



Um olhar sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte: visões, expectativas e diálogos

To look at Art's National Curricular Parametrical: visions, expectations and dialogues

Marcilio de Souza Vieira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

O artigo analisa os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental. Explicita como a questão curricular em arte se colocou internamente ao plano político-institucional em torno da proposta dos PCNs em Arte e da definição de diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental. Visa a oferecer elementos para a compreensão das nuances pedagógicas implicadas na elaboração deste documento. Discute alguns aspectos do discurso pedagógico dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte, ressaltando como o jargão pedagógico e o recurso a expressões consagradas e *slogans* educacionais obnubilam a especificidade da tarefa educativa e ignoram os desafios concretos da ação docente. As análises centram-se no ideal de “desenvolvimento da competência crítica”, visto como objetivo do processo aprendizagem em arte e no ideal pedagógico da interdisciplinaridade, tomando-os como exemplares típicos desse tipo de discurso.

Palavras-chave: Educação. Arte. Parâmetros Curriculares Nacionais.

Abstract

The article analyzes the National Curricular Parametrical for the Elementary Teaching. Make explicit how the art curricular issue have been placed position around on the institutional political plan of Art's PCNs proposal and on the Curricular Directives definition for the Elementary Teaching. Discusses some aspects of the pedagogical discourse of the Art's National Curricular Parametrical, emphasizing how pedagogical jargon and the consecrated expressions use and educational slogans cloud the specificity of the educational task and ignore the concrete challenges to teaching activities. The analyses is centered on the “developing critical competency” ideal, seen as the art's process apprenticeship purpose and in the inter disciplinary pedagogical ideal taking them as typical examples of this type of discourse.

Keywords: Education. Art. National Curricular Parametrical.

Entre lágrimas e carnaval

A Arte caracteriza um tipo particular de conhecimento que o ser humano produz, assim como o conhecimento científico, o técnico ou o filosófico. O universo artístico estrutura e organiza o mundo, num constante processo de transformação do homem e da realidade circundante. (BRASIL, 1998; OSINSKI, 2001).

As manifestações artísticas nos faz conhecer e tentar compreender a vida humana, seus costumes, suas crenças, seus momentos de glória, de inquietação, de decadência moral ou econômica. Elas são criações que eternizam emoções individuais e ao mesmo tempo coletivas; produtos estéticos que expressam o imaginário das distintas culturas, que se renovam através dos tempos, construindo o percurso da história humana. (FISCHER, 1981). São uma das mais inquietantes e eloqüentes produções do homem são, antes de qualquer coisa, uma experiência sensível. Através da dança, do teatro, da poesia, da imagem, a Arte fala aquilo que a História, a Sociologia, a Antropologia, etc., não podem dizer porque elas usam outros tipos de linguagens, que sozinhas não são capazes de decodificar a cultura. Neste sentido, a Arte, como linguagem representacional, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursiva e científica. (BARBOSA, 1998; ZAMBONI, 2001).

A Arte, como disciplina escolar, possibilita o estudo de saberes em arte presentes na cultura e articulados pela linguagem verbal e não verbal, tendo como objeto específico o conhecimento estético. Como parte de um sistema social, carrega consigo não só reflexos ideológicos, mas uma carga ideológica, muitas vezes a ela atribuída. Nesse sentido, reforça a desigualdade social, quando limita o acesso e o domínio dos saberes, pela distância entre este conhecimento e as classes menos favorecidas.

O fato é que a Arte ainda é tratada ideologicamente como um elemento separador de classes¹, somados a outros aspectos da atualidade, marcados pelo processo de mundialização da cultura e da globalização, em suas implicações econômicas e políticas, configuram-se como empecilho para que o acesso aos saberes, que são direitos do cidadão, não sejam alcançados.



Nesse sentido, as noções² que ao longo da história foram atribuídas ao Ensino de Arte no Brasil também concorrem para fomentar esse pensamento da Disciplina de Arte como separadora de classes, como complemento e como atividade espontaneísta, à exemplo da atividade de desenho livre vivenciada comumente como sinônimo das aulas de Arte.

