

EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS EM SALA DE AULA: POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO CULTURAL DE FUTUROS PROFESSORES

NOGUEIRA, Monique Andries – UFRJ

GE-01: Educação e Arte

O presente artigo visa compartilhar reflexões advindas de parte de uma investigação que, dando continuidade a estudos iniciados há alguns anos, busca elucidar questões ligadas à formação cultural de professores. Experiências estéticas vivenciadas em sala de aula, no âmbito da formação pedagógica de licenciandos desenvolvida por uma universidade pública brasileira, são o objeto aqui analisado. Tais experiências apresentavam um duplo objetivo: em primeiro lugar, ter contato com material oriundo das mais diversas linguagens artísticas que pudesse oferecer aos licenciandos distintas visões da realidade, propiciando uma reflexão divergente, própria da arte; em segundo lugar, vivenciar experiências estéticas que pudessem desenvolver nos licenciandos a necessidade de investirem na sua própria formação cultural.

Embora não tenha sido objeto de grande número de investigações, o tema da formação cultural dos professores e, por conseguinte, a dos licenciandos, vem sendo abordado tangencialmente, com certa frequência. Em documentos avaliativos da implementação da política de cotas, por exemplo, a pouca familiaridade dos estudantes no tocante a programas culturais é abordada por Villardi: “identificamos que o menor dos problemas dos estudantes que ingressam pelas cotas, é o do conhecimento anterior... a maior defasagem constatada é a falta de vivências culturais e educacionais” (2007, p. 40). Em outros, relativos à formação de professores da Educação Básica, a mesma preocupação é exposta na defesa de uma política cultural “que assegure a todos os professores acesso a cinemas, centros de cultura, bibliotecas, salas de leitura, círculos de estudo, teatros, jornais, revistas, fotografias, museus, salas de vídeo” (KRAMER, 1998, p.21).

Nesse sentido, busca-se, no decorrer deste texto, refletir sobre tais experiências e o lugar que ocupam na formação de futuros professores, a partir de uma opção por uma formação emancipadora que permita a eles próprios a construção de uma prática docente que tenha na cultura um de seus mais importantes esteios.

Esse texto está organizado em dois momentos. No primeiro, busca-se delimitar o uso dos conceitos-chave formação cultural e experiência estética, uma vez que o campo da cultura é sabidamente polissêmico. Clarear, já de início, o viés escolhido facilita o

aprofundamento do debate que se pretende suscitar. No segundo momento, o relato da experiência propriamente dita, permeado pela reflexão teórica que o ilumina.

Formação cultural e experiências estéticas: clareando conceitos e evidenciando escolhas

O conceito de cultura tem sido, no seio das ciências humanas, alvo de inúmeros e intermináveis debates. Termo originário do latim *cultur*, cujo significado é o cultivo dedicado ao campo, ao cultivo de plantas ou animais, consagrou-se pelo seu uso metafórico: cultivar-se o espírito, assim com se cultiva a terra (CUCHE, 1999). Essa interessante metáfora, apropriada e disseminada pelo Movimento Iluminista, foi consagrada pelo uso, tanto nos meios acadêmicos, quanto nas mais diversas instâncias da sociedade.

A partir disso, o termo formação cultural segue trajetória semelhante. Tomado como conceito central na produção teórica da Escola de Frankfurt, em particular na obra de Adorno, é nele que se ancora esse artigo, pois, para esse autor, formação cultural (*Bildung*) “nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva” (ADORNO, 1996, p. 385). Apropriação essa que, em uma sociedade excludente como a nossa, pode ser comprometida pela dificuldade de acesso aos bens artístico-culturais produzidos pela humanidade através dos tempos.

Nesse sentido, entendemos que a formação cultural é um processo pelo qual o indivíduo se conecta ao mundo da cultura, mundo esse entendido como espaço de diferentes leituras e interpretações da realidade, promovidas pela Arte, nas suas diferentes modalidades, e pela Literatura.

A partir desse entendimento de formação cultural, pode-se inferir também nosso recorte a respeito de experiência estética. Entendemos que a Arte, assim como a Ciência, a Filosofia e a Religião, são formas de conhecimento humano, são meios pelos quais a humanidade tem tentado compreender a realidade. A Arte é, portanto, uma forma de interpretação do real, nem superior, nem inferior às demais: é apenas mais uma. É também múltipla, pois varia de acordo com suas diferentes modalidades ou linguagens: música, artes visuais, teatro, dança, cinema, fotografia, entre outras. A experiência estética seria justamente aquilo que acontece com o espectador no momento em que a Arte acontece, no espaço e no tempo em que está sendo fruída.

