

Produções da Escola

Crescer na Controvérsia

Mesmo com filhos tão pequeninos, é comum que os pais interessados em matricular seus filhos na Pereirinha manifestem certas dúvidas e façam as mesmas perguntas: É verdade que na Sá Pereira não tem prova? ... que tem muita arte e por isso é livre demais? ...que só tem brincadeira? Será que meu filho vai conseguir passar bem para outra escola quando sair daqui?

Essas e outras perguntas sempre me levam a pensar sobre que modelo de escola os pais querem para as crianças. Isso é subjetivo, pois depende muito do que desejam para eles e por isso as respostas tendem a variar em função da diversidade de opiniões, crenças, formação e expectativas que trazem.

No entanto, costumo dizer que para estar na Sá Pereira é preciso que você acredite numa educação que busca preparar as crianças para a vida, para a construção de relações pautadas em amorosidade, no respeito, na solidariedade, no espírito coletivo, no vínculo com o outro e com a aprendizagem. Nessa escola as crianças aprendem a aprender, a buscar os caminhos que as conduzirá às suas respostas, a se posicionar criticamente, a entender que a fala do adulto é muito importante, mas que a sua opinião e a do seu companheiro também são especiais. É também um lugar que compreende as linguagens artísticas como meio de expressão essencial aos seres humanos.

Nos diferenciamos da escola que alimenta uma mesma expectativa para todos na turma, que não percebe que cada um traz uma história de vida, que tem o seu percurso, que é individual, e que precisa ser considerado e respeitado. Essa diversidade nos é bem-vinda, pois é na troca com o diferente que nos conhecemos e aprendemos a conviver com o outro. E essa troca e a convivência são da essência da educação.

As crianças trazem consigo a curiosidade e ela deve ser mantida e instigada pelos professores. Essa curiosidade é importante para que elas continuem querendo desvendar o mundo. Para isso, é fundamental o investimento na capacitação continuada da equipe de professores. Deve ser valorizado o professor que considera a criança em suas dimensões social, emocional e cognitiva e que aposta na capacidade que ela tem de construir o conhecimento. Um professor que sabe e acredita que criança aprende brincando, pois é através da brincadeira e do exercício da criatividade que elas experimentam o mundo, lidam com novos conhecimentos e que vivenciam, simbolicamente, diferentes papéis. Um professor que constrói sentidos, que indica um caminho, que torna a aprendizagem instigante e prazerosa, que seleciona criticamente o que vai apresentar às suas crianças, que as estimula a fazer perguntas e a

buscar respostas. Ser professor significa viver intensamente o tempo presente, com sensibilidade e consciência, valorizando os saberes, os valores e a cultura das crianças, procurando entender o que sentem, levando-as a acreditar na importância de um mundo mais justo e saudável para todos.

A Escola que Combina com o Nosso Tempo

"Uma pessoa do início do século XX entra num túnel do tempo e sai no século XXI. Fica confusa, impressionada, chocada com tanta mudança: ruas cheias, muita imagem, movimento, barulho, prédios altíssimos, trânsito, lojas, consumo... Até que entra numa sala de aula e respira aliviada... ali se sente em casa, pois quase nada havia mudado."

Essa historinha fala sobre uma resistência a mudanças, velha conhecida de todos nós. Ao mesmo tempo essa mesma historinha pode gerar conclusões precipitadas. O fato de encontrarmos uma sala de aula com carteiras enfileiradas, alunos realizando a mesma tarefa e um professor na frente escrevendo num quadro não quer dizer necessariamente que se trata de uma pedagogia ultrapassada. Assim como uma sala de aula organizada em grupos, com projetor de data show, notebooks e um professor circulando não esgotam as características de uma escola do futuro.

O espaço escolar tem a particularidade de ser do conhecimento de todas as pessoas, já que o vivenciaram como alunos. Porém, podemos afirmar que ninguém quer consultar um advogado que não esteja atualizado, nem um médico que desconheça as últimas pesquisas e discussões da área, mas muitas vezes quer uma escola muito próxima da que experimentou, isolando a educação do mundo que se transforma a cada instante.

Por que será que isso acontece? Qual seria então a escola que acreditamos ser a que melhor responde às demandas de nosso tempo?

Acompanhar a corrida desenfreada da tecnologia e dinamizar a organização física da sala de aula são, sem dúvida, aspectos importantes de uma escola mais encaixada no mundo atual. Mas é imprescindível que junto a isso, uma posição política, humana, afetiva, ética, cultural, social e psicopedagógica norteiem a prática docente.

Tal postura não aparece numa imagem, nem no recorte de um momento. Ela está nas entrelinhas de um dia-a-dia de relações tão diversas e particulares, próprias de um espaço onde coletivamente se aprende a aprender, a conviver, a construir uma relação instigante com o conhecimento, a buscar, a relacionar, a opinar, a se expressar nas múltiplas possibilidades de linguagem. Entendendo desta forma o

espaço escolar, importa menos se a sala de aula está de um jeito ou de outro, pois os professores sabem o que cada aluno ou aluna tem de possibilidades, em que aspectos precisam ser mais ou menos provocados, que situações didáticas podem favorecer e motivar o interesse daquele grupo, que desdobramentos interessantes podem desenvolver para cada tema de trabalho, de que formas garantir o espaço da conversa para ouvir os alunos, seus saberes, suas dúvidas, suas vivências.

A escola que acredita numa formação nunca acabada, que lê, discute e reflete a teoria e sua prática, que problematiza, que questiona, que não se acomoda é a escola que está mais preparada para formar o aluno para esse mundo em permanente transformação.

A escola que se escuta, que se vê, que desenvolve um olhar sensível sobre o percurso de cada aluno, que vive uma dinâmica permanente - que respira e se abre para o novo, sem abandonar seus alicerces humanistas, o humor e o espírito lúdico - é a escola que contribui para que todos os sujeitos que passam por ali cresçam como seres humanos independentes e criativos, buscando uma relação de curiosidade e respeito pelo conhecimento e pelo ponto de vista do outro, sabendo errar e acertar, sendo flexíveis e compromissados, compartilhando seus saberes e construindo um estar no mundo amplo e interdependente.

