

Universidade da Maturidade – uma proposta de educação permanente para a educação de jovens e adultos

ROUSEANE DA SILVA PAULA
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Introdução

No Brasil, o analfabetismo e os baixos índices de escolarização da população continuam sendo um gravíssimo indicador de estarmos longe da universalização do direito à educação. Devemos, no entanto, ultrapassar a configuração da EJA a partir da escolarização, isso porque o direito dos jovens e adultos à educação continua sendo visto sob a ótica da escola, do aumento de vagas do ensino fundamental, de oferecer oportunidades de acesso a esses níveis não cursados no tempo oportuno para a escolarização considerado adequado em nossa tradição. (Arroyo, 2005).

Para avançarmos, dessa forma, em relação às políticas de suplência, deixamos de conceber tais pessoas na ótica das carências escolares, entre outras palavras, do não-ingresso na escola na infância e juventude, ou a evasão escolar numa segunda oportunidade já na vida adulta. A supremacia da escola sobre a sabedoria adquirida ao longo da vida, às estratégias de sobrevivência elaboradas faz com que esses se menosprezem em uma sociedade profundamente grafocêntrica, tecnológica e meritocrática.

A educação de adultos passa a ser vista como meio de conscientização e de mobilização de grupos sociais excluídos, e instrumento de afirmação e desenvolvimento da cultura popular, a partir das contribuições e elaborações de Paulo Freire, ao propor uma educação *com* o homem e não *para* o homem. Assim é criada uma nova concepção de alfabetização, como também uma nova concepção de educação, a educação enquanto prática libertadora.

No entanto, no percurso histórico do nosso país, o golpe militar silencia com o MOBRAL os movimentos sociais que delineavam a bandeira da EJA. E de tal forma o faz que só a partir dos anos 80 é que identificamos novidades em relação a essa modalidade educativa. A de maior relevo é a promulgação da Constituição Federal, na qual é garantida a *obrigatoriedade*, não somente a gratuidade, do ensino fundamental aos que a ele não tiveram acesso na idade própria, incluindo, portanto, jovens e adultos. Essa modalidade educativa, apesar da garantia do direito no plano jurídico, é caracterizada pela falta de sistematização de políticas públicas eficazes que garantam acesso, permanência e qualidade ao ensino para jovens e adultos.

Nos anos 90, as políticas existentes se traduzem em ações descentralizadas que acabam por privilegiar programas sociais emergenciais, seletivos e assistencialistas, em que a oferta sistemática de

alfabetização e pós-alfabetização fica ao encargo dos governos municipais, estaduais, de organizações não-governamentais e em parceria com a sociedade civil, como por exemplo, o Programa Alfabetização Solidária e o Programa Recomeço.

É também nos anos 90 que, segundo Moreira (2001), os estudos no campo do currículo ganham maior fôlego com o advento das políticas oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais). Da mesma forma os estudos sobre a EJA, as contribuições sistematizadas resultam das últimas duas décadas. Também as diretrizes curriculares surgem no cenário nacional à época do Relatório da UNESCO intitulado *Educação. Um tesouro para o Século XXI*, neste relatório ganha relevância o termo educação ao longo da vida, bem como os 4 (quatro) pilares fundamentais da educação: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer, *aprender a aprender*.

A alfabetização é ainda uma idéia emblemática no campo da educação de adultos nos países, como o Brasil, que enfrentam sérios problemas de déficit educacional. O debate sobre a alfabetização e a educação básica de jovens e adultos, neste momento, ganha um significado especial, pois o Estado está (re)assumindo esse tema na pauta política e redefinindo-o como desafio nacional, promovendo parcerias entre diversos setores da sociedade civil, numa ação sob o slogan Brasil Alfabetizado, bem como a criação da SECAD — Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Esse organismo surge dedicado à Educação de Jovens e Adultos, desde a etapa da alfabetização, como também às populações marginalizadas do país: quilombolas, ribeirinhos, favelados e outros.

O ingresso na escola regular - a eja às portas da maturidade

De início, tomamos como ponto de partida às contribuições dos movimentos sociais, assim como a transição da EJA para o espaço institucional da escola. Como destacamos anteriormente, a bandeira que se desfraldava precisou ser guardada sob o pó dos coturnos. Daí que a transição do movimento social para o espaço institucional acontece a partir da constituição de 1988, ao declarar esta a obrigatoriedade do Estado na oferta do ensino fundamental aos que não tiveram acesso a ele na idade própria, e a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, o início do século XXI, como o “fincar da bandeira” no espaço da escola pública, assumimos como marco legal a constituição vigente.