Para Ernst Fischer (2002), a experiência estética é algo surpreendente, pois atinge um extraordinário número de seres humanos que vão ao cinema, ao teatro, ao

museu, que ouvem música. Por que essas atividades são tão disseminadas? Ele se pergunta:

por que esse desejo de completar a nossa vida incompleta através de outras figuras e outras formas? Por que, da penumbra do auditório, fixamos o nosso olhar admirado em um palco iluminado, onde acontece algo que é fictício e que tão completamente absorve a nossa atenção? (2002, p. 12).

O próprio autor nos dá pistas quando afirma, posteriormente, que talvez o homem, compreendendo a pequenez de sua existência, busque nas experiências estéticas a forma de se completar: “o homem quer ser mais do que apenas ele mesmo. Quer ser um homem total” (2002, p.12).

Essa fruição, embora ocorra em práticas muito freqüentes, sofre variações, de acordo com as condições do indivíduo, da obra e do meio social. A experiência estética proporcionada pela obra de arte atinge o espectador de forma que possibilite o seu crescimento, pois lhe oferece material para o exercício de sua reflexão e de sua sensibilidade de forma integrada. Seria o exercício de um saber sensível. Já a indústria cultural oferece produtos que produzem no espectador apenas uma “fruição epidérmica” (SCHURMANN, 1989, p. 183), pois, no seu processo de coisificação da obra de arte, retira dela justamente seu potencial de estimulação desse saber sensível. Na massificação, a indústria cultural objetiva o ato de consumir produtos, em detrimento do ato de vivenciar a obra de arte. Como afirma Adorno, a indústria cultural tem como característica justamente a supremacia do valor comercial, em detrimento do valor estético (1994).

Nesse sentido, espera-se que tenha ficado claro que a opção feita nessa investigação é a da experiência estética que efetivamente promova um crescimento no espectador: que permita um alargamento de sua percepção, no sentido de se aproximar de outras formas de compreensão da realidade; que permita um entendimento ampliado de sua inserção social, uma vez que a obra de arte, embora fruto da imaginação e da reflexão do artista, está também condicionada a um tempo histórico e ao meio; e, por fim, que permita um exercício de sua sensibilidade, a partir da empatia causada pela possibilidade de perceber o outro sob novo prisma.

O curso de Didática Geral, objeto dessa análise, é ministrado a turmas de aproximadamente 40 alunos, oriundos de diferentes cursos (Letras, Física, Química, Ciências Biológicas, Matemática, Educação Física, Música, Educação Artística, Filosofia, História, Ciências Sociais), dentro de uma Faculdade de Educação, como parte da formação pedagógica destinada aos licenciandos, com carga horária total de 60 horas. O restante da formação pedagógica é constituído por mais cinco disciplinas teóricas (Estrutura e Funcionamento do Ensino, Fundamentos Filosóficos da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação I e II) e o estágio (Prática de ensino e Didática Especial). Em nenhuma dessas disciplinas, conteúdos ligados à área da arte e da cultura aparecem explicitamente em suas ementas ou programas, salvo alguma iniciativa particular de algum professor. Isso não é surpreendente, já que, como detectamos em pesquisas anteriores, a formação cultural dos alunos não tem sido alvo de esforços efetivos, ainda que no discurso, a academia, em geral, reconheça importância a ela (NOGUEIRA, 2002). Percebe-se que essa questão - a da formação cultural de professores - não é ainda considerada crucial, não aparecendo nem nas diretrizes curriculares oficiais para os cursos de formação de professores, nem tampouco nas iniciativas particulares das instituições de ensino. O pouco que tem sido discutido, aponta, quase sempre, para iniciativas no âmbito da formação continuada, tais como meia-entrada para cinemas e museus e outras atividades destinadas ao professorado (KRAMER, 1998). Certamente são iniciativas louváveis e importantes, mas que têm pouco efeito direto nos professores, se anteriormente eles não forem sensibilizados para a importância de se formarem culturalmente. Daí a urgência de se estabelecerem iniciativas já no âmbito da formação inicial, para que essa sensibilização aconteça e permita um maior alcance das iniciativas em nível de formação continuada.

