

Sobre Arte e Educação no Brasil de agora

Marcos Hill¹

Resumo: O texto que agora se apresenta visa uma abordagem crítica sobre a relação entre educação e arte no momento atual. Partindo de testemunhos que se originam em campos do saber como a arquitetura e o urbanismo, o autor busca fundamentar sua opinião sobre a fragilidade do ensino brasileiro, diretamente relacionada com a fragilidade da consciência coletiva sobre direitos e deveres do cidadão no convívio cotidiano de cidades como Belo Horizonte. Questões sobre a liberdade social e o medo de atuar politicamente associam-se a uma visão mais crítica estimulada pela falência da utopia moderna, incidindo sobre o corpo humano como catalizador de convergências perceptivas, educacionais, políticas e artísticas na nossa contemporaneidade.

Palavras-chave: Arte; Educação; Lugar social do Artista; Autonomia da Educação; Oportunismo das Políticas Públicas Brasileiras.

Abstract: The issue here presented exposes a critic gaze towards the relationship between education and art now-a-days. The author goes by the fragility of the Brazilian educational system directly related to the absence of collective consciousness about civil rights and obligations in the everyday life running in Brazilian cities as Belo Horizonte. This approach is supported by testimonies coming from knowledge fields as Architecture and Urbanism. Problems related to social emancipation and repression of political autonomy give support to a more critical approach on the failure of modern Utopia which shapes the human body as a catalyst of perceptive, educational, political and artistic convergences in the present time.

Key-words: Art; Education; Social Place of the Artist; Autonomy of Education; Opportunism of Brazilian Public Policies.

Lucidez de uma visão estrangeira

Em uma entrevista sobre a cidade de Belo Horizonte e seus habitantes, o arquiteto espanhol Conrado Avellaneda dá testemunho de “alguns artistas e arquitetos pondo toda sua energia crítica na tentativa de estabelecer com certas comunidades sociais marginalizadas, segregadas, relações artísticas”, acrescentando que a questão do papel do artista suprindo as deficiências dos poderes públicos deveria ser melhor discutida. (COSTA *et alii*, 2012: 4).

Durante o mês que passou na capital mineira, realizando pesquisa sobre a cidade, sua organização, seus habitantes e os serviços públicos, Avellaneda potencializou sua percepção enquanto estrangeiro, focalizando pontos cegos pouco percebidos por moradores que cotidianamente repetem as mesmas ações de modo quase automático.

Na opinião do espanhol,

¹ Marcos Hill é professor dos cursos de graduação e pós-graduação da Escola de Belas Artes da UFMG. Vive e trabalha em Belo Horizonte.

[...] a proliferação de prédios mostra que não se pensa mais no bem estar das pessoas. Os responsáveis pelo crescimento (de Belo Horizonte) levaram a (visão que eles têm da) cidade a um grau de empobrecimento, de rudeza, de constrangimento, de cinismo total. O que reina é o posto de gasolina – para o santo carro...!, o shopping – templo de uma sociedade materialista dedicada ao culto do bezerro de ouro – e o condomínio ou prédio rentável, cujo orgulho se constrói sobre as ruínas da decência arquitetural. (COSTA *et alii*, 2012: 4).

Lamentando o desprezo com que os atuais construtores de Belo Horizonte têm tratado a arborização reminiscente do plano urbano original, Avellaneda constata “o fim do legado arquitetural de meados do século XX, e sua substituição por um novo nada novo”, configurando um esgotamento de possibilidades estéticas que, se cultivadas, poderiam garantir o bem-estar urbano a um número crescente de moradores. Em verdade o que fica evidente com esta observação é “a incapacidade de superar o nível de produção estagnante do mesmo e do igual.” (COSTA *et alii*, 2012: 4).

Para um belorizontino mais atento, as observações do espanhol tocam em experiências urbanas constrangedoras, surpreendendo pelo modo como o estético, o artístico e o ecológico substituem qualquer critério quantitativo no processo de avaliação crítica que o arquiteto propõe para compartilhar suas impressões:

Penso que o povo sofre tanto e (está) tão exausto por causa de suas condições de vida que ele não tem a força, a vontade de se organizar para pedir atos e perspectivas de melhoria. Nisso, a falta de educação, a falta de inserção política, o papel anestésico das seitas protestantes e o ópio do povo que a televisão é desempenham um triste papel. (COSTA *et alii*, 2012: 4).

