
ARTE-EDUCAÇÃO

RUBIO, Claudete Paganucci¹

RESUMO: Este trabalho focaliza uma proposta pedagógica baseada nos pressupostos da arte-educação. Pretende apontar possibilidades para a construção de propostas educativas democráticas a partir de uma visão histórica, interdisciplinar e transdisciplinar.

Palavras-chave: Pedagogia. Arte-educação.

SUMMARY: Data was collected through statements made by professionals in the area, analysis of documents on art-education and one target pre-primary and elementary school. The outcome of data analysis made it possible to indicate various proposals for democratic education. It also proved that re-structuring the relation space-time/ knowledge what poses greatest challenge, since this relation is what determines the quality of the pedagogical work developed.

Keywords: Art-education. Pedagogic.

INTRODUÇÃO

1 UMA VISÃO HISTÓRICA – INTERDISCIPLINAR E TRANSDISCIPLINAR

A arte é um produto da criatividade humana, já que o homem, valendo-se de conhecimentos, técnicas e um estilo pessoal, através dela transmite experiências e a sua visão de mundo. Os resultados são capazes de gerar emoção tanto em quem a pratica quanto em quem a observa. Quanto mais intensa essa experiência de vida e ampla essa visão de mundo, maior emoção desperta. E quanto mais identificação houver entre o emissor e o receptor ou ainda, entre o tipo de manifestação artística e o seu observador, mais efetivo será a relação do homem com a arte.

Foi numa caverna que tudo começou.

A arte nasceu com o homem. E deu-lhe a consciência de sua capacidade criadora, da possibilidade de interpretar, de imaginar. Graças à arte, o homem elevou-se, compreendeu-se. Criar arte e amá-la não foi privilégio de um povo, de uma época, de um meridiano, de uma cultura universal e eterna, nada contribui tanto, superando fronteiras, rompendo preconceitos de cores, de epiderme e de crenças, para demonstrar que o homem é um só, igual nos anseios e nos sonhos, na necessidade espiritual e de importância incalculáveis. Todas as épocas e raças contribuíram para tal acervo, atualmente disseminadas pelo mundo inteiro. Naquela

¹ Mestre em Ciências e Práticas Educativas.

época distante, o homem criou sua primeira forma de arte; ao encostar-se a uma parede, logo se afasta, incomodado pela umidade. Curioso, examina mais de perto aquele canto da gruta, corre os dedos pela argila molhada e percebe que suas unhas deixam leves traços na superfície mole.

Aperta então o indicador contra a argila e sente que ela afunda. O gesto seguinte nasce do interior: ainda pressionando a parede, o homem traça um sulco com o dedo, e como gosta da experiência continua a traçar marcando a parede da caverna displicentemente.

A centenas de quilômetros, mais ou menos na mesma época, também em uma outra gruta, um homem está olhando um pedaço mais liso de parede. Aqui, a rocha está bem seca. Com gestos indecisos, o homem enfia uma espécie de tubo num monte de pó. Cuidadosamente, conservando o pó dentro do canudo, leva-o à boca e assopra uma nuvem colorida em cima da mão apoiada na pedra lisa. O homem fica imóvel, observando. De repente, levanta a mão e seus olhos brilham: na parede há uma mancha que reproduz, em negativo, o contorno da mão de um homem. E, de alguma forma, aquele homem deve ter tido uma sensação nova: ele acabara de criar uma imagem.

As primeiras manifestações desta arte primitiva foram os simples traços feitos nas paredes de argila e as “mãos em negativo”. Por que teria o homem soprado pó colorido (tirado de rochas trituradas) sobre as próprias mãos? Teria sido por acaso? Seria simplesmente para atingir as mãos? Estaria querendo marcar a sua passagem pela gruta? Ou, ainda, existiria nas “mãos em negativo” um sentido mágico?

Depois, muito depois dos traços e das “mãos”, os artistas pré-históricos começaram a pintar animais, quase sempre no fundo das cavernas, onde também foram descobertos vestígios do uso da luz artificial: tochas e pedras recobertas de gordura utilizadas como material de combustão. Mas aqueles homens não viviam no fundo das grutas, pois armas, ferramentas e esqueletos foram sempre encontrados na entrada das cavernas. Por que, então, eles pintavam justamente onde não moravam?

Mais ou menos assim, há uns 40 mil anos, começava um novo capítulo na história da humanidade: estava nascendo à arte.

Não importa a origem e o significado desta arte tão antiga. O certo é que ela existe como documento indiscutível de sensibilidade criadora, habilidade e inteligência dos homens que viveram há mais de 40 mil anos.

O homem que se deslumbrou com a mão marcada na rocha, ao contrário dos seus antepassados, não tinha mais o corpo coberto de pêlos. Quarenta mil anos antes de Cristo, já existiam na Terra o “Homo sapiens”, um homem que tinha inteligência mais desenvolvida e

era bem mais parecido conosco. Mas outras espécies de homens havia, antes do “Homo sapiens”, habitando este nosso planeta.

O mundo de então era pouco semelhante ao que conhecemos hoje.

É preciso, entretanto, salientar que, embora a questão básica do conhecimento seja a mesma, desde o homem primitivo, suas manifestações mudam ao longo do tempo. “Toda obra de arte é filha de seu tempo”, diz Kandinsky, “e muitas vezes, mãe de nossos sentimentos. Cada época de civilização cria uma arte que lhe é própria e que jamais se verá renascer [...]”.

Uma criança foi o primeiro ser humano moderno a ver o esplêndido bisonte que tornaria famosa a gruta de Altamira, na Espanha (1879), e suas pinturas pré-históricas. E também foram crianças que em 1940 descobriram a caverna de Lascaux, na França. Essas pinturas feitas nas paredes das cavernas se chamam pintura rupestre “gravado ou traçado na rocha ou na pedra”. Começaram a ser elaboradas cerca de quatorze mil anos antes de Cristo.

O que mais impressiona os que vêem as pinturas da Idade da Pedra Lascada é o seu caráter naturalista. A pintura de um touro de Lascaux pode ser tomada como exemplo. A posição do animal, a firmeza do traço, que é interrompido ou reforçado nos pontos, dá uma medida da sabedoria do artista. Mas por que será que aquele homem desenhou um touro? Por que eles desenhavam animais?

