Ensino de Arte no Brasil: compreendendo idéias.[1]

Andrea Penteado

Renato Jose de Oliveira

Palavras-chave: Currículo, Historia do Ensino, Nova Retórica, Filosofia da Educação.

1. Sobre discursos e argumentos

Nesse trabalho apresentamos algumas conclusões de um dos capítulos da pesquisa "O Argumento do Auditório: o que dizem os alunos sobre o ensino de arte em suas escolas?". Partimos da teoria da Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002), que defende que todo conhecimento que não se fundamenta em fatos é criado por meio de uma discussão na qual se legitimam algumas verdades provisórias, frutos de juízos de valores que são social e historicamente determinados. Considerando essa tese, pensamos se seria possível trazer os alunos para dentro dos debates educacionais, especificamente para participarem daqueles que dizem respeito à construção dos currículos, que tem sido um de nossos campos de interesse. Essa questão nos levou à necessidade de conhecermos mais profundamente os pressupostos que fundamentam o ensino de arte nas escolas contemporâneas, pois para podermos compreender e analisar os argumentos dos alunos seria necessário conhecer suas origens.

Inicialmente, todo debate implica em aceitarmos de comum acordo determinadas premissas, ou teses, para que possamos, então, defendê-las ou refutá-las por meio da discussão retórica, permitindo a revisão e a continuidade dos processos históricos. Esse acordo se dá entre orador e auditório[2] e marca a possibilidade de que haja a discussão, pois se reconhece um valor comum para que esse seja problematizado. É necessário ao orador que conheça as teses de seu adversário, primeiro para que possa compreendê-lo e para que possa fundamentar seus próprios argumentos; segundo, para que o auditório firme um compromisso com o orador permitindo-se ouvi-lo.

Desse modo, propusemo-nos, no capítulo aqui resumido, fazer uma revisão dos debates que foram empreendidos sobre ensino de arte no Brasil, desde o início do século

---

[1] Publicado nos Anais do IV Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões Curriculares, em meio digital, ISBN 9788587103390, 2008.

[2] Perelman e Olbrechts-Tyteca propõem a seguinte definição: "parece-nos preferível definir o auditório como *o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação*" que explica simultaneamente os papéis do orador e do auditório. (2002, p 22).

XX, com a finalidade de conhecermos as teses geradas e de estabelecermos novos acordos e matérias para discussão.

2. Sobre a origem (possível) de algumas verdades que conhecemos

Para tentarmos compreender tais debates recorremos a algumas fontes bibliográficas tanto do campo de estudos da pedagogia, quanto do ensino de arte, além da legislação federal e dos PCN de Arte. Grosso modo deparamo-nos com duas tendências de posicionamento em relação ao ensino de arte no Brasil atual que se sobressaem às demais: de um lado há autores que reconhecem que esteja ocorrendo nos últimos anos um enaltecimento do ensino de arte nas escolas e até certo modismo que deve ser problematizado; de outro, pensadores que observam o oposto, um preconceito para com a arte dentro do universo escolar.

Para pensarmos sobre essa primeira tendência, recorremos à tese de doutoramento de Sueli Batista, na qual a autora nos convida a refletir a respeito dos pressupostos que poderiam estar sustentando esse modismo da arte em nossas escolas: "A educação pela arte tem se configurado como um modismo. Como já dissemos, ser "politicamente correto" em relação a esse assunto é valorizar o papel social da arte, o social aqui entendido como "assistencial" (BATISTA, 2002, p.37).

Já o posicionamento de identificar um preconceito contra o ensino de arte está claramente apresentado nos trabalhos de Ana Mae Barbosa, em particular na obra em que pesquisa a historia da arte-educação no Brasil (2005), ao denunciar que a arte nas escolas fica confinada ao objetivo de servir às decorações das tradicionais festas escolares.

Para resgatarmos a origem desses argumentos voltamos ao início do século XX e apresentaremos um breve resumo do que pudemos analisar sob o olhar filosófico da Nova Retórica.