É nesse sentido, que se pretendeu permear o curso de Didática Geral com experiências estéticas. Obviamente por não se tratar de um curso de Estética, propriamente dito, buscou-se relacionar essas experiências com os conteúdos tradicionais de um curso de Didática. Sendo assim, as obras de arte apreciadas tinham como ponto comum a interface com temas da área de Educação. No momento de apresentação do programa de curso, foi percebida certa estranheza dos alunos em relação à proposta das experiências estéticas. Alguns chegaram mesmo a perguntar se serviriam como instrumento de avaliação, preocupados com suas lacunas de conhecimento nesse campo. Após serem tranquilizados quanto a isso, demonstraram curiosidade e interesse em participar. Passemos agora a explicitá-las.

O conjunto de obras de arte variou quanto às linguagens. A primeira delas foi o cinema. Os alunos assistiram ao filme “Nenhum a menos” (direção de Zhang Yimou, 1995), cujo enredo tem como argumento principal a tarefa de uma menina de treze anos de substituir um professor em escola rural na China. Goulart, em artigo referente a esse mesmo filme, afirma:

a arte tem a grande força de nos levar para além do óbvio, marcando muitas vezes o nosso viver de modos peculiares, levando-nos a refletir sobre quem somos, como somos, onde estamos e para onde vamos. (...) Entrar na história narrada no filme Nenhum a menos, de Zhang Yimou, como experiência de vida, traz-nos a emoção de, percorrendo seus meandros e diálogos, rever, ao mesmo tempo, aspectos da universalidade da cultura escolar e do comportamento das crianças. O filme, desse modo, abre janelas para mostrar o nosso pertencimento a um mundo comum, à comunidade humana. (2003, p. 160-161).

Após a exibição do filme, debateram-se questões variadas, tanto do ponto de vista do binômio forma/conteúdo (linguagem cinematográfica, fotografia, atuação dos atores, cenários), quanto do tema (evasão escolar, saberes docentes, trabalho infantil, didática, precariedade do trabalho docente, salário). Para muitos alunos, aquela foi a primeira oportunidade de assistirem a uma produção fora do modelo *hollywoodiano*. Foi interessante notar que o estranhamento inicial foi diminuindo à medida que percebiam que aquela realidade, geograficamente distante, era, ao mesmo tempo, tão próxima, do ponto de vista dos problemas enfrentados pela professorinha do filme, muito semelhantes àqueles enfrentados pelo professorado brasileiro.

A segunda experiência teve como objeto a poesia. Foram selecionadas obras de quatro poetas brasileiros: Carlos Drummond de Andrade, Mário Quintana, Cecília Meireles e Cora Coralina. De cada um deles, foram escolhidos dois ou três poemas. Todos os poemas selecionados tinham, como já foi afirmado em relação a todas as obras de arte, temática relacionada à educação. Os poemas de Drummond, por exemplo, registravam suas memórias de ex-aluno de colégio interno jesuíta, sua revolta contra uma disciplina extremante rígida, alinhada a métodos e técnicas de uma pedagogia tradicional, na sua vertente religiosa. Os de Cora Coralina, tratavam da imagem do professor e da vida da criança pequena em Goiás, no início do século XX. Os poemas de Cecília Meireles traziam metáforas relacionadas ao aprendizado, na vida e na escola, e embora nem sempre tratassem diretamente de questões escolares, deixavam clara sua

experiência de décadas como professora e diretora de escola que foi. Quintana, sutil e docemente, apresentava as memórias de alunos inquietos e questionamentos sobre o ensino da gramática.