Os estudiosos do assunto se dividiram e se enfrentaram com diferentes hipóteses, desde a suposição de que o homem pré-histórico pintava para enfeitar sua casa até a idéia de que ele tinha uma necessidade de expressão artística, uma vontade de fazer arte pela arte. Hoje, a opinião mais aceita é a da “magia propiciatória”: pintando o homem passava a possuir o animal, facilitando sua morte.

Os que defendem essa tese lembram que caçar era fundamental e que os fenômenos “inexplicáveis” estiveram sempre envolvidos num clima de mistério: o homem pré-histórico vivia num mundo mágico. Altamira e Lascaux guardam uma arte que não sabemos explicar em todo o seu sentido. Sabemos que se trata de uma pintura direta, de objetivos imediatos.

Os temas tratados são os que preocupavam os homens pré-históricos e a forma adotada é a que mais se prestava à sua visão mágica do mundo. Ao pintar os animais que temia, o artista primitivo realçava a força, a tensão, o movimento, dramatizando-os num notável trabalho de observação e de síntese.

O homem que desenhou e pintou bisões em cavernas pré-históricas teve de aprender e construir conhecimentos para difundir essa prática, compartilhando com as outras pessoas o que aprendeu. Suas pinturas mostram bisões presos em armadilhas ou feridos; junto a esses animais aparecem também silhuetas de pessoas que, segundo os estudiosos, eram

especializadas em “encantar” bisões, criando um clima de magia. O passar dos tempos mudou a face da terra, fez do homem o dono da natureza, pronto para conquistar estrelas.

Entretanto, agora, nesse mesmo instante, quantas crianças não estarão com a mãozinha esquerda aberta sobre uma folha de papel e o lápis na mão direita, contornando o começo do punho, a palma da mão e os vãos dos dedos?

Quatrocentos séculos depois, as crianças modernas vivem a mesma emoção: criar uma imagem. Passaram-se centenas de gerações, e pequenos seres humanos repetem uma experiência secular. E obtêm alegria semelhante à do primeiro homem que conseguiu reproduzir o contorno de sua mão sobre a rocha. E só, na emoção, é possível comparar a pintura pré-histórica ao desenho da criança, pois são resultados de sensibilidade diferentes, em mundos diferentes.

2 A PRESENÇA DA ARTE APONTADA NA LEI: ARTE EDUCAÇÃO NA ESCOLA

Iniciaremos nossa reflexão baseando no Art. 3º da nova LDB, Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:[...] II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber[...]”.

No entanto, embora presente na lei, existe a necessidade de conscientização não só dos educadores, como também de toda a sociedade com relação às possibilidades da arte-educação que é mais que ensinar Arte. Desse modo, consideramos fundamental opinar sobre a importância da Arte em nossas Escolas. A Educação Artística é extremamente importante para o desenvolvimento global do ser Humano, devendo ser trabalhada com liberdade e seriedade desde cedo.

Fazer arte é uma das mais ricas formas de expressão de nossos sentimentos. Auxilia, por exemplo, na facilidade (ou não) da expressão escrita, uma vez que esta requer muita imaginação. Falando-se em imaginação, fala-se também na capacidade de lidar com situações difíceis, de improvisar e muito mais.

O mercado de trabalho, hoje, exige cidadãos criativos e versáteis – muitos deles podem ser incentivados e estimulados na sua capacidade de criação nas Salas de Educação Artística.

Porém, a avaliação de uma produção artística está ligada à idéia do “feito” e do “bonito”, a qual está enraizada nas pessoas, o que faz com que estas julguem os trabalhos artísticos de acordo com as suas concepções de beleza.

Esse julgamento pode tolher a produção de novos talentos – o que é injusto – pois sabemos que os grandes artistas estão sempre à busca da perfeição por si mesmos.

A busca da superação dos próprios limites, com a aceitação dos erros, deve ser incentivada desde cedo, pois são valores fundamentais para o desenvolvimento do ser Humano e conseqüente crescimento da Sociedade em todos os setores: Sociedade esta que, às vésperas de entrar para o 3º milênio rejeita, cada vez mais, cidadãos acomodados.

Esses e outros valores, bem como a história da Arte no Mundo, vêm ao encontro dos objetivos da nova LDB e dos educadores comprometidos com o desenvolvimento da Cultura em geral, visando uma sociedade mais justa, mais solidária e mais sensível. Aprender e apreciar uma obra de arte desenvolve a sensibilidade. Estudar a História da Arte, além de complementar o ensino de História tradicional, faz-nos entender com maior profundidade a evolução humana! (PCN ARTE, 1996).

A arte é o objeto de conhecimento. Através de uma obra de arte podemos conhecer a visão de mundo de outra pessoa, com outra história de vida, vivendo outras experiências, outros sentimentos, inserida num outro tempo, num outro lugar, em outra época. É o registro da percepção inteligente da imaginação.

Através da arte a criança, o adolescente e o adulto conseguem viver experiências importantes, colocando-se no lugar de outras pessoas.

A arte faz parte da vida das pessoas, como leitura de mundo e expressão pessoal. Como forma de construção de conhecimento tem um espaço importante na vida de todo ser humano e por isso não pode ficar fora ou minimizada na escola.

No entrelaçamento de fios que tecem os conceitos, é preciso decifrar o da estética, e dele descobrir novos fios. Talvez possamos nos aproximar do objetivo deste trabalho com Dewey em (1910) e Stenhouse (1987) que viram o ensino como uma arte e os professores, como artistas.

Entendo que muitas vezes o conteúdo de estética não parece ser diferenciado do da disciplina História da Arte nos cursos de Arte. Misturada à história da arte, a estética pode condicionar a visão das mudanças estilísticas fundamentadas, evidentemente, pela filosofia que guia cada movimento histórico.

O termo estética origina-se etimologicamente do grego – *aisthesis* – referindo-se ao conhecimento sensível, através dos sentidos, das sensações. O seu uso, ganha designações diferenciadas desde que Baum-Garten a empregou em 1735 como “arte de pensar de modo belo” (GADAMER, 1985). É mais fácil expor sobre uma estética romântica, do que diagnosticar uma estética pós-moderna, caracterizada por uma falta de segurança para os

conceitos. A obra de arte já não pode mais ser lida dentro de movimentos estilísticos, nem procura mais descobrir o mundo, mas é o prolongamento do próprio artista, com sua subjetividade mergulhada nas ambigüidades e diversidade do mundo contemporâneo.