A escola que combina com o nosso tempo parece ser aquela que, quando mergulhamos fundo no seu fazer pedagógico, encontramos uma escola completamente nova, naturalmente diferente de toda a experiência que tivemos ou que nossos pais tiveram como alunos, porque é uma escola que está viva, em sintonia com nosso tempo histórico e todas as relações sutis e complexas que o caracterizam.

Escola e Museu de Arte

O presente artigo procura refletir sobre a relação das escolas com os museus de arte e defender a parceria como ferramenta fundamental para a formação cultural e artística das crianças. Tem origem numa dissertação de mestrado, aprovada em março deste ano, que buscou compreender as interações entre crianças, adultos e obras de arte, a partir de uma pesquisa no espaço do museu. Ao divulgar os resultados da pesquisa, que analisou uma situação específica que não pode ser generalizada, esperamos poder contribuir com subsídios para pensar outras realidades.

Inicialmente tentamos esclarecer a concepção de formação artística adotada, em seguida, desenvolvemos uma reflexão sobre a parceria entre escolas e museus de arte e apresentamos a pesquisa, seus principais achados e conclusões.

A experiência coletiva como alicerce para a formação artística

A concepção de formação artística que permeia este trabalho não se identifica com uma formação segmentada em vivências que se consomem no tempo de sua realização, em cursos e aulas extras que desenvolvem linguagens específicas. Tampouco se vincula à prática de

atividades que possam complementar o tempo de "ofício" da criança moderna (Sarmiento, 2001, p.19), que não tem com quem refletir e narrar sua experiência, que acaba por se esvaziar e findar numa vivência empobrecida. Ao contrário, a concepção de formação artística adotada se aproxima de uma educação que valoriza o acesso a museus e exposições, concertos e espetáculos. Reconhece, ainda, a necessidade de que haja alguém, sensível e preparado, com quem as crianças possam compartilhar, refletir, prolongar essa experiência no tempo, metamorfoseando-a numa narrativa que venha a interagir com outras narrativas, orientadoras ou questionadoras, transformando essa experiência individual numa experiência coletiva, trazendo-a para uma dimensão histórica capaz de fugir do risco anunciado por Benjamin (1994) quando criticava a modernidade e o empobrecimento da experiência pela perda da capacidade de narrar.

Reconhecer a importância da experiência coletiva significa perceber o papel fundamental das interações sociais para a construção do conhecimento, para uma formação cultural e artística. Aí se funda a relevância do cenário escolar, do papel do professor como agente dessa experiência que inclui a familiarização e o contato com as diferentes manifestações e, também, de uma abordagem interacionista, na qual o professor e seus alunos construam significados coletivos e compartilhem seus aprendizados. Nessa perspectiva cabe indagar: está o professor promovendo experiências plurais, reflexivas, que se pautem no fazer, no apreciar e no conhecer a arte? Estão as escolas fomentando a valorização da arte como um conhecimento importante? As crianças têm encontrado nas escolas espaços de integração entre a sensibilidade e a cognição?

Escolas e Museus como parceiros

Acreditamos, no entanto, que não é tarefa apenas da escola propor o caminho da convivência reflexiva com as obras de arte. Certamente outras instituições podem exercer essa função: museus e centros culturais são, por exemplo, espaços privilegiados para desenvolver uma relação mais elaborada e significativa entre as crianças e a arte.

Assistimos, nas últimas décadas, a uma profunda transformação na relação dos museus de arte e centros culturais com as escolas. As visitas passaram a ser incluídas nos planejamentos escolares para o ano letivo, tanto aos acervos permanentes quanto aos temporários, fortemente divulgados pela mídia. A partir dessa demanda os museus começaram a organizar departamentos educativos para mediar a sua relação com as escolas. As funções de conservação, investigação e difusão exercidas pelos museus estiveram, durante muito tempo, comprometidas apenas com o público erudito, excluindo uma camada significativa da população. Mas as transformações visíveis, principalmente no campo da difusão, criando estratégias de sedução para a formação de um público mais abrangente, são facilmente observáveis. Os museus de arte passaram a fazer parte da programação da rede pública e particular de ensino das grandes cidades que concentram, no Brasil, quase a totalidade dos

equipamentos culturais. Tais esforços e mudanças permitiram transformar os museus em espaços mais acessíveis de divulgação cultural e de busca de conhecimento. Muitos problemas ainda precisam ser superados, mas é possível perceber que as práticas oferecidas passaram a exercer um papel importante na educação e na formação cultural.

Repensar os museus nos leva, necessariamente, a repensar a escola. Ambas as instituições não podem mais esquivar-se da dimensão crítica do conhecimento. Podemos constatar, a partir de diferentes trabalhos acadêmicos, a dificuldade de transformar a realidade escolar que tem se mostrado, ao longo do tempo, rígida e resistente a mudanças, pela característica de reprodução das condições de produção dominantes na sociedade, que incluem relações hierárquicas de poder, segmentação e burocratização do trabalho pedagógico, gerando práticas sem compromisso com as questões sociais e aprendizagens pouco significativas para as crianças. Esta constatação justifica os esforços de ambas as instituições, museus e escolas, quando buscam a formação de cidadãos capazes de atuar como consumidores e produtores de arte. A concepção tradicional de ensino, restrita à sala de aula, ao professor e aos livros, tem sido geralmente associada à concepção de aprendizagem formal, enquanto as experiências educativas que ocorrem em outros cenários externos à escola com a aprendizagem informal. Mas não são propriamente os cenários que determinam esses tipos de aprendizagem. No que diz respeito à discussão entre educação formal e informal e suas contribuições para a formação artística, segundo Mikel Asensio e Elena Pol (2002, 2003), identificar as características do processo informal de aprendizagem, que possam contribuir para mudanças positivas na escola, além de inspirar estratégias pedagógicas formais que permitam, em contrapartida, agregar valor às experiências informais, é um esforço necessário para a transformação das propostas que compõem o cenário da educação tanto em museus como nas escolas.

Asensio e Pol (2002) explicitam que novos cenários na educação tomam corpo na atualidade. A sala de aula, mesmo sem perder sua importância, divide cada vez mais com outros espaços a tarefa educacional. A aprendizagem formal e a informal, na contemporaneidade, formam um todo, considerando aspectos cognitivos, de conduta e emocionais. Os autores acreditam que dentro ou fora da sala de aula poderão ser ativados processos eficazes de aprendizagem, desde que haja um planejamento dessa experiência, no qual se projetem intencionalmente passos básicos.

