

ARTE E EDUCAÇÃO

Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho
PUCCAMP

Para compreender a inserção da arte no processo de educação é preciso enfrentar várias dificuldades, sendo talvez a principal delas a que trata, em suma, de buscar uma unidade cultural entre dois campos ideologicamente tão diferentes quanto o da Arte e o da Educação. Diferentes porque enquanto a Arte não é apenas um efeito das modificações culturais, mas também um instrumento provocador dessas mudanças, a Educação é o instrumento por excelência de conservação cultural. Enquanto a primeira baseia-se em pensamento divergente, a segunda caracteriza-se pela convergência de pensamento¹.

À tentativa de articulação entre o campo da arte e o da educação tem-se dado o nome de arte-educação. Esse neologismo tem sido muito usado para evitar a expressão Educação Artística, procurando-se afastar confusões teóricas: muitas vezes em seu nome são defendidas atividades que mais não têm que o nome em comum com a arte, onde não há o menor respeito aos métodos artísticos, porque supostamente busca-se o "educativo" e não o "estético". Convém aqui lembrar a frase de Croce, citada por Gramsci, de que "a arte é educativa enquanto arte, mas não enquanto "arte educativa" porque neste caso ela é nada e o nada não pode educar"².

Por Arte-Educação entende-se o ensino de arte em seu duplo aspecto de educação artística e educação estética. Entende-se a educação artística ligada ao fazer arte, à produção de objetos de arte, e por educação estética entende-se a apreciação e fruição de arte. A distinção entre ambas as formas não pode ser levada tão longe a ponto de separá-las. "Para ser verdadeiramente artística uma obra tem também de ser estética — isto é, feita para ser gozada na percepção receptiva"³. Educação artística e educação estética constituem verso e anverso de uma mesma moeda, são duas faces de um mesmo problema.

Embora as palavras arte, estética, dimensão estética etc. apresentem sentidos diferentes para os vários autores, estaremos nos referindo, quando falarmos em dimensão estética, ao desenvolvimento do gosto pelas artes, o desenvolvimento da capacidade de vincular-se artisticamente com a vida. O dicionário Lalande considera da palavra **estético** o seguinte: "que concerne ao Belo, que apresenta um caráter de beleza"⁴. A palavra **Estética**, como substantivo, de acordo com o mesmo dicionário, tem origem gre-

ga, significando **sensação, sentimento** e foi criada por Baumgarten como título de sua obra **Aesthetica** tendo por objeto a análise e formação do gosto. Na crítica do *judgement*, Kant aplica a palavra para se referir ao julgamento da apreciação relativa ao belo, passando este uso a ser constante⁵.

Souriau mostra que a origem da palavra grega significa **relativo à percepção pelos sentidos** e que a obra de Baumgarten fortaleceu o “nocivo preconceito de que arte e apreciação do belo seriam assunto exclusivo da sensibilidade”. A partir de 1750, com a publicação de referida obra, a palavra adquire seu sentido moderno e ilegítimo de relativo ao belo e à arte⁶.

Baumgarten diz que as faculdades do espírito são de dois níveis. As mais altas, que constituem a inteligência, atingem com clareza e precisão a essência dos objetos, o princípio de sua perfeição. As faculdades mais baixas, que pertencem à sensibilidade, podem ter uma intuição da perfeição, intuição que permanece sempre confusa. Por falta de conhecimento claro pela inteligência, o conhecimento confuso da perfeição poderá conseguir de forma misteriosa o conhecimento que a inteligência não conseguiu. Os gênios conseguem esse conhecimento obscuro porque se caracterizam, segundo Baumgarten, pelas “faculdades inferiores do espírito elevadas à mais alta potência”⁷.

Essa explicação, com terminologia diversificada onde se procura sofisticar as frases mas reforçar o preconceito, ainda influencia muitos trabalhos contemporâneos. A dificuldade em estabelecer conceitos adequados e claros para arte e estética aparece em todos os textos que abordam qualquer reflexão sobre o tema. O conhecido filósofo tcheco Jan Mukařovský deixou claro que “no es posible determinar de uma vez por todas lo que es arte y lo que no lo es”⁸. Além disso, o mesmo autor mostra que a transição entre a arte e a esfera extra-artística é tão pouco distinguível e de comprovação tão complicada que é ilusória uma delimitação precisa⁹. Mukařovský aponta que não há objetos nem processos que por sua essência e sua estrutura sejam portadores da função estética se não se levar em conta o tempo, o lugar e o critério de valoração. Não há, por outro lado, objetos que tenham que estar eliminados da categoria em vista de sua estrutura real¹⁰.

