. De modo geral, esse é o objetivo evidenciado na Introdução aos PCNs terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental,

[...] nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que possam garantir a todo aluno de qualquer região do país, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que frequentam cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania. (BRASIL, 1998, p. 9).

Com o mesmo objetivo o PCN do Ensino Médio, procura difundir os princípios da reforma curricular e orientar a busca de novas metodologias e abordagens de ensino aos professores das áreas do conhecimento, evidenciando o exercício da cidadania na construção de saberes e competências básicas, pautado na construção de um educando que se reconheça com sujeito e cidadão, produtor de conhecimento, participante do mundo contemporâneo. (BRASIL, 2000, p. 10)

As propostas e definições presentes nos PCNs servem de referencial no trabalho curricular das áreas do conhecimento, indicada um trabalho de ensino que esteja orientado a partir de questões de relevância social – mundial e brasileira com embasamento nos temas transversais presentes nos PCNs.

No que tange o ensino da arte os PCNs contribuíram para dar maior abrangência e complexidade para a área curricular Arte, configurando-se como orientações oficiais para a prática pedagógica nas escolas. (PENNA, 2001)

Pertinente à estrutura dos Parâmetros Curriculares que correspondem ao ensino de arte, relativos aos dois ciclos do ensino fundamental, o documento é subdividido em duas partes,

⁸ Texto presente no parecer nº 03/97 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional da Educação aprovado em 12.3.97, homologado em 16.4.97.

“[...] na primeira parte uma fundamentação e orientação geral para a área, e na segunda parte as propostas para cada linguagem específica.” (PENNA, 2001, p. 33)

Além de conter, em seu teor, conforme a apresentação do PCNs-Arte do primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental,

[...] uma compreensão do significado da arte na educação, explicitando conteúdos, objetivos e especificidades, tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem, quanto no que se refere à arte como manifestação artística (BRASIL, 1997, p. 15)

Os Parâmetros Curriculares que correspondem ao ensino fundamental, às áreas curriculares abrangentes a Arte, corresponde a quatro modalidades artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Conforme o próprio PCN cabe à gestão escolar analisar os critérios e desenvolver projetos curriculares para variar as formas artísticas e possibilitar ao longo da escolaridade o ensino de todas as modalidades referente à área curricular ou ainda desenvolver projetos curriculares que desenvolvam demais áreas do currículo. (BRASIL, 1998)

Os PCNs – Ensino Médio, promulgados no ano de 2000, apresenta um novo currículo escolar que estabelece,

[...] a divisão do conhecimento escolar em áreas, uma vez que entende os conhecimentos cada vez mais imbricados aos conhecedores, seja no campo técnico-científico, seja no âmbito do cotidiano da vida social. A organização em três áreas – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias – tem como base [...] conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade. (BRASIL, 2000, p. 18)

Com a nova proposta curricular, o ensino da arte passa a compor à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, como Conhecimento de Arte, que abrange as linguagens artísticas da música, das artes visuais, da dança, do teatro e manifestações contemporâneas definidas como artes audiovisuais. O PCN propõe no campo das competências e habilidades a serem desenvolvidas em Arte, a aprendizagem de modo sensível-cognitivo, através da realização de produções artísticas e sua compreensão, a apreciação de produtos de arte e compreensão; análise de manifestações artísticas, conhecendo e compreendendo em sua diversidade histórico-cultural. (BRASIL, 2000, p. 50).

Os PCNs constituíram-se a partir das novas propostas educacionais do ensino da arte, baseadas no LDB/96 e em estudos e discussões de autores, pesquisadores e arte-educadores com o intuito de fortalecer a educação pela arte e o ensino da arte nas escolas brasileiras. As

diretrizes gerais dos PCNs para a prática pedagógica na área curricular Arte, estão fundamentadas nos três eixos norteadores – produzir, apreciar e contextualizar, da Proposta Triangular⁹ da autora Ana Mae Barbosa.

Sobre a colaboração dos PCNs no ensino da arte as autoras Iavelberg e Arslan (2013) afirmam que,

[...] contribuem sobremaneira para o ensino da arte, porque não são uma metodologia nem uma proposta de currículo, e sim um conjunto de princípios que reorientam a visão de ensino da arte, até então apoiada em disciplinas, para o foco na aprendizagem, indicando objetivos, conteúdos, orientações didáticas e avaliação em artes visuais, dança, música e teatro. Os PCNs conceituam o ensino de arte como uma área de conhecimento, em ações disciplinares e interdisciplinares e ainda em sua articulação com temas transversais [...] Propõem-se a refletir sobre processos de produção e legitimação da arte e cultura em uma nova perspectiva. (IAVELBERG E ARSLAN, 2013, p. 4)

Ana Mae Barbosa (2003) reconhece a contribuição dos PCNs, ao dar a Arte o mesmo destaque curricular, que as demais disciplinas, mas enfatiza que “[...] nem a mera obrigatoriedade nem o reconhecimento da necessidade dão suficientes para garantir a existência da Arte no currículo.” (BARBOSA, 2003, p. 14).

