

## Regras para Citação:

OLIVEIRA, A. C. Artesania da Educação em Direitos Humanos: práxis da reconciliação entre Direito, Educação e Arte. *Revista dos Estudantes de Direito da Universidade de Brasília*, n. 7, p. 337-362, 2008.

---

### ARTESANIA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PRÁXIS DA RECONCILIAÇÃO ENTRE DIREITO, EDUCAÇÃO E ARTE

Assis da Costa Oliveira\*

**RESUMO:** O presente trabalho busca estabelecer uma aproximação teórica entre Direito, Educação e Arte através da proposição da artesanaria da educação em direitos humanos, de forma a apresentar uma alternativa pedagógica que faça da arte a linguagem da educação em direitos humanos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Arte – Educação em Direitos Humanos – NAJUPAK.

## 1. Introdução

A artesanaria da educação em direitos humanos é um emaranhado teórico de intercalação prática entre Direito, Educação e Arte.

Tomamos de empréstimo o termo “artesanaria” desenvolvido por João Batista Herkenhoff no contexto de sua artesanaria democrática. Para ele, a democracia é uma construção artesanal da sociedade, no sentido de ser feita pelas mãos e para o bem do povo, do qual o jurista tem um papel estratégico, também como artesão, no seu desenvolvimento, colocando seu saber a serviço das causas populares.<sup>1</sup>

O sentido empregado por Herkenhoff de artesanaria é o mesmo que assume o dicionário Aurélio Buarque de Hollanda para artesanato, o de produto do trabalho do artesão. A artesanaria da educação em direitos humanos emprega esse significado lingüístico, sendo, portanto, o produto democrático do trabalho de seus artesões em determinadas prática educacional, mas o emprega num viés político-pedagógico, de reconstrução desse produto pela incorporação do segundo sentido de artesanaria: a artística.

Por isso, ao lado da perspectiva *lato sensu* de artesão – a de indivíduo que exerce uma arte ou ofício, portanto um artífice, inventor, autor ou criador, inserido na primeira designação que se pode dar a palavra arte, exposta por Arcângelo R. Buzzi como “a maneira de fazer bem, de ocupar-se bem, de entreter-se bem”<sup>2</sup> – há toda uma outra percepção mais subjetiva do termo, impregnada nas implicações emocionais e estéticas que ela fomenta nos seres humanos, e de suas conseqüências práticas dentro de uma educação em direitos humanos direcionada para a construção de um mundo mais humano.

A artesanaria da educação em direitos humanos faz-se pela conjunção de uma prática

---

\* Graduando em Direito pela UFPA (9º semestre).

<sup>1</sup> “Sim, democracia é mesmo obra de artesanato. Não virá de cima para baixo, nem será outorgada. Será construída por mãos de operários, de mulheres, de poetas, de políticos, de juristas. Terá sua gestação no próprio processo democrático, com suas dificuldades e reveses” HERKENHOFF (2001; 74).

<sup>2</sup> BUZZI (2002; 210).

educacional voltada para os direitos humanos que utilize a arte como linguagem comunicante e estimulante dos participantes desse processo. Mas não só isso. Dignifica a educação, inserindo-a numa proposta pedagógica que seja, em si, a afirmação dos direitos humanos, do direito à educação de qualidade e do comprometimento ético com a vida, com o desenvolvimento intersubjetivo dela.

A construção teórica da arte na educação em direitos humanos se deu em parte devido a experiência adquirida na condução do projeto de extensão universitária do curso de Direito da Universidade Federal do Pará (UFPA) denominado “Juventude Cidadã: conquistando direitos, sensibilizando deveres”, pertencente ao Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular “Aldeia Kayapó” (NAJUPAK), voltado para um trabalho de educação em direitos humanos junto a estudantes infanto-juvenis da Escola Estadual José Alves Maia, em Belém/PA, no decorrer de 2007. Também, embasa-se nas formulações teóricas de intelectuais que possuem trabalhos de proposição crítica na linha articulada. Por fim, possui aspectos de uma elaboração utópica, síntese reflexiva das duas outras parcelas contribuintes, que visa definir os desafios dessa proposta.

## **2. Onde tudo (não) começou: ciência moderna e o gargalo do sujeito**

A passagem da Idade Média para a Idade Moderna ocorreu através da atuação de forças políticas e ideológicas que almejavam a ruptura com o pensamento dominante medieval, centrado no absolutismo da convergência das explicações dos fenômenos sociais e naturais na existência e convivência teológica. Tais forças, a principal sendo a burguesia, realizaram um esforço paradigmático de sobressaltar a razão pelo racionalismo científico para lograr não somente a superação de um estágio da humanidade, mas, como bem mostrou Marx, um novo modo de dominação. A sociedade iluminista alijou a razão da emoção; o pensar do sentir na constituição do sujeito ideal e universal burguês.

Não que tenha sido um pensamento original, pelo contrário. Buscou subsídios na tradição do pensamento greco-romano da antiguidade. O cientista iluminista é alguém que através de seus pensamentos iria retirar os seres humanos da caverna obscura da emoção irracional (leia-se: teológica). Da mesma forma como o mito da caverna de Platão demonstrava como deveria ser a atividade do filósofo na polis grega: superação das sombras das aparências pela contemplação da verdade das coisas via reflexão filosófica sobre o ideal.<sup>3</sup>

Daí a idéia de Augusto Comte – fundador da sociologia e da epistemologia positivista – de criar a hierarquia dos conhecimentos humanos, partindo da superstição religiosa à metafísica e à teologia até chegar a ciência positiva, cujo deslocamento ascendente, único realmente benéfico na sua visão, se daria pela ideal de progresso, “de modo que o desenvolvimento social se faria por aumento do conhecimento científico e do controle científico da sociedade.”<sup>4</sup> De igual porte são as teses do evolucionismo social, corrente antropológica que traçava percurso histórico das sociedades que iniciavam por vivências primitivas e paulatinamente iam logrando a ascensão a status civilizados – cuja capacidade etnocêntrica<sup>5</sup> dos antropólogos ocidentais de (pré)julgar as culturas analisadas era tanto maior quanto menores fossem as semelhanças dessas culturas com as ditas culturas avançadas ou civilizadas.