Consideraremos aqui, quando falarmos de educação artística e educação estética, o desenvolvimento de uma atividade original do espírito ligada sim ao belo, ao agradável, à fruição, às emoções, mas ligada a outros aspectos da vida, porquanto é a totalidade das faculdades humanas que estão presentes no ato da criação ou da apreciação do objeto criado. Assim, é nocivo o preconceito de opor o conhecimento estético ao conhecimento científico (preconceito nascido no início do romantismo) e a advertência de Leonardo da Vinci “*La pittura e cosa mentale*” pode ser usada como

prova de que o desenvolvimento da arte já convivera em período anterior — o da Renascença — harmoniosamente com o desenvolvimento da ciência.

Defender a intelectualidade da arte para nós significa fazer avançar a compreensão da arte como um esforço humano de conhecimento e transformação da realidade. Disse Einstein:

O homem procura fazer, como melhor lhe convém, uma imagem simples e inteligível do mundo em que vive; logo tenta de alguma maneira substituir esse cosmo pessoal por um mundo de experiências que lhe permita superá-lo: é o que fazem o pintor, o poeta, o filósofo especulativo e o homem dedicado às ciências naturais. Cada homem transforma esse cosmo e sua criação no centro de sua vida afetiva, para encontrar a paz e a segurança impossíveis de alcançar na agitação limitada da experiência pessoal¹¹.

A respeito da arte relacionada às demais formas de conhecimento, diz Francastel:

No es justo decir que la ciencia tiene leyes que el arte traslada a su propio dominio. No es la ciencia, sino el mundo exterior, quien tiene sus leyes, que el arte interpreta al igual que aquélla, necesariamente concordantes en un periodo dado¹².

O mesmo Francastel mostra em outra obra que a pessoa sensível à linguagem visual sabe que a leitura de uma obra de arte, seja qual for — quadro, estátua, monumento, filme — requer tempo e esforço e jamais se trata de descobrir, de uma só vez, a totalidade dos aspectos de uma obra¹³.

Também Dewey pensa assim e deixou claro o que significa perceber uma obra de arte. Se o artista, ao criar seu trabalho, selecionou, simplificou, clarificou, abreviou e condensou, o espectador haverá de percorrer estas operações, de acordo com seu ponto de vista:

...para perceber, um espectador precisa criar sua própria experiência. E sua criação tem de incluir conexões comparáveis àquelas que o produtor original sentiu (...) com o espectador (...) tem de haver uma ordenação dos elementos do todo que é, quanto à forma, ainda que não quanto aos pormenores, a mesma do processo de organização que o criador da obra experimentou conscientemente. Sem um ato de recriação, o objeto não será percebido como obra de arte. O artista selecionou, simplificou, clarificou, abreviou e condensou de acordo com seu desejo. O espectador tem de percorrer tais operações de acordo com seu ponto de vista próprio e seu próprio interesse. Em ambos tem lugar um ato de abstração, isto é, de

extração do que é significativo. Em ambos, há compreensão, em sua significação literal — isto é, um juntar minúcias e particularidades fisicamente dispersas em um todo experienciado. Há um trabalho realizado pelo que percebe, assim como pelo artista. Aquele que, por ser demasiadamente preguiçoso, frívolo ou obstinado nas convenções, não efetue esse trabalho, não verá, nem ouvirá. Sua “apreciação” será uma mistura de fragmentos do saber em conformidade com **normas de administração convencional** e com uma confusa, ainda se genuína, excitação emocional.¹⁴

Colocadas essas idéias gerais, procuraremos agora articulá-las com as teorias existentes no campo da arte-educação.

1. AS CORRENTES TEÓRICAS EM ARTE-EDUCAÇÃO

1.1. A Classificação proposta por Elliot Eisner

Considera Eisner¹⁵ que existem dois principais tipos de justificativas para o ensino de arte, os quais denominou de **contextualista** (a mais difundida segundo ele) e de **essencialista**. A primeira enfatiza as necessidades dos alunos (contexto psicológico) ou da sociedade (contexto social). A segunda realça o tipo de contribuição para a experiência humana que só a arte pode dar.