Sobre Arte

Nesse contexto, a falta de educação e de inserção política aponta para a falta de dignidade cidadã. Para além da pura beleza, da especulação mercadológica e do glamour da fama, na sua dimensão mais elementar, a atividade artística garante o acesso ao saber-fazer. Desde a mais remota antiguidade, valores tais como dignidade, honra, consideração, mérito, qualidade excelente, valentia, nobreza, saúde e talento (YARZA, 1945: |s.p.|) estão diretamente associados ao vocábulo grego “*arété*”, de onde deriva “*ars*” que, do latim, possibilitou o surgimento da palavra “arte”.

Trata-se aqui da dignidade que o ser humano reconhece na sua capacidade de recriar o mundo, ativando sua própria inventividade. Da Natureza, ele absorve tais potencialidades. “*Mimesis*” (semelhança-imitação) e “*poiesis*” (invenção) tornaram-se, no pensamento grego, chaves conceituais para um entendimento mais preciso do que hoje chamamos “arte”.

Sendo assim, o que sedimenta o sentido artístico na cultura ocidental é o reconhecimento que o ser humano angaria canalizando seu potencial cognitivo para um fazer que, à imagem e semelhança da Natureza, imagina, observa, recria e inventa aprimorando sua própria condição existencial.

Se a primeira consciência humana a se manifestar é a consciência operária, que descobre o mundo com as mãos através de um pragmatismo que lhe garante a sobrevivência imediata, é no trabalho que, dotado de capacidades imaginativas, imitativas e inventivas, esse ser transforma-se em um “*homo faber*”, detentor das técnicas do fazer, inventor de arte e poesia.

Para Hannah ARENDT,

Se o “animal laborans” (humano ocupado com a compulsiva necessidade da vida biológica) precisa do “homo faber” para atenuar o seu labor e minorar seu sofrimento e se os mortais precisam do seu auxílio para construir um lar na terra, os homens que agem e falam (“homo politicus” – administradores da cidade) precisam da ajuda do “homo faber” em sua mais alta capacidade, isto é, a ajuda do artista, de poetas e historiógrafos, de escritores e construtores de monumentos, pois sem eles, o único produto de sua atividade, a história que eles vivem e encenam não poderia sobreviver. (ARENDDT, 1991: 187).

O modo como ARENDT trata a questão da condição humana serve como um alerta para a urgência de se preservar o que respalda a consciência da dignidade reconhecida em si e no outro, ou seja, a transmissão do saber-fazer inventivo, através da manutenção de sistemas educacionais inclusivos.

Possibilitando ao humano, intermediações privilegiadas com a Natureza e a sociedade, a preservação e a transmissão desse saber-fazer resgata a vida humana do pragmatismo imediatista, da operacionalidade maquínica, da competitividade selvagem e do consumo compulsivo, reconectando esta vida com sua própria energia criativa beneficiada por uma consciência coletiva unida na superação de toda e qualquer adversidade.

É ARENDT quem ainda nos ensina que

Não é necessário que escolhamos aqui entre Platão e Protágoras, nem decidamos se o homem ou um deus deva ser a medida de todas as coisas; o que é certo é que a medida não precisa ser nem a compulsiva necessidade da vida biológica e do labor, nem o “instrumentalismo” utilitário da fabricação e do uso. (ARENDDT, 1991: 187).

Quando então, surge um interlocutor estrangeiro que, estudando as cidades brasileiras, pontua que “O habitante (destas) cidades não é um ser livre. Tem medo. É, de fato, facilmente agredido, mas não sabe como se mobilizar – não sabe por onde começar – para mudar as condições”, o primeiro ímpeto é o de questionar como as atividades da educação e da arte têm sido tratadas por essa sociedade? O que os administradores dessas cidades têm

definido como valor cultural e que estatuto social os fazedores inventivos, artísticos e poéticos têm alcançado nesses contextos?