Em todos esses casos, a racionalidade se legitimava pelas certezas científicas, por seu

---

<sup>3</sup> Cf. PLATÃO (2000; 319-357).

<sup>4</sup> CHAUI (2000; 59).

<sup>5</sup> Para Lévi-Strauss, o etnocentrismo “... consiste em repudiar pura e simplesmente as formas culturais – morais, religiosas, sociais, estéticas – mais afastadas daquelas com que nos identificamos.” LEVI-STRAUSS (1970; 236). Isso implica na recusa do reconhecimento da própria diversidade cultural, uma vez em que “... cada cultura se afirma como a única verdadeira e digna de ser vivida; ignora as outras, chega mesmo a negá-las como culturas.” LEVI-STRAUSS (1983; 26).

poder de supressão do alternativo e submissão da emoção à razão.

Enrique Dussel, a esse sentido, bem adverte que mais do que a importação de um conteúdo do pensamento greco-romano, o que se importou dele foi uma forma de produzir verdades válidas, um método de pensar, ou melhor, de legitimar determinados pensamentos (os científicos europeus) e depreciar tantos outros (os das culturas não européias, como as latino-americanas, africanas e asiáticas). Por isso escreve Dussel que “não se deve confundir o conteúdo da eticidade cultural com a *formalidade* propriamente filosófica no tocante ao método que se originou na Grécia”.<sup>6</sup>

A expressão “penso, logo existo”, de René Descartes, talvez seja a melhor síntese da construção histórica da ideologia moderna. Somente o pensamento (razão) me dá garantia de que existo, pois é a única coisa que está acima das dúvidas existenciais que estabeleço. A verdade, para Descartes, é o concebido de forma maneira nítida e distinta pela razão; pelo sujeito da (cons)ciência.<sup>7</sup>

A postulação cartesiana se tornou hegemônica e atravessou séculos, mares e continentes. Nossas escolas e universidades aprenderam com ela a estabelecer separações estruturais e culturais entre arte e ciência: as disciplinas naturais e sociais para um lado (o utilitário); as disciplinas artísticas para outro (o prazeroso). Se pelo ensino fundamental e médio ainda se lecionam algumas artes, como as plásticas, na educação superior esse processo foi há muito separado.

A base da pedagogia utilizada por essa ideologia hegemônica cartesiana é a punitiva e disciplinadora. Punitiva no sentido de que toda sua estrutura está baseada numa coerção direta ao indivíduo para que aprenda racionalmente algo. As notas e avaliações são os estágios mais visíveis dessa coerção, calcada, como afirma Wladimir Luz, “no binômio recompensa e castigo”.<sup>8</sup> E disciplinadora porque, como bem adverte Michel Foucault<sup>9</sup>, visa a disciplina ou economia dos corpos pelos processos de padronização/normalização dos sujeitos.

Sua base é o fomento à meritocracia individual e a inserção de conteúdos abstratos descontextualizados com a realidade sócio-cultural do educando, personificada numa visão globalizadora e instrumental da educação, resultando numa assimilação acrítica do conhecimento. O valor de troca acima do valor de uso.

Ao racionalismo cartesiano, assentado num sujeito senhor de si porque cientificamente racional, várias contraposições foram formuladas no século XX, de retorno a subjetividade emotiva, por um lado, e de revalorização dos processos de conhecimento alternativos ao pensamento ocidental universalizado, por outro. Citamos, por exemplo, o “desejo, logo existo” do pensamento psicanalítico freudiano;<sup>10</sup> o “sinto, logo existo” proposto por Leonardo Boff;<sup>11</sup> e, ainda, o “danço, logo existo” do filósofo africano Ebuissi Boulaga, síntese explicativa da trajetória filosófica africana excluída do leque de racionalidades válidas para o ocidente, mas que sai da invisibilidade ou desigualdade epistemológica para reforçar que na África é o ritmo, e não a razão, a força vital do ser-humano-africano:

“O tempo passa e volta, a força que se expande e recomeça manifesta a eternidade do Poder sem cessar emanante e expansivo da origem... A periodicidade é o tempo substancial das coisas... Tudo é alternância,

---

<sup>6</sup> DUSSEL (2002; 19).

<sup>7</sup> Para maiores explicações sobre o pensamento filosófico de René Descartes cf. CHAUI (*op.cit.*; 79, 86-88).

<sup>8</sup> LUZ (1999; 181).

<sup>9</sup> Cf. FOUCAULT (1975; 117-187).

<sup>10</sup> “O cogito freudiano é antes de tudo *‘desidero ergo sum’*”, uma vez que lá onde se encontra o desejo está o sujeito como efeito da associação das representações. Desejo logo existo. Desejo é o nome de nossa era: a era freudiana.” QUINET (2003; 13).

<sup>11</sup> “... o dado originário não é o logos, a razão e as estruturas de compreensão, mas o pathos, o sentimento, a capacidade de simpatia e empatia, a dedicação, o cuidado e a comunhão com o diferente. Tudo começa com o sentimento... Mais do que o cartesiano cogito ergo sumi: penso, logo existo, vale o sentio ergo sum: sinto logo existo.” BOFF (2006; 01).

ritmo... O ritmo é vital... O ritmo produz o êxtase, a saída de si que identifica a força vital... Não seria exagero dizer que o ritmo é a *arquitetônica do ser*, que, para o ser humano da civilização cuja filosofia expomos, a experiência fundamental, que escapa a todos os ardis do gênio maligno [de Descartes], e que permanece fora de toda a dúvida, é: *Je danse, donc je vis* (Eu danço, portanto vivo).<sup>12</sup>

Essas novas construções epistemológicas trazem a advertência que o filósofo Roland Barthes sintetizou na metáfora do saber/sabor, palavras que possuem a mesma raiz etimológica, no latim. Fazendo um paralelo entre a culinária e as escrituras, Barthes aduz que “[n]a ordem do saber, para que as coisas se tornem o que são, o que foram, é necessário esse ingrediente, o sal das palavras. É esse gosto das palavras que faz o saber profundo, fecundo.”<sup>13</sup>

É o retorno a razão por outras vias, por caminhos não explorados ou desvalorizados pelo racionalismo descartiano. A emergência de uma racionalidade holística, axiológica e integradora, como adverte Maria del Mar Rubio Horta<sup>14</sup>, pela qual o desenvolvimento da personalidade humana envolva sempre a pessoa em sua totalidade, em suas funções intelectuais, afetivas, emotivas e corporais.