Para os contextualistas, o programa é estabelecido quando se conhecem as características dos alunos e as necessidades da sociedade sobre as quais o referido programa vai atuar. O contexto de quem vai receber a educação determina os objetivos da arte.

A corrente essencialista considera que a arte tem importância na educação porque é importante em si mesma para o ser humano e não para fins de outra natureza.

O campo do saber que forneceria os parâmetros para o contextualismo psicológico seria a Psicologia. Para o social, a Sociologia. Para justificar o segundo grupo — essencialista — são invocados argumentos de natureza filosófica.

Em que pese nosso respeito a Eisner, faríamos correções a sua classificação. O autor não esclarece os critérios que levaram a essa classificação. Em ambas as correntes há uma posição filosófica subjacente. E do modo como foi apresentado temos de um lado a Psicologia e/ou a Sociologia e de outro a Filosofia. É uma falsa oposição. Para além do falso problema contextualismo-essencialismo, o que realmente importa para o edu-

gador é a maneira como a arte pode contribuir, no que lhe é específico, para o desenvolvimento da pessoa, em seus aspectos intelectuais, emocionais, sociais etc.

A real oposição deveria ser buscada na análise das posturas filosóficas que desembocam nas teorias psicológicas ou sociológicas da arte na educação.

1.2. Proposta de classificação das teorias de arte-educação

De acordo com nosso entendimento, as posições filosóficas com relação à Arte poderiam ser agrupadas em dois principais grupos:

1.2.1. Arte como intuição sensível

É a mais comum. Considera a arte importante porém ligada a um campo diferente. "A arte é uma maneira sensível de conhecer, diferenciada do conhecimento racional da filosofia".¹⁶ São concepções que explicam o fenômeno artístico no campo do mítico ou de uma totalidade intuitiva, indiferenciada. Originam-se da estética idealista e romântica, segundo Della Volpe, e são ainda as posições da "esmagadora maioria" dos estetas contemporâneos¹⁷.

No âmbito da educação esta abordagem leva à valorização da auto-expressão do educando, considerada como a materialização instantânea de intuições fugidias, passageiras. Leva também a um afastamento do contato do estudante com a arte adulta por considerar pernicioso sua influência no desenvolvimento daquela auto-expressão.

No Brasil, quatro aspectos ligados a essas concepções têm afetado as práticas artísticas: a compreensão da livre expressão ou auto-expressão desligada da indissolubilidade do processo comunicação-expressão; a idéia de que à escola não compete formar artistas porém desenvolver o "potencial criador" dos alunos; a ênfase sobre o processo e não o produto; o desinteresse pelo desenvolvimento da apreciação artística.

Para essas concepções vale a frase *Ars Gratia Artis* — a arte pela arte. Não defendem a especificidade da arte mas sua autonomia em relação à sociedade, razão pela qual redundam muitas vezes em posições individualistas e a-históricas.

1.2.2. Arte como "informante" do real

Considera a arte como atividade humana de pleno valor cognoscitivo e como tal deve ser incluída no âmbito educacional. Se a arte não é puro eflúvio emocional mas envolve o ser humano total, se os produtos artísticos contém ou geram significações e são portanto inte-

ligíveis, se através da arte o homem informa o universo como faz também através de outras especulações, então a arte ganha uma nova dimensão e abre caminho para novos objetivos, novos métodos e processos no âmbito da educação. Lembrando Feldman: "It is time for art education to reconstitute itself as the study of man through art"¹⁸.

Dentro dessa perspectiva haverá valorização do ensino da apreciação artística:

... a História da Arte e a Apreciação Artística, isto é, o ensinar a ver, não são mais encarados na escola como um desvirgamento da expressão infantil, mas como um dos modos de iniciá-la no conhecimento, na fruição e na comunicação do e com o mundo.¹⁹

Desse modo, torna-se inseparável a comunicação da expressão: o aluno aprende a perceber como e o que os artistas têm procurado comunicar através de sua expressão, e aprende a expressar sua compreensão de sua circunstância para que outros possam apreendê-la.

