

**(RE)VISITANDO A AVALIAÇÃO NO ENSINO DE ARTES:  
A emergência do dispositivo crítico e emancipatório**

**(RE)VISITING THE EVALUATION OF ARTS TEACHING:  
The emergence of the critical and emancipatory device concept**

Adilson Florentino<sup>1</sup>

Resumo

O objetivo principal deste trabalho reflexivo é o de propor uma breve análise do lugar que a avaliação ocupa no processo de ensino e aprendizagem das Artes. A problemática da avaliação no ensino de Artes é aqui analisada na perspectiva de aproximação do conceito de dispositivo elaborado por Michel Foucault, bem como na tentativa de resgatar a função formativa em sua abordagem emancipatória.

Palavras-chave: avaliação, ensino de Artes, dispositivo.

Resumen

El objetivo de este trabajo de reflexión es de proponer un breve análisis de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Artes. El problema de la evaluación en la enseñanza artística se examina ahora desde la perspectiva del concepto de dispositivo elaborado por Michel Foucault, así como al rescate del papel formativo en su enfoque emancipatorio.

Palabras-clave: evaluación, enseñanza de las Artes, dispositivo.

Abstract

The objective of this reflective paper is to propose a brief analysis of the evaluation takes place in the teaching and learning process of the Arts. The problem of evaluation in arts teaching is examined here from the perspective of the device concept elaborated by Michel Foucault, as well as tentative rescue the formative role in its emancipatory approach.

Keywords: evaluation, arts teaching, device concept.

*O saber novo só será novo se for simultaneamente uma nova inteligibilidade,  
uma nova ética, uma nova política e uma nova estética.*  
(Santos, 1991, p.39)

Como docente e pesquisador no campo das pedagogias do teatro, eu compreendo que há algumas questões de ordem teórica e metodológica que orientam a minha reflexão em torno do tema da avaliação no ensino de Artes e que podem constituir-se em objeto e conteúdo de ações e debates. Uma dessas questões concerne à avaliação como um dispositivo pedagógico fundamental na prática concreta do ensino de Artes

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Doutor em Teatro e Professor Associado da Escola de Teatro e do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Artes Cênicas.

e como um potente dispositivo para a transformação do sujeito escolar. Trata-se do entendimento de que as práticas avaliativas no contexto formal de ensino respondem sempre a uma determinada concepção das relações entre a educação e a sociedade, bem como aos diferentes modos nos quais se tecem e entretecem as relações e contradições entre as formas materiais e simbólicas em um dado momento do processo histórico.

Este texto representa uma experiência de formação e de reflexão do trabalho docente com o Curso de Licenciatura em Teatro e com o Curso de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Este texto surge do conjunto das minhas preocupações com a formação de professores de Teatro, principalmente no tema voltado para a questão da avaliação em Artes. O texto que eu estou a apresentar emerge de um contexto situado em três dimensões. A primeira, diz respeito às concepções e tendências de avaliação que estão inscritas na literatura educacional desse tema nos cenários nacional e internacional. A segunda está a despontar das inquietudes explicitadas pelos estudantes de Teatro no que se refere a esse tema. A terceira se gesta no cruzamento da minha profissionalidade docente com a curiosidade epistemológica de aprofundar-me nessas dimensões.

Com essas primeiras considerações busco multiplicar-me às contribuições teóricas e práticas que diversos educadores estão fazendo no campo da avaliação da aprendizagem de Artes e das Artes Cênicas em particular. Como um processo investigativo nunca se esgota e, portanto, não chega ao seu final, ele mantém o seu caráter espiralar de jamais regressar ao ponto de onde partiu, necessitando de outras vozes que mantenham acesas as luzes desse debate.

A implementação de um outro projeto de ensino de Artes que seja capaz de se legitimar como uma proposta esteticamente democrática, socialmente inclusiva, culturalmente diversificada e pedagogicamente inter/transdisciplinar, constitui um movimento urgente no sistema educacional brasileiro, principalmente das instituições formadoras de professores de Artes vinculadas ao ensino público.