É pelos caminhos entreabertos dessas alternativas críticas que escolhemos politicamente conduzir a construção da arte da educação da educação em direitos humanos. A superação de uma educação cartesiana (neo)liberal de incremento ao individualismo e a competitividade, ao conformismo político pela asfixia problematizadora e paralisia criativa, tem na arte e nas suas implicações dentro da educação em direitos humanos, um suporte que não pode ser descartado ou negado, e sim difundido e problematizado.

### **3. A *práxis* do NAJUP “Aldeia Kayapó” na condução da arte da educação em direitos humanos: articulação entre educação popular, teatro do oprimido e direitos humanos**

É dentro da esfera de realização do projeto de extensão “Juventude Cidadã: conquistando direitos, sensibilizando deveres” que intensificamos nossa crítica ao paradigma (pós)moderno de educação e propomos uma aproximação teórica e prática inicial entre Educação, Direito e Arte, para a moldagem do que estamos chamando de arte da educação em direitos humanos.

Para tanto, foi necessário compreender, num primeiro momento, que a educação em direitos humanos é tanto um meio como um fim em si mesmo. De acordo com Richard Pierre Claude, podemos dizer que o direito à educação evidencia a necessidade de se concretizar ações educacionais de qualidade que sustentem sua consolidação como *um* direito dos direitos humanos (especialmente do artigo 26) e do direito constitucional brasileiro (especialmente do artigo 206).

E é um meio, pois através dela se intenta fomentar o desenvolvimento da personalidade humana para a construção de uma cultura universal de respeito, valorização e luta pelos direitos humanos. “A lógica das duas idéias combinadas expressa que, ao promover o pleno desenvolvimento da personalidade humana, e a dignidade que isto implica, a educação promove os direitos humanos.”<sup>15</sup>

Uma lógica dialética que concebe a educação em direitos humanos dentro de sua dualidade interdependente, quanto mais se consolida uma tanto mais a outra é reafirmada, já

<sup>12</sup> BOULAGA *apud* DUSSEL (*op. cit.*; 75).

<sup>13</sup> BARTHES (1977; 21).

<sup>14</sup> HORTA (2003; 130).

<sup>15</sup> CLAUDE (2005; 43). Tradução livre.

que se tratam, em suma, da mesma coisa, da promoção da vida.

Cientes desse comprometimento político-pedagógico, o NAJUPAK procurou desenvolver sua educação em direitos humanos nos marcos teóricos de dois pensadores brasileiros: Paulo Freire e Augusto Boal.

Com Paulo Freire aprendemos o valor da função humanizadora da educação: função de libertação dos sujeitos que se (re)conhecem na mediação de seus diálogos; função de condição do ato de conhecer como um direito, o direito de conhecer, que exige sua democratização, ou seja, a ampliação do direito de participação da produção do conhecimento, de conhecerem melhor o que já conhecem<sup>16</sup>.

Freire nos trouxe aportes metodológicos que embasaram nossa pedagogia para fazê-la uma educação de qualidade que respeitasse e valorizasse a autonomia dos saberes dos educandos, quebrasse as relações hierárquicas do professor-aluno e instaurasse as relações horizontais entre educador-educando e educando-educador,<sup>17</sup> conhecesse a realidade local para daí retirar os temas geradores (conteúdos programáticos) das oficinas e fizesse do diálogo e da conscientização dois pontos nodais de todo o processo, de toda politização da educação e dos direitos humanos.

Trabalhar os direitos humanos numa práticas pedagógicas de cunho freireano significa reivindicar sua universalidade sem transformá-la em abstração discursiva, logo, localizando-a ou contextualizando-a com as exigências da realidade comunitária dos participantes.

Exige, por outro lado, a necessidade da tomada de *consciência de classe dos direitos humanos e da educação*, é dizer, refletir sobre seus condicionantes políticos e ideológicos que permeiam suas normas e ações sociais produzidas, questionar *quem* os produz, *para quem* e a *serviço de quem* os produz. Fazer dos direitos humanos um discurso político de indignação frente as violências que acossam direitos e a proposição crítica e criativa do novo, da práxis transformadora.

Na verdade, a estrutura educacional freireana foi estudada com afinco para que expurgássemos o verme da educação bancária<sup>18</sup> (neo)liberal pelo qual todos fomos condicionados e acostumados ao longo de nossa vida acadêmica, da pré-escola à universidade. A esse vazio crítico, essa angústia provocadora, a educação popular freireana recompõe a esperança numa educação humanizadora da educação.

Ainda assim, era necessário lançar mãos mais profundas de entrelaçamento metodológico com a arte, no objetivo realçado do desenvolvimento da educação e da personalidade humana.

Encontramos esses aportes teóricos em Augusto Boal e na sua poética do oprimido. O teatro do oprimido de Augusto Boal possui muitas semelhanças teóricas e ideológicas com a pedagogia do oprimido de Paulo Freire. Dentro da poética do oprimido procura-se quebrar a lógica estrutural do teatro, da mesma forma que Freire busca quebrar a lógica globalizada da educação, ao conferir-lhe sua fundamental politização: “transferir ao povo os meios de produção teatral, para que ele os utilize à sua maneira e para seus fins.”<sup>19</sup>

Embasado na poética brechtiana que propunha uma revisão radical da estrutura ideológica que permeava as construções históricas do teatro, renovando sua função de conscientização das massas e de ator como representante das forças socioeconômicas da sociedade, Boal identifica os fundamentos de uma proposta política de libertação do teatro.

Para o teatro do oprimido interessa que os espectadores se transformem em *spect-*

---

<sup>16</sup> Cf. FREIRE (1987; 68-120).

<sup>17</sup> “Dessa maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em dialogo com o educando que, ao ser educado, também educa.” FREIRE (1987; 68).