Percebemos, portanto, uma ruptura histórica, entre a existência marcante dos programas de alfabetização, iniciativas tanto de natureza pública quanto privada (Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler, Círculos de Cultura, MEB, MOBRL, Pescando Letras, Programa Alfabetização Solidária, Programa Brasil Alfabetizado, Projeto Esperança, Projeto ABC da Cidadania e etc), como forma de atender a demanda desses jovens e adultos em fase de alfabetização inicial para ceder espaço gradativamente à escola regular.

Nas diretrizes, a EJA perde o caráter compensatório, sua função de suprir — o ensino supletivo —, compensar a escolaridade perdida, são definidas a partir de três funções para a modalidade: a *função reparadora* que considera a restauração de um direito negado e o reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. A *função equalizadora* que propõe a garantir maiores oportunidades de

acesso e permanência na escola; e, por fim, a *função qualificadora*¹ que é apontada como o próprio sentido da EJA, essa função corresponde às necessidades de atualização e de aprendizagens contínuas, próprias da sociedade em que nos encontramos.

Em outras palavras, a função qualificadora, ou permanente, clarifica que a EJA possui a tarefa de propiciar a atualização de conhecimentos por toda a vida. Toma como base o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não. Destacamos que embora não oposta a ela, a função qualificadora não se identifica com a qualificação profissional (nível técnico) tal como posta no Parecer CNE/CEB n.º 16/99. Essa é muito mais um apelo para a educação permanente e para a criação de uma sociedade educada para a solidariedade, a igualdade e a diversidade.

A sociedade aprendente e seu propósito de educação permanente

Faz-se necessário definir algumas categorias dentro da concepção de sociedade aprendente, daí que transitaremos entre as definições de educação ao longo da vida e educação permanente, como forma de melhor compreender a função qualificadora apresentada pelas diretrizes. Isso porque na sociedade atual denominada do conhecimento, dentro de uma lógica capitalista, tais categorias não são isentas de valores e juízos.

Em momento anterior retomamos os quatro pilares para a educação do séc. XXI, e queremos então pensar como a escola desenvolve a habilidade de *aprender a aprender*, base da perspectiva qualificadora da educação. Uma educação que aponte para além dos muros da instituição e por isso, se consolide permanentemente no contexto de uma sociedade plural, diversa e heterogênea.

O conceito de educação permanente nasce no âmbito das conferências mundiais da UNESCO (1949, 1960, 1972) sobre educação de adultos, sendo mais propriamente enfocado na V CONFITEA², através da Declaração de Hamburgo em 1997. Nasce um novo contorno, a educação propõe-se responder à nova situação das comunidades humanas no que diz respeito aos objetivos, conteúdos, métodos e organização. No entanto, o conceito de educação ao longo da vida está vinculado, segundo Silvestre (2003), ainda que veladamente, a um pensamento com base na sociedade capitalista e de consumo, onde os valores materiais se sobrepõem à promoção humana, tão amplamente difundida por Paulo Freire.

A educação ao longo da vida tornou-se o caminho para enfrentar a atual sociedade do conhecimento e da informação, neste sentido, a educação está muito mais voltada para a competição estimulada pelas relações sociais capitalistas.

Segundo Silvestre (2003), a idéia de educação permanente ultrapassa largamente o campo da formação contínua, além do aspecto profissional, e tal confusão pode obscurecer a inadaptação das instituições de formação inicial para tornarem possível o desenvolvimento da formação contínua.

¹ Parecer Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho de Educação Básica (CEB) 11/2000. Relator – Carlos Roberto Jamil Cury.

² Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, jul. 1997.

O ser humano, considerado um ser inacabado, mas a quem se reconhece capacidade para, permanentemente, e ao longo da sua vida, procurar saber, realizar e valorizar, em qualquer contexto e situação, as suas potencialidades, competências e qualidades que se julgam sempre aquém de uma plena realização e harmonização. Aquele que não aprende apenas na escola, mas ao longo da vida, no domínio do tempo da não-produção, em outras palavras, superando também a lógica capitalista de associar, num silogismo perverso em tempos de desemprego, educação e trabalho.

Essa forma de conceber o papel da escola reduz sua função social à qualificação para o mercado de trabalho, deixando de lado aspectos que incluem o desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos. A escolarização assim fica presa à relação educação-trabalho, numa visão pragmática, e muitas vezes, frustrante, de empregabilidade.

A escola é esvaziada da promoção humana, sua função primeira, bem como da produção e socialização de conhecimentos que interfiram na qualidade de vida dos estudantes.