No caso de Belo Horizonte, Avellaneda ainda insiste:

Basta ver a proliferação de modelos de habitação atrás de arames cujas espirais correm acima dos muros dos condomínios, procurando trazer a seus habitantes a convicção de serem protegidos dos eventuais ataques de setores da população imediatamente vizinhos, segregados em imensos bairros e poços de pobreza e urbanidade paralela, sem que o contraste brutal e abrupto seja visto e percebido como algo cru, cruel, problemático, tornando impossível todo tipo de cidadania e coletividade integrada. (COSTA *et alii*, 2012: 5).

Voltando ao conceito de arte a partir de uma perspectiva histórica, pode-se constatar que ele é uma construção relativa e contextual, tendo, ao longo do século XX, virado várias vezes pelo avesso.

Sobre a falência do projeto revolucionário da modernidade

Na opinião do pensador francês Jean Baudrillard, vivemos atualmente num estado delirante de coisas e só nos resta nos encaminharmos para um ponto de vista delirante. (BAUDRILLARD, 1990:5). Segundo ele, esse é o estado da pós-orgia provocado pelo excesso e pela banalização, advindos do projeto de liberação política, sexual, das forças produtivas, das forças destrutivas, da mulher, da criança, das pulsões inconscientes e da arte, projeto empreendido por uma modernidade hoje instrumentalizada pela informática. (BAUDRILLARD, 1990:9).

Para BAUDRILLARD, o corpo é o lugar da metástase, do encadeamento maquínico de todos os processos, de uma programação infinita sem organização simbólica, sem objetivo transcendente, na pura promiscuidade consigo mesmo, correspondendo à promiscuidade gerada pelas redes e pelos circuitos integrados. (BAUDRILLARD, 1990:13).

Ampliando suas constatações sobre a falência do projeto revolucionário da modernidade, o pensador francês comenta que também a arte não conseguiu, de acordo com a utopia estética dos tempos modernos, transcender-se como forma ideal de vida. Antes, ela não necessitava superar-se na direção de nenhuma totalidade visto que, durante milênios, sua intrínseca transcendência foi legitimada pela religião.

Sendo assim, ao ser relativizado o seu sentido religioso, a arte perdeu sua idealidade transcendente, diluindo-se numa estetização geral da vida cotidiana, e consequentemente desaparecendo em proveito de uma circulação pura de imagens, numa transestética da banalidade.

O que se torna problemático no pensamento de BAUDRILLARD é o fato de o pensador considerar como detonador do estado de “pós-orgia” apenas o “projeto de liberação política, sexual, das forças produtivas, etc.” e não os modos como a ideologia neoliberal

apropriou-se, a partir dos anos 1970, das redes e dos circuitos integrados, comprometendo o espírito libertário com processos massificados de alienação do fazer e da informação.

Mesmo assim, as provocações de BAUDRILLARD permanecem válidas para se questionar quais vislumbres transformadores o fazer artístico poderia almejar hoje, diante desse panorama “pós-orgiástico”? E de que modo a educação poderia fomentar tais vislumbres?

Sobre Educação

A própria relatividade do conceito de arte pode ser um foco poderosamente problematizador do processo educacional como um meio de ampliação da consciência humana.

Talvez uma questão intrínseca à educação no Brasil esteja relacionada com a pouca flexibilidade para se formular dispositivos auto-críticos capazes de relativizar o repertório de modelos institucionalizados.

Desse modo, oscilações políticas e econômicas da estrutura estatal afetam os próprios estatutos que regem conteúdos e métodos veiculados pela rede pública, sugerindo muitas vezes que a educação não é prioritária nos jogos de poder estabelecidos pelo próprio Estado brasileiro.

Discorrendo sobre a orientação das políticas educacionais, Roberto G. BIANCHETTI refere-se a dois aspectos: as políticas “em educação” e as políticas “para a educação”

O que se entende por políticas “em educação”, determinando orientações refletidas na estrutura e nos conteúdos dos currículos depende “não só das condições políticas de uma conjuntura histórica mas também das características e do poder dos grupos hegemônicos”. (BIANCHETTI, 1996: 93).