<sup>18</sup> “Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sabidos aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual se encontra sempre no outro [, no educando]” FREIRE (1987; 58).

<sup>19</sup> BOAL (2005; 182).

*atores*, que assumam a organização e a gestão desse aparelho social para que façam nele seu agir político transformador. Interessa “transformar o povo, ‘espectador’, ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática”.<sup>20</sup> Desideologizar a relação personagem-espectador; o ator e o espectador agora são todos: *spect-atores*.

Partindo desses referenciais principiológicos, o NAJUPAK assumiu as possibilidades metodológicas do teatro do oprimido como linguagem da educação popular freireana em direitos humanos.

Sua concretização, em nossas práticas, deu-se desde o começo. Fizemos teatro do oprimido para inaugurar as atividades do projeto na escola em fevereiro de 2007, com dezenas de estudantes da 5ª à 8ª séries em meia dúzia de peças. Também, durante as oficinas, utilizamos o teatro do oprimido para trabalhar diversas temáticas, como violência e família. Além disso, realizamos oficinas específicas sobre teatro do oprimido, para que os participantes pudessem se familiarizar e se assenheorar da teoria do teatro do oprimido e da (re)descoberta do corpo humano como meio de expressão dialógica, como extensão lingüística dos desejos e ideais.

Em todos esses casos, privilegiamos a condução metodológica do teatro do oprimido pela sua vertente de *teatro fórum* ou *teatro debate*. Trata-se, como já explica Boal, da forma mais democrática e praticada ao redor do mundo, dentre os ramos da árvore do teatro do oprimido,<sup>21</sup> aquela onde os espectadores

“... são convidados a entrar em cena e, atuando teatralmente e não apenas usando a palavra, revelar seus pensamentos, desejos e estratégias que podem sugerir, ao grupo ao qual pertencem, um leque de alternativas possíveis por eles próprios inventadas: o teatro deve ser um ensaio para a ação na vida real, e não um fim em si mesmo.”<sup>22</sup>

Em nossa educação em direitos humanos, a artesanaria do teatro do oprimido teve um valor pedagógico incomparável. Ele instiga as potencialidades de um trabalho de educação e reeducação da percepção para tudo o que acontece na realidade, mediante o estímulo das capacidades sensoriais e perceptivas despertadoras de uma “presença curiosa, curiosa e crítica”<sup>23</sup> dos *spect-atores* educadores e educandos. O pretexto da ficção para trabalhar os comprometimentos éticos que os sujeitos históricos devem assumir nas suas intervenções sobre o real, para realizar diálogos lúdicos onde o debate floresça dentro da teatralização perpetrada, condição de uma participação política que reivindique o palco como espaço de se fazer política.

A artesanaria da educação em direitos humanos foi feita imbricando Paulo Freire e Augusto Boal na tarefa de reencantamento da educação, de concepção dos direitos humanos como promotores da vida e da arte como linguagem emancipatória dos sujeitos. Um primeiro momento onde a teoria estive a serviço de sua modelação teórica e coerência prática. Por isso mesmo, algo que precisa ser complementado com novos aportes teóricos que permitam outras possibilidades discursivas fortalecedoras e ampliadoras dessa proposta utópica possível.

#### **4. Novos aportes teóricos para a artesanaria da educação em direitos humanos**

O processo de revigoração do entendimento sobre a artesanaria da educação em direitos humanos é, sobretudo, democrático. Sua voz se dá pela mediação de muitas vozes que

---

<sup>20</sup> *idem*.

<sup>21</sup> As vertentes são: teatro jornal; ação direta; teatro legislativo; teatro imagem; teatro fórum; teatro invisível e arco-íris do desejo. Cf. *ibidem* (17-21, 199-235).

<sup>22</sup> *ibidem* (19).

<sup>23</sup> HORTA (*op.cit.*; 130).

compõe perspectivas teóricas que devem, inevitavelmente, orientar e serem validadas pelas práticas.

Após um ano de atividades no projeto de extensão supramencionado, nas quais procuramos estabelecer a conexão teoria-prática de forma coerente, tem-se a necessidade de buscar outras vozes, de incluir outras proposições críticas que fortaleçam a construção da arte da educação em direitos humanos.

#### 4.1. A proposta da arte-educação de João-Francisco Duarte Júnior

Procedendo a um avanço na intercalação entre arte e educação, João-Francisco Duarte Júnior propõe o conceito de arte-educação para a composição de uma metodologia educacional que assuma a arte como uma de seus principais suportes pedagógicos, visando o desenvolvimento da expressividade emocional e racional dos sujeitos, como também de uma consciência estética que “significa uma capacidade de escolhas, uma capacidade crítica para não apenas se submeter à imposições de valores e sentidos, mas para selecioná-los e recriá-los segundo nossa situação existencial.”<sup>24</sup>

Partindo de uma compreensão da educação tradicional que visa a separação da razão (supervalorizando-a) e da emoção (execrando-a) no processo de aprendizagem (ou adestramento) do conhecimento, gerando a denominada pedagogia “do esartejamento mental”, Duarte Júnior reconstrói as possibilidades educacionais tendo em vista: que os processos humanos de aprendizagem trazem, inevitavelmente, a junção entre razão (simbolização – o que é pensado) e emoção (vivências – o que é sentido); que a escola ao negar ou separar a condução desse processo humano de aprendizagem conduz a uma castração do indivíduo e desvirtuamento da educação, constituindo-a “mais um *adestramento* do que numa *educação*”;<sup>25</sup> que a arte, como forma de expressão dos sentimentos, de construção da consciência estética e de fomento a autonomia, imaginação, criatividade, reflexão e rebeldia,<sup>26</sup> traz consigo a possibilidade de conexão com a educação escolar visando a qualificação desta e a renovação do prazer crítico em aprender.

