

# Ensino de artes para crianças: caminho para a autonomia ou adaptação?

Márcia Barcellos FERRI <sup>1</sup>

**Resumo:** o objetivo deste artigo é discutir como a proposta oficial para o ensino de artes na educação infantil é tratada pelas orientações e diretrizes curriculares nacionais e, em especial, de que modo tais indicações lidam com a relação e a tensão entre adaptação e autonomia, associadas ao aprendizado artístico. Para isso, adotaram-se como fontes primárias os seguintes documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Esses foram analisados e cotejados à luz da teoria crítica da sociedade.

**Palavras chave:** Educação infantil, Ensino de artes, Políticas educacionais

## Introdução

Este artigo tem como objetivo discutir mediante as prescrições curriculares nacionais como o ensino de artes é inserido na educação infantil, tomando como foco de análise a relação entre adaptação e autonomia relativa ao aprendizado artístico. Para isso, adotaram-se como fontes primárias de pesquisa os seguintes documentos, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Os conceitos básicos que orientaram a análise do material foram definidos com base em autores da teoria crítica da

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP. Email: [maiannina@hotmail.com](mailto:maiannina@hotmail.com)

sociedade. Destaca-se que o termo artes, utilizado aqui, refere-se às artes figurativas: a pintura, o desenho, as artes tridimensionais e as esculturas.

A importância de se estudar a respeito do ensino de artes na educação infantil, mediante as prescrições curriculares, se justifica, primeiramente, pois “ conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter forma-se na primeira infância” (ADORNO, 2000, p.121). Segundo, a arte, em si, possui um caráter formativo que possibilita o desenvolvimento tanto da cognição como da criatividade e imaginação dos indivíduos, uma vez que possui elementos culturais e históricos que auxiliam na experiência formativa dos sujeitos. A terceira e última justificativa decorre da premissa que ao estudar as prescrições curriculares é possível compreender as orientações normativas que norteiam as práticas pedagógicas dos professores.

Essa delimitação é procedente porque, no Brasil, as determinações legais pretendem ter um papel organizador da estrutura educacional. Em geral, as normas que orientam e direcionam a educação no país são utilizadas para serem seguidas pelos profissionais da área ou para serem desdobradas em outras regulações mais específicas, sendo, ainda, escassas ou não suficientes as análises desses documentos. Entende-se que as práticas educativas e as ações realizadas pelos professores não são automaticamente reflexos dessas prescrições e diretrizes curriculares, uma vez que existem diversos agentes e medidas que influenciam a atividade escolar. No entanto, é inegável que as diretrizes regem ou orientam a prática escolar e fazem parte dos componentes que põem em movimento tais práticas. Elas indicam os interesses e definições dos grupos de poder e apontam a direção de como a escola deve funcionar. Os documentos oficiais podem incidir de duas maneiras sobre as práticas pedagógicas: de um lado, orientam as escolas para adaptar a realidade escolar à luz dessas orientações e prescrições; de outro, o inverso também pode ocorrer, ou seja, as orientações e prescrições expressam elementos já existentes nas escolas. De toda maneira, pode-se admitir que há uma relação, ainda que indireta e não imediata, das práticas pedagógicas e as prescrições curriculares.

## **Breve relato da legislação referente ao ensino de artes**

No Brasil, a preocupação em relação à inserção das artes no currículo data desde o início da República (Barbosa, 1978). Apenas a título de exemplificação, a Reforma Francisco Campos, consolidada em 1932, insere na grande curricular o desenho e a música no ciclo fundamental (Marin, 1981). Embora essa reforma e outras que se seguiram tentassem melhorar a situação da educação, poucas modificações ocorreram.

Somente em 1960, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024/61, o currículo brasileiro foi estruturado em disciplinas obrigatórias básicas e complementares, optativas e práticas educativas – o ensino de artes foi compreendido como atividade complementar. Com isso, as escolas tiveram que organizar horários extras ao horário mínimo obrigatório. O ensino de artes incluía o desenho, a pintura, a modelagem, a escultura, a música, o canto orfeônico, visitas a museus e exposições de artes (Marin, 1981).