Reitera-se hoje a apreciabilidade da arte em função de critérios objetivos ligados a sua racionalidade intrínseca e historicidade. Entende-se que desligar a educação artística da arte adulta tem um sentido contrário a uma posição que defenda a humanização do ser humano, entendendo-se por humanização o processo de tornar a pessoa capaz de ter consciência de sua concreção e historicidade, ao mesmo tempo em que se liberta, por conseqüência, de uma visão que toma por natural uma ordem que é histórica e portanto permeável à mudança.

Uma outra conseqüência dentro dessa perspectiva é a de que é possível ensinar arte. É preciso desenvolver metodologias que ensinem arte. Diz Wachowiak:

It is unfortunate, (...) that so many teachers of art classes in our schools today are afraid to say: "I teach". Art does have content; it has a vocabulary, a language, and a history. Let's teach it.

.....
An art class where the teacher "lets the child do as he pleases" is usually a class where a minimum of qualitative effort and substantive learning takes place.²⁰

Se arte se ensina, é preciso fazer pesquisas em arte-educação. Eisner, numa síntese sobre a situação, relata pesquisas que apontam alterações nos resultados artísticos quando os alunos recebem ensino de arte. As categorias verbais são ponto de partida para a leitura da obra de arte: não exaurem a obra e são mesmo mais grosseiras que a informação que pode ser obtida através da visão. O descuido da arte é o sintoma mais

palpável da difundida inação dos sentidos em todos os campos do estudo acadêmico.

Podemos também arrolar, como conseqüência dessa abordagem que vimos desenhando, a importância do desenvolvimento do pensamento visual. Ao mesmo tempo em que Francastel²¹ defende a existência de um pensamento plástico e em que Della Volpe²² fala da intelectualidade da arte — discurso como os demais, já que nela realizam-se processos que envolvem todas as possibilidades cognoscitivas (raciocínio, memória, imaginação, abstração, comparação, generalização, dedução, indução, esquematização), o psicólogo Arnheim refere-se ao pensamento visual²³. Sua tese é a de que a própria percepção já é cognição, isto é, a percepção visual é pensamento visual²⁴. A percepção capta tipos de coisas e por isso o material pode ser utilizado para o pensamento. Os filósofos sensualistas, afirmando que nada há no intelecto que não haja estado antes nos sentidos, consideraram sempre os dados perceptivos como um trabalho menor, inferior. Propõe-se hoje que todas as operações mentais implicadas na percepção, no armazenamento e no processamento da informação são cognoscitivas (percepção sensorial, memória, pensamento, aprendizagem). Hoje afirma-se que na própria percepção da forma dão-se começos da formação de conceitos. A imagem ótica projetada sobre a retina é um registro mecânico de sua contrapartida física, mas o percepto visual correspondente não o é.

A arte é linguagem, constitui um código de símbolos²⁵ ao mesmo tempo sensíveis e intelectuais. Mas nossa civilização tem preterido o desenvolvimento dos sentidos. Ouçamos:

A função da linguagem é significar e comunicar os significados, mas nós, homens modernos, reduzimos o signo à mera significação intelectual e a comunicação à transmissão de informação. Esquecemos que os signos são coisas sensíveis e que operam sobre os sentidos. O perfume transmite uma informação que é inseparável da sensação. O mesmo sucede com o sabor, o som e as outras expressões e impressões sensoriais. O rigor da "lógica sensível" dos primitivos nos fascina por sua precisão intelectual; não é menos extraordinária a riqueza das percepções: onde um nariz moderno não distingue senão um cheiro vago, um selvagem percebe uma gama definida de aromas. O mais assombroso é o método, a maneira de associar todos esses signos até tecer com eles séries de objetos simbólicos: o mundo convertido numa linguagem sensível. Dupla maravilha: falar com o corpo e converter a linguagem num corpo.²⁶

A reflexão contemporânea tem apontado para a pouca importância efetiva que nossa civilização tem dado ao desenvolvimento dos sentidos. Saunders²⁷ considera que a educação não estimuladora da sensibili-

dade, do desenvolvimento dos sentidos, do aguçamento do tato, paladar, visão, olfato, audição, tem levado a juventude a formas inadequadas de exploração sensorial, tal como o uso de drogas.