A reivindicação de uma arte-educação se dá no sentido de lutar por uma verdadeira renovação da estrutura ou sistema escolar, em todos os níveis da educação, da universalização da arte pela educação. No plano metodológico da proposta, a arte-educação objetiva “[p]ermitir (através da arte) uma maior vivência dos sentimentos [e], desta forma, abranger o processo da aprendizagem como um todo, e não apenas em sua dimensão simbólica, verbosa, palavresca, como insiste em fazer a escola tradicional.”<sup>27</sup>

O plano político se dá pelo fomento da consciência estética. Já definida acima, essa consciência exige o conhecimento das formações culturais de seu tempo e, desse modo, um reconhecimento das limitações e potencialidades históricas dessas formações. A arte, como produto cultural de determinada época, carrega consigo as limitações e interesses políticos que a convergem para determinados objetivos. A contextualização da arte permite-nos abdicar de qualquer ufanismo ingênuo na sua utilização, de qualquer visão “salvadora” *neutra* de seu uso na ação educacional, e sim como uma construção cultural que, tal como a educação formal, também pode ser (e foi) usada para dominar, oprimir e excluir.

“Pois por intermédio da arte a moderna civilização industrial (especialmente com relação aos países hegemônicos) tem penetrado em diferentes culturas com o intuito de amoldar-lhes os sentimentos. E isto com a finalidade de condicionar e formar novos mercados para os seus

<sup>24</sup> DUARTE JÚNIOR (1991; 73).

<sup>25</sup> *ibidem* (34). Grifos do autor.

<sup>26</sup> “Constitui-se num ato de rebeldia na medida em que o criador deve *negar* o estabelecido, o existente, para propor um outro caminho, uma outra forma, enfim, para propor o novo.” *ibidem* (54).

<sup>27</sup> *ibidem* (69).

produtos, para a sua dominação econômica.”<sup>28</sup>

Reconhecendo que similares mazelas ideológicas atribuídas ao sistema educacional podem ser feitas, respeitada as devidas distinções, ao sistema artístico de nossa cultura.

Ainda assim, uma postura crítica no trabalho com a arte-educação convida ao desenvolvimento de uma consciência estética que fomenta a criação, a expressividade, a reflexão do agir, propugnando por um processo formativo do ser humano que envolve a criação de um sentido para a vida individual e coletivo.

Com a arte-educação de João-Francisco Duarte Júnior a artesanaria da educação em direitos humanos reforça a importância da arte como linguagem estético-expressiva, desmistifica a separação da aprendizagem preconizada pela cultura (pós)moderna e propõe uma universalização da arte pela educação.

De igual sorte, a consciência estética recupera o legado de Augusto Boal sobre a politização da arte. Também, invoca o fomento à autonomia e à libertação dos sujeitos das amarras históricas que lhe impedem a rebeldia criativa.

#### 4.2 A arte como zetética do Direito

No livro “Introdução ao Estudo do Direito: técnica, decisão e dominação”, Tercio S. Ferraz Júnior introduz uma concepção de ciência jurídica que busca diferenciá-la em dois enfoques teóricos distintos: zetético e dogmático. Não se tratam de enfoques excludentes, nem tampouco antagônicos, e sim explicações alternativas sobre o fenômeno jurídico que se manifestam como sistemas de proposições com funções informativas, utilizando “a linguagem para descrever certo estado das coisas”,<sup>29</sup> ou combinando informativa com diretiva, esta última sendo o uso da língua “para dirigir o comportamento de alguém, induzindo-o a adotar uma ação”.<sup>30</sup>

Dogmática vem de *dokein*, traduzida como ensinar ou doutrinar, Zetética vem de *zetein* e pode ser traduzida como perquerir. Para o autor, a ciência jurídica se constitui por esses dois enfoques. O primeiro, dogmático, caracteriza-se pelo predomínio da função informativa-diretiva da linguagem, ato de opinar restrito aos limites legalistas, pela captação do dever-ser em potencialidades analíticas finitas, pois não comporta a possibilidade de mudar as premissas normativas ante as constatações da realidade, mas somente de fazer da realidade um espaço permanente de dever-ser normativo.

O segundo, zetético, privilegia o uso da linguagem informativa, tenciona pela desintegração, dissolução das opiniões, pondo-as em dúvida, questionando-as sempre. Funda-se na captação da realidade dos fenômenos jurídicos, questionando seus enunciados porque os admite descartáveis e comprováveis. Sua dimensão analítica é infinita, pois busca subsídios teóricos muito além do universo normativo, num descompromisso com qualquer manutenção das premissas ante suas conclusões fáticas. Seu ponto de vista se localiza nas disciplinas propedêuticas (sociologia, antropologia, psicologia, criminologia, filosofia, teoria geral do direito, entre outras).

Para a artesanaria da educação em direitos humanos, é relevante a determinação de que a zetética parte das disciplinas propedêuticas do direito, pois nelas

“o estudo do fenômeno jurídico é feito sem compromisso com os dogmas socialmente vinculantes, tendo em vista a tomada de decisão. Elas são livres no encaminhamento das pesquisas, sendo seu compromisso apenas com os enunciados verificáveis. Em todas elas, o importante é saber *o que é*

---

<sup>28</sup> *ibidem* (71).

<sup>29</sup> FERRAZ JÚNIOR (2003; 39).

<sup>30</sup> *idem*.



o direito, sem a preocupação imediata de *orientar a ação enquanto prescrita*.<sup>31</sup>

Essa possibilidade é aproveitada pela artesanaria da educação em direitos humanos para fazer da arte uma disciplina propedêutica que passa a focar teoricamente o fenômeno jurídico, de uma forma questionadora de suas premissas e produtora de novos enunciados verdadeiros, mas nunca eternos, posto que sua reflexão infinita abre e reabre os espaços da verificação e comprovação do objeto, de personificação zetética do fenômeno jurídica.

Descompromisso com os dogmas socialmente vinculantes, que, todavia, não pode limitar-se ao plano da especulação, do *que é* o direito, com acaba se limitando a teoria zetética. É necessário enveredar por ações críticas de sua transformação, algo que ainda não veremos em Tercio S. Ferraz Júnior, mas que não escapa aos olhares de Luis Alberto Warat.