A aprendizagem formal, tradicionalmente identificada com o contexto escolar, tem características específicas e seu objetivo fundamental é a aprendizagem do aluno. A aprendizagem informal, ligada a contextos culturais, tem um conteúdo estético e lúdico, pretende muito mais o entretenimento e o fruir cultural, apresentando-se de forma muito mais atraente e curiosa. Estas características nos fazem refletir sobre o paradoxo da eficácia do ensino

informal frente ao contexto formal que tem o objetivo explícito de aprendizagem, mas que muitas vezes fracassa em seu intuito.

A contextualização da aprendizagem em situações naturais parece favorecer um processo mais significativo e complexo, "constituindo 'uma aprendizagem de banda larga' versus uma aprendizagem clássica mais estreita e dirigida". (Asensio e Pol, 2003, p.63)

Dessa forma, os museus parecem se configurar como possíveis cenários de disseminação e socialização do patrimônio cultural e artístico. Como espaço de encontro e de debate, onde a dimensão criativa e produtiva pode ser incorporada substituindo a dimensão reprodutiva, na qual apenas o que já foi produzido e legitimado é comunicado. Pensar na formação cultural das crianças nos faz necessariamente pensar na formação cultural de seus educadores. Como incrementar essa formação, tendo em seu bojo o acesso aos museus, se seus pais e professores não têm acesso às diversas manifestações culturais, às instituições fomentadoras e divulgadoras e, em especial, uma familiarização com a arte e com os museus de arte? Entendendo a arte como expressão e materialização da pluralidade humana, na qual valores e saberes, tradições e experiências, sonhos e expectativas de diferentes indivíduos, grupos, povos ou nações se manifestam formando um patrimônio cultural que precisa ser democratizado, propusemo-nos investigar como esse patrimônio está sendo compartilhado entre a escola, o museu e as crianças.

A pesquisa

Realizada num museu de arte de um grande centro urbano, durante o primeiro semestre de 2004, a pesquisa teve como foco de atenção as crianças, os jovens e os professores que aderiram, em visitas escolares, ao Programa Educativo, e os profissionais responsáveis por esse atendimento. Buscou conhecer e compreender as interações entre crianças, jovens, adultos e obras de arte no espaço do Museu e refletir sobre essas interações no que se referem ao desenvolvimento da sensibilidade estética e da capacidade de apreciação crítica.

Reconhecendo a infância como uma construção social e compreendendo as crianças e jovens como atores sociais, procurou, no referencial teórico da Sociologia da Infância, na filosofia antropológica de Benjamin e na psicologia de Vigotsky, as bases fundamentais de interpretação.

Ao perceber a arte como fonte da subjetividade humana, patrimônio e direito a ser legitimado, e o museu e a escola como parceiros potenciais na tarefa da formação artística e cultural de todos, a pesquisa inspirou-se na etnografia como metodologia para a descrição e análise das redes de significado que se formam entre os indivíduos envolvidos e as obras de arte expostas.

Pretendeu dar prioridade à voz das crianças, sem deixar de estar atenta ao que diziam os profissionais que interagem com elas nesse cenário, tratando a expressão de ambos como fonte de conhecimento. Tentou identificar práticas e

significados que circulam nas interações entre as crianças, entre as crianças e os adultos (professores e profissionais do museu) e entre as crianças e o museu, mediadas pelas obras de arte. Recolhendo os diálogos e as ações não verbais observáveis que se desenvolvem a partir dessas interações, foi possível construir um repertório significativo de interpretações, sentimentos, juízos, para ser analisado. O que expressam as crianças quando se defrontam com as obras de arte? O que dizem? Como se comportam? Que significados atribuem às obras? Que interpretações conseguem articular? Que características são observáveis nas atitudes das crianças a partir das mediações entre as outras crianças e os adultos? Como os contextos físico, social e pessoal, que contextualizam suas percepções, emergem em suas expressões? Que condições são oferecidas pelo equipamento cultural? Como atuam os adultos?

As interações verbais que buscamos analisar certamente não traduzem a informação estética alcançada pelas crianças, pois esta, ao contrário da informação semântica, não é necessariamente lógica. Sabemos que a informação estética, traduzida para a linguagem verbal, sofre uma perda de significação. Mas são estas que podemos observar e escutar. Como sinaliza Freitas (2003), a partir da perspectiva de Bakhtin, "o homem sempre se expressa através do texto virtual ou real que requer uma resposta, uma compreensão. Se não há texto não há objeto para investigação e para pensamento" (2003, p.29). Como a leitura é sempre inesgotável, propiciando várias versões de pessoas diferentes, ou de uma mesma pessoa a cada novo contato com a obra, pôde-se verificar que, mesmo privada de seu sentido total, os fragmentos recolhidos nos momentos de observação foram úteis para sinalizar a disponibilidade dos receptores na tentativa de capturar os sentidos possíveis, além de nos ajudar a chegar a uma compreensão aproximada de como se manifesta a sensibilidade estética nas crianças e ao reconhecimento do potencial das mediações de seus pares ou dos adultos.

Metodologia e referencial teórico

A escolha de uma metodologia inspirada no paradigma qualitativo, articulada à perspectiva sócio-histórica, pareceu-nos a mais adequada ao estudo do problema investigado. Ao propor a observação das interações, adotamos um ponto de vista que converge para os princípios teóricos de caráter histórico e cultural, assumindo que o conhecimento é uma construção social possibilitada pela capacidade humana da linguagem. As fontes de dados foram os textos, compreendidos como expressões verbais e não verbais, produzidos nessas interações, procurando compreender a perspectiva dos participantes em seu contexto natural. A atenção se dirigiu mais ao processo vivido pelos participantes do que com o produto da proposta educativa do museu, procurando compreender às relações e expressões que se deram na nossa presença, tentando reconstruir as condições e o histórico das situações observadas. Assumindo a importância do papel do

investigador, mas também, reconhecendo os participantes da pesquisa como sujeitos possuidores "de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre a realidade"(Freitas, 2003, p.29), buscamos uma atitude que mesclou a observação com certa participação junto às crianças e aos adultos utilizando, quando possível, o diálogo como ferramenta para o trabalho de criação coletiva de sentido dos eventos observados.