As terminologias desvelam, portanto, escolhas conceituais que definem trajetórias metodológicas. Mas nada é tão cirurgicamente delimitado e as terminologias acabam abarcando uma complexidade de conceitos que se (inter)relacionam. No momento em que uma nova lei posiciona uma outra direção, essas questões pedem resignificação e novos questionamentos. (MARTINS, 2003, p. 52).

Cabe aos professores, na atualidade, se apropriarem dessas nomenclaturas e resignificá-las na sua atuação docente. Como professores de Arte temos que conhecer essas nomenclaturas/terminologias que se deram ao longo do Ensino de Arte no Brasil e, mobilizar esses saberes oriundos de estudos anteriores e que ainda é um agravante no Ensino de Arte na contemporaneidade.

Sabemos que as linguagens da Arte ainda são pensadas no contexto da educação institucionalizada prioritariamente como um meio eficaz para alcançar conteúdos disciplinares com objetivos pedagógicos muito amplos, como por exemplo, o desenvolvimento da "criatividade", apesar desse pensamento já está mudando em algumas instituições de ensino. Temos hoje trabalhos divulgados acerca do ensino dessas linguagens não como um apêndice para outras disciplinas ou desenvolvimento da criatividade, mas como conteúdos necessários para fazer e compreender arte. (BRASIL, 1998, VIEIRA, 2005).

Apesar de todos os esforços para o desenvolvimento de um saber artístico na escola, verifica-se que a Arte, historicamente produzida e em produção pela humanidade, ainda não tem sido suficientemente ensinada e apreendida pela maioria dos jovens brasileiros (BRASIL, 1998), pois a mesma surge como reprodução e não como reflexão na escolarização básica sem resignificação dos conteúdos abordados, reelaboração dos saberes em Arte por professores e alunos.



No Brasil, [...] nem a mera obrigatoriedade, nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da Arte no currículo. Leis tão pouco garantem um ensino/aprendizagem que tornem os estudantes aptos para entender a Arte ou a imagem na condição pós-moderna contemporânea. [...] Somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação. (BARBOSA, 2003, p. 14).

Como podemos observar, a sistematização do ensino da Arte no ambiente escolar deve ressignificar o seu papel social, democratizar um conhecimento específico que vai, de certa maneira, interferir na formação do indivíduo, enquanto fruidor de cultura e conhecedor da construção de mudanças no entendimento da Arte, enquanto componente curricular que assume um compromisso com a herança cultural e histórica do sujeito. (BARBOSA, 2003).

Neste trabalho, analisamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, explicitando como a questão curricular em arte se colocou internamente ao plano político-institucional em torno da proposta dos PCNs em Arte e da definição de diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental. Visa a oferecer elementos para a compreensão das nuances pedagógicas implicadas na elaboração deste documento, discutindo alguns aspectos do discurso pedagógico dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte, ressaltando como o jargão pedagógico e o recurso a expressões consagradas e *slogans* educacionais obnubilam a especificidade da tarefa educativa e ignoram os desafios concretos da ação docente. As análises centram-se no ideal de “desenvolvimento da competência crítica”, visto como objetivo do processo de aprendizagem em arte e no ideal pedagógico da interdisciplinaridade, tomando-os como exemplares típicos desse tipo de discurso.

Novas diretrizes curriculares, novas práticas no ensino de Arte

A proposta “novas tendências curriculares em Arte” contida na edição das diretrizes do MEC (BRASIL, 1998) refere-se ao terceiro milênio como o cenário das grandes transformações culturais, motivo pelo qual as autorida-



des educacionais do País passariam a reconhecer a importância estratégica (no sentido histórico-ideológico) do ensino de Arte, ponto de partida para a conquista de um processo de formação mais amplo e duradouro que é a educação estética.

Em todos os níveis da Educação Fundamental, os Parâmetros Curriculares dão à área de Arte uma grande abrangência, propondo quatro modalidades artísticas a saber: Artes Visuais, com maior amplitude que Artes Plásticas, englobando artes gráficas, vídeo, cinema, fotografia e as novas tecnologias, como arte em computador; Música; Teatro e Dança, que é demarcada como uma modalidade específica.