#### 4.3. A carnavalização e o manifesto surrealista do direito ou de como fazer da arte a vanguarda da educação jurídica erotizada

A carnavalização e o surrealismo tardio jurídico são proposta de Luís Alberto Warat para a superação do domínio das significações jurídicas totalitárias que convertem seus discursos em verdades inquestionáveis, em fetiches, tanto no âmbito social, quanto no jurídico-acadêmico. Os jogos de poder que elas engendram e a repercussão coercitiva nos sujeitos castram toda potencialidade criativa, crítica e transgressora do discurso jurídico posto.

Para entender a importância da carnavalização e do surrealismo tardio jurídico, deve-se iniciar por compreender que a política, ou seja, as relações de poder em dada cultura, se inicia não pelo caráter de sua dominação, repressão ou coerção, mas pela representação da realidade que procura produzir, reproduzir e desenvolver.

É, portanto, nos *como, porque e o que* se representa das forças políticas hegemônicas que Warat incidirá sua crítica e proposição teórica, na institucionalização das verdades que escamoteiam as ideologias e jogos de poder que as fundamentam. É na linguagem, nos processos de significação, que Warat intenta conduzir sua *práxis* pedagógica.

De acordo com Warat, as atividades jurídicas cotidianas inserem os operadores do direito num universo de representações simbólicas e imaginárias, marcos da tradição da cultura jurídica, que determinam “um campo de significado (um eco de representações e idéias), através do qual determina-se a aceitabilidade do real”,<sup>32</sup> ou seja, a naturalização das relações sociais que o permeiam. Essa univocidade representacional instituída por instâncias totalitárias do poder deflagram caducidades do pensamento criativo e crítico dos sujeitos, alienam sua autonomia (inter)subjetiva de significação do mundo, seus discursos plurais dissonantes do instituído jurídico e social.

Trata-se, em si, de um instrumento de poder, próximo daquilo que Foucault denominou por poder disciplinar, ou seja, um mecanismo de domesticação e normalização do ser humano jurista que visa estabelecer hábitos de significação para as práticas jurídicas diárias, fluxos do controle social consensuado tacitamente.

“... [U]m emaranhado de costumes intelectuais que são aceitos como verdades de princípios para ocultar o componente político da investigação de verdades. Por conseguinte se canonizam certas imagens e crenças para preservar o segredo que escondem as verdades. O senso comum teórico

---

<sup>31</sup> *ibidem* (46).

<sup>32</sup> WARAT (1994; 14).

dos juristas é o lugar do secreto. As representações que o integram pulverizam nossa compreensão do fato de que a história das verdades jurídicas é inseparável (até o momento) da história do poder.”<sup>33</sup>

A nomeação de um senso comum que habita as práticas sócio-jurídicas vem no sentido de politizá-las, de lançar uma autoridade compartilhada de questionamentos críticos com vistas a desmistificar aparentes normalidades, invocar crises e propor desafios.

A carnavalização do discurso jurídico, nesse ponto, é uma tentativa de transgressão do senso comum teórico dos juristas pela recuperação do “valor político da polifonia (discursos abertos que criam possibilidades de leitura plural do mundo e do saber), e que procura desvendar os efeitos mistificadores do imaginário jurídico”<sup>34</sup>

Warat elabora o termo carnavalização como proposta de revitalização da educação jurídica. O direito, como espaço de carnaval, representa, na leitura waratiana, a superação da separação entre atores (aqueles que educam) e espectadores (aqueles que são educados), na medida em que há um engajamento coletivo dos participantes com o propósito de “desideologizar e desmistificar os processos de formação das verdades científicas”.<sup>35</sup>

Para enfrentar esse discurso ideológico totalitários, a carnavalização encontrará subsídios práticos no movimento poético surrealista. Na pós-modernidade, é o surrealismo tardio (o resgate waratiano do surrealismo moderno) que fará aportes carnavalizados a um projeto de pedagogia jurídica.

Fundamenta-se numa proposta de recuperação dos afetos, desejos, amores e paixões, ou seja, da (inter)subjetividade nas práticas jurídicas. A poética surrealista, engajada na representação do absurdo, grotesco ou fantástico nos apelos oníricos para o imprevisto, para a quebra da lógica ou coerência das constituições da razão ocidental, é uma forma de restaurar a lucidez imaginativa dos seres humanos da constatação da insensatez disfarçadas na sensatez jurídico-acadêmicas e social instituídas, “do que é socialmente instituído como sublime para ocultar o mundo agonizante”<sup>36</sup> em que vivemos.

A magia surrealista provoca a leitura erótica do mundo. Erótica porque “desvia os signos de seu sentido acostumado, cria um universo de sentidos inesperados que sensibilizam nosso espírito para a percepção do novo”,<sup>37</sup> para a desideologização dos sentidos unívocos e a exaltação do desejo como força vital propulsora do conhecimento.

“A poesia aparece, então, não como uma atividade de ornamento, senão uma forma de ser, uma necessidade vital para tomar consciência das mutilações sociais, romper as barreiras que nos separam de nós mesmos, e encontrar as saídas, para inscrever a ternura nas relações humanas e romper, assim, as variadas formas de servidão mental. O grupo surrealista vê na poesia um valor emancipatório, já que é através do amor (ato poético essencial onde se une o ético ao estético) que o homem se faz sensível às transformações da vida.”<sup>38</sup>

---

<sup>33</sup> *ibidem* (15).

<sup>34</sup> BORGES, 2005: 132.

<sup>35</sup> *idem*.

<sup>36</sup> WARAT (1990; 86).

<sup>37</sup> *ibidem* (73).

<sup>38</sup> WARAT (1997; 181).

Na pedagogia jurídica surrealista, por assim dizer, se está em constante procura de um novo modo de vida acadêmica fundada na autonomia desejante dos sujeitos participantes, numa pragmática da singularidade humana emergente pela concretização da autonomia individual e coletiva, pelo reconhecimento das diferenças através do re-aprendizado do amor.

É a democracia dos desejos que se intenta, democracia esta que só se realiza pela politização desses desejos nos mais diversos espaços sociais em que eles se manifestam. A subversão ao reducionismo político que impera na pós-modernidade, a compreensão de que não existe locais ideais da política, de que ela está presente em todos os atos cotidianos, inclusive ali, no espaço universitário. O professor jurídico surrealista

“[a]ceita que conhecer é descobrir em cada um de nós a nossa identidade. Ele reconhece seu conhecimento a partir desse gesto, mas encontra sua identidade respeitando a dos outros, negando-se a ver neles espelhadas sua erudição, a ser um prestidigitador que hipnotiza”<sup>39</sup>.