Entretanto, o belo é uma questão que continua sendo abordada como integrante do termo “estética”. Um exemplo recente é o livro de Frederico Morais (1998) que procura definições sobre arte e o sistema de arte. Sobre o assunto estética encontram-se apenas definições sobre o belo, beleza. Portanto, superar as aparências, deixar de ser espelho da realidade são prerrogativas do artista contemporâneo que deseja criar um mundo, desvelando sua subjetividade, rompendo com todas as representações “clássicas” da idéia de belo. Superando a busca modernista da originalidade e da subjetividade, o *homo aestheticus* contemporâneo instaura seu modo particular de ser/estar no mundo.

Hoje, em tempos de muitas transformações, a estética procura seus contornos, pois os marcos de referência do passado, sob o olhar de Platão, Aristóteles, Kant e de tantos teóricos, vão sendo pulverizados no que Ferry (1994) chama de “era da interrogação sem fim: vida cotidiana e intelectual colocadas sempre em confronto com critérios esgarçados, em permanente revisão das tradições”. Neste cenário a estética se apresenta como campo de observação privilegiado desta subjetividade, em suas diversas concepções e nas relações entre individual e coletivo.

São várias as possibilidades de investigar este campo, procuro a partir de então dirigir meu olhar e minha pesquisa para a experiência estética, buscando nela a especificidade do que a torna estética.

Art as experience é um livro da maturidade do filósofo estadunidense John Dewey (1859-1952), que o escreveu com 72 anos. Elaborado a partir de uma série de dez conferências proferidas na Universidade Harvard no inverno e primavera de 1931, este texto amplia a compreensão da experiência estudada também em relação à natureza (*Experiência e Natureza* de 1925) e à educação (*Experiência e Educação* de 1938). Seu pensar reflexivo, exposto também em “*Como Pensamento*” de 1910, aprofundou-se na percepção da arte e da experiência estética.

Segundo Ana Mãe Barbosa (1982), a teoria aí exposta pode ser considerada como filosofia da arte e ainda não teve, na prática de seu ensino, uma tradução clara e efetiva, o que não aconteceu com suas publicações anteriores. Investigando as influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil, esta pesquisadora realiza um profundo estudo de nossa história e de seus personagens, entre outros Anísio Teixeira, registrando a gênese de alguns conceitos ou preconceitos que influenciam até hoje as escolas brasileiras.

3 VISÃO INTERDISCIPLINAR E TRANSDISCIPLINAR

Na sociedade contemporânea o termo interdisciplinaridade tem sido encontrado com concepções muito distintas. À sua falta de clareza contextual, junta-se a uma utilização carregada de modismo que, na maior parte das vezes, mascara a precariedade de conhecimentos específicos.

O que seria a interdisciplinaridade?

É, pois, no plano da constituição das áreas que se situa, a nosso ver, o questionamento sobre a interdisciplinaridade. É possível haver uma ciência ou uma área interdisciplinar, ou antes, a interdisciplinaridade pode ser tomada como elemento constitutivo de uma ciência ou uma área?

“Naturalmente, para que aceitássemos a existência de ciências interdisciplinares, seria fundamental conhecermos ciências inteiramente autônomas, isto é, ciências cuja constituição não se relacionassem com nenhuma outra”. (CINTRA, 1996).

Pensando na física, por exemplo, cujo caráter científico parece universalmente incontestável, vemos que ela se faz com um núcleo “duro” que lhe é particular e com um complemento de outras áreas como a matemática, a química, a biologia, etc.

Se, na prática, as ciências se inter-relacionam de alguma maneira e se constituem ciências a partir de um núcleo específico, fica muito difícil falar em ciência interdisciplinar, em área interdisciplinar.

Talvez fosse mais adequado dizer que as ciências têm algum tipo de relação umas com as outras, por força de recortes que, ao longo dos tempos, são feitos sobre a realidade física e social, no sentido de melhor conhecer o todo e mesmo as partes.

Assim, escolhemos a educação como ponto de partida, cientes de que a mudança de paradigma que se esboça vem afetando sobremaneira a atividade educacional, provocando estudiosos para a discussão que permeia uma prática complexa, na qual se pode falar em atuação interdisciplinar, em procedimento interdisciplinar pois a interdisciplinaridade se faz na prática, através, fundamentalmente, da linguagem que promove o intercâmbio, a parceria, o diálogo entre pessoas de diferentes áreas, tendo em vista identificar o âmbito do trabalho do educador e ampliar o campo de conhecimento do aprendiz.

Sem a pretensão de fazer um retrospecto histórico, podemos dizer que a revolução socrática modificou a concepção voltada para a tradição, à medida que instaurou a supremacia da reflexão com o “conhece-te a ti mesmo”.

Mas foi com Descartes, no século XVII, que houve a valorização da racionalidade com o “Penso, logo existo”, concepção da qual a alta especialização da modernidade parece ser tributária.

De fato, o cartesianismo se funda na lógica formal, na objetividade que defende o fracionamento de um objeto, de uma disciplina, para que o olhar se projete sobre partes cada vez menores, com o afastamento deliberado do sentimento.

Parece claro que foi a alta especialização da ciência na idade contemporânea a responsável pela grande fragmentação das disciplinas científicas que, se por um lado trouxeram como benefício o conhecimento cada vez mais particular e profundo sobre objetos, por outro, provocou certo isolamento do homem, a perda de sua totalidade como ser.

A década de 70 corresponde ao período da construção epistemológica da interdisciplinaridade. De fato, nessa época se explicita o próprio termo cujo pressuposto mobilizador foi a totalidade. Gusdorf, em 1961 pretendeu, através de um projeto apresentado à UNESCO, orientar as Ciências Humanas para a convergência, já prevendo uma diminuição de distância entre elas.

Interdisciplinaridade, então, passou a ser vista como resultado da interação entre disciplinas. Em sentido lato, essa interação pode ir da simples comunicação de idéias, à mútua dos conceitos. Esta integração pode, se processar no campo epistemológico, terminológico, metodológico. Na prática, um grupo interdisciplinar se compõe de pessoas com diferentes formações, portanto de diferentes disciplinas, com seus conceitos, e métodos, dados e linguagens reunidas com um só objetivo de trabalho.