Em vigor desde 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais³ da área Arte tiveram a virtude de trazer para o primeiro plano do cenário educacional uma antiga reivindicação que clamava pela presença regular da Arte no currículo escolar. Desde então, com maior ou menor intensidade, mais ou menos aplicação e vontade, mais ou menos disponibilidade e condições efetivas de colocar em prática a educação estética no cotidiano da criança e do jovem, as escolas vêm se adaptando à nova orientação.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, as propostas para essas diversas linguagens artísticas estão submetidas à orientação geral, apresentada na primeira parte do documento, que estabelece três diretrizes básicas para a ação pedagógica. São diretrizes que retomam, embora não explicitamente, os eixos da chamada "Metodologia Triangular" ou melhor, "Proposta Triangular", defendida por Barbosa (1998) na área de Artes Plásticas. Segundo os próprios Parâmetros, 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). Vale ressaltar que, em nosso País, a "Proposta Triangular" representa a tendência de resgate dos conteúdos específicos da área, na medida em que apresenta, como base para a ação pedagógica, três ações mental e sensorialmente básicas que dizem respeito ao modo como se processa o conhecimento em Arte.

Com os eixos norteadores adotados, o documento citado coloca-se em sintonia com as buscas desenvolvidas no campo do Ensino de Arte, refletindo o próprio percurso da área. Neste sentido, podem ajudar a consolidar uma nova postura pedagógica e a concepção da Arte como uma área de

conhecimento específico. Com isso, a (re) construção do conhecimento em Arte se dá por meio da inter-relação de saberes que se concretiza na experiência estética. (BRASIL, 1998).

Assim sendo, os Parâmetros para o ensino de Arte, elaborados por teóricos e professores de Arte, orientam para a aproximação e reelaboração de saberes deste componente curricular com as manifestações/produções culturais. Surgem-nos questionamentos acerca dessa aproximação que favoreça ao aluno nas quatro linguagens citadas o exercício da valorização da diversidade cultural, sem perder o compromisso nas linguagens artísticas da democratização do acesso à produção cultural.

Ao se pensar a prática pedagógica na escola das linguagens artísticas já citadas, questiona-se: como realizar, na sala de aula, a proposta dos PCNs para Arte, com suas quatro modalidades artísticas? O fato é que os PCNs-Arte, que apresentam uma proposta tão abrangente, não chegam a apresentar de modo claro a forma de encaminhar concretamente o trabalho com as diversas linguagens artísticas. As disposições são poucas e dispersas pelo texto, de modo que a questão de quais linguagens artísticas, quando e como serão abordadas na escola permanece, em grande medida, em aberto. Talvez continuem em aberto porque,

[...] no que se refere às orientações e propostas contidas [...] particularmente nos PCNs, é muito possível que poucas saiam da página impressa. Histórica e socialmente conservadoras, pedagogicamente megalômanas, e culturalmente demagógicas – porque descontextualizadas – um grande número das propostas que ali estão, fazem efeito, mas não levam a efeito aquilo que propõem. Por que? (TOURINHO, 2003, p. 28).

Os PCNs-Arte optam pela organização dos conteúdos por modalidade artística, e não por ciclo, como nos documentos das demais áreas, delegando às escolas a indicação das linguagens artísticas e “da sua sequência no andamento curricular.” (BRASIL, 1998, p. 54). Sugerem, pois que, “[...] a critério das escolas e respectivos professores, [...] os projetos curriculares se preocupem em variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade, quando serão trabalhadas Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro.” (BRASIL, 1998, p. 62 e 63).



Pensamos que, cabe a cada escola a elaboração de um projeto político-pedagógico, com base num amplo e aprofundado processo de conhecimento da Arte, análise e proposição de alternativas, cuja elaboração demanda a participação efetiva de todos os envolvidos: comunidade, pais, alunos e professores.

É importante destacar que a diversificação de modalidades não significa apenas reconhecer que existem preferências dos alunos segundo as diferenças individuais que levam alguns a gostar de artes, outros de comunicação, de humanidades, ciências exatas ou tecnologias, mas compreender que muitas vezes as “preferências” expressam desconhecimento ou mesmo antecipada consciência de impossibilidade, em decorrência de experiências anteriores determinadas pelas condições materiais de existência.