Nos últimos anos, com a exigência da LDB/96 e as propostas curriculares dos PCNs o ensino de arte alcançou níveis ainda não vistos em sua trajetória na educação brasileira. Há um longo caminho ainda a ser percorrido, o século XXI reserva novos estudos a partir de premissas contemporâneas, com a finalidade de fortalecer o ensino/aprendizagem em arte nas escolas.

1.2 A Proposta Triangular no ensino da arte

A Proposta Triangular, inicialmente denominada Metodologia Triangular, elaborada pela arte-educadora Ana Mae Barbosa¹⁰, iniciou no ano de 1987, quando a autora fazia parte do setor de arte-educação no Museu de Arte Contemporânea (MAC) de São Paulo, Ana Mae com a colaboração de demais arte-educadores desenvolveu uma proposta de trabalho baseado na inter-relação de três eixos – o fazer artístico, a leitura de imagem (obra de arte) e a contextualização (história da arte). Em visitas guiadas oferecidas pelo setor de arte-educação

⁹ Tema aprofundado no próximo subtítulo deste capítulo.

¹⁰ Ana Mae Barbosa é graduada em Direito - Universidade Federal de Pernambuco (1960), possui mestrado em Art Education - Southern Connecticut State College (1974) e doutorado em Humanistic Education - Boston University (1978).

do museu, crianças, adolescentes, turmas de escolas, professores de arte e pequenos grupos, eram convidados a desenvolver atividades centradas em torno dos três eixos, com objetivo de aproximar e ampliar o conhecimento em arte. (BARBOSA, 1996)

Em 1989, Ana Mae publicou o artigo *Arte-educação em um museu de arte*¹¹ relatando a metodologia do trabalho realizado no museu e exemplificando detalhes da prática triangular, a reação positiva dos arte-educadores diante da proposta metodológica para o ensino da arte, apresentado pela autora, desencadeou a necessidade de uma publicação que sintetizasse e conceituasse a nova metodologia.

Diante nesta necessidade, em 1991 foi publicado o livro *A imagem do ensino da arte*, em que a autora apresenta a Metodologia Triangular, contextualizando os três eixos norteadores. Em 1998, Ana Mae em seu livro *Tópicos Utópicos*, relata a necessidade da mudança do termo “metodologia” para “proposta”:

Foi no esforço dialogal entre o discurso pós-moderno global e o processo consciente de diferenciação cultural também pós-moderno que, no Ensino da Arte, surgiu a abordagem que ficou conhecida no Brasil como Metodologia Triangular, uma designação infeliz, mas uma ação reconstrutora. [...] Culpo-me por ter aceitado o apelido e usado a expressão Metodologia Triangular em meu livro [...], depois de anos estou convencida de que metodologia é a construção de cada professor em sua sala de aula e gostaria de ver a expressão Proposta Triangular substituir a prepotente designação Metodologia Triangular. (BARBOSA, 1998, p. 33).

Avaliando a necessidade de elaborar um currículo de arte que desenvolva a cultura, respeitando as necessidades do educando, Ana Mae justifica a Proposta Triangular propondo a criação de um currículo que associe os três eixos,

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura. (BARBOSA, 1996, p. 35)

A origem da Proposta Triangular procede de estudos realizados de metodologias e teorias internacionais utilizadas no ensino/aprendizagem de arte, três correntes influenciaram para base da proposta, a *Escuelas al Aire Libre* do México, os *Critical Studies* da Inglaterra e a proposta da *Disciplined-based Art Education* – DBAE, dos EUA. (IAVELBERG, 2008)

¹¹ Em 1996, publicado no livro *A imagem no ensino da arte*, com o título *Arte-educação no Museu de Arte Contemporânea da USP: um estudo de caso*.

A Proposta Triangular sustenta-se em três eixos norteadores: o fazer artístico, a leitura de imagem e a contextualização. Barbosa define cada eixo e refere-se a eles como ações integradoras dos componentes curriculares.

O primeiro eixo é o fazer artístico, e esta fundamentado na produção em ateliê, é a prática artística. Esse fazer artístico proporciona ao educando experiências com os mais diversificados materiais artísticos e linguagens da arte, enfatizando o desenvolvimento da percepção da imaginação e da criatividade. Para Fayga Ostrower “nem na arte existiria criatividade se não pudéssemos encarar um fazer artístico como trabalho, como um fazer intencional produtivo e necessário, que amplia em nós a capacidade de viver” (1977, p. 31).