Desta forma, faz-se mister a demarcação por parte dessas instituições formadoras de uma reflexão radical e sistematizada sobre o ensino de Artes nas suas diferentes

estéticas (visual, cênica, musical), como um modo de contribuição para o engajamento dessa temática. É no âmago desse debate profícuo que este trabalho se insere na tentativa de tornar o ensino de Artes um eixo analítico relevante em sua necessária articulação com a questão das especificidades da avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Sob que perspectiva deve situar-se o docente de Artes na prática de avaliação que está circunscrita a um processo social e de escolarização caracterizados pela violência, controle/dominação, pobreza, discriminação e exclusão?

Uma concepção emancipatória de educação – já apresentada por diversos educadores, como Giroux (1990) e MacLaren (2001) – compreende a práxis educativa como contendo uma redefinição não só dos modelos societários, como também dos projetos políticos que possam engendrar uma nova ordem democrática assente na noção de práticas culturais cotidianas.

Segundo De Certeau (2003) e Williams (2000), a cultura é constituída por um processo coletivo e permanente de produção de significados a moldar e a configurar, respectivamente, o conjunto das experiências e as relações sociais.

Este trabalho pretende, antes de tudo, estabelecer uma reflexão sobre a relação Artes, ensino e avaliação. Parto do pressuposto de que essa relação pode ser analisada produtivamente no sentido de investigar a natureza dos processos de avaliação no ensino de Artes postos em prática no cenário brasileiro e examinar o potencial crítico do tema em questão para promover alternativas emancipatórias de avaliação do trabalho estético-pedagógico.

Na perspectiva da avaliação, é importante destacar que os processos educacionais se mantêm sobre a base de duas práticas discursivas antagônicas: uma que afirma o espaço decisivo das práticas avaliativas na transformação dos modelos societários no campo político-pedagógico, e outra que defende o espaço das práticas avaliativas como vias e instrumentos de manutenção das relações entre política, economia e cultura no contexto da educação neoliberal. Assim sendo, o objetivo desse artigo é apresentar a problematização em torno da avaliação no ensino de Artes como uma questão importante para o entendimento da construção de uma nova perspectiva paradigmática que rompa com o dispositivo da medição e da verificação como sendo

as únicas opções de avaliação do processo de ensino-aprendizagem no campo estético.

O ponto de partida desse debate recai na idéia de que avaliar consiste na retroalimentação da prática educativa com o objetivo de diagnosticar se o trabalho desenvolvido com o ensino das linguagens artísticas está sendo aprendido. O foco de interesse está na indagação se o trabalho pedagógico no campo artístico está sendo produtivo para o estudante numa perspectiva de construção do conhecimento. Torna-se importante assinalar que o processo de ensino-aprendizagem em Artes não é passível de ser medido, mas há a possibilidade de registrar os seus efeitos que permitem a reconstrução desse processo. O registro deve ser antecedido pela observação. A base metodológica é partir da observação ao registro e do registro a análise pelo viés de uma abordagem qualitativa.

Como este texto trata da reflexão da avaliação no ensino artístico, sobretudo da noção de avaliação como um dispositivo didático, a interseção existente entre o discurso e a avaliação propriamente dita me permite compreender esse processo como sendo uma condição alinhavada pela experiência da formação e da formação pela experiência. A inspiração para problematizar a avaliação educacional como um dispositivo depreende das leituras dos escritos de Michel Foucault e que assim podem ser sintetizadas:

[...] em primeiro lugar, [ele é] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. [...] em segundo lugar, gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos. [...] entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posições, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes. Em terceiro lugar, entendo o dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante. [...] (FOUCAULT, 1989, p. 244)

Com isto estou a defender o pressuposto de que as práticas avaliativas em educação guardam uma proximidade com o conceito de dispositivo e cuja filiação conceitual reside em Foucault. Estou a pressupor que as práticas de avaliação educacional se manifestam historicamente nos sistemas e instituições educacionais como parcelas de

um jogo de poder e articulado a determinadas configurações de saber, pois segundo Foucault (1989) “é isto o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles.” (p.246).