É a escola, portanto, que lhe propiciará oportunidades de estabelecer relações com os distintos campos do conhecimento, no sentido de exercer seu direito a escolhas, ao mesmo tempo que supera suas dificuldades em face de suas experiências anteriores. Isso significa afirmar que a diversificação de modalidades deverá preparar o aluno para exercer atividades na área de História usando conhecimentos da disciplina de História, mas deverá também colocá-lo em contato com a Arte por meio de experiências significativas, de modo que ele possa perceber o senso estético como uma forma peculiar da práxis humana, presente em todos os espaços da vida social e produtiva.

A Arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2003, p. 18).

Cabe ao professor de Arte colocar em prática essa construção/desconstrução como conhecimento crítico de conceitos formais, visuais, sociais e históricos, que tem sido, muitas vezes, distorcidos, descartados, reapropriados, reformulados, justificados e criticados. (BARBOSA, 2003).

Uma questão crucial, portanto, é o professor que irá colocar em prática os PCNs-Arte: qual deverá ser a sua qualificação? A característica geral da proposta, que se direciona para o resgate dos conhecimentos específicos

da Arte, a complexidade dos conteúdos nas diversas modalidades artísticas, tudo isso parece indicar a necessidade de professores especializados em cada linguagem. Mas, na verdade, não há definições claras sobre a formação do professor de Arte, nem nos PCNs, nem na atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Por conseguinte, como muitas vezes a contratação de professores está submetida à lógica de custos e benefícios, acreditamos que dificilmente as escolas contarão, a curto ou médio prazo, com professores especializados em cada uma das quatro modalidades artísticas dos PCNs-Arte.

Essa prática nos aponta para um ensino de Arte pautado na LDB nº 5692 de 1971 em que a falta de uma preparação de pessoal para entender a Arte antes de ensiná-la, gerou arte-educadores polivalentes. (FUSARI; FERRAZ, 1993; BRASIL, 1971).

Tais perspectivas colocam em discussão a possibilidade de os PCNs-Arte trazerem mudanças efetivas para a prática pedagógica na área. A pretensão de um único professor realizando as propostas do documento citado em todas as linguagens artísticas contradiz a amplitude e profundidade das propostas específicas, atualizando a polivalência e conduzindo, inevitavelmente, a um esvaziamento de conteúdos.

Se os Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte forem implementados desta forma, ou se ficarem apenas no papel – em belos planejamentos e relatórios –, estarão sendo reduzidos a meros atos de discurso, mascarando, na verdade, a ausência de renovação das ações pedagógicas em Arte.

Atualizando o que havíamos dito, a grande virtude do PCN é reconhecer a Arte como um campo específico de organização do conhecimento. Entretanto, percebemos que o seu eixo ordenador apresenta a Arte, como parte de um capital cultural acumulado previamente dado, no qual o papel histórico da arte na vida social reduz-se conceitualmente à noção Vida-Valor-Arte.

Com os eixos norteadores adotados, citados anteriormente, os PCNs-Arte colocam-se em sintonia com as buscas desenvolvidas no campo do ensino de Arte, refletindo o próprio percurso da área. Nessa perspectiva, podem ajudar a consolidar uma nova postura pedagógica e a concepção da Arte como uma área de conhecimento específico. No entanto, há certamente um grande descompasso entre a realidade das escolas e essa renovação pretendida pelas instâncias regulamentadoras e pelos trabalhos acadêmicos, até porque os Parâmetros são bastante recentes.



A nosso ver, a proposta dos PCNs na área de Arte é ambiciosa e, até certo ponto, difícil de ser viabilizada na escola brasileira. Para a sua aplicação efetiva, seria necessário poder contar com recursos humanos com qualificação, o que implica desde a valorização da prática profissional até ações de formação continuada e acompanhamento pedagógico constante, além de recursos materiais que atendessem às necessidades da prática pedagógica em cada linguagem artística.

Para nós, a concepção de arte que pode auxiliar na fundamentação de uma proposta de ensino e aprendizagem artísticos, estéticos, e atende a essa mobilidade conceitual, é a que aponta para uma articulação do fazer, do representar e do exprimir. (FUSARI; FERRAZ, 1993, p. 18).