A atividade se deu em quatro momentos subseqüentes. No primeiro deles, cada aluno recebeu alguns poemas de um mesmo autor, para proceder a uma leitura silenciosa individual. No segundo momento, os alunos foram reunidos em grupos formados por aqueles que haviam lido o mesmo autor; nessa etapa, conversaram sobre os poemas lidos e trocaram impressões e visões. No terceiro momento, os grupos foram desfeitos e os alunos se reorganizaram em novos grupos, formados cada um por quatro alunos, cada um trazendo poemas de um autor diferente. Nessa etapa, cada aluno foi responsável por mostrar aos outros o que havia sentido na leitura de “seu” poeta, somando suas impressões pessoais com as dos colegas do grupo anterior. No quarto e último momento, abriu-se um grande círculo e alguns alunos, voluntariamente, leram em voz alta os poemas. Alguns alunos demonstraram pouca familiaridade com a linguagem poética; outros, talvez marcados por uma herança do adestramento para o vestibular, perdiam-se buscando uma “melhor” interpretação, definindo figuras de estilo, fórmulas, esquecendo-se de fruir a poesia, de se deixar levar pelo encantamento, sem buscar a “resposta certa”. Foi preciso enfatizar que esse não era um exercício avaliativo, que não estava se buscando um modelo único de interpretação, que o objetivo naquele momento era o de se aproximar da poesia, tentar perceber, pelo olhar dos poetas, como a realidade escolar pode ser sentida e vivenciada. Foi ressaltada a idéia de que, em arte, a polissemia é desejada, pois a riqueza estética de uma obra está diretamente ligada a sua possibilidade de diferentes leituras. Como já afirmou Umberto Eco (1988), a “obra é aberta”, o que significa que não existem interpretações melhores ou mais corretas: todas as leituras são possíveis e cabíveis. Obviamente, a leitura de alguém, com “competência artística” (PORCHER, 1982), será mais aprofundada e poderá nos ajudar a perceber outras nuances da obra de arte; no entanto, ela nunca será definitiva e insuperável, nem ocupará o espaço da subjetividade de cada um. O debate acerca dessa questão repetiu-se nos momentos de apreciação de outras linguagens artísticas, evidenciando a pouca experiência e insegurança dos alunos nesse campo.

A terceira experiência desenvolveu-se com respeito à fotografia. A princípio, foi estabelecido um diálogo sobre a visão dos alunos sobre fotografia como linguagem artística. Percebeu-se que pouquíssimos alunos já haviam tido a experiência de ir a uma exposição fotográfica. Para a grande maioria, a fotografia era vista apenas como registro

do cotidiano, não como arte. Curiosamente, repetiu-se, em uma universidade pública brasileira, em pleno século XXI, um debate acontecido há muitas décadas, quando se começava a vislumbrar as possibilidades da fotografia como algo além do registro, o que evidencia a pouca experiência cultural dos alunos. Foram então projetadas cerca de vinte e cinco fotografias de Sebastião Salgado, todas reproduzidas do livro “O berço da desigualdade” (2005), cujo mote é a escola. As fotografias mostravam crianças e jovens de várias partes do mundo em situação de aprendizado, desde escolas rurais africanas em campos de refugiados, passando por escolas em acampamentos do Movimento dos Sem Terra (Brasil), escolas no Afeganistão, Quênia, México, Paraguai, Filipinas. Em todas, a oportunidade de estudar sendo valorizada, superando dificuldades materiais imensas e situações verdadeiramente inóspitas. Os debates aconteceram em meio à projeção, pois muitos alunos não conseguiam se conter frente às dramáticas e belíssimas imagens. Além de comentários acerca da força das imagens em si, temas já estudados em aula como identidade e perfil profissional do professor, compromisso com a educação, profissionalização docente e educação como instrumento de transformação, foram trazidos à tona, relacionados com as fotografias exibidas.

A quarta experiência tratou da música, mais propriamente da canção popular brasileira. Foram escolhidas três canções: “O caderno” (autoria de Toquinho e Mutinho, interpretação de Chico Buarque), “Estudo errado” (autoria e interpretação de Gabriel, o pensador) e “Palmares 1999” (autoria de Carlo Alexandre e interpretação do Grupo Natiruts). Para cada uma das canções, procedeu-se ao mesmo encaminhamento: primeiramente, colocamos o CD e solicitamos que fizessem uma “escuta ativa”. Chamamos de escuta ativa um tipo de atividade que busque no ouvinte uma audição consciente, procurando perceber a obra na sua totalidade. Em seguida, sugerimos aos alunos que, em uma segunda audição, procurassem identificar alguns elementos musicais, tais como: vozes, gênero, instrumentos, arranjo. Após a conversa sobre esses elementos, passamos ao debate sobre a letra da canção, por meio da projeção em tela. A primeira canção citada trata de uma personificação do caderno, personagem que acompanha o crescimento de uma menina, o que levou os alunos a refletirem sobre o cotidiano escolar, suas práticas e rituais. A segunda, um *rap*, apresenta uma crítica bem humorada aos métodos e práticas da escola tradicional. Aqui, as relações com os conteúdos da disciplina são mais evidentes e o debate foi acalorado. A última canção alude à cultura negra e, em forma de *reggae*, problematiza a versão dos vitoriosos que é apresentada na maior parte dos livros de história. O debate sobre ela possibilitou aos