De modo geral, ressalvadas nuances que não poderemos apresentar nesse trabalho em função de sua brevidade, percebemos quatro grandes momentos na discussão sobre o ensino de arte em nosso país. As primeiras três décadas do século XX, que configuraram a Bela Época, são marcadas pela influência do pensamento de Dewey no campo pedagógico, pelo formato proposto pela Escola Nova, no campo metodológico, e pelas obras "Desenvolvimento da Capacidade Criadora", de Lowenfeld e Brittain (1977) e "Educação Através da Arte", de Read (1972), no campo específico do ensino de arte. A partir da Constituição de 1934 (2007), passando pelo Estado Novo,

até o início da Ditadura Militar, observamos a consolidação do pensamento liberal no campo da educação e o forte investimento na busca de procedimentos e métodos eficientes de ensino. A educação em arte nas escolas vai se restringindo às práticas miméticas. Porém, o surgimento das Escolinhas de Arte, seguindo o modelo da Escolinha de Arte do Brasil, fundada em 1948, mantém vivo o debate que se apóia em Lowenfeld e Brittain e em Read, fora da rede oficial de ensino. Já, durante o Regime Militar, continua a ganhar peso o discurso liberal e a educação tende a se tornar cada vez mais tecnicista e procedimental, o que é reforçado, entre outros, pela angústia gerada com a Guerra Fria; além disso, a educação passa a servir claramente a objetivos de formação de mentalidades. O ensino de arte nesse período fica marcado por essa última característica, servindo à produção de material cívico. Por fim, a queda do militarismo e a necessidade de se reconstruir a democracia no país reacende a discussão educacional e, no campo do ensino de arte, traz novas premissas que buscam superar o tecnicismo e o reducionismo moralista, apoiando-se em variadas conceituações pós-modernas de arte e propondo uma nova direção para a disciplina.

Analisaremos nesse texto as principais teses e verdades legitimadas nesses períodos para que sirvam como acordos necessários para que possamos compreender o debate atual.

A discussão que nos parece mais significativa na Bela Época é aquela que traz para o ensino da arte um problema maior que permeia a questão do ensino no Brasil e diz respeito ao próprio objetivo da educação escolar que oscila entre o valor concreto da formação de trabalhadores e o valor abstrato do desenvolvimento do indivíduo como sujeito pleno.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002, p. 90) estudam as características dos argumentos que se pautam em valores concretos e abstratos. Observam que os primeiros tendem a ser conservadores, uma vez que o valor concreto se fundamenta em particularidades e especificidades prontamente traduzíveis e compreensíveis. Assim, ao pensarmos a contribuição que arte pode dar quanto à formação para o trabalho, nesse início do século XX, com a demanda de industrialização do país, é fácil compreender que os estudos de desenho ganhem força, seja o desenho técnico, seja o desenho artístico aplicado à indústria. Esse objetivo é respaldado pelo entendimento academicista e decorativo que a aristocracia tem da arte, principalmente se lembrarmos que o ensino artístico no país é por tradição superior, através da Academia de Belas Artes, e tem por finalidade a produção de obras belas para a decoração de residências e

para o registro dos fatos históricos. No âmbito do ensino e da aprendizagem a produção dessa arte aplicada, por um lado, e acadêmica, por outro, exige a prática, a partir de cânones e padrões técnicos específicos, e a busca do virtuosismo na execução.