Para Roberto G. BIANCHETTI, inclusive,

Esta relativa autonomia da educação em relação a outros níveis da sociedade reflete a dinâmica do processo em que ela se desenvolve. Nos exemplos históricos podemos encontrá-la na resistência ou apoio exercido dentro do sistema educativo para a execução de determinados lineamentos impulsionados a partir da estrutura do poder político. [...] Entre as teorias coincidentes com a filosofia neoliberal, identificamos a “teoria do capital humano” como a que, por sua perspectiva economicista, responde melhor aos princípios sustentados por essa tendência. [...] Essa teoria incorpora em seus fundamentos a lógica do mercado e a função da escola se reduz à formação dos “recursos humanos” para a estrutura de produção. (BIANCHETTI, 1996: 93-94).

No que diz respeito à política “para a educação”, desenvolvida pelo Estado brasileiro como parte das políticas sociais, “[...] a estrutura formal do sistema educativo pode ser modificada, dentro da concepção política dominante, com a intenção de favorecer seus

projetos políticos, mesmo sem conseguir modificar a tendência hegemônica”. (BIANCHETTI, 1996: 94).

Nesse sentido, vivemos um momento histórico que motivou o escritor português José Saramago a afirmar que boa parte dos presidentes das repúblicas do mundo cumprem mais o papel de “comissários políticos” das grandes corporações empresariais e financeiras internacionais do que propriamente o de líderes.

O fato de o Estado brasileiro passar a ajudar os setores privados a desenvolver a tarefa educativa, significa a tentativa de se liberar dos gastos de manutenção dos estabelecimentos e da estrutura burocrática. O que BIANCHETTI revela é que, desenvolvida nos últimos anos por diferentes governos latino-americanos, essa estratégia tem causado “uma perda da qualidade da educação pública.”

Com o processo de desvalorização profissional que no Brasil atinge boa parte dos trabalhadores, agravado desde o governo Fernando Henrique Cardoso, muitas vezes, as instituições de ensino acabam relativizando a importância do aluno como principal elemento que justifica sua existência, comprometidas que estão em cumprir determinações quantitativas impostas de cima para baixo e que acirram perversamente competitividades abalizadas por critérios autoritários de avaliação do rendimento profissional.

Como BIANCHETTI explicita,

“[...] o marco geral que orienta as políticas para a educação, é a ampliação da lógica do mercado nessa área. Essa lógica coloca a educação como um bem econômico que deve responder, da mesma maneira que uma mercadoria, à lei da oferta e da demanda.” (BIANCHETTI, 1996: 95-96).

Sendo assim, inesgotáveis potenciais culturais compartilháveis entre alunos e professores são neutralizados por um quantitativismo que compromete a convivência institucional, inviabilizando qualquer possibilidade mais privilegiada de estímulo ao saber-fazer e ao conhecimento:

O ato estatal de subsidiar a educação significa assumir um papel subalterno frente à iniciativa privada, quer dizer, atender à demanda ali onde as escolas privadas não investem. Este princípio, aplicado nas sociedades latino-americanas, deu como resultado uma maior segmentação e desarticulação dos sistemas educativos. (BIANCHETTI, 1996: 103).

Mesmo diante de um panorama tão desfavorável, onde, às vezes, o caos educacional se instaura como resultado da incoerência política, a escola continua sendo um espaço privilegiado para a construção do conhecimento, para a troca de informações e para a consolidação de contatos humanos visando não apenas interesses profissionais imediatos, mas também relações que privilegiem o compartilhamento de experiências e o sentimento de pertencimento a uma coletividade, referências fundamentais para uma vida mais criativa em sociedade.

Medidas urgentes no sistema educacional brasileiro auxiliariam na manutenção da educação como atividade prioritária, caracterizando um investimento qualitativo que, no caso do Brasil, atenuaria as dificuldades que hoje sofrem “amplos setores (da população) marginalizados dos processos de desenvolvimento econômico.” (BIANCHETTI, 1996: 103).

Mas isto não condiz com o interesse individual e com as possibilidades materiais de cada um, no marco de uma sociedade competitiva, ávida por tornar os indivíduos reféns de todo tipo de especulação mercadológica.

Nas observações que o espanhol Avellaneda fez das cidades brasileiras vale a pena destacar a constatação de que

Deus, os donos – [...] – dos condomínios concentracionários “com lazer completo” e com segregação “completa”, cujos carros também são tantas gaiolas de proteção potentes contra os excluídos, “se lixam” obviamente com a cultura. Aliás, quem odeia a cultura sabe o que faz: teria que suspender a agressão ao meio-ambiente e teria que pôr seus próprios corpos físicos na linha, a estética do inchaço tendendo a caracterizar os corpos, os automóveis, os edifícios e a malha urbana... (COSTA *et alii*, 2012: 7).