Sendo assim as propostas dos Parâmetros serão realizadas apenas na medida dos recursos humanos disponíveis. Assim, se o professor de Arte de uma dada escola for formado em Teatro, por exemplo, será esta a linguagem artística contemplada no currículo. Uma outra variante desta situação, que já começa a ter lugar em estabelecimentos particulares, é a escola escolher a(s) modalidade(s) artística(s) que considera mais conveniente(s) para os seus interesses, contratando um professor com formação adequada. Neste caso, podem pesar argumentos acerca da conveniência de evitar reclamações dos pais na hora de comprar material para as aulas de Artes Visuais, ou então sobre como determinado campo da arte pode contribuir para o *marketing* da escola – ao produzir apresentações musicais, por exemplo.

É preciso deixar claro que, apesar de todos os questionamentos em torno dos PCNs (Arte), reconhecemos a importância deste documento, que podem ajudar a fortalecer a presença da Arte na escola. Sem dúvida, os PCNs (Arte) sinalizam um redirecionamento do ensino de Arte, respondendo às buscas da própria área. É preciso lembrar, no entanto, que as normas contam sobretudo pelos seus efeitos, de modo que os PCNs dependem de sua concretização, ou seja, de sua realização na prática escolar. Nesta medida, tanto a renovação da prática pedagógica em Arte, quanto a “transformação positiva no sistema educacional brasileiro”, a que se referia o Ministro da Educação nas páginas iniciais dos Parâmetros, passam necessariamente pela prática concreta, com todos os seus conflitos, pois é nela que tais mudanças terão que ser construídas e conquistadas.

Enfim... Entre o pretendido, o dito e o feito

As reflexões aqui abordadas, chamam-nos a pensar e superar o tratamento dado ao longo do processo histórico do ensino de Arte no Brasil, em sua perspectiva histórico-linear, que tradicionalmente tem marcado o ensino de Arte na escola. Em seu percurso histórico a Arte foi renomeada a fim de contemplar as produções, as criações, seguindo as tendências das pedagogias em vigor; no entanto, é importante entender que esses diversos meios apresentados nos documentos oficiais que regulamentam o ensino de Arte são ferramentas e não condições para se alcançar o conhecimento em Arte.

Desse modo, o valor educativo da Arte na Educação Básica se destaca, na medida em que reconhece a Arte como componente curricular imprescindível na formação do sujeito e para o exercício da vida cidadã.

Assim, ensinar Arte não é simplesmente apresentar certos elementos da linguagem visual, musical ou cênica, relacionar características artísticas com seus respectivos autores ou conhecer uma História da Arte dita universal. É preciso mais, para que a informação se transforme em conhecimento; é necessário interpretar e questionar diferentes representações culturais, analisando os processos de criação e execução dessas produções, pois uma aprendizagem se nutre da investigação, do diálogo e do olhar do outro. É preciso ainda ser conhecedor dos documentos oficiais que normatizam e regulamentam este ensino; ter sobre eles um olhar crítico, um olhar de análise para que suas influências não sejam verdades absolutas.

Nessa perspectiva, é fundamental que o professor assuma uma postura investigativa e conceba a teoria como oportunidade e caminho para a reflexão sobre os conceitos relativos à disciplina de Arte e a relação com suas práticas. Logo, esta disciplina deve propor condições para se romper com o pragmatismo, com atividades estéreis de reprodução mecânica, com códigos pré-estabelecidos, com paradigmas dogmático e doutrinário, prezo aos padrões classistas que a negam como travessia, como caminho para os rompimentos pelo qual se busca a descoberta na ação, na criação e na transformação.

Portanto, vislumbramos a Arte na escola como disciplina escolar possuidora de conhecimentos específicos, que permite o entendimento da diversidade cultural e a importância dos bens culturais como um conjunto de



saberes. A arte, contribui também, para que alunos e professores, além de fruidores de Arte, entendam-se como parte de um sistema formador/transformador da cultura e da sociedade.

Pensamos que, o ensino de Arte a partir do explicitado, exige uma postura investigativa dos professores e dos alunos diante dos processos de transformações exigidos pelos documentos oficiais da educação brasileira. Acreditamos que, a apropriação dos conhecimentos em Arte se dará na medida em que houver aprofundamento e inter-relação entre esses conhecimentos e a realidade. Tal forma de pensamento e de trabalho estará superando a prática da Arte pela arte e ressignificando os saberes para os alunos.