Já os argumentos baseados nos valores abstratos, embora ventilem certo ar de renovação, terminam por reforçar o conservadorismo pois, como colocam os autores, por falta de especificidade há uma tendência de os tomarmos por universais, naturalizando-os de modo inconteste como se fossem fatos que não promovem matéria para discussão. Portanto, as questões trazidas por Dewey de um ensino funcional, metodologicamente ligado às necessidades cotidianas do aluno; por Lowenfeld e Brittain que, apoiados na psicologia, buscam priorizar através da arte o desenvolvimento criador do aluno; e por Read, de se pensar uma educação estética para os indivíduos; ficam obscurecidas pelo acordo que propõe e aceita a premissa do desenvolvimento pleno do aluno, sem fornecer maiores subsídios para sua concretização. Na prática das salas de aula, a arte é tomada pelo viés mais conservador e apóia-se fortemente no ensino do desenho. É importante lembrar que o desenho pode servir à indústria pelo viés do desenho técnico de máquinas e também através do desenho artístico que serve à estamparia, à decoração, etc. Cunha (2005, p.124) ressalta a ênfase dada ao "ensino de desenho com aplicações às artes e à industria" nos Liceus de Artes e Ofícios desde o início do século XX.

Apresentam-se duas tendências opostas que tentam um acordo comum. Essa "quase coexistência" (AMARAL, 1972, p. 20) das tendências conservadoras e daquelas modernistas, nas artes, sob a tutela de políticos liberais, no início do século XX, em nosso país, é observável no hábito sócio-cultural do mecenato:

> Oswald de Andrade, referindo-se certa vez às "reuniões avinhadas da Villa Kirial", definiu-as como uma "mistura que definia bem a época". "Homens do futuro, homens do passado, políticos, intelectuais, e pseudo-intelectuais, estrangeiros, nativos, artistas, bolsistas da Europa, toda uma fauna sem bússola em torno da gota anfitriã do senador poeta. Desde o fútil autômato da diplomacia do século XIX, Sousa Dantas, até uma promissória de gênio, o pianista Sousa Lima" (AMARAL, *op. cit.* p. 91)

Se considerarmos que o período proporcionou uma negociação entre os setores mais conservadores e aristocráticos da sociedade e seus representantes mais liberais,

podemos sugerir que no campo do conhecimento da arte as formas tenham sido estabelecidas, por familiaridade e tradição, pela aristocracia. O reflexo desse arranjo entre esses dois setores sociais no ensino de arte resultaria no fortalecimento de um currículo pragmático e técnico, quando da utilização da arte em sua forma puramente estética, com aulas de desenho de observação, técnicas de pintura acadêmica, etc, em algumas instituições de ensino; ou de um currículo orientado para as artes aplicadas, em outras, onde se poderia aprender desenho geométrico, padrões para estamparia e decoração em geral, marcenaria, bordado, entre outros.

Ao observarmos que os argumentos que se legitimam, nos primeiros trinta anos do século XX, através discussão pedagógica no país, são aqueles que valorizam a educação como meio de preparação dos sujeitos para o trabalho, compreendemos o viés liberal que irá se firmar na Constituição de 1934. Entretanto não é possível que afirmemos que o liberalismo que o texto apresenta caracterize um preconceito contra a cultura artística. Como vemos, ao observarmos o texto da lei, há uma notável ênfase dada às artes (BRASIL, 2007, capítulo II, artigo 148):

> CAPÍTULO II
>
> Da Educação e da Cultura
>
> Art 148 - Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, *das artes, das letras e da cultura em geral*, *proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País*, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual (grifo nosso).

Só seria possível considerar um preconceito se aceitássemos de antemão que aquelas práticas já iniciadas durante a Bela Época são preconceituosas em relação à própria arte. Entretanto, nos parece que a matéria de discussão não seja essa, mas sim a problematização dos pressupostos filosóficos que sustentam a discussão: qual é a natureza da arte? Essa pergunta indica que os valores aqui discutidos remetem aos lugares da essência[3], ou seja, discute-se o que é essencial à arte e ao seu ensino.

---

[3] Em Argumentação e Retórica *lugares* são os recursos normalmente usados e aceitos em uma estrutura argumentativa justamente por serem de uso comum e (re)conhecido. Perelman e Olbrechts-Tyteca colocam que "chamaremos de lugares as premissas de ordem geral que permitem fundar valores e hierarquias" (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2002, P. 95).