As ideias de Vigotsky e Benjamin foram priorizadas. Esses autores reconhecem a linguagem como elemento constituinte do ser social, que nos permite construir "a leitura da vida e de nossa própria história" (Jobim e Souza, 1995, p.21). Asseguram a importância das interações sociais valorizando o contexto histórico, social e cultural para a construção do conhecimento e formularam seus trabalhos tendo como base teórica o materialismo histórico e dialético.

Ao refletir sobre que caminhos metodológicos e suportes teóricos precisariam ser trilhados para a investigação, leituras e discussões da Sociologia da Infância nos forneceram alguns aportes. A atenção dos sociólogos esteve sempre voltada para as agências que se dedicavam ao trabalho de socialização (a escola, a família, a justiça), circunscrita às idéias durkheimianas, gerando olhares sobre a infância a partir dos modos de apreensão institucional. A criança era vista como objeto passivo de uma socialização que ficava a cargo das instituições. Agora busca-se romper com a ausência das crianças, nas análises das ciências sociais, trabalhando para um reconhecimento da infância como um grupo social em si, com suas especificidades. Entendendo a criança como um ator social e a infância como uma construção social, testemunha-se a reintrodução da infância como objeto de análise sociológica; a compreensão de que a infância não pode ser tratada como um momento precursor mas como um componente constante e estrutural da cultura e da sociedade. Considera-se as crianças como produtores e atores dos processos sociais e a infância como uma variável que precisa ser articulada às outras variáveis clássicas (classe, gênero, etnia) na análise sociológica.

O trabalho de campo

O Museu que serviu como "lôcus" da pesquisa possui um acervo que é considerado um dos maiores e mais completos conjuntos brasileiros de arte moderna e contemporânea. O Programa Educativo do Museu é responsável pelo atendimento de crianças e adultos em visitas de grupos escolares, universitários e comunitários. É desenvolvido por uma pequena empresa de serviços, contratada pelo Museu.

Foram acompanhados grupos de crianças e jovens que cursavam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (primeiro e segundo segmento) sendo quase todos de escolas particulares ou privadas, localizadas em bairros do subúrbio do Município e em municípios vizinhos. Do conjunto, um único grupo pertencia a rede pública e outro a uma escola de outro Estado.

Recolher maiores informações que pudessem contextualizar crianças e escolas foi uma tarefa difícil. Deparamo-nos com o desafio de pesquisar uma realidade em sua transitoriedade. Foi preciso driblar o nomadismo dos frequentadores para que a pesquisa não se apoiasse apenas em encontros fortuitos e efêmeros. No Museu não existe um instante de permanência em que os grupos possam ser abordados. Os passos estão todos marcados: entrada, reunião na sala do Programa para acolhida, sondagem dos interesses e conhecimentos prévios, oficina para sensibilizar as crianças para o que será apreciado, a visita à exposição propriamente dita e a despedida. Os dados utilizados para compor o perfil dos grupos se resumem, então, aos coletados pelas monitoras durante o agendamento, os que são levantados por elas na conversa durante o encontro de acolhida, os comentários registrados na ficha de avaliação entregue aos responsáveis pelo grupo, pequenas observações dos monitores registradas nas fichas após sua devolução e as rápidas conversas que consegui estabelecer durante os percursos entre uma e outra atividade.

As observações livres permitiram a aproximação das perspectivas das crianças principalmente nos dois momentos destacados pelo Programa Educativo: o da produção nas **oficinas** e o da **apreciação**. Os registros das observações foram feitos de forma escrita em diário de campo e em gravações de vídeo, que puderam ser vistas e revistas muitas vezes, facilitando a análise e a transcrição dos diálogos.

As oficinas

As atividades propostas aos grupos, a partir dos materiais (sucatas industriais doadas por uma empresa de design) eram basicamente três: a primeira pretendia refletir sobre a diversidade da produção, a segunda sobre questões relacionadas à representação e à abstração e a terceira sobre as características da arte contemporânea, principalmente no que se refere à busca de novos significados para o uso de materiais do cotidiano. Demos especial atenção a proposta vinculada a abstração, na qual o desafio era "lembrar de esquecer" os aspectos figurativos e trabalhar com os elementos abstratos da linguagem visual. Pudemos então observar a relevância do papel da linguagem. A construção coletiva de sentidos que vai se dando na troca discursiva. A importância da interação entre a fala do monitor e o pensamento das crianças, que vão sempre avançando em suas hipóteses. O conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vigotsky (1991, p.94) pode fundamentar esse processo. Certamente as crianças não alcançariam a complexidade da reflexão que apresentaram se não fossem, ao mesmo tempo, desafiadas e amparadas pela fala do monitor. Isso nos faz perceber que quando Vigotsky caracteriza o conceito de zona de desenvolvimento proximal como um desenvolvimento mental prospectivo, nos traz uma alternativa para acreditarmos que o que a criança consegue fazer com a ajuda de alguém mais experiente (seja adulto ou criança)

pode ser muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental. Assim, somos levados a acreditar que o desenvolvimento das crianças é um processo dialético complexo, e não o resultado de uma acumulação gradual de transformações isoladas. Essa crença nos favorece o comprometimento de estarmos sempre apostando no potencial do aluno, de tentarmos fugir de balizamentos unívocos e previsíveis de desenvolvimento, estabelecidos por um referencial etapista, dominado pela noção de mudança evolucionária, para buscarmos novos paradigmas que possam ampliar nossa compreensão sobre a infância, o desenvolvimento e a aprendizagem.