Já em 1971, com a Lei n.º 5.692, a educação artística foi incluída como atividade artística obrigatória nos currículos do ensino de 1º e 2º graus do sistema educacional brasileiro (Art. 7º). Uma característica da referida lei foi a organização curricular mediante atividades, áreas de estudos e disciplinas (matemática, língua portuguesa, história e geografia), isto é, o ensino passou a ter uma organização ordenada e progressiva com base em uma noção de desenvolvimento do conhecimento e de desenvolvimento psicológico do aluno. Para Barbosa (1999), o ensino de artes ao ser inserido na educação como atividade artística e não como disciplina, não solucionou o problema da desvalorização dos saberes relativos à arte em relação aos outros conhecimentos. As mudanças impostas por essa legislação promoveram a descaracterização das especificidades técnicas das diversas manifestações artísticas, fomentaram uma proposta de formação de professores polivalentes e, conseqüentemente, a aquisição de um conhecimento profissional superficial e insuficiente, imprimindo no imaginário educacional a idéia do fazer artístico fundado no espontaneísmo, afastando-se dos princípios que norteiam os ideários artísticos, culturais e sociais. O que se constatou foi uma prática diluída,

pouco fundamentada, na qual métodos e conteúdos de tendência tradicional e escolanovista se misturavam. Além desse fator, as péssimas condições de trabalho, principalmente nas escolas públicas, obtiveram resultados que, grosseiramente generalizando, foram lastimáveis.

Em resposta à situação vigente, surge no Brasil, por volta da década de 1980, o movimento conhecido como arte-educação. Nos últimos anos, tal movimento contribuiu para efetivar a presença da arte como disciplina na LDBEN 9.394/96, que, como se disse, era considerada pela Lei 5.692/71 uma atividade.

Adverte-se, aqui, que nem sempre a mudança dos nomes dos cursos ou disciplinas necessariamente significa mudança na essência dos currículos. A LDBEN/ 96 determina que “o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26). O processo de implantação da nova LDBEN foi acompanhado da elaboração de diversos documentos orientadores, cuja versão definitiva foi apresentada nos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental e médio e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

## **Objetivos**

Levando em consideração o que foi acima apresentado, o presente texto tem por finalidade discutir como a proposta oficial para o ensino de artes na educação infantil é tratada pelas orientações e diretrizes curriculares oficiais, em especial, de que modo tais indicações lidam com a relação entre adaptação e autonomia, associadas ao aprendizado artístico. Busca-se, assim, responder à pergunta principal: “A inserção da arte na educação infantil favorece a autonomia dos sujeitos ou é mais um elemento que corrobora para a efetivação da sua adaptação?” Para isso analisam-se os conteúdos, as propostas pedagógicas, as justificativas e as finalidades do ensino de artes na educação infantil presentes nos documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

## Referencial teórico

A análise dos documentos DCNEI e RCNEI dá-se à luz do referencial teórico desenvolvido pelos autores da escola de Frankfurt.<sup>2</sup> A teoria crítica da sociedade favorece a compreensão de como as condições sociais determinam as relações entre os homens e a produção da subjetividade. Desse modo pode-se compreender a função social da arte e da escola na formação dos sujeitos, com base na análise da sociedade e, portanto, como produtos das condições sociais e históricas específicas. A teoria crítica da sociedade trata da formação da razão humana tendo em vista os problemas da sociedade contemporânea. A leitura dos autores da teoria crítica da sociedade é crucial para compreender como as condições sociais determinam as relações entre os homens e a produção da subjetividade dos indivíduos.

De Horkheimer (1985) e Adorno (1970; 1971; 1985; 1998; 2000) extraiu-se os conceitos de experiência, autonomia, formação, adaptação e, especialmente, os conceitos de arte, indústria cultural e *mimesis*. Tanto Adorno (1970) quanto Marcuse (1986) discutem a respeito da experiência estética como processo formativo dos indivíduos. Segundo esses autores, a arte expressa conteúdos culturais que auxiliam as experiências formativas do homem e, por isso, possui uma função educativa. Tal compreensão deriva do caráter de não-identidade e não-imediatez da arte com a realidade, uma vez que estes elementos exigem do indivíduo esforço (atenção, memória, imaginação, associação de idéias) para a compreensão da obra. Isto é, a relação estabelecida com a obra de arte requer níveis de apropriação de sua lógica interna e da lei formal que a produziu, por isso os autores criticam a visão, muito difundida, de que a arte é, prioritariamente, elemento contemplativo e passivo.