A análise de Foucault (1989, 2000) da economia política da verdade e seus estudos sobre como se organizam e se legitimam os regimes de verdade, nos oferece uma base teórica que está em consonância com a perspectiva de um processo avaliativo como um dispositivo de teor crítico e emancipatório. O processo de avaliação e os atores educativos que dele fazem parte devem ser considerados em suas funções políticas e sociais do regime de verdade que está instalado no contexto escolar.

Há ainda uma grande recorrência na avaliação da aprendizagem por meio de exames e provas escritas, entretanto, no campo das Artes testemunha-se a tendência de processos avaliativos mais democráticos que valorizam o estudante mediante a participação, o entendimento e a emancipação do sujeito. Esses processos avaliativos são desenvolvidos no sentido de orientar o estudante a autorregular o seu próprio processo de aprendizagem e a se auto avaliar.

As referências que fundamentam tais processos avaliativos apontam que a avaliação desenvolvida como uma ação crítica gera aprendizagem no discente e no docente, pois a relação estabelecida entre eles é a de sujeito-objeto-sujeito da avaliação no âmbito da turma. O docente aprende a aperfeiçoar as suas aulas e a subsidiar o discente na superação de suas dificuldades, limitações e possibilidades. O discente, por sua vez, aprende ao rever as suas produções e a de seus colegas de classe, ao valorizar seu desempenho pela análise comparativa de seus objetivos iniciais com aqueles que foram atingidos, ao se colocar novas metas e estratégias para superar os obstáculos e ao oferecer feedback ao docente sobre suas percepções do processo artístico. Trata-se aqui da avaliação formativa que promove a aprendizagem significativa tanto dos estudantes como dos professores.

Professores e estudantes necessitam aprender com e no processo avaliativo, na medida em que esse processo atua a serviço do conhecimento e da aprendizagem, bem como a serviço dos interesses formativos. O processo avaliativo deve ser experimentado como uma atividade de conhecimento, um ato de aprendizagem e de expressão de saberes.

Há uma questão a ser considerada no ponto de tensão entre a avaliação da aprendizagem e o ensino das Artes e concerne ao marco epistemológico que concebe a arte como conhecimento possível de ser ensinado e aprendido e capaz de ser fonte e produtora de novos conhecimentos. A experiência artística torna possível uma compreensão mais complexa da realidade na medida em que contribui para a produção de competências interpretativas. A arte permite o uso de modos específicos de entendimento da realidade social e histórica.

A produção artística é um processo no qual o sujeito põe em jogo um conjunto de experiências, emoções, intuições, conhecimentos prévios, processos de investigação, habilidades práticas e teóricas em função de um objetivo: a poética do processo criativo.

A poética do processo criativo exige a experiência e a vivência de múltiplas operações, entre as quais destaco as seguintes:

1. opção por um tema;
2. seleção de materiais e suportes instrumentais;
3. opção por um tratamento e estilo a fim de garantir a unidade forma-conteúdo.

Nessa perspectiva, a poética do processo criativo constitui-se numa prática condicionada por saberes acumulados, ideologia, signos, história, identidade, memória e cultura, conforme pode ser depreendido das reflexões de Bakhtin (1997), Ostrower (1997) e Vygostky (2001). A análise dessa questão é de fundamental importância para o tratamento e a reinterpretação dos conteúdos específicos no campo do ensino.

Todavia, também se observa na tradição da escola básica brasileira, no que diz respeito ao ensino de Artes, a consolidação da fragmentação entre teoria e prática pela separação de um campo teórico que tenta dar conta dos conteúdos da história da arte e de outras disciplinas teóricas correlatas e de um campo prático para o ensino de certas dimensões técnicas das linguagens artísticas.