Essa concepção de interdisciplinaridade nasceu, naturalmente, da crise, através da busca da unidade de uma área, da unidade do homem, da unidade do universo.

Neste sentido, a interdisciplinaridade não busca, simplesmente, a fusão de conhecimentos, de sorte a anular a especificidade das áreas fundidas.

A interdisciplinaridade busca, sim, um tipo de reação entre disciplinas/ conhecimentos que leve ao entendimento, daí a importância da linguagem, veículo primordial para o diálogo, para a parceria.

Desta forma, a interdisciplinaridade pressupõe o conhecimento aprofundado de cada uma das disciplinas participantes, para que se chegue à construção do todo. De alguma maneira pode-se dizer que o pensamento interdisciplinar recupera um pouco do ideal socrático do “conhece-te a ti mesmo”, pressuposto para o conhecimento do todo, para

parcerias eficazes, para o diálogo capaz de fazer crescer o conhecimento dos que integram o processo dialógico.

Parece ser consensual que a vida humana seja marcada por contradições. E neste universo contraditório, a alta especialização poderá ter sido responsável não só pelo fracionamento do saber, como por certa morosidade no atendimento a muitas das necessidades do homem, já que não havia preocupação em somar e sim em dividir para aprofundar.

A interdisciplinaridade se coloca, pois, como meio para a superação do individualismo, seja no desenvolvimento científico, seja no desenvolvimento técnico, seja mesmo no ensino.

É tal a complexidade de conhecimentos hoje disponíveis, que a sociedade, seguramente, se beneficia com um trabalho de soma, de parceria, de diálogo entre cientistas. A interdisciplinaridade, portanto, apresenta-se na sociedade atual como uma proposta de procedimento que busca levar os homens, através do trabalho em parceria, a dividirem suas dúvidas, suas angústias, suas descobertas, em benefício de um todo.

Em última análise, a interdisciplinaridade busca recompor o próprio sentido da vida, daí dizermos que ela se constitui, antes, num procedimento que se adequa às condições do final do século XX, em que os estudos científicos apontam para uma epistemologia em que razão e emoção possam se harmonizar.

Vale insistir que, na concepção interdisciplinar, não basta a mera troca de informações entre disciplinas, pois a interação pressupõe comunicação efetiva, comunicação que produza transformações no interior de cada disciplina cooperante.

Na década de 80, estudos sobre interdisciplinaridade explicitaram seu caráter de categoria de ação, desfazendo a concepção de categoria de conhecimento. Alguns pressupostos são também tornados claros por essa época: o procedimento interdisciplinar conta com a flexibilidade e o desenvolvimento próprio de cada uma das disciplinas do conjunto.

Em meio à discussão conceitual sobre interdisciplinaridade, um aspecto é claro: sendo uma categoria de ação que pressupõe a parceria, o diálogo, torna-se impossível admitir qualquer postura autoritária, porque destruidora da articulação, da troca, do questionamento, da busca da interação.

É preciso que o especialista se reconheça incompleto, mas especialista na sua área, para que possa interagir com outros especialistas na construção “coletiva” do conhecimento. E

a construção coletiva só se viabiliza quando há projetos pessoais que possam ser somados, quando há, entre teorias, pontos efetivamente convergentes.

Como alguns professores definem interdisciplinaridade:

Por meio da exploração do mundo das artes, pode-se integrar a linguagem plástica com a música passando pela literatura, abrindo, assim, caminhos para abordagens mais específicas. Esta magia da interdisciplinaridade é que nos faz crer que arte-educação é ferramenta vital para “educar com arte”. (R.B.)

Outras abordagens:

[...] Interdisciplinaridade, nos currículos facilita, e promove caminhos adequados e enriquecidos para a prática da arte-educação. Se o professor souber analisar e aproveitar a relação íntima que pode haver entre várias disciplinas a respeito de determinado assunto do programa, mais fortalecido ele estará para o seu trabalho, e mais enriquecedor serão os resultados para os alunos. (L.M.)

[...] a interdisciplinaridade é o caminho seguro para implantar arte nos conteúdos curriculares, pelo jogo de troca de conhecimento e habilidades que acontece entre os elementos envolvidos. (L.P.T.)

A transdisciplinaridade, Segundo Nicolescu (1995), é uma atitude. De buscar compreender o conhecimento como algo além do que é produzido pelas disciplinas. Disciplinas estas que têm seus métodos, linguagens, preocupações e áreas de conhecimentos específicos.

É uma postura. De respeito à diversidade, reconhecendo que não há referenciais – culturais, étnicos, científicos, religiosos – privilegiados para julgar como mais corretos ou verdadeiros determinados conjuntos de conhecimentos, crenças ou valores. E, ao mesmo tempo, de busca da unidade que está além das aparências, dos conceitos, dos pensamentos.

É um movimento da reintegração da ciência, da arte e das tradições espirituais; uma abordagem holística do conhecimento. É uma ferramenta que usamos para compreender o homem numa visão holística, apresenta uma nova abordagem científica, cultural, espiritual e social que vem para reforçar o trabalho com arte-educação, juntamente com a interdisciplinaridade, desfazendo fronteiras.

Estamos ainda longe de formar esse professor global, que tenha uma visão do todo, da pessoa como um todo e não a Pessoa Arte, a Pessoa Matemática.

Para que um aluno se torne um apreciador da arte, é preciso vontade, vontade de quem está com esse aluno nas mãos; é preciso colocar dentro da sala de aula toda essa diversidade

de material que há, de textos, desenhos e tudo o mais possível em informação. O professor pode despertar no aluno o gosto pelo fazer, pelo sentir. Por seu lado, o professor também tem que procurar, tem que estudar, ler, experimentar as possibilidades para que desenvolva nos seus alunos o gosto pelo belo, pela percepção, para apreciar as pequenas coisas, apreciar o que ele tem, sentir os pequenos gestos, sentir a beleza de tudo e de todos.

4 ARTE, COMO PESQUISA, NO ESPAÇO EDUCATIVO

“Precisamos levar a arte, que hoje está circunscrita a um mundo socialmente limitado, a se expandir, tornando-se patrimônio cultural da maioria e elevando o nível de qualidade de vida da população” (BARBOSA).