Por essas razões, acima mencionadas, esses autores realizaram severas críticas aos produtos culturais veiculados pela indústria cultural na sociedade de massas, visto que tais produtos têm por característica principal a identificação imediata, não visando à democratização da arte, inserindo as massas em áreas de

---

<sup>2</sup>A respeito dos aspectos gerais da história do grupo e alguns princípios da teoria crítica, ver obra de Matos (1993) e Jay (1984).

que antes estavam excluídas. Vale destacar que para Horkheimer e Adorno (1985) o termo cultura de massa pode supor um componente de expressão popular oriundo das massas, por essa razão, em *Dialética do esclarecimento* (1985), os autores optaram por utilizar o termo indústria cultural a fim de incluir o caráter manipulativo da cultura imposta às massas. Conforme esses autores o que realmente acontece é a socialização de uma cultura degradada e padronizada imposta às massas. Com isso o processo de massificação cultural não expressa conteúdos culturais como um procedimento civilizatório, uma vez que não tem por alvo o indivíduo e sim a redução da obra de arte a um objeto de consumo.

Para finalizar, os conceitos extraídos do referencial teórico contribuíram para o trabalho na medida em que apontaram para a atual função social da escola e da arte e para as possibilidades e dificuldades de realizar a formação por meio da arte nos tempos atuais.

## **Método**

O método utilizado para a realização deste trabalho obedeceu às seguintes etapas:

- 1) Escolha das fontes primárias
- 2) Organização das fontes
- 3) Elaboração do protocolo de leitura
- 4) Coleta de dados
- 5) Análise dos dados e interpretação de seus significados com base no referencial teórico adotado.

## **Análise das fontes**

- a) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Iniciou-se a análise pelo documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, uma vez que essas são mandatórias para todas as instituições de educação infantil, ou seja, tem força de lei, possuem um requisito legal que deve ser obrigatoriamente atendido. Tal documento orienta as propostas curriculares e os projetos pedagógicos das instituições de educação infantil. Para este texto destaca-se a diretriz I, em virtude de se relacionar mais especificamente com o objeto da pesquisa. Segue o conteúdo dessa diretriz.

“I – As propostas pedagógicas das instituições de educação infantil devem respeitar os seguintes fundamentos norteadores:  
A. Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum.  
B. Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática.  
C. Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade, da Qualidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais” . (BRASIL, 1999, p. 17 – grifos no original)

Como se vê, os fundamentos norteadores são apresentados sob a forma de princípios éticos, políticos e estéticos. Tais fundamentos visam, por meio de princípios éticos, uma educação rumo à autonomia; mediante os princípios políticos, uma educação que tenha como objetivo a formação do sujeito para o convívio em uma sociedade democrática; e por meio dos princípios estéticos a transmissão dos bens culturais a fim de desenvolver a sensibilidade e a criatividade. Em termos gerais, propõem como objetivo a democratização da cultura e do conhecimento, apoiando-se em fundamentos do humanismo.

Dos princípios ético e político, observa-se a relação entre autonomia e adaptação, uma vez que o princípio ético tem como uma de suas finalidades o desenvolvimento da autonomia e o princípio político expressa como um de seus objetivos a ordem democrática. Tal relação nem sempre precisa estar em um estado de tensão, sendo a principal variável o desenvolvimento da criticidade do sujeito. Já do princípio estético é possível perceber uma certa confusão bastante característica do pensamento contemporâneo: o conceito de cultura torna-se sinônimo de

consciência e sensibilidade e, portanto, de liberdade. Não basta transmitir apenas o conhecimento, de modo instrumental; é necessário realizar uma reflexão em relação ao conhecimento a fim de esclarecer as relações sociais que medeiam ou mediaram a produção desse conhecimento e a realidade dada. Como mostra Adorno (1971), a educação que busca libertar o homem, ao negar a realidade, termina por fazê-lo prisioneiro de sua própria erudição, visto que a cultura acaba sendo descolada da realidade social que a produziu.