As idéias desenvolvidas até aqui apontam também para as implicações sociais da arte. Cremos que o ensino de arte haverá de chamar a atenção do estudante para o permanente papel transformador que as criações artísticas desempenham na história humana. É preciso ver que:

Aqueles que determinaram mudanças radicais no pensamento e na ação são os que assimilaram mais profundamente a cultura existente; não rejeitaram as obras, mas penetraram até os elementos revolucionários, inclusos nessas obras.²⁸

Consideramos que a arte pela arte, conduzindo a práticas interessantes para ocupar as horas de lazer é anti-humana na medida em que impede seres humanos de perceberem as rotas de superação de sua condição concreta.

O segundo grupo de teorias — arte como “informante” do real — procura estabelecer a ligação entre arte e sociedade, vendo as manifestações artísticas como formas de especulação sobre a realidade em nada inferiores ou superiores, do ponto de vista gnosiológico, às outras formas mais estudadas e valorizadas.

O estudo que apresentamos não pretende ser maniqueísta e encaixar as diversas teorias em “formas” pré-moldadas. O que se pretendeu foi, a partir de uma idéia básica — a de que a arte é apenas uma intuição sensível e situa-se no terreno da inspiração ou de que é uma entre outras atividades cognoscitivas, passível de ser estudada cientificamente, já que informa o real — explorar as decorrências educacionais de tais enfoques.

Isso tudo nos leva a várias indagações: quais as idéias subjacentes à prática de nossas escolas? O que se está fazendo nas aulas de Educação Artística? O que essas teorias têm de concreto nas escolas? Qual a função que vem tendo a arte na escola?

Ficam em aberto essas questões.

BIBLIOGRAFIA

ARNHEIM, Rudolf, *Arte y Percepción Visual*, 6ª ed., Buenos Aires, Editorial Universitária de Buenos Aires, trad. Rubén Masera, 1973.

_____. *El Pensamiento Visual*, Buenos Aires, Editorial Universitária de Buenos Aires, trad. Rubén Masera, 1971.

- BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e Prática da Educação Artística**, 2ª ed., SP, Editora Cultrix, 1978.
- _____. "O que é o Ensino de Arte?", RJ, **Revista José**, nºs 5 e 6, nov./dez. 1976.
- DELLA VOLPE, Galvano. **Della Volpe: Sociologia**, organizador da coletânea Wilcon Jóia Pereira, SP, Editora Ática, 1979.
- DEWEY, John. **A Arte como Experiência**, Coleção Os Pensadores, SP, Editora Abril, 1980.
- EISNER, Elliot W. **Educating Artistic Vision**, New York, The Macmillan Company, 1972.
- FELDMAN, Edmund Burke. **Becoming Human Through Art**, New Jersey, Prentice Hall, Inc., Englewood Cliffs, 1970.
- FRANCASTEL, Pierre. **A Realidade Figurativa**, SP, Editora Perspectiva, 1973.
- _____. **Arte y Técnica**, Espanha, Fomento de Cultura edic., Valencia, 1961.
- _____. e outros. **Sociologia da Arte, II**, RJ, Zahar edit., 1967.
- GIEDION, Sigfried. "Las raíces de la expresión simbólica". **Situación Actual de las Artes Visuales**, Buenos Aires, Ediciones 3, 1963.
- GRAMSCI, Antonio. **Literatura e Vida Nacional**, 2ª ed., RJ, Editora Civilização Brasileira, 1978.
- HAYMAN, D'Arcy. "A Arte: essência da vida". **As três faces da arte**, RJ, F. G. V., 1975.
- LALANDE, André. **Vocabulaire Technique et Critique de la Philosophie**, Paris, Presses Universitaires de France, 1972.
- MANUEL, Pedro. "Para conhecer a nossa arte", **Arte no Brasil** (2 vols), Editora Abril, 1979.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan. "A Arte como fato semiológico". **Círculo Lingüístico de Praga: Estruturalismo e Semiologia**, Dionísio Toledo org., Porto Alegre, Edit. Globo, 1978, p. 132-139.
- PAZ, Octávio. **Conjunções e Disjunções**, S. P., Editora Perspectiva, 1979.
- SAUNDERS, Robert J. **Relating Art and Humanities to the classroom**, Mcb, Wm. C. Brown Company Publishers, Dubuque, Iowa, 1977.
- SNYDERS, Georges. **Para Onde Vão as Pedagogias Não-Diretivas?**, Lisboa, Moraes edit., trad. Ruth Delgado, 1974.
- SOURIAU, Etienne. **Chaves da Estética**, RJ, Edit. Civilização Brasileira, 1973.