A magia surrealista, embasada na poesia das representações oníricas absurdas, faz da imaginação uma ponte para a autonomia dos sujeitos enquanto processo de resistência ao poder-saber e existência do saber-paixão. Multiplicação dos discursos, carnavalizando-os, é dizer, burlando os lugares comuns de sua produção ao erotizar o poder dos desejos, do sujeito desejante, na sua criação. O poder da subjetividade que permeia toda a pretensa objetividade descartiana.

A poética do surrealismo tardio e carnavalizado do direito é um compromisso ético e estético com a vida em sua concepção democrática. A promoção da dignidade e da solidariedade por suas veias, ao recompor o espaço das incertezas, da dúvida e das alternativas, da polifonia do discurso jurídico que resgate – lá onde ele é mais seguro e senhor de si – o trágico e o burlesco, o desgaste da ficção conformista que sustenta a imperfeição unívoca da verdade.

A formação de mulheres e homens como operadores marginais do direito que em contato com essa produção fictícia não se deixem seduzir por ela, deixando de ser operadores anestesiados da lei no uso transgressor do direito “para buscar a permanente ampliação do espaço do desejo, exercitando o *direito a diferença*.”<sup>40</sup>

Nessa pedagogia artística, a educação em direitos humanos assume sua vocação de contestadora das mazelas e dominações simbólicas e materiais, porém, principalmente, de anunciadora do amor, da dignidade e solidariedade dos desejos.

Práticas político-pedagógicas dos direitos humanos amparadas no saber plural, na desmistificação das certezas e verdades oficiais, onde a dignidade é apreendida pelo cheiro, pelo corpo que deve cheirar a dignidade. E a solidariedade é uma conseqüência do amor bruxo: “[d]a capacidade de permutação permanente de um corpo jogado no mundo pelo desejo.”<sup>41</sup>

A artesanaria da educação em direitos humanos tem muito a aprender com Luis Alberto Warat. Suas originalidades transgressoras nos dão o suporte humanístico e dialético da composição de uma educação onde a arte trabalha como linguagem da denúncia da profilaxia cauterizadora das perversões dissimuladas da (pós)modernidade ocidental, pelos discursos que também invadem nossa universidade e tantos outros espaços. Com Warat, aprendemos a desejar os direitos humanos, a compreender seu valor de reencantamento, de utopia estimulante da ação política transformadora. Mas, fundamentalmente, faz-nos incluir a poesia surrealista tardia e carnavalizada como possibilidade metodológica da artesanaria da educação em direitos humanos.

---

<sup>39</sup> WARAT (1990; 45).

<sup>40</sup> WARAT (1995; 94).

<sup>41</sup> WARAT (1997; 193).

#### 4.4. Para uma crítica à arte pela educação popular freireana

Retornamos a Paulo Freire para demarcar uma última contribuição teórica. O que nos interessa são as críticas que ele estabelece da relação entre educação e arte a partir das reflexões sobre o papel pedagógico da curiosidade humana. Para Freire não há educação sem que aqueles que dela participam tenham curiosidade para com o objeto de suas reflexões analíticas (leituras de mundo). Só há conhecimento se houver interesse por conhecer. A existência dessa curiosidade é requisito vital e que engendra outra importante condição humana: a criatividade.

“A criatividade tem que ver muito com uma das conotações da vida, do fenômeno vital que é a *curiosidade*. Não há vida em que a curiosidade não ponha a cabeça de fora... Assim, ao nível da experiência existencial, a curiosidade – que implica às vezes uma certa estupefação diante do mundo, uma certa admiração, uma certa inquietação, um conjunto de perguntas, indagações ou silêncios – termina nos empurrando para uma refeitura do mundo. Nós, mulheres e homens, nos tornamos seres *refazedores*, reconstrutores do mundo que não fizemos. E não há reconstrução sem criatividade.”<sup>42</sup>

Uma das possibilidades atuais e contra-hegemônicas de restabelecer a curiosidade e criatividade nas práticas pedagógicas está na (con)vivência da “*esteticidade* da educação”,<sup>43</sup> ao qual busca conectar educação e arte de uma forma que parta do entendimento de que a *educação é arte*, porque necessita, para ser de fato uma educação libertadora e comprometida com a conscientização/transformação dos sujeitos, estar impregnada de estímulos à curiosidade e criatividade, encharcada por uma boniteza estética que convide a alegria da aprendizagem. “A educação é já essa ‘arte’, apesar de se poder fazer pela arte também. Ela é em si uma proposta artística, ela já tem arte.”<sup>44</sup>

Essa é uma provocação final para a artesanaria da educação em direitos humanos, a tomada de consciência de que a relação da arte coma educação não é extrínseca, e sim intrínseca. Avançar para além desse dualismo (pós)moderno requer que identifiquemos que a educação é arte, e vice-versa – repensando seus papéis de oposição ou separação para os de convergência e alternatividade.

#### 5. Conclusão: um voto pela utopia

Democraticamente, conduzimos nosso trabalho objetivando estruturar a artesanaria da educação em direitos humanos de maneira organizativa. Tal emaranhado conceitual, retalho de múltiplas vozes dissonantes das práticas tradicionais de educação, foi sistematizado num caleidoscópio convergente de proposições que fortaleçam uma concepção utópica de educação em direitos humanos permeada pela arte.

Trata-se de uma utopia: sonho possível que deve ser perseguido, mais do que propriamente conseguido. Um estado de espírito transgressor e esperançoso, cujo fim último é a conscientização dos seres humanos, função social máxima de qualquer educação.

A intercalação entre Direito, Educação e Arte exige da artesanaria da educação em direitos humanos algumas proposições ideais finais. Ideais porque utópicas, porque metáfora

---

<sup>42</sup> FREIRE (2004; 297).

<sup>43</sup> *ibidem* (299).