Para finalizar, vale ressaltar que a mera transmissão da cultura não necessariamente favorece o desenvolvimento da autonomia; a cultura, conforme as demandas do mundo produtivo contemporâneo, adquiriu um caráter primordialmente utilitário, isto é, a apropriação cultural torna-se um elemento que favorece a adaptação de acordo com as novas demandas da sociedade moderna, uma vez que tal apropriação possibilita a sobrevivência dos indivíduos em um meio social extremamente concorrente e hostil.

#### b) Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

O segundo documento analisado - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) – possui caráter instrumental e didático sendo o único documento que possui orientações específicas a respeito do ensino de artes. O RCNEI é facultativo; ou seja, fica a critério da escola adotá-lo ou não. Por isso, apesar de ter sido redigido em 1998, antes das DCNEI (1999) ele foi inserido no processo de análise em segundo lugar. Cabe destacar que não foi encontrada nenhuma justificativa oficial para essa inversão.

O Referencial é composto de três volumes, com os seguintes subtítulos: volume I - Introdução; volume II - Formação Pessoal e Social, e volume III - Conhecimento de Mundo.

Vale ressaltar que no documento verifica-se a aproximação de referências teóricas dissonantes ou até mesmo antagônicas em sua origem, como por exemplo, Piaget, Vygotsky e Wallon, são justapostos sob o mesmo enfoque teórico, o construtivismo. As divergências entre os autores não são esclarecidas. Tal



agrupamento favorece uma compreensão equivocada em relação ao pensamento desses autores.

Segundo o RCNEI é função da educação infantil “tornar acessível a todas as crianças que a freqüentam, elementos da cultura que enriquece o seu desenvolvimento e inserção social” (BRASIL, 1998, I, p. 23). De tal afirmação, constata-se a ligação imediata entre conhecimento (cultura) e inserção social. O conhecimento é entendido como algo útil; sua utilidade é favorecer ao conagraçamento social dos indivíduos. Assim, o conhecimento adquire um valor de mercado, configurando-se como um meio favorável para a sobrevivência dos homens. Pode-se evidenciar que o conhecimento como valor não contrapõe a situação manifesta do darwinismo social., ou seja, o conhecimento não se contrapõe ao ambiente hostil, extremamente seletivo e competitivo que a sociedade contemporânea produz, no qual impõe aos sujeitos a adaptação como único meio de sobrevivência. O homem precisa estar cada vez mais adaptado (adquirir mais conhecimento) para sobreviver neste ambiente. O conhecimento, desse modo, proporciona a predominância da adaptação dos sujeitos à lógica do mundo produtivo. Tal lógica simultaneamente incita a adaptação e impede a sua plena realização, visto que sua efetivação total colocaria em xeque o próprio sistema, por isso é essencial para a manutenção do sistema produtivo o gigantesco exército de reserva (mão-de-obra humana), uma vez que assim pode-se realimentar a constante ameaça da exclusão dos sujeitos. Diante de tal situação, paradoxalmente, uma educação que tentasse se opor à inserção social dos indivíduos seria, no mínimo, nefasta, dado que, desse modo, o sujeito não tem condições de sobreviver nesse ambiente hostil. A educação, tal como tem sido realizada, contribui para a adesão dos sujeitos à realidade imediata e, por decorrência fortalecendo-a. O capítulo relativo ao ensino de artes utiliza o termo artes visuais para denominar pintura, desenho, colagens, modelagem e construção tridimensional. No que se refere à terminologia utilizada, similarmente aos volumes I e II permanece a utilização excessiva de termos como o verbo construir e hipóteses, por exemplo, “na garatuja, a criança tem como hipótese que o desenho é simplesmente uma ação sobre uma superfície” (BRASIL, 1998, III, p. 92). Tal afirmativa é exagerada, uma vez que para se levantar uma hipótese faz-se

necessária uma ação reflexiva sobre um dado problema, de modo a tentar explicá-lo. A criança de um ano de idade não age reflexivamente sobre o seu desenho, ela apenas realiza tal ação conforme suas possibilidades. Quem realiza determinada suposição é o adulto em relação à ação da criança, assim, mediante essa citação, pode-se observar uma transposição do modo de pensar do adulto para a forma de pensar da criança, igualando tais pensamentos. Tal transposição é decorrente da sociedade industrial que a tudo torna equivalente.