Em geral, esse fazer não pode ser baseado na simples imitação ou cópia de obra de arte, pois não haverá assim desenvolvimento criativo. Barboza diz que:

A produção de arte faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais, mas somente a produção não é suficiente para a leitura e o julgamento de qualidade das imagens produzidas por artistas ou do mundo cotidiano que nos cerca. (BARBOSA, 1996, p.34)

O fazer somente não fará com que o educando consiga realizar soluções criativas, deve ser embasado e contextualizado com as produções artísticas, estimulando a aprendizagem da história da arte e da leitura de imagem. O objetivo do fazer artístico não é formar artistas, mas sim conhecedores de arte, e de suas linguagens.

Com esse pensamento, é proposto o segundo eixo norteador a leitura da imagem. O mundo está cada vez mais dominado pela imagem, é necessário compreender visualmente as mensagens impostas através das imagens, justificando essa necessidade contemporânea, Ana Mae explica a proposta de inserção de leitura de imagens no ensino da arte,

Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento. (BARBOSA, 1996, p. 34).

Para a Proposta Triangular a leitura de imagem deve envolver o questionamento, a busca, a descoberta, objetivando o despertar da capacidade crítica e estética do educando. Ana Mae em sua proposta não cita uma metodologia ou teoria de análise específica a ser utilizada nas leituras de imagens, ficando a cargo do professor a escolha, mas destaca que “[...] o importante é que a obras de arte sejam analisadas para que se aprenda a ler a imagem e avaliá-

la; esta leitura é enriquecida pela informação histórica e ambas partem ou desembocam no fazer artístico.” (BARBOSA, 1991, p.37).

Na análise de uma obra de arte, o contexto histórico-cultural-social em que foi produzida, é determinante para reconhecer a simbologia dos elementos reproduzidos e o significado da obra, com esse propósito, o terceiro eixo da Proposta Triangular, propõe para o ensino da arte a contextualização, que acrescenta o conteúdo da história da arte necessária à leitura de imagem.

A através da história da arte, o educando reconhecem o fazer artístico como necessário para a construção da história da humanidade, estabelecendo relações entre as suas produções artísticas e contexto histórico.

A história da arte ajuda as crianças a entender algo do lugar e tempo nos quais as obras de arte são situadas. Nenhuma forma de arte existe no vácuo: parte do significado de qualquer obra depende do entendimento de seu contexto. (BARBOSA, 1996, p. 37).

A contextualização demanda o estudo da história da arte como processo contínuo, que em determinado momento enfoca um momento histórico, não somente na história artística do período ou da biografia do artista da obra, mas abrangendo a história social e cultural, possibilitando o educando a criação de relações entre o passado e o presente.

A Proposta Triangular sintetizada por Ana Mae Barbosa é à base dos referenciais curriculares nacionais, o PCNs - Arte do ensino fundamental correspondente ao 3º e 4º ciclos, refere-se aos eixos norteadores, “O conjunto de conteúdos está articulado dentro do processo de ensino e aprendizagem e explicitado por intermédio de ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar” (BRASIL, 1998, p. 49) O texto do PCN-Arte apresenta as linhas de atuação corresponde aos três eixos:

Produzir refere-se ao fazer artístico (como expressão, construção, representação) e ao conjunto de informações a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e do desenvolvimento de seu percurso de criação. O ato de produzir realiza-se por meio da experimentação e uso das linguagens artísticas.

Apreciar refere-se ao âmbito da recepção, incluindo percepção, decodificação, interpretação, fruição de arte e do universo a ela relacionado. A ação de apreciar abrange a produção artística do aluno e a de seus colegas, a produção histórico-social em sua diversidade, a identificação de qualidades estéticas e significados artísticos no cotidiano, nas mídias, na indústria cultural, nas práticas populares, no meio ambiente.

Contextualizar é situar o conhecimento do próprio trabalho artístico, dos colegas e da arte como produto social e histórico, o que desvela a existência de múltiplas culturas e subjetividades. (BRASIL, 1998, p. 50)

Nos PCNs – Ensino Médio, os eixos norteadores da Proposta Triangular estão presentes de maneira reformulada, nas competências e as habilidades a serem desenvolvidos através do conhecimento em Arte abrangendo as quatro modalidades: música, teatro, dança e artes visuais. Divididos em três eixos: representação e comunicação que abrange a realização de produções artísticas e apreciação de produtos de arte, nas várias linguagens com o objetivo de desenvolver a fruição e a análise estética; investigação e compreensão, que objetiva a análise, reflexão e a compreensão dos processos da Arte nas manifestações sócio-culturais e históricos; e contextualização sócio-cultural, que corresponde ao respeito e preservação das manifestações artísticas em suas múltiplas funções. (BRASIL, 2000)

O ensino da arte, por muito tempo esteve fundamentada em práticas pedagógicas centradas em um fazer artístico sem orientação e contextualização, não se caracterizando com conhecimento, mas como mera distração. (PENNA, 2001) Analisado esse contexto histórico do ensino da arte, as propostas referenciais dos PCNs para o ensino/aprendizagem de Arte fundamentam-se principalmente na contextualização histórica, social e cultural da arte, como base para os demais eixos.