Diante de trabalhos abstratos, pudemos observar a tendência de transformar as sensações visuais em algo que pudesse ser dito, transmitido pela linguagem verbal, associado a imagens que pertencem ao nosso cotidiano. Esse comportamento não é característico do público infantil. Adultos e idosos também exercitaram essa capacidade de buscar semelhanças. Tentamos compreender essa tendência a partir do pensamento de Greenberg (2001) que acredita que uma forma dominante de arte influencia, ao longo do tempo, as outras e que a literatura exerceu esse domínio sobre a pintura, vinculando-a ao tema e a imitação realista. Trouxe também a contribuição de Benjamin (1994) quando fala sobre a necessidade humana de buscar uma relação com o conhecido e sobre a capacidade de produzirmos semelhanças. Para o autor o conceito de semelhança não se iguala ao sentido contemporâneo. Refere-se a um comportamento extra-sensível, que ultrapassa a dimensão prática e instrumental para atingir uma dimensão mágica. No mundo moderno, essa dimensão parece extinta ou sofreu uma grande transformação, podendo sua existência ser ainda percebida na linguagem e na arte. Recuperar essa dimensão significa reconhecer na linguagem a possibilidade de tradutibilidade dessa experiência extra-sensível. Posto isso, levantamos a hipótese de que esse comportamento possa ser um resquício dessa busca por semelhança.

A apreciação

Na apresentação do livro "Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação" (Benjamin, 1984), Willi Bolle tenta sintetizar as ideias de Benjamin dizendo: "Muito mais próximo da criança que o pedagogo bem intencionado, lhe são o artista, o colecionador e o mago." (Bolle, 1984, p.14). É a partir dessa citação que tentamos analisar as observações sobre as interações e identificar as aproximações e distanciamentos das crianças com esses personagens nas relações que se estabeleciam durante o percurso das visitas e o encontro com as obras de arte. Propusemo-nos olhar a relação das crianças com as obras, mas não para pensar a arte. A intenção foi, tentando certa sintonia com a metodologia utilizada pelo autor, tomar a infância e sua maneira de olhar o mundo como uma alternativa para repensá-lo a partir de novos critérios que favoreçam uma crítica da cultura e da sociedade da qual participamos. Olhar o mundo do ponto de vista das crianças

seria, então, levar em conta os desvios e os avessos, romper com a linearidade e buscar os entrecruzamentos do tempo, perceber a dialética entre o antigo e o novo, para tentar construir uma nova dimensão histórica no confronto geracional.

A criança, o artista e a obra

Uma das rupturas que podemos observar na arte contemporânea é com a "nobreza" do material que era usado até então e com a hegemonia de algumas técnicas como a do desenho, da pintura e da escultura como formas mais legítimas de expressão. Na arte contemporânea encontramos, além de uma diversidade enorme de meios e suportes, a utilização de materiais encontrados prontos. São coisas que encontramos como sobras e vestígios do trabalho cotidiano. Ao usá-los, os artistas lhes dão novos significados e aproximam a arte de nosso dia-a-dia. Essa característica é muitas vezes motivo de crítica e de menos valia para pessoas que mantêm uma visão mais tradicional do que possa ser arte. As crianças, no entanto, parecem desarmadas, abertas a dialogar. Aproximam-se curiosas, dispostas a construir sentidos. Ao invés de afastá-las, o fato de identificar o material utilizado pelo artista com sua experiência cotidiana propicia relações significativas ao mesmo tempo que lhe favorece uma postura investigativa. Relacionamos esse fato a ideia de Benjamin quando diz que as crianças "Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente..." (Benjamin, 1995, p.18,19).

Talvez esteja aí a possibilidade de compreensão da disponibilidade que apresentam.

Em relação à condução da leitura e interpretação, observa-se, mais do que a análise dos elementos estéticos de cada obra, o estímulo para que as crianças possam estabelecer relações entre os diferentes trabalhos expostos, levantar hipóteses sobre os critérios da curadoria para a organização da mostra e, principalmente, construir diferentes significados a partir de suas próprias experiências para o que está sendo apreciado. Assim, as crianças buscam diferentes "chaves" que as levam a diferentes interpretações que, independentemente da intenção do autor, devem ser igualmente reconhecidas como possíveis.

Nesse sentido podemos observar algumas características na postura das crianças: "O que é isso?", "Parece com..." são geralmente as primeiras questões levantadas, mas "O que pode significar" aparece geralmente num segundo momento, no qual a criança demonstra ser capaz de levantar diferentes hipóteses sobre a intenção do artista: "O que será que ele está querendo dizer?"

Para analisar esse comportamento recorreremos novamente a Benjamin (1994) quando afirma que o potencial germinativo das narrativas que encerram segredos geram possibilidades sempre novas de nascimentos e/ou pensamentos genuínos. Relacionamos essa ideia ao potencial de certos trabalhos

artísticos que nos impulsionam a refletir e a construir diferentes sentidos a cada vez que o apreciamos. Mas essa apreciação, esse olhar, exige uma disponibilidade especial e um esforço citado por Matisse (1983) quando reflete sobre a perda da capacidade de olharmos as coisas como se tivéssemos vendo-as pela primeira vez. O acúmulo de estímulos imagéticos, característicos de nossa sociedade, parece produzir, para o artista, uma deformação nos nossos hábitos. Para ele, o fluxo de imagens prontas impostas cotidianamente é capaz de provocar em nossa visão o que "o preconceito gera para a inteligência". Matisse defende a ideia de que precisamos de coragem para nos desvencilharmos dessas armadilhas, para não perdermos nossa capacidade de olhar criativamente, pois para ele ver é uma operação criadora. Precisamos, então, manter um esforço, uma tensão, ou quem sabe a intenção, de ver "toda a vida como quando se era criança". (Matisse, 1983)

A criança e o colecionador

Mas os encontros das crianças no museu não são apenas com a arte e os artistas. Como a criança que a "cada pedra que encontra, cada flor colhida e cada borboleta capturada já é para ela princípio de uma coleção" (Benjamin, 1995, p.39) o colecionador também estabelece uma relação afetiva com cada objeto que faz parte de sua coleção. Para refletir sobre o encontro das crianças com a figura do colecionador, utilizamos as ideias de Benjamin (1995, p.227) de que a arte de colecionar se caracteriza por uma relação na qual as lembranças e referências se sobrepõem aos valores funcionais e utilitários, formando uma "enciclopédia mágica", que concede ao colecionador uma percepção que ultrapassa a visão do próprio objeto. Contrapondo as ideias de Benjamin, trazemos o pensamento de Sarlo (1997, p.27) que acredita que, cooptados pela lógica do mercado, estamos mais propensos a colecionar atos de consumo do que objetos, assemelhando-nos ao "coleccionador às avessas". Situamos as crianças nessa tensão que, de forma pendular, se aproximam das duas concepções.