Ainda, quanto à clareza do documento, alerta-se que mediante a sua leitura, o Referencial pressupõe um professor altamente qualificado – capaz de compreender diferentes terminologias específicas, capacitado para adequar determinadas práticas pedagógicas à sua realidade e realizar reflexões sobre tais práticas diariamente, ou seja, o documento se apresenta distante da realidade do profissional brasileiro. A pouca qualificação dos profissionais se dá em razão de diversas políticas educacionais que não favorecem a sua ação; tal razão é histórica e ainda necessita de atenção. Diante de determinada situação pode-se acabar por responsabilizar relações que ocorrem no microsistema (professor / mãe / criança) por falhas que ocorrem no macrosistema.

No capítulo sobre artes visuais há a definição de arte como “linguagem, portanto, uma das formas de expressão e comunicação humana, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de modo geral, e na educação infantil, particularmente”. (BRASIL, 1998, III, p. 85) Sem dúvida, a conceituação da arte como linguagem é importante, visto que há na arte um elemento de comunicação, entretanto, há de se reconhecer que os significados das obras de artes não são reduzidos a esse processo de comunicação entre produtor e receptor. O caráter de comunicabilidade de tais representações não deve ser o único a ser levado em consideração no que se refere à tentativa de conceituar o que venha a ser arte e justificar a sua inserção na educação. Se, por um lado, o documento afirma que a arte é uma linguagem e, portanto, possui uma lógica formal própria, tal lógica, que seriam os conteúdos a serem transmitidos aos alunos, não é explicada aos professores. Parte-se diretamente ao “como” o professor deve fazer, de modo a estimular o interesse das crianças em relação às diversas manifestações artísticas.

Ao restringir sua explicação ao “como” o professor deve fazer, o RCNEI manifesta – se prioritariamente um documento que acaba por enfatizar o conhecimento instrumental, não favorecendo assim, a reflexão do professor.

O ensino de artes na educação infantil tem como finalidade formar “crianças sensíveis ao mundo e conhecedoras da linguagem da arte” (BRASIL, 1998, III, p. 91). Desse modo, as instituições de educação infantil devem organizar suas práticas pedagógicas a fim de garantir oportunidades para que as crianças sejam capazes de ampliar seus conhecimentos, assim como suas possibilidades de expressão. Da citação, destaque-se que, assim como as Diretrizes, o RCNEI estabelece uma relação direta entre arte (cultura) e desenvolvimento da sensibilidade. Não se pretende negar que mediante a apropriação dos conhecimentos advindos dos bens culturais a sensibilidade pode ser estimulada, mas tal relação não é direta.

Para finalizar, deve-se deixar claro que a inserção do RCNEI na educação infantil significa um passo importante do sistema educacional brasileiro, visto que possibilita o contato e a apropriação do conhecimento relativo às artes por diversas camadas sociais, favorecendo assim, uma maior democratização desses conteúdos, a fim de beneficiar a inserção desses sujeitos em determinadas discussões e reflexões. O ensino de artes pode favorecer a compreensão dos elementos imanentes da obra, exigindo um esforço dos sujeitos envolvidos nesse processo de aprendizagem. Tal esforço é fundamental para o desenvolvimento do pensamento e da reflexão e, portanto da autonomia.

## **Conclusão**

A análise dos documentos DCNEI e RCNEI foi realizada à luz do referencial teórico adotado e, com isso, evidenciou-se um paradoxo que é permanente da sociedade capitalista, a saber: conserva-se a ênfase no sujeito racional e autônomo mesmo sem a possibilidade objetiva de concretização de tais pressupostos; tais premissas não se realizam, tornando-se assim ideologia. Nesse sentido, o conhecimento transmitido relativo às artes, ao invés de suscitar diferentes questionamentos e reflexões, acaba por se tornar um saber instrumental relacionado

às demandas da sociedade atual. Os conteúdos transmitidos de modo predominantemente informativo apresentam-se reduzidos; a finalidade de ampliar “o conhecimento de mundo” e não de possibilitar a reflexão a respeito do conhecimento e do mundo, visando à sua transformação.