Referindo-se a possível interpretação equivocada e desmembrada da Proposta Triangular, Ana Mae expõe sua concepção a cerca do conhecimento da arte,

Quando falo de conhecer arte falo de um conhecimento que as artes visuais se organiza inter-relacionando o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte. Nenhuma das três áreas sozinha corresponde à epistemologia da arte. O conhecimento em arte se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação. (BARBOSA, 1996, p. 31 e 32)

Há uma preocupação por parte na autora da Proposta Triangular e demais arte-educadores, em relação ao ensino da arte nas escolas que se desenvolva a partir de somente um eixo, descontextualizando o objetivo da proposta, e se torne mera atividade desconecta. “A prática sozinha tem se mostrado impotente para formar o apreciador e fruidor da arte.” (BARBOSA, 1996, p.41) Assim, como somente o ensino da história da arte, não caracteriza o educando como autor e produtor de soluções criativas.

Ressaltando a interação entre os eixos norteadores da Proposta Triangular, Rizzi afirma,

A Proposta Triangular permite uma interação dinâmica e multidimensional, entre as partes e o todo e vice-versa, do contexto do ensino da Arte, ou seja entre as disciplinas básicas da área, entre as outras disciplinas, no inter-relacionamento das três ações básicas; ler, fazer e contextualizar e no inter-relacionamento das outras

três ações decorrentes: decodificar/codificar, experimentar, informar e refletir. (RIZZI, 2003, p. 70)

O objetivo principal da Proposta Triangular é desenvolver no educando o conhecimento genuíno da arte, formando um indivíduo apreciador e fruidor de arte. Contribuindo como o principal o objetivo do ensino da arte presente na LDB/96, o desenvolvimento cultural dos alunos.

1.3 O docente na prática do ensino da arte

O ensino da arte na escola ocorre através da mediação entre os conhecimentos prévios dos educandos, de vivências ocorridas no âmbito escolar e fora dele, e dos conhecimentos de Arte, cabe ao professor como ressalta Zélia Cavalcanti, ser o mediador:

O papel do professor é fundamental, pois ele funciona como mediador, trazendo para a sala de aula questões sobre a Arte, fazendo com que as crianças interajam com ela, seja apreciando estética e criticamente, seja conhecendo sua história e também produzindo arte.” (CAVALCANTI, 1995, p. 63)

Os PCNs, referindo-se a situação atual do ensino de arte na educação brasileira, destaca a importância do professor da área de arte se preocupar com sua formação, buscar experiências práticas-teóricas, criando e apreciando arte, para contribuir no ensino das linguagens artísticas. (BRASIL, 1998)

A autora Rosa Iavelberg, destaca igualmente a necessidade de o professor vivenciar práticas artísticas em sua formação,

[...] o professor de arte precisa de vivências de criação pessoal em arte que lhe propiciem a assimilação de conhecimentos técnicos para realizar a transposição didática nas situações de aprendizagem que envolvem o fazer, a apreciação e a reflexão sobre arte como produto cultural e histórico.(IAVELBERG, 2008, p. 52)

As vivências artísticas são de grande relevância para o exercício da docência, para Fusari e Ferraz (1993), na formação do professor de Arte o conhecimento artístico é tão importante quanto o conhecimento pedagógico:

No caso do professor de Arte, a sua prática-teoria artística e estética deve estar conectada a uma concepção de arte, assim como a consistentes propostas

pedagógicas. Em síntese, ele precisa saber arte e saber ser professor de arte. (FERRAZ; FUSARI, 1993b, p. 49)

É necessário que o professor de Arte seja um pesquisador de arte, fascinado pelos conhecimentos a cerca da área, mobilizado pela aprendizagem contínua, pela busca pessoal e profissional em Arte, que “[...] entre em contato com o universo da arte [...]” (ARSLAN; IAVELBERG, 2006, p. 6), que interaja com espaços culturais, museus, bibliotecas e outros espaços que produzem e difundem os bens culturais, com o objetivo de ampliar seus conhecimentos para construção de aulas que resultem no objetivo de desenvolver o conhecimento cultural dos educandos.

A formação inicial e continuada do professor de Arte deve estar fundamentada dos eixos de aprendizagem: o fazer, apreciar e contextualizar. O professor deve se construir como docente de arte e reconhecer no processo contínuo a importância da educação através da arte, e ter a consciência de que, “Não se pode ensinar aquilo que não se conhece.” (ARSLAN; IAVELBERG, 2006, p. 6).

Há uma preocupação em relação à formação do professor de arte, e as ações e funções que lhe cabem no ensino da arte, os PCNs¹² de forma clara elencou as ações a serem desenvolvidas pelo professor, antes, durante e depois da aula de Arte, como uma passo a passo a ser realizado pelo docente.