Para que essa afirmação se torne uma realidade, acreditamos que é através do espaço educativo que se possa efetivamente dar uma contribuição no sentido de possibilitar o acesso à arte uma grande maioria de crianças e jovens.

Sendo a escola o primeiro espaço formal onde se dá o desenvolvimento de cidadãos, nada melhor que por aí se dê o contato sistematizado com o universo artístico e suas linguagens: arte visual, teatro, dança, música e literatura.

O ensino da arte deve estar em consonância com a contemporaneidade. “A sala de aula deve ser um espelho do atelier do artista ou do laboratório do cientista. Neles são desenvolvidas pesquisas, técnicas são criadas e recriadas e o processo criador toma forma de maneira viva, dinâmica. A pesquisa e a construção do conhecimento é um valor, tanto para o educador quanto para o educando, rompendo com a relação sujeito/objeto do ensino tradicional. Esse processo poderá ser desafiador. Delimite-se o ponto de partida e o ponto de chegada será resultante da experimentação” (LEÃO², 1999). Dessa forma, o ensino da arte estará intimamente ligado ao interesse de quem aprende.

Essa maneira de propor argumenta Raimundo de Matos Leão, que

o ensino da arte rompe barreiras de exclusão, visto que a prática educativa está embasada, não no talento ou no dom, mas na capacidade de experiência de cada um. Dessa forma, estimula-se o educando a se arriscar, a desenhar, representar, dançar, tocar, escrever, pois se trata de uma vivência, e não de uma competição. Uma proposta em arte que parta desse princípio traz para suas atividades um grande número de interessados. Estas crianças e estes jovens se reconhecerão como

² Raimundo Matos de Leão, licenciando em História e Teatro pela UFBA. Escritor, Ilustrador de livros infantis e Professor de arte.

participantes e construtores dos seus próprios caminhos e saberão avaliar de que forma se dão os atalhos, as vielas, as estradas. A arte fará parte de suas vidas e terá um sentido, deixando de ser aquela coisa incompreensível e elitista, distante de sua realidade.

Acredito que a concepção de arte no espaço implica numa expansão do conceito de cultura, ou seja, toda e qualquer produção e as maneiras de conceber e organizar a vida social são levadas em consideração. Cada grupo inseridos nesses processos configura-se pelos seus valores e sentidos e são atores na construção dos mesmos. A cultura está em permanente transformação, ampliando-se e possibilitando ações que valorizam a produção e transmissão do conhecimento. Cabe negar a divisão entre teoria e prática, entre razão e percepção, ou seja, toda fragmentação ou compartimentalização da vivência e do conhecimento.

Esse processo pedagógico busca a dinâmica entre o sentir, o pensar e o agir. Promove a interação entre saber e prática relacionados à história, às sociedades e às culturas, possibilitando uma relação ensino/aprendizagem de forma efetiva, a partir de experiências vividas, múltiplas e diversas. Considera-se também nesta proposta a vertente lúdica como processo e resultado.

Para discutir uma concepção de arte-educação entendemos que a mesma deva ser contextualizada a partir do que vem a ser cultura.

Para nortear essa reflexão trazemos algumas concepções de cultura interpretadas por teóricos pensadores redigidas por um Grupo de Trabalho arte-educação presente no texto “Arte no espaço educativo” (1994), que considera: Toda e qualquer produção das sociedades, as maneiras de conceber e de organizar a vida social são envolvidas por processos culturais.

Cada grupo social tem sua configuração cultural particular caracterizada pelos seus valores e sentidos. Nos contextos culturais acontecem processos educativos e artísticos entre outros, que privilegiam a construção e transmissão dos valores e sentidos de uma cultura. Esses processos se dão em todos os momentos da vida.

A cultura pensada dessa forma reflete a constante transformação ampliando o entendimento e as possibilidades de ações que valorizam a produção e a transmissão do conhecimento.

Sendo assim essa concepção não enfatiza a dicotomia entre cultura popular e cultura erudita, mas privilegia o surgimento da cultura viva, da cultura vivida. Como diz José Teixeira Coelho Neto:

Não existe uma cultura popular ou uma cultura operária, ou uma cultura camponesa ou erudita. Existe a cultura viva e a cultura morta, existe a cultura de consumo (de bens erudito ou populares ou operários), e a cultura de produção pelo indivíduo em

grupo, com bens seja de que origem for. (Caminhos Para Ação Cultural, In Política de Ação Cultural – editora Paz e Terra).

Bosi (1987) entende a cultura como

ato no tempo, como trabalho e ato de criação que envolve os diferentes tipos de produções e práticas sociais que são espelho de uma lógica de explicação, de uma forma de ver, sentir e de se relacionar com a vida e com os fenômenos naturais, sociais, psicológicos, lógica essa que ordena e fornece significação e sentido às coisas do mundo, tornando-o inteligível. Nisso entram costumes, hábito, crenças, língua, o imaginário... O mundo não pode ser reduzido à cultura, mas tão pouco pode ser entendido sem ela.

Conforme Silva (1997), a cultura envolve cinco aspectos: prática de significação, prática produtiva criativa, dá-se através de relações sociais e, principalmente, através de relações sociais de poder, além de produzir identidades sociais particulares.

As relações sociais, mais que interações entre indivíduos, compreendem relações de poder – não se concentrando apenas na força física – e essas são, ao mesmo tempo, resultado e fonte do processo de produção de significação. A Luta social e cultural pela definição de/por poder onde os significados são negociados, conflitados, aceitos, negados e isso se conjuga e se vincula com o processo de construção de identidade – etária, de gênero, de etnia, de classe, - dos indivíduos e grupos sociais. Por essas características, a cultura pode ser descrita principalmente como um campo de força e poder.

Arantes (1995), afirma que nossa vida cotidiana é perpassada por informações, gostos e práticas de origens diversas, logo, pode-se falar na existência de uma pluralidade de contextos culturais, fruto de experiências diversas, estabelecidas com o real e que se expressam características de ordem étnica, sócio-econômica, etária, etc.

Existem características que diferenciam esses contextos culturais, porém as produções e práticas são compartilhadas e circulam nesse campo, não implicando sempre na perda da identidade. É um processo de circularidade de culturas. Entretanto isso não se dá de forma altruísta, é processo que provoca situações de tensão e confronto, gerando conflitos, “tanto os bens simbólicos como as práticas culturais continuam sendo objeto de lutas sociais onde estão em jogo suas classificações, sua hierarquização, sua consagração (ou, ao contrário sua desqualificação)”. (CHARTIER, 1995).