A criança e o pedagogo bem intencionado

Constatando o empobrecimento da experiência, Benjamin (1994) prega o estranhamento para a tomada de consciência. A partir de suas idéias nos propusemos a pensar o quanto a interação das crianças com as obras de arte, intermediadas pelos monitores do museu, pode favorecer essa reflexão, esse estranhamento. Pode a ida ao museu trazer para as crianças essa dimensão de uma experiência plena ou será ela apenas mais uma vivência esvaziada, como tantas outras, de nosso cotidiano pós-moderno? Como tudo e todos vêm se transformando em mercadoria, tendo a essência sensível, ou mesmo espiritual como propõe Benjamin, subtraída, teriam as crianças, nessa ocasião, uma experiência estética significativa? O desenrolar da conversa entre os monitores e as crianças parece efetivar uma verdadeira troca de experiências. As

crianças dividem suas histórias, fazem associações com fatos significativos de suas vidas, que são aproveitados pelos monitores, como matéria prima de uma conversa que tenta estabelecer um relato comum entre duas narrativas, a dos mais velhos, depositários de experiências que acreditam ser necessário transmiti-las aos mais jovens, e a dos meninos e meninas que têm seu conhecimento e experiências reconhecidos como relevantes para os mais velhos. Quase como num trabalho artesanal os fios vão sendo trançados coletivamente, resgatando, assim, condições para a realização de uma narrativa tão difícil de ser encontrada hoje em dia em nossa sociedade.

Dessa forma, os monitores, reconhecendo a função educativa da experiência museológica, têm sua prática resignificada. Tornam-se também pedagogos, mas as interações que pudemos observar entre eles e as crianças se distanciam das críticas, formuladas por Benjamin (1995, 1994), à pedagogização da infância e aos pedagogos obcecados pela psicologia na busca de uma adequação de objetos e posturas destinados à infância.

No entanto, a atuação dos professores que acompanharam os grupos foi bastante diversa entre si e em nada se assemelha à conduta dos monitores. Em primeiro lugar, fica uma forte impressão de um apagamento, de um deslocamento da função do papel de professor, para a de mais um visitante. Nenhum deles demonstrou ter anteriormente ido ao museu para se preparar para a visita e poder estabelecer uma relação de maior parceria com os monitores. O que viam e experimentavam parecia surpresa para os alunos e, também, para eles próprios. Mesmo quando provocados pelos monitores com perguntas ou espaços para críticas ou para colocarem alguma opinião ou comentário, pouco puderam contribuir.

Emerge das observações a impressão da existência de uma defasagem sensível entre a concepção de arte do Museu e do Programa Educativo e a dos professores visitantes; entre a concepção de uma educação reflexiva para a apreciação artística, proposta pelos monitores, e um desconhecimento de como aproximar seus alunos da arte contemporânea.

Considerações finais

Encontramos, no Programa Educativo do Museu, uma instigante ação educativa que demonstra conceber a criança como um ser histórico e social, capaz de interpretar a cultura na qual se insere como produtora e consumidora e que tem, na força do diálogo e das interações sociais, a ferramenta fundamental para atingir seus objetivos.

Acreditamos que seja a história composta por projetos comuns, pelo compromisso com a formação permanente e com a própria experiência artística a responsável pela segurança, intimidade e consonância no agir e pensar que, apesar dos estilos pessoais de comunicação, puderam ser observadas na forma coerente e uníssona de conduzirem as visitas.

Quando atuavam em duplas foi possível perceber como estavam à vontade para dialogar com as crianças e professores. Uma completava a fala da outra numa

equilibrada integração. Equívocos na comunicação entre os envolvidos nas visitas puderam ser esclarecidos graças a essa forma de compartilhar a condução, que permitia o posicionamento a partir de diferentes pontos de vista. Observadas individualmente, características comuns também se destacaram:

- A crença na capacidade das crianças em atribuírem sentido às obras.
- A disponibilidade de escuta atenta aos indivíduos separadamente e ao grupo como um todo.
- O respeito e a valorização dos conhecimentos prévios das crianças e professores e a intenção de conectá-los com outros saberes.
- A habilidade de articular os comentários e depoimentos dos visitantes com as informações e conhecimentos que acreditam relevantes para serem transmitidos e comunicados.
- Uma visível sensibilidade para o "tom" e o aprofundamento na linguagem, adequados às possibilidades não só cognitivas, mas também afetivas e motivacionais dos visitantes.
- A franqueza para assumirem que, mesmo como especialistas, ainda têm muito a aprender e que, em certas ocasiões, faltam-lhes informações que possam dar conta das questões formuladas pelas crianças.
- O reconhecimento da importância das interações entre as próprias crianças na construção dos conhecimentos, incentivando a troca de informações e o diálogo entre elas.
- Uma visão ampla sobre arte e cultura, reconhecendo as obras de arte como representações sociais abertas a múltiplas interpretações.

O direito de todos de acesso ao patrimônio artístico da humanidade, à liberdade para dar um sentido ao mundo, às relações humanas através da auto-expressão e do respeito como sujeitos históricos e produtores de cultura, pôde ser apreendido nas ações educativas do Programa.

A importância que Vigotsky dá às interações sociais levamos a conceber não só a função do professor e, no nosso caso poderíamos dizer, a do monitor, como responsáveis potenciais pelas transformações que desejamos provocar no olhar de nossas crianças, mas também a importância das interações entre as crianças, incentivadas pelas monitoras, como fundamentais para o processo de aprendizagem e formação pretendido.