alunos mobilizar os conteúdos acerca da dimensão de poder revelada pelas chamadas teorias críticas do currículo, que haviam sido estudadas. Também as aprendizagens sociais, favorecidas pelo chamado currículo oculto, foram percebidas e incorporadas ao debate.

Alguns alunos nos procuraram depois de alguns dias e afirmaram que passaram a incorporar essa “escuta ativa” nas suas práticas diárias de apreciação musical e que estavam se surpreendendo com os efeitos disso, tais como uma fruição mais aprofundada, um maior entendimento da expressão musical, um “crescimento” em sensibilidade.

A quinta experiência teve como suporte a pintura. Foi feita uma seleção de imagens de reproduções de pinturas, dos mais diversos autores e estilos, que tivessem como tema algo relacionado à educação. Chegou-se ao número de 10 reproduções, a saber: Rembrandt (A lição de anatomia do Dr. Tulp, 1632 e Aula de anatomia do Dr. Joan Deyman, 1656); Simeón Chardin (A jovem professora, 1699 e A boa educação, 1739); Delacroix (A educação da virgem, 1842); Renoir (Meninas ao piano, 1892); Henry O. Tanner (A aula de banjo, 1893); Degas (Ensaio de balé, 1877); Matisse (A lição de pintura, 1919 e A lição de música, 1918). Antes da projeção das imagens, era feita uma contextualização histórica, fornecendo aos alunos dados sobre o autor, seu estilo, sua época, principais fatos relacionados à sua produção. Enquanto se apreciava a imagem, os alunos falavam livremente de suas impressões, sem preocupação com a relação direta com o conteúdo da disciplina. Após essas primeiras verbalizações, a atenção dos alunos era chamada para algum ponto em especial, um recurso técnico utilizado pelo autor, um detalhe do quadro, tentando com isso, desenvolver mais a educação do olhar. Por fim, o tema da obra era analisado e os conceitos sobre educação emergiam e eram debatidos. No caso das obras de Simeón Chardin, fez-se a interpretação do que era a chamada “boa educação”, evidenciada pela postura corporal submissa da jovem em frente àquela que deveria ser sua professora. Analisou-se a aula de balé de Degas em relação à aula de banjo de Tanner, pois, embora ambos tenham sido influenciados pela linguagem impressionista, um retrata um cenário rico de uma educação burguesa (as meninas brancas no ensaio, dirigidas por um professor) e o outro, uma imagem realista e lírica (um menino negro, em um cômodo pobre, aprendendo a tocar no colo daquele que pode ser seu pai ou avô). Esses são alguns exemplos dos debates, acontecidos após a projeção de todas as imagens.

Foi possível perceber a pouca familiaridade dos alunos com as produções, até mesmo com aquelas já consagradas e bastante divulgadas, como as de Degas ou Matisse. Surpreendentemente, nem mesmo os alunos oriundos dos cursos da área de arte, como Música e Educação Artística, mostrava conhecimento muito maior do que os colegas de outros cursos.

Esses foram os cinco grupos de experiências estéticas proporcionadas. Contudo, apesar de sua pequena expressão em carga horária, seu desdobramento foi evidente. A partir dessas experiências, muitos alunos passaram a trazer para a aula relatos de outros eventos que passaram a frequentar. Esses relatos foram devidamente valorizados e os alunos foram estimulados a investirem nos seus próprios processos de formação cultural. Constituiu-se, mesmo, em algumas turmas, uma rede de informações, uma espécie de agenda cultural que era constantemente alimentada. Dessa forma, as atividades em sala serviram como um descortinar de possibilidades, mas o fundamental é que foi garantida uma postura autônoma dos alunos no sentido de perceberem as suas limitações no campo da estética e se comprometerem com o investimento necessário para superá-las.