Em vista disto, urge desenvolver estratégias capazes de

[...] enfrentar os desafios postos pela teoria neoliberal, em função do [...] compromisso com a defesa de uma educação pública, democrática e de qualidade, que permita aos setores populares não mais ficar excluídos do desenvolvimento do conhecimento científico. (BIANCHETTI, 1996: 104.).

Para contrapor a visão imediatista vigente, seria interessante lembrar outro pensador francês contemporâneo: Edgar MORIN. Em seu livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, ele expõe ideias projetadas na direção do futuro, tendo como referência o Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors em 1998. A obra em si foi resultante de uma solicitação feita pela UNESCO.

Seus capítulos tratam especificamente de cada um dos sete saberes considerados por MORIN como necessários, oferecendo referências que certamente viabilizam possibilidades de aperfeiçoamento cidadão, pela educação.

O autor inicia sua reflexão constatando uma cegueira no sistema educacional vigente “quanto ao que é o conhecimento humano, seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e à ilusão, e não se [preocupando] em fazer conhecer o que é conhecer”.

Segundo MORIN,

De fato, o conhecimento não pode ser considerado uma ferramenta *ready-made* que pode ser utilizada sem que sua natureza seja examinada. Da mesma forma, o conhecimento do conhecimento deve aparecer como necessidade primeira, que serviria de preparação para enfrentar os riscos permanentes de erro e de ilusão, que não cessam de parasitar a mente humana. Trata-se de armar cada mente no combate vital rumo à lucidez. (MORIN, 2001:13-18).

Em vista disso, MORIN recomenda a introdução do estudo das características cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, de seus processos e modalidades, das disposições tanto psíquicas quanto culturais que conduzem ao erro ou à ilusão.

Sua convicção é de que

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros seres humanos. (MORIN, 2001:13-18).

Reunir e organizar conhecimentos dispersos nas ciências da natureza, nas ciências humanas, na literatura, na arte e na filosofia, eis uma tarefa que evidencia o elo indissolúvel entre a unidade e a diversidade, definindo o que deveria ser o objeto essencial de todo ensino, ou seja, a condição humana.

Outro ponto valorizado por MORIN é o da inclusão do ensino das incertezas que surgiram nas ciências físicas (microfísicas, termodinâmica, cosmologia), nas ciências da evolução biológica e nas ciências históricas.

Para o pensador francês,

Seria preciso ensinar princípios de estratégia que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo..., [visando a navegação] em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza. (MORIN, 2001:13-18).

Em uníssono com vários pensamentos artísticos que, ao longo do século XX, preconizaram o acaso e o fluxo da própria existência como referências fundantes de um modo distinto de se fazer arte, MORIN reafirma, em sua discussão sobre educação, a necessidade de se abandonar as concepções deterministas da história humana que acreditavam poder predizer o futuro:

[...] o estudo dos grandes acontecimentos e desastres de nosso século, todos inesperados, o caráter doravante desconhecido da aventura humana

devem-nos incitar a preparar as mentes para esperar o inesperado, para enfrentá-lo. É necessário que todos os que se ocupam da educação construam a vanguarda ante a incerteza de nossos tempos. ((MORIN, 2001:13-18).

Para finalizar, MORIN redimensiona o sentido de ética, afirmando que a educação deveria conduzir à “antropo-ética”,

levando em conta o caráter ternário da condição humana, que é ser ao mesmo tempo indivíduo/sociedade/espécie. Nesse sentido, a ética indivíduo /espécie necessita do controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade, ou seja, a democracia; a ética indivíduo/espécie convoca, ao século XXI, a cidadania terrestre. (MORIN, 2001:13-18).

Fazendo questão de desfazer a permanente confusão entre ética e moral, o pensador francês recomenda a valorização da ética no ensino com a finalidade de formar, nas mentes, a consciência “de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie”.

MORIN entende com clareza que

Carregamos em nós esta tripla realidade. Desse modo, todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana. (MORIN, 2001:13-18).