Em relação à acessibilidade e democratização do Museu, podemos constatar que há muito a fazer. Sabemos que apenas o acesso massivo não é suficiente para ser considerado democrático. Um grande número de visitantes mal atendidos não iria garantir uma experiência significativa com o patrimônio artístico-cultural em questão. Mas constatamos que a sub-utilização do espaço, com dias e dias sem nenhuma visita escolar, desperdiça a disponibilidade das pessoas e do Programa Educativo. Diante da qualidade do trabalho desenvolvido pelo Programa e da importância do acervo do Museu, como explicar a ausência do público? Esse fato sugere a

necessidade de uma política cultural da instituição que aloque maiores recursos para o desenvolvimento de oportunidades de divulgação, acesso e atendimento. Não se pode ignorar a associação dos museus com as elites e a distância do mundo das "pessoas comuns" em relação a esses espaços. Tais fatores são os motivadores dos esforços de renovação dos profissionais comprometidos com a democratização dos museus. Porém, o que vimos, nesse período, foi que a maioria das escolas que procuraram o Museu eram privadas ou particulares, de municípios vizinhos e bairros da periferia, caracterizados por uma população de baixo nível econômico e sócio-cultural. Pelo que pudemos observar, como não existe uma ação eficaz da instituição de divulgação e incentivo à utilização dos serviços do Programa Educativo, a maioria das escolas assume a responsabilidade integral de fazer o elo entre o Museu e o grupo social que compõe sua comunidade escolar. Para realizarem essa tarefa enfrentam dificuldades de recursos para o transporte, para se organizarem em relação ao horário de atendimento, que muitas vezes não é compatível com o escolar, mobilizam os pais para autorizações etc. Pudemos constatar que quase todas visitavam o Museu pela primeira vez; que não existia uma clareza do que vinham fazer, ver e ouvir. Por isso, acreditamos ser possível concluir que não tinham como se comprometer, de forma adequada, com atividades de preparação, acompanhamento, desdobramentos didáticos e avaliação. Além das questões levantadas, as escolas não dispõem de material de apoio do Museu que sirvam como subsídios e deixam transparecer certo despreparo para assumirem essas tarefas. Não pudemos perceber a preocupação com um trabalho mais globalizado e contextualizado que pudesse ampliar a experiência das crianças. Em certas situações ficou a percepção de que o Museu era procurado como um ponto turístico sem que a relevância do acervo fosse reconhecida. O passeio ao Museu parece ocupar mais o lugar de lazer e entretenimento do que o de cultura e educação. Para que a Escola possa ocupar um lugar de parceira do Museu e de seu Programa Educativo, são necessárias diversas reformulações que ultrapassem o alcance do próprio Museu, como o incremento de políticas públicas de formação cultural dos professores e de valorização da arte no currículo escolar. Acredito que exista, nesse processo, um espaço de ação e colaboração que pode ser ocupado, referindo-nos especialmente a ações dirigidas aos professores em contrapartida às ações isoladas de professores interessados pelo Museu e pelo Programa. Assumir a função educativa não exigiria da instituição uma atenção especial aos educadores que acompanham as crianças? Tendo os professores como mediadores mais competentes não estaríamos também ajudando as crianças e jovens a se relacionarem com o Museu e seu acervo de forma reflexiva e participativa? Além desses fatores, a quase ausência da rede pública e o pequeno número de agendamentos observados nesse período confirmam a necessidade de ações mais eficazes de atração do público e da participação do poder público

gerando recursos para viabilizar o acesso das crianças e de seus professores ao Museu.

Por fim, gostaríamos de dizer que temos a consciência de ter dado apenas pequenos passos para pensar a criança, o museu, os educadores e a arte. Este é um longo caminho ainda a ser trilhado. As fontes e autores que poderiam ter sido utilizados na realização dessa tarefa são infinitas. Por isso, muitos foram esquecidos ou precisaram ficar de fora. Tentamos, no entanto, através da descrição e interpretação da realidade que pudemos observar, passar o "tom", o "clima" como sugere Velho (1994, p. 13) das interações entre crianças, adultos e obras de arte no espaço do Museu. Sabemos que a situação é particular, um fragmento que não pode ser generalizado pois vivemos numa sociedade complexa onde coexistem "diferentes estilos de vida e visões de mundo". (Velho, 1994, p.14) Mas talvez possa ajudar aos que estudam e atuam nos espaços culturais e acreditam na capacidade das crianças participarem, a pensar novas estratégias e ações. Este artigo buscou se situar numa abordagem que reconhece a importância fundamental dos espaços culturais, entre eles escolas e museus, na formação artística e cultural das crianças e dos profissionais envolvidos através de diferentes situações, afirmando a necessidade dessas instituições estarem comprometidas com a cidadania e a democracia e ter como esteio a formação cultural de todos os cidadãos.

Referências Bibliográficas:

- ASENCIO, M. e POL, E. Aprender em el museo. In: Íber -Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, número 36, Año IX. Barcelona: Ed. Graao, abril 2003.
- ASENCIO, M. e POL, E. Nuevos escenarios en educación – Aprendizaje Informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad. Buenos Aires, Argentina: Aique, 2002.
- BENJAMIN, W., Obras Escolhidas –Magia e Técnica, Arte e Política. 7a ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, W. Obras escolhidas II –Rua de Mão Única. 5a ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, São Paulo, 1995.
- BENJAMIN, W. Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus Editorial, 1984.
- BOLLE, W. Walter Benjamin e a cultura da criança. In: BENJAMIN, W., Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus Editorial, 1984.
- FREITAS, M. T. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M.T.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (Orgs) Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin., São Paulo: Cortez, 2003.
- GREENBERG, C. Rumo a um mais novo Laocoonte. In: FERREIRA, G.; COTRIM, C. (Orgs.). Clement Greenberg e o debate crítico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- JOBIM e SOUZA, S. Infância e Linguagem –Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, S.P.: Editora Papirus, 1995.
- MATISSE, H. Com olhos de criança. In: Revista Arte em São Paulo. São Paulo, 1983.
-

SARLO, B. Cenas da Vida Pós-Moderna –Intelectuais, arte, vídeo e cultura na Argentina. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

SARMENTO, M. J. Globalização e a Infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: FILHO, A. L.; GARCIA, R. L. (Orgs). Em defesa da Educação Infantil. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VELHO, G. Unidade e fragmentação em Sociedades Complexas. In: VELHO, G. Projeto e Metamorfose: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

Usos Possíveis de Acervos Digitais na Sala de Aula

Palestra no Seminário de Conteúdos Digitais na Internet, em 2 de agosto de 2007, promovido pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil, em mesa redonda com Carmen Prata (MEC), Ladislav Dowbor (PUC-SP) e moderação de Carlos Seabra (IPSO)

A diversidade de estratégias na resolução de problemas

Trabalho sobre Didática da Matemática apresentado no ENEM

Palestras na Escola

A Escola que tivemos, a escola que temos e a que queremos para nossos filhos

Palestra em 23/8/2011 na Escola Sá Pereira, em mesa redonda com Sônia Kramer.