Por fim, gostaríamos de destacar alguns pontos dessa reflexão como apontamentos para a atividade epistemológica e o conhecimento da Arte. Cenários epistêmicos que podem tornar-se uma agenda de pesquisa, a saber:

- A necessidade de discussão sobre o processo de ensino e aprendizagem, enfocando a Arte como área de conhecimento, com objeto específico de estudo para cada uma das quatro linguagens artísticas;
- Encaminhamentos metodológicos que orientem a prática em sala de aula, bem como o enfoque da História da Arte sem se prender à sua linearidade;
- Articulação crítica entre os conteúdos e as diferentes linguagens artísticas;
- Definições de princípios comuns que orientem o planejamento curricular de Arte, bem como o papel da disciplina e do professor de Arte na escola pública;
- Carência de profissional habilitado em Arte, polivalência e a diversidade de entendimento quanto a função da Arte na escola;
- Necessidade de desmistificação da Arte em relação dos pressupostos com as propostas de planejamento;
- Entendimento e conhecimento dos documentos oficiais, à exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte e da LDB, para se compreender as transformações acerca do ensino de Arte.

Consideramos essa agenda de pesquisa como indicativos fundamentais para a ampliação do pensamento crítico em Arte.

O assunto de que tratamos nos remete à necessidade de se entender que no discurso teórico, no desenvolvimento prático da linguagem teatral, da linguagem das artes visuais, da linguagem da dança e da linguagem da música, são subjacentes a determinados discursos ideológicos no campo da Arte, os quais não podem ser descartados na análise do fazer teatro, dança, música e artes visuais no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Este discurso se articula diretamente com o contexto histórico-social em que acontece os fazeres das manifestações artísticas citadas. Então, não fica difícil entendermos que, na nossa realidade de País, com toda a sua competitividade de classe retratada no modelo político neoliberal, o discurso ideológico da educação apresenta inúmeras contradições, logicamente, quando se leva em conta uma concepção de educação baseada na construção da cidadania e na elevação da busca de um ensino de qualidade capaz de formar cidadãos que interfiram criticamente na realidade para transformá-la.

Notas

- 1 Quando determina-se alguma manifestação artística como “popular” ou “erudita”, está-se delimitando e perpetuando diferenças entre “arte do povo” e “arte da elite”.
- 2 Fusari e Ferraz (1993) no livro *Arte na educação escolar*, abordam três noções que compartilham a mesma finalidade dentro do sistema educacional no ensino de Arte. São elas: Educação através da Arte difundida no Brasil a partir das idéias do inglês Hebert Read que propunha a arte como expressão, Educação Artística, incluída no currículo escolar a partir de 1971, pela Lei nº 5692 de 1971 e tinha como proposta o tecnicismo e Arte-Educação, movimento organizado fora da educação escolar a partir das premissas das idéias da Escola Nova e da Educação através da arte.
- 3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNs) foram elaborados “[...] com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que [...] dê origem a uma transformação positiva no sistema educacional brasileiro.” (BRASIL, 1998, p. 15). Que abre todos os volumes dos PCNs para os 6º ao 9º ano. Os PCNs já estão nas escolas, determinando a prática pedagógica e também gerando inquietações, inclusive em nossa área.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: Companhia das Artes, 1998.



_____. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lex: Brasília, v. 35, p. 1114–1125, jul./set. 1971.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Artes. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. Tradução Leandro Konder. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende; FERRAZ, Maria Heloisa Correa de Toledo. **A arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

MARTINS, Mirian Celeste. Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de arte. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Arte, história e ensino**: uma trajetória. São Paulo: Cortez, 2001.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VIEIRA, Marcilio de Souza. **A estética da commedia dell'arte**: contribuições para o ensino das artes cênicas. 2005. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte**: um paralelo entre arte e ciência. 2. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2001.

Prof. Marcilio de Souza Vieira
Especialista em Pedagogia do Movimento e
Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Membro do Grupo de Pesquisas e Estudos sobre
Corpo e Cultura do Movimento | GEPEC
E-mail | marciliov26@hotmail.com

Recebido 18 mar. 2006

Aceito 12 ago. 2006