Da articulação desse pensamento emergem duas grandes finalidades ético-políticas do novo milênio: estabelecer uma relação de controle mútuo entre a sociedade e os indivíduos pela democracia e conceber a Humanidade como comunidade planetária.

Sendo assim, a educação “deve contribuir não somente para a tomada de consciência de nossa *Terra-Pátria*, mas também permitir que esta consciência se traduza em vontade de realizar a cidadania terrena”. (MORIN, 2001:13-18).

Se por um lado, a dimensão utópica do pensamento de MORIN aponta para questões fundamentais, recuperando a esperança no aperfeiçoamento humano através de novos paradigmas educacionais, por outro, a polarização social resultante das sucessivas crises dos Estados latino-americanos “demonstra que a distribuição de renda nestas sociedades não resultou de uma relação de equilíbrio entre os poderes dos distintos grupos sociais, e sim de uma apropriação concentrada em algumas classes.” (BIANCHETTI, 1996: 110.).

Infelizmente é o que se encontra reiterado nas observações de Avellaneda que explicita o atavismo colonial da classe brasileira enriquecida pela especulação neoliberal:

Não se pode expulsar a mentalidade colonial – tomar posse, extrair, arrancar, lucrar, etc -, porque quando se quer arrancá-la, pretendendo ser ou se tornar assim moderno, a falta de trabalho dialético a reforça. Pessoalmente, como arquiteto, vejo na destruição/construção compulsiva um signo de recaída no inconsciente colonial. E o grande drama é que o dinheiro gerado não vai para a cultura. A classe enriquecida das cidades brasileiras não têm cultura e não quer ter. (COSTA *et alii*, 2012: 7).

Diante do panorama aqui apresentado, é possível que alguns dos sintomas indicativos da fragilidade do sistema educacional brasileiro tenham sido evidenciados. No trabalho de aproximação de pontos de vista que incidem de modo reflexivo e crítico sobre a aquisição de conhecimento e sobre a operacionalização da capacidade criativa humana, pode-se entender que, no Brasil atual, vive-se uma aguda crise de valores, dificultada pelos modelos políticos adotados nos modos de gestão das cidades.

No diagnóstico de Avellaneda, “Querer algo para si e recusá-lo aos outros, tal é um dos pontos mais violentos da não urbanidade brasileira.” (COSTA *et alii*, 2012: 5). Combater de modo inteligente e eficaz a estagnação crítica e a contaminação que o modelo neoliberal tem imposto ao sistema educacional brasileiro parece um desafio quase heroico que, ativado por fazedores vinculados ao espírito “antropo-ético”, pode resguardar consciências do apagamento definitivo da dignidade como valor humano imprescindível. Maior ainda é o desafio de como tais fazedores poderiam articular-se.

A opinião conclusiva do arquiteto espanhol é a de que

o maior desafio da sociedade brasileira é a cultura, uma cultura de qualidade levada para todos, uma total utopia, já que, reparei, a televisão promove uma sentimentalidade barata, um sonho falso, um culto às estrelas vazias, de manhã até a noite, um kitsch insuportável, uma aparelhagem de propaganda comercial pesada. (COSTA *et alii*, 2012: 7).

Se ficar comprovado que “a memória e o dom de lembrar, dos quais provém todo o desejo de imperecibilidade, necessitam de coisas que os façam recordar, para que eles próprios não venham a perecer” (ARENDDT, 1991: 186), no Brasil, os fazedores criativos interessados na efetivação de uma cidadania planetária podem se alegrar porque o que lhes espera é um árduo trabalho pela frente.

Referências bibliográficas

ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

BAUDRILLARD, Jean. *A transparência do mal. Ensaios sobre os fenômenos extremos*. Campinas: Papirus, 1990.

BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

COSTA, Gladston, FRANCA-HUCHET, Patrícia & BURGARELLI, Ricardo. Entrevista com o arquiteto espanhol Conrado Avellaneda. *In: Jornal da imagem | imagem do jornal*. Ano 01, número 01, abril de 2012, Belo Horizonte-MG, pp. 4-7.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília DF: UNESCO, 2001.

YARZA, Florencio I. Sebastián. *Diccionario Griego-Español*. Barcelona: Editorial Ramón Sopena, 1945.