WACHOWIACK, Frank. **Enphasis Art**, 3th edition, N. York, Thomas Y. Crowell Company, 1977.

NOTAS

- (1) Cf. Ana Mae BARBOSA, Teoria e Prática da Educação Artística, p. 11.
- (2) CROCE, Cultura e Vida Moral *apud* Antonio GRAMSCI, Literatura e Vida Nacional, p. 10.
- (3) John DEWEY, A Arte como Experiência, p. 99.
- (4) André LALANDE, Vocabulaire Technique et Critique de la Philosophie, p. 302.
- (5) idem, *ibidem*.
- (6) Etienne SOURIAU, Chaves da Estética, p. 17/18.
- (7) Etienne SOURIAU, *op. cit.*, p. 18.
- (8) Jan MUKAŘOVSKÝ, Escritos de Estética y Semiótica del Arte, p. 51.
- (9) idem, p. 50.
- (10) idem, p. 47.
- (11) Albert EINSTEIN, *apud* D'Arcy HAYMAN, "A Arte: Essência da Vida, As três faces da arte", p. 22.
- (12) Pierre FRANCASTEL, Arte y Técnica en los siglos XIX y XX, p. 263.
- (13) Pierre FRANCASTEL, "Problemas da Sociologia da Arte", Sociologia da Arte, II, p. 23.
- (14) John DEWEY, Coleção Os Pensadores, p. 103/104. Os grifos são nossos.
- (15) Elliot W. EISNER, Educating Artistic Vision.
- (16) Pedro MANUEL, Arte no Brasil, p. 11.
- (17) Galvano DELLA VOLPE, Della Volpe: Sociologia, org. da Coletânea Wilcon J. Pereira, p. 56.
- (18) Edmund B. Feldman, Becoming Human Through Art, p. 174.
- (19) Ana Mae BARBOSA, "O que é o Ensino de Arte?", Revista José n^{os} 5 e 6, nov./dez. 76, RJ, p. 62.
- (20) Frank WACHOWIACK, Enphasis Art, p. 7/8.
- (21) Em todos os seus escritos Francastel defende esta posição, mas a sua obra A Realidade Figurativa, SP, Perspectiva, 1973, fruto de 15 anos de estudos é a que melhor condensa e explica a posição do autor sobre o pensamento plástico.
- (22) Della Volpe se ateu aos problemas de Teoria Literária, não escrevendo sobre outras sociologias como as da música, cinema, pintura, arquitetura, dança, desenho etc, mas sua teoria propõe que as artes são linguagens e portanto sistemas diversificados de signos, repertórios, processos e códigos. E que, como sistemas específicos, caracterizam-se por mútuas intraduzibilidades: determinadas expressões literárias são inapreensíveis através de outro meio expressivo, assim como determinada forma visual será intraduzível literariamente. Cf. Galvano DELLA VOLPE, Della Volpe: Sociologia.
- (23) Rudolf ARNHEIM, Arte y Percepción Visual. Do mesmo autor: El Pensamiento Visual.
- (24) Pode-se falar também em pensamento musical. As 33 variações em torno da valsa de Diabelli que Beethoven compôs já surdo representam um bom exemplo de que se pode falar em pensamento musical já que o compositor **escrevia** o que **pensava** musicalmente.
- (25) Convém uma curiosa reflexão sobre símbolo. O mais conhecido exemplo do uso grego do símbolo é o obséquio que o dono da casa fazia a seu hóspede de uma porção de moeda quebrada, e ele mesmo conservava a outra parte. Quando as duas porções fossem mais tarde comparadas, os proprietários ou seus descendentes poderiam reconhecê-las. O símbolo vinha a ser uma recordação de uma relação à qual se havia atribuído um significado especial. Cf. Sigfried GIEDION, "Las Raíces de la Expresión Simbólica", Situación Actual de las Artes Visuales, p. 53.
- (26) Otávio PAZ, Conjuncões de Disjuncões, p. 17/18.
- (27) Robert J. SAUNDERS, Relating Art and Humanities to the Classroom, p. 90 e 91.
- (28) Georges SNYDERS, Para Onde Vão as Pedagogias Não Diretivas?, p. 340.