Reafirmando a necessidade da formação continuada necessária para o docente de arte, os PCNs apresentam as ações dos professores na área da arte, a serem desenvolvidas antes da aula, destacando as funções do professor como pesquisador, apreciador e estudante de arte,

[...] o professor é um pesquisador de fontes de informação, materiais e técnicas; [...] é um apreciador de arte, escolhendo obras e artistas a serem estudados; o professor é um criador na preparação e na organização da aula e seu espaço; o professor é um estudioso da arte, desenvolvendo seu conhecimento artístico; e o professor é um profissional que trabalha junto à equipe da escola. (BRASIL, 1998, p. 98)

As funções do docente durante as aulas de Arte principalmente é proporcionar ao aluno ações que desenvolvam o fazer artístico, a apreciação (leitura de imagens) e o reconhecimento histórico-social-cultural da arte, com a finalidade de desenvolver a leitura estética e crítica do mundo. Ana Mae, afirma que a ação do docente em arte deve ocorrer de forma inteligente e empática, ações estruturadas e embasadas serão capazes de tornar o

¹² Parâmetros Curriculares Nacionais 3º e 4º ciclos do ensino fundamental.

conhecimento da arte reconhecido como essencial na formação do indivíduo e cidadão fruitor de cultura. (BARBOSA, 2003).

2. O ESPAÇO FÍSICO PARA O ENSINO DA ARTE

A metodologia do ensino da arte requer um espaço que favoreça o fazer artístico do aluno, orientação presente nos PCNs: arte, referente à organização do espaço,

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 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. (BRASIL, 1998, p. 97).

Os referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul refere-se ao espaço específico, citando-o como essencial para o ensino/aprendizagem das Artes Visuais na escola. “O espaço ideal para o trabalho com artes na escola é uma sala específica com recursos adequados para o tipo de prática que a disciplina necessita, com matérias diversos, como pincéis, tintas, papéis à disposição.” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 69)

Tanto os PCNs como os referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul citam a importância de um espaço adequado para a ensino/aprendizagem de Arte, mas sabe-se que a realidade nem sempre permite que se tenha esse espaço idealizado.

A infraestrutura das escolas, muitas vezes, não contribui pra que os alunos ampliem seus conhecimentos dos materiais utilizados para a criação, a sala de aula restringe o professor no planejamento das aulas, dificultando a abordagem do ensino nas diferentes linguagens da arte. Quanto o aspecto da sala de aula, arte educadora Ana Mae Barbosa, afirma que:

Nas salas, professores sobrevivem como o que têm e podem fazer, enfrentando a ausência de condições mínimas que lhe dariam prazer e engajamento para realizar sua parte na formação educacional dos alunos e, neste caso, na sua formação cultural e artística. (Barboza, 2008, p.29).

A educação pela arte acontece através de processos dinâmicos, sendo assim a sala de aula configurada e organizada, com mesas enfileiradas, paredes preenchida de qualquer forma ou ainda não ocupadas (CARVALHO, 2014, p.73), sem armários para organização de materiais artísticos, pias e espaços amplos para o trabalho desenvolvido no ensino das linguagens artísticas, desvaloriza a arte, e contribui para o pensamento que o ensino de arte não é necessário ou ainda é uma atividade realizada somente como passatempo.

No entanto, a comunidade escolar precisa se conscientizar que espaço físico contribui para que os educandos tenham um aproveitamento melhor e sintam prazer em desenvolver suas habilidades artísticas. É de suma importância que a escola crie espaços adequados, observando as características necessárias para cada área de aprendizagem.

2.1 A importância do espaço no ensino da arte

O espaço físico contribui para a fruição estética e o fazer artístico, ainda, “pode contribuir para que se fortaleça a produção, a dinamização, a interação, a diversidade metodológica que promova a formação estética e artística dos estudantes” (CARVALHO, 2014, p. 73). Sendo assim, percebe-se que o espaço onde se desenvolve as aulas de arte na escola interfere no ensino/aprendizagem dos alunos, limitando ou ampliando as experiências no campo da arte.

É importante que a sala de aula proporcione e desafie os educandos em diferentes problemas plásticos: cor, forma, traço, textura, espaço, volume e plano. E que contribua no conhecimento das diferentes linguagens artísticas, sendo fundamental o professor estar atento para perceber se os materiais estão proporcionando opções para o desenvolvimento artístico e cultural do educando.