Assim, a educação infantil transforma-se na primeira etapa de um sistema educacional que tem por função preparar os sujeitos para o consumo e o mercado de trabalho, delimitando, desse modo, os conteúdos da arte em diversas práticas que não estimulam a consciência, mas, antes, a adaptação; tais conteúdos são transmitidos sem uma reflexão a respeito deles.

Promete-se que mediante a apropriação dos conhecimentos, as crianças poderão exercer a cidadania, inserção social, aquisição do pensamento crítico e conseqüentemente melhorar suas vidas. Entretanto, tais promessas tornam-se ilusórias, visto que até mesmo os mais qualificados para certos cargos podem ser facilmente descartados, formando assim, um imenso exército de reserva (mão-de-obra humana) que possibilita a sociedade industrial ameaçar constantemente a exclusão dos sujeitos.

A partir da análise dos documentos observou-se também, uma conexão imediata entre ensino de artes e desenvolvimento da sensibilidade e criatividade, sem, no entanto, serem verificadas quais as condições reais para a efetivação de tal sensibilidade e criatividade. Outro ponto que merece destaque é que desde a infância, a lógica da racionalidade produtiva é inculcada no pensamento infantil, promovendo um atrofiamento da fantasia e assim impossibilitando a real efetivação da criatividade. As hostilidades do mundo adulto, a exigência da adaptação ao existente e a competição, desde cedo, são impostas às crianças. O que ocorre é uma transposição do modo de raciocinar e agir do adulto para a forma de pensar e agir da criança, ou seja, as diferenças entre essas duas fases da vida do sujeito são quase que suprimidas. O conhecimento mediado pela lógica produtiva aniquila a fantasia e ruma a passos largos para a formação de sujeitos em uma condição de heteronomia permanente.

Da análise dos documentos evidenciou-se que, as orientações relativas às artes sugeridas aos professores acabam por priorizar a transmissão de um conhecimento

instrumental. Este conhecimento possui um valor de utilidade, não favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico. Por isso, pode-se considerar confirmada a hipótese do trabalho, a saber; a verificação de que as orientações curriculares oficiais relativas ao ensino de artes favorecem mais a adaptação do que a autonomia da criança.

Outro ponto que merece destaque é que as orientações e diretrizes curriculares não oferecem elementos teóricos claros para a compreensão dos professores. Paradoxalmente, exige-se que o professor avalie suas práticas pedagógicas, cobrando assim um comprometimento para com a sua prática e afirmando que a intervenção é fundamental para o desenvolvimento da criança, por outro lado os documentos pouco esclarecem sobre certos conceitos, tal comprometimento fica em si comprometido.

Em uma sociedade que exige a adaptação à ordem para garantir tão somente a sobrevivência dos sujeitos, a possibilidade de efetivação das promessas de uma educação para a autonomia torna-se quase paródia. Com isso, a autonomia torna-se mais um elemento dentro do processo de adaptação ao existente.

## Referências

- ADORNO, Theodor. **Teoria estética**. Lisboa: Edições 70. 1970.
- \_\_\_\_\_. Teoria de la seudocultura. In: **Sociologia**. 2ª. ed. Madri: Taurus Ediciones. 1971.
- \_\_\_\_\_. **Prismas: crítica cultural e sociedade**. São Paulo: Ática. 1998.
- \_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2000.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva. 1978.
- \_\_\_\_\_. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva. 1999.
- BRASIL. **Lei 4.024/61**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. **Lei. 5692/71**, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL, CNE/CEB. **Parecer nº 022/98**, de 17 de dezembro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 1998.

BRASIL, MEC /SEF. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. 1998.

BRASIL, CNE/CEB. **Resolução nº1**, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 1999.

HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1985.

JAY, Martin. **As idéias de Adorno**. São Paulo: Cultrix. 1984.

MARIN, Alda Junqueira. **A educação artística e os currículos das escolas de 1º e 2º graus**. Araraquara: (datilo). 1981.

MARCUSE, Herbert. **A dimensão estética**. São Paulo: Martins Fontes. 1986.

MATOS, Olgária. **A escola de Frankfurt: luzes e sombras do iluminismo**. São Paulo: Moderna. 1993.