Ora, quando aceitamos uma essência possível a determinado ser ou objeto, admitimos, concomitantemente, que o melhor é aquele que melhor encarna essa essência e estabelece-se uma obrigação de se tentar chegar a essa essência. Como a essência implica a aceitação de estruturas e normas que a definam, o uso do lugar da essência tende a ser aceito como o normal e aquilo que, em determinado contexto histórico, foi proposto como simples normal torna-se normativo, naturalizado e universaliza-se.

Portanto, dentro da discussão que está sendo empreendida e que busca a inserção profissional dos sujeitos na sociedade, há uma normalização de que o ensino da arte se preocupe com a execução técnica primorosa das artes aplicadas. Só poderíamos nos referir a um preconceito se admitíssemos a tese de que não é essencial à arte o exercício e a aprendizagem da arte aplicada. Porém não podemos deixar de observar que ao defender outras essências que expliquem a natureza da arte também se gera um preconceito contra essa arte de utilidade técnica. Nos parece mais importante chamar atenção para o fato de ocorrer a normalização do ensino de arte como ensino das artes aplicadas. Como apontam, ainda, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002), é freqüente que o normal traslade para o status de norma. Passa-se, naturalmente, daquilo que é normal àquilo que é norma. Porém, ao refletirmos, veremos que normal é aquilo que é e norma é aquilo que deve ser. Nesse processo aquilo que é consenso naturaliza-se (torna-se lei natural), escapando à discussão.

O liberalismo, resultante do arranjo entre as camadas conservadoras e liberais da sociedade brasileira do período, possibilitou o fortalecimento de um currículo pragmático e técnico, quando da utilização da arte em sua forma puramente estética, com aulas de desenho de observação, técnicas de pintura acadêmica, etc, em algumas instituições de ensino; e de um currículo orientado para as artes aplicadas, nas escolas que buscavam a formação para o trabalho, onde se poderia aprender desenho, desenho geométrico, desenho técnico ou artes manuais, entre outros. Não observamos um preconceito, mas sim a legitimação de argumentos tecnicistas que têm fundamentação no próprio seio dos debates da época.

Nesse momento a discussão se divide. Com a fundação da Escolinha de Arte do Brasil, em Recife, no ano de 1948, os pressupostos que vinham sendo pesquisados no início do século para o ensino de arte – desenvolvimento da

livre-expressão infantil e da criatividade, através de metodologias centradas no aluno, como propunha Dewey - continuam a ganhar corpo. Estabelece-se o MEA, Movimento das Escolinhas de Arte, que ganha força em todo o país. As Escolinhas possibilitam o ensino da arte fora da rede oficial de ensino e servem como pólos formadores de muitos dos professores da área.

Do outro lado, as escolas oficiais tendem a um viés cada vez mais liberal, fomentadas pela crença de que a educação equacionará os problemas de ordem econômica e social. Isso resulta em um ensino que busca cada vez mais a qualificação para o trabalho através de estratégias padronizadas que se pautam no fazer técnico e virtuoso das artes.

Com a instauração da Ditadura Militar o ensino de arte ganha novo rumo. Ainda que consideremos que o novo regime incrementou a pedagogia tecnicista, o projeto para a cultura, além disso, ficou atrelado à necessidade específica de se formar mentalidades adequadas às propostas político-econômicas.

Ana Mae coloca que, "a partir daí a prática de arte nas escolas públicas primárias foi dominada em geral pela sugestão de tema e por desenhos alusivos a comemorações cívicas, religiosas e outras festas (2007)". É possível entender esse movimento se pensarmos que entre as questões educacionais impostas pela ditadura, está a proposta de formar uma mentalidade de unidade nacional que se utiliza não apenas da disciplina de Educação Moral e Cívica, mas que, segundo sua concepção oficial, "fruto de análises da Escola Superior de Guerra", embasada na "Doutrina de Poder Nacional e de Segurança Nacional" e apresentada pelo "Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971", é colocada como

> preocupação geral da escola, merecendo o cuidado dos professores em geral e, especialmente daqueles cujas áreas de ensino tenham com ela conexão como: Religião, Filosofia, Português e Literatura, Geografia, Música, Educação Física e Desportos, Artes Plásticas, Artes Industriais, Teatro Escolar, Recreação e Jornalismo (Lobo Neto *in* MAGALDI, ALVES & GONDRA (orgs), 2003, p. 551).