<sup>44</sup> *idem*.

do que acreditamos ser politicamente correto, ainda que incompleto, posto ser uma construção humana.

Primeiro, o repúdio a educação bancária, narcisista, esquartejadora mental, enfim, é um compromisso assumido por educadores cientes das responsabilidades e dos perigos que essa ruptura, e a transição que se faz em decorrência, podem levar. A tensão entre práticas educacionais emancipatórias e práticas educacionais tradicionais é mais tênue e dialética que se imagina, exige uma permanente auto-reflexão e avaliação coletiva.

Segundo, convocar a arte no trabalho da educação em direitos humanos significa compreender a educação como arte, como processo subjetivo no qual as expressividades emotivas e estéticas são fundamentais para a aprendizagem. Não fazemos mais do que constatar o óbvio, ainda que isso seja, atualmente, um levante político que ande contra a corrente da vertente hegemônica da educação.

Terceiro, que a eficácia dessa interação convergente para a produção da arte da educação em direitos humanos não pode ser definida pelo produto final das práticas, mormente a formação dos agentes multiplicadores, mas pela condução do processo, ou seja, no o que e como produz ao longo da prática educacional.

Quarto, que não se pode resgatar a arte como educação sem saber bem no terreno em que se pisa. Por isso, as opções políticas pelo teatro do oprimido e a poesia surrealista carregam preposições críticas dessas artes. A arte da educação em direitos humanos não nega a possibilidade de outras artes serem incluídas, mas ressalta que fazer arte pela arte é um outro modo de negar o compromisso solidário e emancipatório com a vida.

Quinto, que o fomento à consciência estética dos participantes é uma forma de reaprendermos a manejar nossa sensibilidade humana para a diversidade e as monstruosidades do mundo. Uma restituição da visão humanista dialética, da politização dos desejos para causas transformadoras do pessoal e do coletivo.

Sexto, que a *consciência de classe dos direitos humanos* é um ato político e como tal visa reencantar a própria política. A arte da educação em direitos humanos afirma os direitos humanos de uma forma não restritiva aos parâmetros legais que o circunscrevem na atualidade, ciente de que o pluralismo jurídico comunitário é uma possibilidade, porém atento para a importância do poder reivindicatório da sociedade para os diversos direitos já normatizados. Fazemos dos direitos humanos um discurso zetético antes de dogmático e da política um reencontro com a vida.

Sétimo, que a arte da educação em direitos humanos visa a democratização da educação e dos direitos humanos, fazendo do ato de conhecer um direito e dos direitos humanos um fato a se reconhecer nos contextos sócio-culturais dos participantes. As possibilidades de manifestações artísticas partem do desafio de não encerrarem o cotidiano num diálogo tedioso, de suportes literários para o fomento da criatividade e criticidade ante o cotidiano, da necessidade de pesquisar sempre.

Oitavo, que a arte da educação em direitos humanos é algo incompleto, em constante refazimento. Suas premissas são descartáveis, porque somente prudentes pela coerência da práxis, é dizer, dependem de quanto nossas práticas são coerentes com o que teorizamos. Tudo pode ou não tornar-se, depende do rigor ético, da força de vontade e da paixão que tenhamos por fazê-la surgir e ressurgir.

## 6. Bibliografia.

BARTHES, Roland. *Aula*. 6ª ed. São Paulo: Cultrix, 1978.

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. 7ª ed. ver. e ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano*. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boff/boff\\_eticahumano.html](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boff/boff_eticahumano.html). Acesso em: 10 dez. 2006.

BORGES, Guilherme Roman. *O direito erotizado: ensaios sobre a experiência do fora e do novo na constituição de um discurso jurídico transgressional*. Curitiba: dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da UFPR, 2005.

BUZZI, Arcângelo R. *Introdução ao pensar: o ser, o conhecimento, a linguagem*. 29ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CLAUDE, Richard Pierre. Derecho a la Educación y Educación para los Derechos Humanos. In: *SUR – Revista Internacional de Derechos Humanos*. Ano 2, n.02. São Paulo: Gráfica, 2005, p. 38-65. Disponível em: [www.surjournal.org](http://www.surjournal.org).

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *Por que arte-educação?* 9ª ed. Campinas: Papirus, 1991. (Coleção Ágere).

DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FERRAZ JÚNIOR, Tercio Sampaio. *Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão, dominação*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. Organização e notas Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HERKENHOFF, João Batista. *Para onde vai o Direito? : reflexões sobre o papel do Direito e do jurista*. 3ª ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

HORTA, Maria del Mar Rubio. Educar em direitos humanos: compromisso coma vida. In: CANDAU, Vera Lucia (org.); SACAVINO, Susana (org.). *Educar em direitos humanos: construir democracia*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.125-139.

LEVI-STRAUSS, Claude. O inato e o adquirido. In: *O Olhar Distanciado*. São Paulo, Martins Fontes: 1983.

\_\_\_\_\_. Raça e História. In: *Raça e Ciência I*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1970.

LUZ, Wladimir de Carvalho. O SAJU e sua paidéia: a experiência sajuana na formação de novos paradigmas para o ensino jurídico. In: Serviço de Assessoria Jurídica universitária da Faculdade de Direito da UFRGS. *Revista do SAJU*. nº. 01. Porto Alegre: Faculdade de Direito da UFRGS, vol. 02, nº. 01, 1999, p.169-190.

PLATÃO. *A República*. Trad. Carlos Alberto Nunes. 3ª ed. Belém: EDUFPA, 2000.

QUINET, Antonio. *A descoberta do inconsciente: do desejo ao sintoma*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

WARAT, Luis Alberto. *Introdução ao estudo do direito III – O direito não estudado pela teoria jurídica moderna*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1997.

\_\_\_\_\_. *Introdução ao estudo do direito II – A epistemologia jurídica da modernidade*. Porto Alegre: Sergio Fabris Editor, 1995.

\_\_\_\_\_. *Introdução ao estudo do direito I – Interpretação da lei: para uma reformulação*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1994.

\_\_\_\_\_. *Manifestos para uma ecologia do desejo*. São Paulo: Editora Acadêmica, 1990.