Em relação ao tema aqui proposto, parto do pressuposto de que o processo de avaliação formativa oriente o professor de Artes a conceber a realidade artística como

uma práxis superadora da dicotomia teoria/prática, bem como a prática artística como um modo interpretativo de compreender as diferentes linguagens e seus discursos.

O processo de ensino-aprendizagem em suas múltiplas dimensões e o desenvolvimento da competência artística constituem o propósito fundamental do ensino de artes. Isso implica afirmar a pressuposição de que as metodologias do ensino de Artes devem estar apoiadas na avaliação formativa e nos registros descritivos do desenvolvimento dos estudantes.

Como consequência, o professor de Artes em seu papel de avaliador necessita estar informado sobre as alternativas contemporâneas de avaliação e o estudante, nos âmbitos de sua atuação, necessita aprender a exercer o seu novo papel ativo, crítico e responsável na circunscrição desse processo.

O papel do professor de Artes na avaliação consiste em:

1. observar e registrar o processo avaliativo;
2. exemplificar e elucidar o que os estudantes devem avaliar nos trabalhos de seus colegas de turma;
3. orientar os estudantes a identificar e aplicar os critérios de avaliação;
4. garantir os princípios éticos de sinceridade e honestidade.

Torna-se importante a ênfase no pressuposto de que não é suficiente somente avaliar a aprendizagem do estudante, mas também avaliar o ensino como um processo que constrói aprendizagem. Ao considerar a aprendizagem como um processo de internalização de múltiplos conhecimentos, atitudes e valores produzidos pelo ensino, convém analisar essa relação desde o processo que o originou, a saber: o professor, os objetivos do ensino, o projeto pedagógico da disciplina, os procedimentos metodológicos etc.

A avaliação do processo ensino-aprendizagem de Artes requer o exame analítico dos conteúdos disciplinares que pretendem ser ensinados na ótica das vinculações necessárias entre arte e conhecimento e cultura e sociedade. Essas vinculações estão na contraposição de uma concepção romântica da arte defensora da naturalização do

arquétipo artista-gênio unida a uma concepção da arte como pura expressão da subjetividade.

Essa concepção romântica da arte contribui para fragilizar a importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem pela ênfase nos conteúdos expressivos e lúdicos que prescindem da atitude crítica e reflexiva.

A opção paradigmática que sustenta o estudo aqui em tela dispõe de marcos teóricos que permitam entender a arte como uma forma de conhecimento. Assim sendo, é possível ressignificar a aprendizagem de Artes nos múltiplos espaços de ensino e privilegiar a construção de conteúdos interpretativos na seleção das estratégias didáticas.

Aqui o ensino é compreendido a partir da concepção da arte como forma de conhecimento e implica a triangulação de um saber-fazer-pensar sobre o qual a confluência da ação (processo) e da reflexão (interpretação) caracteriza a produção artística e a poética do processo criativo, bem como permite sintetizar teoria e prática. Nesse sentido, a aprendizagem não se realiza por reprodução e nem por associação, mas através da atividade da consciência que interage com o contexto histórico, cultural e social.

A aprendizagem é produzida como síntese de complexos processos articulados que em certos momentos se constituem como um novo conhecimento. A prática reflexiva e cotidiana desencadeia uma relação de contradição entre sujeito, processo e contexto num processo de transformação daquilo que se conhece.

A avaliação do ensino de Artes constitui um problema em permanente processo de resolução porque a valorização das atividades artísticas está circunscrita a questões relativas a gostos e preferências e com a concepção contemporânea de beleza, e também situada no entrecruzamento das questões específicas do que significa aprender arte.

O ensino de Artes constitui uma tarefa difícil, mas não impossível. Uma das estratégias que se destacam no ensino de Artes é aquela que emerge das práticas concretas que podem ser analisadas, confrontadas e avaliadas. As práticas artísticas concretas podem ser objetos de aprofundamento da reflexão crítica e possibilitam a



examinar os tensionamentos de diferentes tendências estéticas numa abordagem interpretativa, histórica e culturalmente situada.