A arte foi utilizada como meio de fortalecimento e enriquecimento de valores determinados, sobretudo, pela Educação Moral e Cívica e se houve resistência na forma de professores que continuavam sua trajetória fora da instituição escolar, nas Escolinhas

de Arte, nos Centros Culturais, nos Museus, etc., houve, igualmente, uma perseguição política que impedia a troca de experiências e uma ação política que impedia o acesso às pesquisas e discussões que vinham sendo empreendidas fora do país.

O debate ficou paralisado, o que não é impeditivo para que ocorra a validação de determinadas teses, ainda que impostas coercitivamente através de uma ditadura normativa. Em função disso, ao longo desses anos, os discursos e práticas tecnicistas vão ganhando força pelo próprio exercício.

Porém é necessário ressaltarmos que é apenas com a Lei de Diretrizes e Bases de 1971, Lei 5.692/71, que a arte aparecerá como obrigatória nos currículos escolares, ainda que seja colocada como atividade pedagógica e não como disciplina (BRASIL, 2006). A lei estabelece a licenciatura curta para professores que lecionam arte nos quatro primeiros anos do ensino fundamental e a licenciatura plena para aqueles que lecionam a partir do quinto ano. Essa exigência abre uma brecha para que aqueles sujeitos formados pelas Escolinhas de Arte, paulatinamente, adentrem, de novo, as escolas. Seja porque a demanda por professores especialistas aumentou, seja porque o Governo Federal regulamentou os cursos de Licenciatura curta em 1973, abrindo mais um campo de trabalho ligado ao universo escolar. Portanto, alguns anos antes da transição do regime militar ao democrático, a discussão sobre os fundamentos do ensino artístico nas escolas começa a ganhar corpo.

Ao final do período militar a necessidade de se restabelecer processo democrático reinaugura o debate público.

O ensino da arte será alimentado pela perspectiva de educadores que questionam o espontaneísmo e a falta de diretividade de um lado, e a forte diretividade proposta pelas atividades e exercícios modelares por outro lado, que caracterizaram os últimos anos. A partir da década de 1980 passou-se a falar em cultura visual, leitura e contextualização da imagem e cultura de massas. As propostas oriundas dos professores, conectadas com os acontecimentos do universo artístico profissional, apontam questões sobre o significado da arte contemporânea, da cultura pós-moderna, da globalização, do conceito de imagem e de linguagem, para a compreensão da arte como sistema cultural e simbólico, cuja produção já não está circunscrita ao sujeito individual e artista, mas apresenta-se como comunal, fruto de um coletivo carregado de significados e valores.

Esses argumentos vão de encontro com os tradicionais pressupostos que vinham fundamentando a arte escolar de tradição aristocrática. Assim podemos observar que

aqueles valores concretos que haviam subsidiado o ensino de arte, até então, legitimando-o, passam a ser refutados por outros valores, igualmente concretos e, por isso, passíveis de discussão.

3. Sobre a adesão a algumas verdades e sua legitimação...

Em meio ao debate, em 1996, a Nova LDB 9.394/96 (BRASIL, 2006ª.), finalmente estabelece a arte como *disciplina* obrigatória.