Um espaço organizado de acordo com o trabalho, a ser realizado de forma versátil, para que os alunos possam interagir entre eles e com o ambiente. Onde professor será o mediador dos processos do fazer artísticos, com os materiais e os suportes, a história da arte e a apreciação resultante do fazer. (ARSLAN; IAVELBERG, 2006)

O ensino da arte necessita de um espaço adequado e adaptado para proporcionar aos estudantes as experiências artísticas. Conforme Carvalho, “[...] uma sala específica de arte, faria desse espaço um ateliê do artista, possibilitando ao estudante um processo criativo [...], desenvolvendo o seu sentido estético por meio da relação e criação com o objeto artístico”. (2014, p.80)

A autora Rosa Iavelberg, em entrevista para a revista *Nova Escola*, destaca a necessidade de um espaço adequado e próprio para o ensino da arte, “o ambiente é determinante para aprendizagem nessa área. [...] a sala de aula deve ter o clima de um atelier para que se possa criar.” (POLATO; SANTOMAURO; RATIER, 2008, p.46)

Refletindo a importância e a influência do espaço no ensino/aprendizagem da arte na escola, busca-se como proposta a sala – ateliê¹³, uma sala que atenda às necessidades dos educando possibilitando a diversificação de materiais empregados no fazer artístico. Ana Angélica M. Albano no texto *O atelier de arte na escola: espaço de criação e reflexão*, afirma que, “É necessário compreender a natureza do atelier, a importância do atelier para o artista para podermos começar a pensar no atelier dentro da escola” (ALBANO, 1991, p.162).

2.2. Ateliê de arte

Na busca pela compreensão desse espaço recorre-se inicialmente a etimologia da palavra ateliê, que tem origem na palavra francesa *atelier*, que pode ser traduzida por estúdio, oficina. No Dicionário Aurélio da língua portuguesa o significado para a palavra ateliê é, “oficina onde trabalham em comum certos artesãos ou operários [...] local de trabalho de pintor, escultor, fotógrafo, etc.; estúdio. [...] O conjunto dos artistas que trabalham sob a direção de um mestre” (2010, p.232).

O termo *atelier* surgiu por volta do século XIV, na França, e definia os locais onde eram ensinados os ofícios por artesões ou mestres, “[...] este lugar que seria o ateliê até então era a sala de ofício dos artesãos dentro da própria casa, onde geralmente acontecia o trabalho não só técnico, mas também criativo [...]” (SANTOS, 2010, p.50).

O local do ateliê modificou-se, o artista ao longo da história percebeu a necessidade de possuir um local próprio onde apenas assumi-se o papel de artista, de criador, um local específico que contribuísse com o tempo de sua criação.

Na História da arte, o ateliê sempre aparece nos relatos como um dos principais protagonistas dos acontecimentos artísticos, desde quando a casa era o lugar dos ofícios, passando pelo renascimento, pela arte moderna até chegar à nossa arte contemporânea. (SANTOS, 2010, p. 50)

As definições modificam-se conforme o autor e o período histórico, mas a essência do ateliê como um espaço/local de construção, produção e criação artística não se altera, “[...] mudaram-se as ferramentas e a sociedade, porém este lugar continua sendo conhecido como o centro do trabalho artístico.” (SANTOS, 2010, p.50).

¹³ O correto é ateliê no português, mas alguns autores utilizam a palavra no original *atelier*.

Para o artista o ateliê é refugio de criação, é espaço de encontro e desencontros de si, lugar que possibilita a exploração das cores, formas, luzes e sombras, é o local da criação de novos processos, onde o artista se recolhe e se enfrenta através das suas criações.

Como afirma Santos, é o ambiente de criação que mantém seus instrumentos, suas ideias suspensas, “[...] um lugar onde o artista pode entrar a qualquer momento e resgatar o que ficou no ar [...] Se há ou não ideias, inspirações ou a busca e o conforto do fazer, o artista sabe que ali ele pode desempenhar aquilo que esta ao seu alcance.” (2010, p. 53)

Para a artista e arte-educadora Maria Lucina Busato Bueno o ateliê do artista criador é o lugar,

[...] particular e especial de trabalho, onde ele projeta todas as potencialidades de ser sensível: cabeça que pensa, coração que pulsa batendo mais forte, mãos hábeis que executam com gestos a expressão da alma, força interior que jorra energias, criando e recriando num ato contínuo, onde o limite é ilimitado” (BUENO, 2005, p. 27)

O ateliê é o ambiente do artista, um espaço de criação, de possibilidades, lugar sagrado, espaço de vivenciar sua arte, onde nasce às ideias, se tornam objeto a partir de suas mãos e surge a obra com significação. “O ateliê de um artista, além de se constituir em seu espaço de trabalho, revela a intimidade de seu processo de criação” (SANTOS, 2010, p. 35).

O ateliê pode ter diversas significações, mas é o espaço do fazer artístico como cita Camargo,

Um ateliê de arte pode ser considerado símbolo do fazer artístico. Um espaço de registro criador, experimentação de arte, síntese elaborativa do conhecimento e de despertar de saberes e produções, um lugar de introspecção e extroversão. [...] Tem como função e utilidade ser um espaço produtor de conhecimento, do fazer artístico e de apreciação estética. (CAMARGO, 2010, p. 342-343).