Para uma sociedade de classe como a nossa corresponde uma hierarquia de grupos sociais e, por extensão uma hierarquia que atinge as produções e hábitos culturais. O modelo cultural dominante tenta apreender, apropriar-se e romper com aquilo que é alteridade, com o

diferente, o não familiar e faz isso de diferentes maneiras e com diferentes graus de intensidade conforme o incômodo que o estranho lhe provoca.

A possibilidade de se enxergar culturas como pluralidade ao invés de singularidade, e da existência através de um processo de permeabilidade destas provoca o que está sendo chamado, neste texto, de circularidade de culturas.

A cultura brasileira, com profundas raízes européias, indígenas e africanas, pode ser descrita como o predomínio e a hegemonia de identidade branca, de moral judaica cristã, heterossexual e dos grupos sociais dominantes economicamente. Sobre a nossa particularidade cultural, Ribeiro (1996) diz que “ela surge com uma etnia nacional diferenciada culturalmente de suas matrizes formadora, fortemente mestiçadas, dinamizadas por uma cultura sincrética e singularizada pela reedificação de traços culturais dela oriundas” (p.19).

Essa ótica não passa a idéia de um bloco homogêneo e uniforme, mas de cultura com diversidade e especificidade próprias que costumam ser definidas por cultura erudita, acadêmica, letrada, popular, de massa, de mídia, de consumo, etc. Essas divisões servem para fins didáticos e de análise e com esse intuito são tratadas aqui.

Essas definições para cada tipo de cultura mantêm vínculos entre si, havendo contatos constantes entre elas e, portanto, reconstruções e reelaborações de significados que mostram um processo de idas, vindas e interferências. A cultura dita de massa se caracteriza por ser produzida por um grupo centralizador de poder e que possui o domínio econômico e cultural, mas que também toma algumas produções e particularidades de outros grupos sociais com o fim de transformá-las em mercadorias de consumo, em produtos que possam ser vendáveis e capazes de gerar lucros, seguindo a lógica do modelo econômico capitalista.

Esse universo de cultura de massa – imagens, posturas, conceitos – é veiculado através dos meios de comunicação e de algumas instituições como Igrejas, centros religiosos e da própria escola formal. É disseminado e recebido em diversos espaços regionais caracterizados por contextos sociais e culturais específicos que voltam a realimentá-la, pois sendo um processo de criação e produção (relação entre o imaginário e a imaginação) gerados do encontro e embate dos outros dois tipos de cultura, apresentam novas possibilidades de serem revertidas em objetos ou bens de consumo.

Essa separação entre culturas e contextos sociais feitas por Geertz (1989) citado por Fernandes, não assumem que os termos podem ser sinônimos; são conceitos que possuem diferenças de caracterização apesar de convergentes e, dessa forma, são importantes para as análises e relações com o que pretende trabalhar o foco de investigação desse trabalho. As

particularidades das vivências e significados adquiridos pelos grupos que se encontram na Escola de Arte Criativa Toulouse Lautrec, especificam-se nesse espaço, mas participam de um referencial mais amplo de entendimento social proporcionado por uma cultura ocidental, judaica, cristã, que tem “o macho adulto branco sempre no comando”.

No bojo dessa concepção de cultura explicitamos uma conceituação de educação que nega o caráter utilitário, a função instrucional, a transmissão de um saber universal, o treino de habilidades, o acúmulo de conhecimentos, a dicotomia entre teoria e prática e entre razão e percepção, ou seja, toda fragmentação ou compartimentalização da vivência e do conhecimento.

A direção do que entendemos como educação aponta para uma proposta pedagógica que busca a dinâmica entre o sentir, o pensar e o agir; que busca a interação entre o saber e a prática, relacionada à história, às sociedades e às culturas. Uma proposta que aponta para a produção do conhecimento enquanto criação de novos valores, significados e sentidos.

Essa concepção de educação possibilita a relação ensino-aprendizagem de forma efetiva quando acontece a partir de experiências vividas, que são múltiplas, diversas, assim como essa concepção proporcionou um surgimento de diversas pedagógicas; suas filosofias, objetivos, intenções e práticas. Outro aspecto a ser considerado nesta proposta educacional é a vertente nas duas perspectivas: como processo e resultado, como conteúdo e forma. Além disso compreendemos o lúdico como parte integrante do universo da cultura e do ser criança. É necessário que se pense lúdico na sua essencialidade conforme nos fala o professor Edmir Peroti.

[...] gostaria de chamar atenção para o conceito lúdico. Sim, porque no mundo atual as diferentes dimensões do lúdico vêm sendo reduzidas a praticamente uma, a do lúdico instrumental. Esta que é por exemplo utilizada pela publicidade vem sendo tomada enquanto dimensão que dá conta das possibilidades todas do lúdico, como se este se esgotasse em tal perspectiva. Gostaria, assim, de lembrar aqui que o lúdico compreende pelo menos outra dimensão que além de instrumental, o lúdico deve ser essencial.

No primeiro caso, o do lúdico instrumental, o jogo é compreendido enquanto recurso motivador, simples instrumento, meio para a realização de objetivos que podem ser educativos, publicitários ou de inúmeras naturezas. No segundo caso, brincar sob todas as formas físicas e/ou intelectuais, é visto como atitude essencial, como categoria que não necessita de uma justificativa externa, alheia a ela mesma para se validar. No primeiro caso o que conta é a produtividade; no segundo, a produtividade é o próprio processo de brincar; uma vez nessa concepção, jogar é intrinsecamente educativo, é essencial enquanto forma de humanização. (1995)

De que forma a escola pode considerar, na sua programação, vivências onde o lúdico essencial esteja presente?

Leão (1997) assume que

é reconhecendo a arte como ramo do conhecimento, contendo em si um universo de componentes pedagógicos. Os educadores poderão abrir espaços para manifestações que possibilitam o trabalho com a diferença, o exercício da imaginação, a auto-expressão, a descoberta e a invenção, novas experiências perceptivas, experimentação da pluralidade, multiplicidade e diversidades de valores, sentidos e intenções.