Anotações para a fala na Mesa Redonda "Uma Outra Concepção de Escola"

[http://www.escolasapereira.com.br/arquivos/2011-2 REIS, R. R. palestra SPereira.pdf](http://www.escolasapereira.com.br/arquivos/2011-2_REIS, R. R. palestra SPereira.pdf)

Recomendados

O Cotidiano da Educação Infantil

Coletânea de artigos organizado por Patrícia Corsino, para TV Brasil, que inclui "A brincadeira como o encontro de todas as artes", da Tetê.

<http://www.escolasapereira.com.br/arquivos/175810Cotidiano.pdf>

La Riqueza Escondida

Dijo, con la plenitud de la poesía: Apoya mi fatiga en tu fatiga que yo mi pena apoyaré en tu pena. La pobreza no es más que nuestra incapacidad de permitir que la riqueza descomunal de cada ser humano madure, y brote, y se decida a transformar el mundo.

<http://alcarajoelcolegio.blogspot.com/2007/03/la-riqueza-escondida-por-william-ospina.html>

Livros para serem furtados

Artigo de Rubem Alves no Blog do Galeno

<http://www.blogdogaleno.com.br/2007/11/21/livros-para-serem-furtados>

A outra janela

Quando, há algum tempo, os aviões começaram a atrasar,

todo brasileiro sabia quem eram os responsáveis: a Anac e seus diretores. Mas quando dezenas de crianças são mortas, o Único caminho é recorrer à polícia para apurar o culpado pelo malfeito, não há ninguém para responsabilizar e cobrar o fim da sistemática violência contra crianças.

A população fica estarecida e horrorizada por alguns dias ou meses, mas pouco depois esquece os crimes mais brutais, e nem sequer se pergunta se os bandidos já foram soltos.

Os parlamentares passam dias falando sobre o assunto. Acontecem passeatas, reuniões; há lágrimas, vergonha. Mas por pouco tempo. Se uma tragédia afetar crianças Indígenas, como a morte por desnutrição, há pelo menos a Funai. Para as outras, há um Conselho em silêncio diante dos crimes, sem culpa, sem responsabilidade, sem poder. Quando, em 2007, foi assassinado o menino João Hélio Fernandes, achamos que a barbaridade daqueles que o arrastaram pelas ruas do Rio de Janeiro tinha chegado ao limite. De lá para cá, vimos uma menina de 15 anos mantida presa em uma cela da cadeia de Abaetetuba, no Interior do Pará, juntamente com 20 homens; uma menina de 12 anos torturada e mantida como escrava pela mãe adotiva em Goiânia; uma menina de 9 anos espancada, estuprada e enforcada em Santo Antônio do Descoberto, em Goiás. No Ceará, uma menina de 3 anos, com o nome de Luana de Jesus, morta depois de estuprada; na semana anterior, no mesmo Ceará, uma de 7 anos morreu da mesma forma. Dezenas de casos de violência contra crianças têm aparecido nos noticiários nestes últimos anos.

Agora, a polícia diz que um pai e sua esposa assassinaram uma menina de 5 anos, jogando-a pela janela do sexto andar do apartamento onde moravam, na tentativa de encobrir um estrangulamento cometido minutos antes. De tão inverossímil, temos o direito de duvidar, antes do julgamento, que uma tragédia tamanha tenha acontecido assim. Mas quando o nosso poeta disse que "um sonho sonhado por todos é realidade" queria dizer também que um pesadelo sofrido por todos é realidade.

Nada pode reduzir a responsabilidade de cada um dos que cometem crimes contra nossas crianças. Mas quando os bandidos são muitos, não se pode ignorar que há algo mais, uma espécie de entendimento social que induz, ou pelo menos tolera a maldade. Quando os crimes se sucedem, cada um parecendo ser único e nos fazendo esquecer o anterior, algo doente está acontecendo na sociedade.

A principal doença está no esquecimento. A cada barbaridade, choramos, mandamos fazer camisetas com fotos da vítima, vamos às ruas protestar, assistimos com alívio aos bandidos serem julgados, ficamos com medo de ver a Justiça libertá-los, e quase sempre nos indignamos quando eles são soltos, pouco tempo depois. Estes são os vetores de nossa doença: a impunidade, o esquecimento, a tolerância. Tolerância com os crimes e com a realidade social que induz a mais crimes.

Se o pesadelo sofrido por todos faz a triste realidade, a triste realidade induz ao pesadelo. Toleramos e esquecemos os crimes bárbaros porque vivemos na barbaridade. No mesmo momento em que acontece o

pesadelo de um pai jogando a filha pela janela, para esconder o crime de estrangulá-la (caso se confirme a denúncia da polícia de São Paulo), crianças brasileiras morrem de dengue, por omissão de autoridades e conivência de todos nós. No dia seguinte à morte da Isabella Nardoni, como nos dias seguintes à morte de João Hélio Fernandes, centenas de milhares de crianças acordaram sem ter o que comer, milhões foram à escola apenas pela merenda, e saíram da escola sem aprender qualquer coisa nova. Estão sendo deixadas para trás, atiradas pela janela da História. Serão mortas-vivas no desemprego, no baixo salário. E estarão condenadas a ver, depois, seus filhos também jogados pela janela pela qual, de forma mais discreta, são jogadas milhões de crianças sem futuro, portanto sem vida, mesmo quando não são estranguladas e jogadas pela janela de um apartamento.

La Ciudad de los Livros

Discurso na abertura da 2ª Ata Internacional da Língua Espanhola em Bogotá, na Colômbia.

<http://www.escolasapereira.com.br/arquivos/ConferenciaMagistralWilliamOsPina.pdf>

Arte e educação

O Verdadeiro Papel da Educação –Edgar Morin

"A educação deve ser um despertar para a filosofia, para a literatura, para a música, para as artes. É isso que preenche a vida. Esse é o seu verdadeiro papel."

<http://www.revistaprosaversoearte.com/o-verdadeiro-papel-da-educacao-edgar-morin/>