Dessa forma, conseguiu-se que os alunos reconhecessem a dupla importância de se enriquecerem culturalmente: por um lado, como futuros professores, a formação cultural é fundamental, pois permitirá a eles lidar melhor com a alteridade dos alunos, uma vez mais familiarizados com as diferentes leituras de mundo; por outro, como pessoas humanas que, ao tomarem posse de todo um legado construído ao longo dos séculos, enriquecem-se e reinventam sua própria dimensão de humanidade.

Alguns pontos para debate

A presente investigação, ainda em curso, não permite conclusões definitivas. Entretanto, é possível vislumbrar alguns pontos que, espera-se, ensejem o debate. Em primeiro lugar, dadas as precariedades no campo do conhecimento estético por parte de grande parte dos jovens brasileiros, é urgente que a universidade assuma como sua tarefa de proporcionar instrumentos para a formação cultural de seus alunos. Em geral, a universidade não dispõe de uma política cultural efetiva, mas sim eventos isolados que atingem apenas os alunos já previamente sensibilizados para a importância das manifestações culturais. Segundo Teixeira-Coelho, a política de eventos é o oposto de uma política cultural: “designa um conjunto de programas isolados - que não configuram um sistema, não se ligam necessariamente a programas anteriores nem

lançam pontes necessárias para programas futuros” (1999, p. 300). Nesse sentido, ela não contribui para alavancar medidas que efetivamente proporcionem a construção de um processo de formação cultural, atingindo a totalidade dos alunos e não apenas o pequeno número que já faz parte de um grupo privilegiado em relação ao acesso aos bens culturais.

Para o grupo maior, aquele formado por alunos que não puderam usufruir de uma formação cultural sólida no âmbito familiar ou no da educação básica, essas iniciativas passam despercebidas, pois não os mobiliza, nem os convoca a uma postura de responsabilidade perante sua própria formação (NOGUEIRA, 2006). Dessa forma, a universidade reforça o fosso cultural existente, no nosso país, que separa os “bem nascidos”, os que têm acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, da grande massa que consome apenas os produtos de valor estético duvidoso que a indústria cultural lhes oferece.

Por fim, é preciso ressaltar que todo professor, seja qual for a disciplina que ministre, pode, independentemente da organização de uma política cultural institucional, permear sua prática docente com manifestações culturais. Isto poderá acontecer, obviamente, sem prejuízo da luta pela implementação de uma política cultural por parte da universidade, pela assunção de sua responsabilidade na superação das desigualdades culturais de seus alunos. No entanto, ao privilegiar manifestações da arte e da cultura em sua prática docente, poderá ele efetivamente contribuir para o alargar dos referenciais de seus alunos, operando naquilo que, em síntese, é o fulcro de uma vida acadêmica: a universalidade e o diálogo entre os múltiplos saberes.

Bibliografia:

ADORNO, T. W. Teoria da semicultura. *Educação e Sociedade*. Revista quadrimestral de Ciência da Educação, ano XVII, no. 56. Campinas: Papirus/Cedes, 1996.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC, 1999.

ECO, Umberto. *Obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1988.

FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. 9^a. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

GOULART, Cecília. Reinventando diálogos, vínculos, razões e sensibilidades. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro e LOPES, José de Sousa Miguel (orgs.). *A escola vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

- KRAMER, Sônia e LEITE, M. Isabel (orgs.). *Infância e produção cultural*. Campinas: Papyrus, 1998.
- NOGUEIRA, Monique Andries. *A formação cultural de professores ou a arte da fuga*. Tese de doutorado. FEUSP, 2002.
- NOGUEIRA, Monique Andries. Universidade e formação cultural dos alunos. In: GUIMARÃES, Valter (org.). *Formar para o mercado ou para a autonomia – o papel da universidade*. Campinas: Papyrus, 2006.
- PORCHER, Louis. *Educação artística: luxo ou necessidade?* 2ª ed. São Paulo: Summus, 1982.
- SALGADO, Sebastião e BUARQUE, Cristovam. *O berço da desigualdade*. Brasília: Unesco, 2005.
- TEIXEIRA-COELHO. *Dicionário crítico de política cultural*. 2ª ed. São Paulo: Fapesp/Iluminuras, 1999.
- VILLARDI, Raquel. Políticas de Ações Afirmativas no ensino superior – notas sobre o caso da UERJ (entrevista concedida a Renato Ferreira). IN: BRANDÃO, André Augusto (org.). *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.