Parto da consideração de que o ensino de Artes contribui na construção de procedimentos conceituais e metodológicos para interpretar a complexidade dos diversos contextos culturais tomando como ponto de partida na didática o uso de dispositivos inscritos na prática concreta e reflexiva da arte.

A produção artística exige um processo criativo de construção e investigação a contribuir na formação crítica do estudante pelo uso de competências interpretativas a partir de uma concepção de práxis. Essa consideração há de permitir ao educador avaliar os conteúdos éticos como o autoconhecimento, a relação com o outro e a comunicação de ideias pelas linguagens artísticas.

Neste sentido, a valorização das produções artísticas locais e a visão estética das manifestações culturais cotidianas são pontos a serem trabalhados na construção de uma concepção de arte como produção humana, situada historicamente e, portanto, como construtora de singularidades plurais.

Compreendida como uma forma de saber as Artes constituem um elemento indispensável no desenvolvimento da expressão subjetiva, social e cultural dos estudantes a partir da experiência articulada entre a imaginação, a razão e a emoção. A inserção do estudante no ensino de Artes pode proporcionar o seu modo de aprender, de comunicar e de interpretar a rede de significação da vida cotidiana. Isso implica o desenvolvimento de competências múltiplas e interfere no modo como o estudante pensa, no objeto de seu pensamento e, sobretudo, nas operações que ele produz com o pensamento. As Artes se configuram como um fator na construção das singularidades.

Desta forma, o processo de avaliação da aprendizagem deve estabelecer as relações entre as competências artísticas e a subjetividade visando destacar as seguintes estratégias, entre outras:

01. Introduzir a pesquisa em Artes a partir da problematização de situações e temas que estejam vinculados ao universo de significados dos estudantes;

02. Participar de processos colaborativos em Artes de caráter inter/transdisciplinar;
03. Assistir espetáculos, participar de exposições, mostras de artes e outras atividades de orientações estéticas diversificadas;
04. Participar de projetos de outras disciplinas ou campos disciplinares para exercitar a transposição de saberes;
05. Participar de visitas de reconhecimento e valorização do patrimônio artístico e cultural.

Todavia, levando-se em conta a problematização do eixo analítico e do objeto deste trabalho reflexivo, a seguinte questão pode ser formulada: sob qual concepção a avaliação do processo de aprendizagem está preocupada com as competências artísticas e suas relações com as singularidades plurais?

Qualquer tentativa de resposta deve considerar o caráter de multidimensionalidade da avaliação articulada a visão das Artes numa perspectiva cultural, política e histórica e, sobretudo, como um fator importante no desenvolvimento de uma leitura crítica do mundo. Assim sendo, a opção que estou a sugerir recai numa concepção que tenta resgatar a função formativa da avaliação como dispositivo emancipatório e cujos fundamentos residem no enfoque sociológico de Almerindo Afonso (2002) e de Álvarez Méndez (2001).

Para Almerindo Afonso (2002), torna-se urgente “esboçar uma agenda alternativa para pensar a avaliação pedagógica não apenas como uma competência profissional dos professores mas também como uma prática política” (p. 130). Nesse sentido, o autor em questão afirma ser a avaliação formativa a modalidade que possui mais possibilidades do que outras no papel de rearticulação entre o pilar da regulação e o pilar da emancipação social.

Com isto, o debate se intensifica nos rastros do que Boaventura Santos (2000) analisa como sendo o paradigma da modernidade, assente nos dois pilares acima mencionados. O pilar da regulação está constituído pelo princípio do Estado (teoria do Estado de Hobbes), pelo princípio do mercado (Locke e Adam Smith), e pelo princípio da comunidade (Rousseau). Já o pilar da emancipação está constituído por três lógicas de racionalidade fundadas em Max Weber, a saber, a racionalidade

estético-expressiva (artes e literatura), a racionalidade cognitivo-instrumental (ciência e tecnologia) e a racionalidade moral-prática (ética e direito).