Um programa educacional não pode transformar a arte num elemento decorativo e festeiro. A arte valoriza a organização do mundo da criança e do jovem, sua autocompreensão, assim como o relacionamento com o outro e com o seu meio. Assim contextualizamos o trabalho na vertente do lúdico e do fazer, com a ação mais significativa do que os resultados, ou seja, não se propõem atividades que não levem a nada. Se pensarmos num projeto e no seu processo, cada etapa apresentará resultados que poderão se tornar ou não um outro projeto. Os resultados dos processos podem ser uma etapa ou sua finalização em espetáculos teatrais, coreográficos, musicais, exposições, mostras, performances, etc[...]

A finalização desses trabalhos não deve ser a meta principal para a sua realização e sim, a pesquisa e o desenvolvimento do educando nas respectivas linguagens artísticas, o crescimento da sua autonomia e a capacidade inventiva. Por isso os projetos devem levar em conta os valores e sentidos do universo cultural das crianças e dos jovens, possibilitando a vivência com o repertório já existente, assim como sua ampliação e novas possibilidades de expressão.

Entender e estimular o ensino da arte nesta perspectiva tornará a escola um espaço vivo, que seja capaz de produzir um conhecimento novo, revelador, que aponta para a transformação. Pensemos numa educação estética a partir das reflexões de João Francisco Duarte Jr.

A educação e, por certo, uma atividade profundamente estética e criadora em si própria. Ela tem o sentido do jogo, do brincar, em que nos envolvemos prazerosamente em busca de uma harmonia. Na educação joga-se com a construção do sentido – do sentido que deve fundamentar nossa compreensão do mundo e da vida que nele vivemos. No espaço educacional comprometendo-nos com a nossa “visão de mundo”, com nossa palavra. Estamos ali em pessoa – uma pessoa que tem os seus pontos de vista, suas opiniões, desejos e paixões. Não somos apenas veículos para a transmissão de idéias de terceiros: repetidores de opiniões alheias, neutros e objetivos. A relação educacional é sobretudo, uma relação de pessoa a pessoa, humana e envolvente. (1991)

A compreensão da educação como transformadora, de forma atuante no sentido de reformular e criar novas práticas e novos saberes leva à construção e ao exercício da consciência e do crescimento do indivíduo, sujeito social.

É importante observar que essa concepção de educação deve estar articulada a uma concepção de arte. A sua inclusão no espaço educativo deixa claro o reconhecimento da arte enquanto ramo de conhecimento, contendo em si todo um universo de componentes pedagógicos.

A arte no espaço educativo vem colaborar com o rompimento do pensamento lógico discursivo quando o processo de cognição se dá, também, através dos sentidos.

Não podemos esquecer a função social da arte, como aponta Ernest Fischer e Nestor Canclini, ao abordarem o caráter transgressor de padrões impostos e retrógrados, assim como a necessária dimensão utópica e mágica da arte, pensada como devia, propondo transformações e trazendo uma visão ampla e dinâmica da história do homem.

A vivência com a arte possibilita: um trabalho com diferença, o exercício da imaginação, da descoberta e da invenção, a auto-expressão, novas experiências perceptivas, a experimentação da pluralidade de valores, sentidos, intenções, propostas e pesquisas, revelando a sua relação com o pensamento contemporâneo.

Um programa educacional, que traz a arte como proposta, valoriza a organização do mundo da criança e do jovem, sua autocompreensão, assim como o relacionamento com o outro e com o meio, componentes estes resultantes de um trabalho que contextualiza o sentido do lúdico, do jogo, do fazer, como uma ação mais significativa do que os resultados.

Por esta ótica há uma identificação da criança com o que ela produz em termos de vivências com as linguagens artísticas reconhecendo-se enquanto ser produtor e participante de um determinado grupo, instrumentalizando-se para o reconhecimento de si, como membro de sua cultura e sendo por ela determinado, na direção de perceber e discriminar suas necessidades e suas próprias dificuldades a fim de superá-las no sentido de dominar o cotidiano, criando um sentido para sua vida.

O trabalho com arte no espaço educativo remete-nos às linguagens específicas que configuram os conteúdos e suas ações.

Ao produzir formas artísticas no teatro, nas artes plásticas, na música, na dança e na literatura, incorporam-se os processos de pensamento, os processos emocionais e de percepção da criança, numa síntese entre a razão, a percepção e a ação.

O contato com as linguagens possibilitará experienciar com os recursos expressivos e conteúdos específicos de cada uma, a utilização de materiais e técnicas, bem como a sua descoberta. Além disso, proporciona o desenvolvimento da capacidade criadora.

Nesse trabalho um enfoque relevante diz respeito aos elementos triáticos: projeto-processo-resultado, sem que se dê a preponderância de um sobre o outro, considerando que os resultados geram novos processos.

A interação entre a concepção de arte e as concepções de educação encaminham-se na confluência do que conhecemos como arte-educação, conceito esse que aponta para o entendimento de uma questão mais ampla que é a arte no espaço educativo: um projeto pedagógico com uma prática em arte. Destacamos essa última questão tendo em vista que nenhuma outra disciplina tenha necessidade de uma ênfase na sua nomenclatura quando da sua inclusão numa proposta pedagógica. Para melhor compreensão de nossa afirmativa exemplificamos da seguinte forma: não existe a necessidade de nomear, história-educação, geografia-educação, matemática-educação, biologia-educação, português-educação. A esse respeito, Ana Mãe Barbosa faz a seguinte consideração:

Como a matemática, a história e a ciências, a arte tem um domínio e uma linguagem e uma história. Se constitui portanto num campo de estudos específicos e não apenas em meia atividade. (A Imagem no Ensino da Arte).

Ainda no sentido de fundamentar essa afirmação nos reportamos à prática desenvolvida pela escola citada, ao longo de sua história por aqueles que atuam no campo da arte garantindo os aspectos pedagógicos inerentes a ela.

Concluimos que frente a essas concepções a metodologia que se mostra adequada é a da pesquisa como prática e invenção.

Essas considerações a respeito do ensino da arte, no espaço formal da educação, levam-nos a refletir sobre as propostas desenvolvidas nos espaços informais aonde a arte vem ocupando o seu lugar de forma a garantir uma real experiência por parte das crianças e dos jovens atendidos.