2.3 A importância do ateliê de arte na escola

O espaço de ateliê de arte dentro da escola seria uma sala especial e adaptada para uso na disciplina de arte, onde o aluno se aproximaria da experiência de criação do artista. Segundo Arslan e Iavelberg,

O ateliê coloca os alunos em contato com o processo artístico de criação: desenhos inacabados, idéias em suspensão, dúvidas, pinturas antigas e recentes, obras

embaladas, catálogos e tudo o mais que um ateliê oferece. Muito diferentes entre si, os ateliês são espaços privilegiados para qualquer aprendiz. (2006, p. 44).

O ateliê na escola configura-se com um lugar pensado, um espaço para a construção artística onde os alunos não encontrariam limites para desenvolver habilidades plásticas, um ambiente que contribui esteticamente para o exercício da criatividade e da expressão, espaço que proporciona ao aluno uma variedade de materiais para a criação e o fazer artístico.

O espaço comum em que os alunos realizariam suas criações artísticas, através da interação com seus pares, construindo a relação com os diferentes materiais. O ateliê deve estar preparado para proporcionar experiências e possibilidades de desenvolvimento do educando em diversas habilidades como rasgar, recortar, pintar, misturar, modelar, manipular pequenos e grandes materiais, possibilitando assim um caráter criativo.

O ensino de arte envolve fruição e contato com a arte, a experimentação de variados suportes permite ao aluno à leitura do mundo da arte, estimulando a reflexão sobre a arte desenvolvida através da história, produzida pelos artistas, o discente consegue compreender o ato de elaboração artística seu e de seus colegas, e refletir sobre a importância da arte para sua vida. Fragoso destaca que,

O resultado prático produzido nos ateliês também gera conhecimento teórico se o educador estiver sempre disposto a avaliar junto com seus alunos os trabalhos criados, fazendo uma leitura crítica do que foi produzido, fortalecendo a tríade processo-produto-processo. Em um ateliê, o universo do educando deve ser estimulado, desafiado, confrontado, para que possa enriquecer-se nas suas próprias experiências (2010, p. 191).

Embasado nessa afirmação percebe-se que além de um espaço adequado, é necessário que o professor tenha suporte e o conhecimento de técnicas nas diferentes linguagens artísticas, “propor exercícios que aprimorem a criação, informar com base na história da Arte, promover a leitura e reflexão conjunta.” (ARSLAN; IAVELBERG, 2006, p.9), devem ser prioridades desenvolvidas no espaço do ateliê. Resultando, assim que o educando enfrente os obstáculos do processo de criação através de questionamentos e sugestões do educador.

Por essas razões percebe-se que o ateliê é um espaço de construção de saber, ressaltado que para as aulas ter maior aproveitamento, esse espaço deverá conter: lavatórios, mesas grandes, bancos e cadeiras adequados, panos de limpeza, espaço para exposições dos trabalhos, armários para a organização do material utilizado nas diferentes linguagens, e dispor uma gama diversificada de materiais artísticos, como pincéis, tintas, papéis, argila, entre outros. Fragoso enfatiza que,

O ateliê estar exposto a uma grande cartela de opções propicia não só um maior conhecimento prático, mas capacidades cognitivas para manipulação das várias linguagens artísticas. Dos suportes tradicionais, bidimensional, para suportes mais elaborados onde possam explorar diferentes formas de espacialidade, despertando o interesse para a produção contemporânea de Arte (2010, p. 191).

Nota-se que o espaço interfere no ensino/aprendizagem contribuindo para o desenvolvimento artístico do educando, a partir do fazer embasado com a história da arte e a reflexão da criação no ateliê. Como afirma Albano, “[...] o ateliê na escola possibilita o trabalho coletivo, o aprendizado conjunto de uma técnica, a apresentação de um material ou exercício novo” (1991, p.163). Com o ateliê de arte na escola, o objetivo do ensino de arte contido na LDB, o desenvolvimento cultural do Educando, tornar-se mais próximo de ocorrer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa notou-se que o percurso histórico é indispensável para compreender a caminhada e as mudanças ocorridas ao longo do tempo no ensino da arte. É suma importância que arte-educadores em sua formação, procurem aprofundar o estudo das leis assim como as metodologias e teorias que regem a educação no Brasil, para melhor compreender o ensino atual na área da arte.

O ensino da arte visa o desenvolvimento cultural dos educandos, através da introdução teórica junto à produção prática, consolidada a partir do reconhecimento das diversas formas do fazer e da contextualização das obras, considerando a ampliação da criatividade através do processo pessoal do discente sobre a orientação do docente.

A disciplina de arte pode gerar interações entre teoria e prática, relacionando à história da arte, as sociedades e as culturas. Capaz de tornar o educando um cidadão crítico, ativo e consciente de suas ações e responsabilidade diante das necessidades sociais.