Com a nova lei, chegaram os parâmetros curriculares, PCN. No PCN dedicado à arte as novas questões trazidas pelos professores estão contempladas. Legitima-se um novo entendimento sobre a arte que não é mais aquela compreensão de arte como fazer virtuoso e esmerado, mas fundamentalmente a arte como linguagem, o que está claramente colocado como objetivo para a disciplina:

> "Objetivos Gerais da Arte para o Ensino Fundamental":
>
> 1. Expressar e saber comunicar-se em artes, mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997, pg 53).

Boa parte do texto é dedicada à reflexão metodológica, com base na metodologia triangular, e à preocupação com os modos de fazer arte nas salas de aula, conservando um sabor de que através do fazer bem e eficientemente se atingirão bons resultados, o que nos remete, apesar dos avanços, aos já conhecidos argumentos eficientistas do pensamento liberal.

Mantém-se a preocupação em definir um conceito que dê conta de especificar a natureza da arte. Continuou-se a pensar a partir de uma essência que defina o objeto, presumindo que tal possa ser aplicada genericamente. Assim, se há um objeto definido *a priori* a discussão metodológica se mantém como centro da questão educacional, visto que o objeto do ensino, em si, não está em pauta, pois sua essência já foi determinada. Portanto, atualmente, as discussões continuam a pensar e pesquisar práticas e modelos para o ensino artístico e não a filosofia que possa sustentar esse exercício.

Se é possível identificar uma valorização da área nos últimos anos, e até um modismo como colocamos inicialmente, inclusive através de seu fortalecimento

legislativo, os argumentos em prol da cultura, de modo geral, continuam a subordinar a arte a um objetivo de formação identitária – o que é a contextualização, re-leitura, aproximação com a cultura local e demais culturas, senão um modo de formação de identidades?- passível dos mesmos riscos de arbitrariedade que moveram outros períodos da educação.

A análise dos debates e argumentos utilizados e legitimados para o ensino de arte ao longo do século XX aos dias de hoje, parecem indicar que há uma tradição em se valorizar essa disciplina em nossas escolas. Isso está de acordo com a influência da aristocracia na consolidação de nosso sistema educacional. Não parece ter havido momento de preconceito frontal ou de rechaço do ensino da arte. O que é possível identificar como comum a todos os períodos analisados é que a discussão nunca deixou de recorrer a argumentos fundamentados em lugares da essência o que a mantém polarizada num formato maniqueísta e excludente – ou artes aplicadas, ou desenho, ou livre-expressão, ou aprimoramento técnico, ou linguagem, ou representação do belo, etc...

Desse modo, é possível que aquilo que alguns autores têm identificado como "preconceito" para com a arte não seja mais do que a falta de um acordo comum sobre os pressupostos dessa disciplina. É necessário que esses sejam discutidos para que possamos debater além do entendimento essencialista que predetermina a razão filosófica e limita o debate a questões de prática educativa e de sugestão de modelos eficientes para o fazer em sala de aula.

Bibliografia

AMARAL, Aracy. **Artes Plásticas na semana de 22**. São Paulo: Perspectiva e Editora da Universidade de São Paulo, 1972.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo.** Revista Digital Art& , n 0, outubro, 2003. Disponível em : <http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm>. Acessado em: 02 de agosto de 2007.

BATISTA, Sueli Soares dos Santos. **Elementos para uma reflexão sobre arte e educação a partir da teoria crítica.** Tese (Doutorado em Psicologia Escolar)— Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 12 de jun. 2007.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências**. Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 26 de set. 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 26 de set. 2006a.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de Ofícios nos primórdios da Industrialização**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

LOWENFELD, Victor e BRITTAIN, W Lambert. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora.** São Paulo: Mestre Jou. 1977.

MAGALDI, Ana Maria, ALVES, Claudia & GONDRA, José G (orgs.). **Educação no Brasil: História, cultura e política.** Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2003.

PERELMAN, Chaïm & OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação: A Nova Retórica.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

READ, Hebert. **A Educação Pela Arte**. São Paulo, Ed. Martins Fontes: 2001.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Cadernos PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais**, Brasília, vol. 6, Arte, 1997.