Um dos pontos colocados nessa complexa discussão alude ao equilíbrio de duas formas principais de conhecimento do paradigma da modernidade, conforme apresentado por Boaventura Santos (2000), e que são o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação. Enquanto o conhecimento-regulação se movimenta na direção do caos para a ordem, o conhecimento-emancipação se movimenta na direção do colonialismo para a solidariedade.

No entanto, testemunha-se nas atuais esferas do mundo ocidental o predomínio da forma de conhecimento-regulação sobre o conhecimento-emancipação, havendo, portanto a hegemonia da ordem como saber dominante. A alternativa para a saída dessa situação em que nos encontramos é, segundo Boaventura Santos (2000), fazer um balanço de reavaliação do conhecimento-emancipação e dar-lhe o predomínio sobre o conhecimento-regulação, emergindo a solidariedade como forma hegemônica de saber.

O espaço privilegiado para o exercício hegemônico da solidariedade como forma de saber passa a ser a comunidade. Disso decorrem três desdobramentos acerca da solidariedade que eu gostaria de destacar:

01. É uma forma de saber em processo;
02. É uma forma de saber recíproco;
03. É um saber de reconhecimento e construção da intersubjetividade.

É no interior desse debate que sustento os argumentos e os pressupostos sobre a emergência de um processo de avaliação da aprendizagem do ensino das Artes na perspectiva crítica e emancipatória.

Pensar numa avaliação crítica no ensino de Artes exige assumir uma posição paradigmática em relação às práticas de avaliação ainda voltadas para o conhecimento-regulação e avançar no exercício de uma avaliação solidária, complexa, emancipatória e formativa.

Tendo em vista as considerações acima colocadas, o processo de avaliação no ensino de Artes deve assumir a tese de que a aprendizagem se efetiva no campo das relações. A avaliação como forma de conhecimento não pode estar reduzida a práticas sociais que simplesmente refletem ou reproduzem as operações cognitivas. Torna-se importante vincular o processo de avaliação à produção e legitimação de determinadas práticas discursivas, como o fato de considerar que a aprendizagem se realiza no interior de práticas situadas historicamente que implicam regimes políticos de verdade e o trabalho de sua reestruturação/transformação (Foucault, 1989).

Segundo a perspectiva de Álvarez Méndez (2001), a prática da avaliação formativa e compartilhada possui diversas vantagens para a melhoria da qualidade acadêmica do processo ensino-aprendizagem, entre elas, o desenvolvimento da capacidade de análise crítica, a autocrítica, a responsabilidade e a autonomia.

O tema da avaliação constitui um dos tópicos mais problemáticos no ensino de Artes por diversas razões cujo epicentro é a própria especificidade das Artes como campo de conhecimento escolar, todavia, a produção das novas tendências de avaliação formativa permite que o estudante construa a autoconsciência de sua aprendizagem e possa reafirmar a investigação qualitativa e inter/transdisciplinar de seu trabalho artístico no contexto da escola.

Por fim, levanto uma questão relativa à possibilidade de que as novas condições geradas pela reflexão em torno do tema da avaliação no campo do ensino possam transformar o próprio significado do ensino de Artes. Em consequência, constitui tarefa especialmente urgente explorar as relações entre Artes e ensino a fim de situar o espaço de legitimidade do processo de avaliação. Neste ensaio reflexivo o que eu tento desenvolver é uma indagação que possa permitir a compreensão dos referenciais teóricos e das práticas de avaliação que estão em ebulição no contexto do ensino de Artes.

### **Referências**

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2002.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Evaluar para conocer, examinar para excluir**. Madrid: Morata, 2001.

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer 1**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro. Forense Universitária. 2000.
- GIROUX, Henry. **Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**. Barcelona: Paidós, 1990.
- MCLAREN, Peter. **Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. "Ciência". In: CARRILHO, Manuel (Org.). **Dicionário do pensamento contemporâneo**. Lisboa: Dom Quixote, 1991, pp. 23-43.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

Recebido em 10/09/2014  
Aprovado em 16/11/2014  
Publicado em 13/01/2015