Quando nos referimos ao espaço físico da escola, compreendemos que a sala de aula nunca é um espaço estático, indiferente ao educando e ao conteúdo vivenciado nesse espaço. Dessa forma, a proposta de um espaço adequado para o ensino da arte propõe uma infraestrutura que contribui com o ensino/aprendizagem da arte na escola. O espaço influencia para que os alunos desenvolvam seus trabalhos de forma criativa e que o educador tenha autonomia de utilizar diversos materiais e criar diferentes propostas utilizando linguagens artísticas diversificadas.

Além disso, as fontes bibliográficas pesquisadas permitiram articular os fundamentos que levam à compreensão da relevância da existência deste espaço, ateliê de arte na escola, e a sua influência no processo de ensino/aprendizagem da arte, pois através desse ambiente agradável, o educando sinte-se inspirado e confiante para expressar seus sentimentos e impressões através da prática.

Neste sentido considera-se que o ateliê de arte da escola pode fazer uma grande diferença na educação da arte no Brasil, contribuindo de forma positiva na construção de cidadãos criativos, sensíveis, críticos, expressivos, sustentáveis e conscientes, colaborando no desenvolvimento cultural dos educando, objetivo principal do ensino da arte, conforme a Constituição Federal e as Leis que regem a educação.

Dessa forma a pesquisa foi relevante no sentido de aprofundar o tema do ensino da arte e ateliê de arte na escola, mas a investigação gerou muitas inquietações surgindo indagações em relação ao ensino da arte, com as práticas educativas atuais, a falta de conhecimento dos docentes sobre as legislações que regem a educação, a importância de uma formação docente continuada, a construção de espaços escolares de ensino e como o projeto arquitetônico da escola é planejado. Questionamentos que serão aprofundados futuramente.

REFERÊNCIAS

ALBANO, Ana Angélica M. O atelier de arte na escola: espaço de criação e reflexão. In: PACHECO, Elza Dias. *Comunicação educação e arte na cultura infanto-juvenil*. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. *Ensino de Arte*. São Paulo: Cengage Learning, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: Anos oitenta e novos tempos*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

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

BARBOSA, Ana Mae (org). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. In: _____ (org.) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília. DF: Senado, 1988.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 5692/71. Brasília : 1971.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília : 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: Arte*. Brasília: MEC/SEMT, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEMT, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Arte*. Brasília: MEC/SEMT, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMT, 2000.

BUENO, Maria Lucina Busato. *Vivências do fazer pictórico com tintas naturais*. Passo Fundo: Editora UPF, 2005.

CARVALHO, Carla; FREITAS, Aline Amaral; NEITZEL, Adair de Aguiar. *Sala de aula: Espaço de formação estética e sensível na escola*. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, n. 42, 2014, p. 67-86.

CAVALCANTI, Zélia (Coord.); SZPIGEL, Mariza; IAVELBERG, Rosa; CARMONA, Yara. *Arte na sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COLI, Jorge. *O que é arte*. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

DERDYK, Edith. O espaço da criação e a criação do espaço. *Revista Emília*. Leitura, set. 2011. Disponível em: <<http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=21>>. Acesso em: out. 2015.

DUARTE JR, João Francisco. *Porque Arte-Educação?*. 12. ed. Campinas: Papirus, 2001.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T; FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez, 1993a.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T; FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Metodologia do ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 1993b.

FERREIRA, Aurélio Buarque de. *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FILIPOUSKI, Ana Mariza; KEHRWALD, Isabel Petry. *Educação Brasileira depois dos PCN: visão de futuro*. Boletim Arte na Escola, n° 50. Jun. 2008. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69395&>>. Acesso em: out. 2015.

FRAGOSO, Maria Luiza. *Licenciatura em artes visuais: 2º semestre*. Brasília: UAB, UnB, 2010.

IAVELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte: Sala de aula e formação de professores*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MUSEU DE ARTE DO RIO GRANDE DO SUL. *Do atelier ao cubo branco*. Porto Alegre: MARGS, 2014.

NASCIMENTO, Vanderléia Santos de Jesus. Ensino de Arte: Contribuições para uma aprendizagem significativa. In: Encontro Funarte de Políticas para as artes – Interações estéticas em rede, 2, 2012, Rio de Janeiro. Artigo. Disponível em: <http://www.funarte.gov.br/encontro/?page_id=853>. Acesso em: ago. 2015.

OSTROWER, Fayga. *Critividade e Processos de Criação*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

PENNA, Maura (coord.). *É este o ensino de arte que queremos?* uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Universitária, 2001.

POLATO, Amanda; SANTOMAURO, Beatriz; Rodrigo, RATIER. Olhar criativo. *Revista Nova Escola*, São Paulo, Ed. 213, Jun./Jul.2008, p. 46-47.

RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos Metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Liliane Pires dos. *O ambiente do artista: O ateliê e seus guardados*. 2010. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2010.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. Crise da ditadura militar e o processo de abertura política no Brasil, 1974-1985. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. (Orgs.). *O tempo da Ditadura: regime militar e movimentos sociais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. V.4. p. 243-282