Outros projetos de educação informal vêm sendo desenvolvidos em diversas regiões do país e em sua maioria trazem a arte como centro de suas propostas pedagógicas. Cabe à escola estabelecer uma parceria com este segmento da educação tendo em vista que as crianças e os jovens atendidos por ela terminam por freqüentar dois espaços. Se as propostas pedagógicas em arte forem pensadas pela escola da mesma forma como vêm sendo trabalhadas em alguns espaços alternativos, não haverá contradições, mas avanço e contribuição efetiva para a educação estética dos seus freqüentadores. Instituições públicas e privadas vêm desenvolvendo ações para a melhoria da qualidade do ensino, implementando estratégias junto aos profissionais para que eles possam fazer da escola um espaço maior, indispensável para a inserção social das novas gerações.

É na ação da arte-educadores que podemos reverter o quadro e tornar o ensino da arte uma prática significativa para quem dela participa. Através de investimentos na formação e na qualificação de profissionais é que a arte deixará de ser mero apêndice pedagógico de outras disciplinas, ou um meio utilizado para organização de festas.

A ênfase dada ao trabalho da arte-educador não isenta o conjunto da escola da responsabilidade de modificar a prática do ensino de arte e, com isto, promover a educação estética em sua totalidade. Uma proposta pedagógica em arte, por melhor que seja, não se sustenta se não contar com profissionais bem formados, que tenham uma visão humanista e um maior conhecimento de arte, básicos para a sua qualificação. Com um profissional destes, as receitas serão deixadas de lado e o trabalho dar-se á de forma instigante, privilegiando-se a descoberta dos códigos e signos da arte e de sua trajetória através dos tempos. Cabe aos educadores redirecionar a sua atenção no sentido de fazer com que a arte ocupe seu espaço na escola. O espaço próprio para a capacitação continuada em serviço.

A escola poderá utilizar as experiências positivas nos espaços de educação informal, trazendo a prática do ensino da arte para a sua estrutura, possibilitando a qualidade da participação e a construção do saber. Também a compreensão do que se faz em arte no país e no mundo, de forma a estruturar cidadãos com uma formação estética, capaz de dialogar com os códigos, semelhanças e diferenças dos diversos contextos culturais.

O ensino de arte, hoje, é uma área do saber, uma disciplina com origem, história, questões e metodologias. Assim como em outros ramos do conhecimento, não há uma homogeneidade entre as abordagens nessa área. Talvez apenas nos pressupostos mais abrangentes. Abordagens diversas e práticas diferenciadas estão sendo trabalhadas por profissionais interessados no assunto. Podemos identificar relações com alguma concepção de arte, filosofia e pedagogia nas bases de cada uma.

O ensino da arte tem crescido no Brasil, passando por diversas etapas de compreensão. Bibliografias, experiências, documentação, exposições tem sido produzidas ao longo dos anos. Questões são levantadas; postulados são revistos. Encontros, seminários e simpósios são promovidos, tendo como princípios que o entendimento da arte no espaço educativo passa pelo conhecimento da sua história: origens, propostas, criação de escolas, inserção nas leis de diretrizes e bases, nas universidades e suas relações com a história do país. É conhecer pensadores, teorias, abordagens, propostas. Identificar seus principais temas: fazer espontâneo, aprendizado de técnicas, história da arte, polivalência, arte tradicional, popular, folclore, arte contemporânea, integração. Além disso, articulá-la com outras disciplinas e com pedagogia: métodos, etapas, esquemas. Ou com a sociologia: cultura, sociedade, épocas. Ou

ainda com a história da arte: estilos, correntes, concepções, vertentes: e também com a antropologia: cultura, valores e sentidos culturais. Como é um universo amplo, uma vez que diz respeito ao que é humano e envolve o fazer e o pensar, o ensino da arte não poderia deixar de integrar com outras áreas do conhecimento. Desta forma o trabalho de produção e ensino da arte a ser desenvolvido pela escola deverá configurar-se numa concepção onde a arte e a educação sejam práticas que se relacionam com outras, pretendendo a criação de novas práticas na arte e na vida.

Um trabalho pedagógico com arte, norteado por uma concepção que privilegia a diversidade e a participação do educando como sujeito da ação, pressupõe a elaboração de projetos.

Entende-se que essa proposta de trabalho com projetos valoriza o processo contínuo que necessariamente possibilita resultados que podem ser uma etapa ou ter sua finalização em espetáculos teatrais, coreográficos, exposições, mostras, performances, aulas abertas, jogos.

Entretanto, a finalização desses trabalhos não é meta principal para a sua realização, e sim a pesquisa e o desenvolvimento da criança nas respectivas linguagens e o crescimento.

CONSIDERAÇÕES

Como pesquisadora me sinto ainda, ao finalizar esse estudo, como Fernão, tendo rodeado os limites com persistência, muita coragem, preparando outras lições, mas também deixando de lado outras discussões não menos importantes. Sinto-me também como o equilibrista de Michael End, que ensina, mas também avisa “A gente nunca sabe antecipadamente. A gente simplesmente começa”.

Esse trabalho foi construído como um projeto, também mediador, investigador e contextualizado, com muitos registros, diários de bordo, reflexões, avaliações e replanejamentos no caminho.

REFERÊNCIAS

ARANTES, A. A. **Entrevista para o jornal educação e cidadania**, Secretaria de Educação e FUMEC, n. 03, 1995.

BARBOSA, A. M. **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1981.

_____ **Arte-educação no Brasil:** das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____ **História da arte-educação.** São Paulo: Max Limond, 1986.

_____ **Recortes e colagem:** a influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortes, 1989.

_____ **Teoria e prática da educação artística.** São Paulo: Cultrix.

BOSI, A. **A cultura como tradição.** In: Cultura brasileira: Tradição / contradição. Rio de Janeiro: Zahar/Funarte, 1987.

CHARTIER, R. **A cultura popular:** revisitando um conceito historicográfico, Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, 1995, v.8, p.184.

FICHER, E. **A necessidade da arte.** Tradução de Leonardo Konder. Rio de Janeiro: Guanabara, 1976.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** São Paulo: Guanabara Koogan, 1989.

NOVOA, A. (org.). **Profissão professor.** Porto, Porto: Educação, 1995.

_____ **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro:** a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

SILVA, T. A. T. **Aula inaugural da faculdade de educação.** Campinas: Unicamp, mar. 1997.