Essa exigência social apresenta-se mais fortemente na EJA, para que o conhecimento adquirido pelos estudantes tenha significação e retorno qualitativo às suas vidas, às suas estratégias de sobrevivência, torna-se, portanto uma necessidade epistemológica, na perspectiva tanto do ensino quanto da aprendizagem. O jovem e o adulto ao buscar a escola procuram outro tipo de conhecimento, novos saberes, que se somem à sua vida e proporcionem reorganização de esquemas cognitivos por meio das suas estratégias de vida.

Em outras palavras, demandam mudanças/contribuições conceituais, mas também, atitudinais e procedimentais para suas vidas. Esse perfil exige uma teoria pedagógica que se enriquece com a própria EJA, a base da relação epistemológica deve caminhar na contramão do ordinário da escola, pensar a escrita para quem escreve, pensar a língua portuguesa para os falantes do Português, os números para quem realiza operações matemáticas na rotina do dia-a-dia.

É mais fácil enquadrar a EJA no sistema instituído do que criar novas concepções e alternativas para esse público. Atualmente caminhamos para a constituição do ensino noturno regular denominado EJA, uma reprodução das aulas do período diurno, um ensino fundamental noturno, bem como uma EJA com o ritmo do Ensino Médio regular, nada de considerar as especificidades em relação ao controle da frequência ou a oferta de aulas sazonais, em horário diurno, para as donas de casa, por exemplo. Os professores da EJA, em sua maioria, complementam sua carga horária no horário noturno e repetem as práticas pedagógicas do período diurno, quase sempre, ignorando aspectos fundamentais e específicos da EJA.

Assim, compreendemos que o “E” da EJA está muito mais voltado para o ensino do que propriamente para a educação, assim enquadrando esta modalidade no que está instituído como Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, apenas mais uma oferta de ensino. A EJA possui um caráter desfigurado e universalista do aluno, faz-se necessária a criatividade para se construir o perfil do educador da EJA.

O trecho a seguir foi retirado de uma entrevista realizada com um aluno de um programa de alfabetização de jovens e adultos:

(...) Se a gente tá na mesma aula e nós conseguimos escrever uma carta um pro outro é sinal que nós alcancemo alguma coisa... saímos de uma escuridão qualquer...

O depoimento representa a voz uníssona dos jovens e adultos freqüentadores das salas de aula dos programas de alfabetização. Essas pessoas, como este trabalhador rural piauiense que consta entre os adultos analfabetos, são assim denominadas por não dominarem as habilidades mínimas exigidas socialmente.

Na fala desses educandos percebemos que se autodenominam cegos, que semelhantes a Tirésias castigado pela deusa Minerva, por seu atrevimento ao vê-la banhar-se, foram alijados em suas propriedades de visão, por se aproximarem da sabedoria pelos próprios pés, sem a condução dos mestres escolares.

Porém, são pessoas possuidoras das possibilidades e limitações da vida adulta, contudo, por poderem enxergar além da escrita, pois na concepção freireana de educação de adultos, a leitura de mundo precede a leitura das palavras, esses ocupam o lugar mitológico de Tirésias na sociedade contemporânea, o lugar dos cegos, dos marginalizados.

O jovem e adulto da EJA são concebidos por educadores, legalistas e nos cursos de formação de professores como um sujeito universal, abstrato, isso nos remete a um estereótipo de adulto, correspondente ao homem ocidental, urbano, branco, pertencente às classes médias da população, com um nível instrucional relativamente elevado e uma ocupação razoável no mundo do trabalho, daí que o adulto da EJA acabe sendo uma contraposição a este estereótipo. (Oliveira, 2001, 3). Já o jovem é diluído no cenário pedagógico entre o não-ser criança e o não-ser adulto, portanto, desconhecido. Todavia, se em outras etapas da educação existe adequação pedagógica, por que desconsiderar as especificidades geracionais de cada fase da vida (adolescência – juventude e maturidade)?

É preciso ir além do ser infantil, foco dos cursos de formação de professores, além do prazo de 07-14 anos, esse perfil exige uma teoria pedagógica que se enriquece com a própria EJA, assim as teorias e alternativas para a EJA devem caminhar na contramão da infância, escrever para quem sabe, quem fala quem vive. Os jovens-adultos não podem continuar a serem tratados como alheios ao processo, é preciso que se considerem as relações entre a educação e o mundo do trabalho, a cultura, a opressão e os movimentos sociais. O jovem e o adulto ao regressarem buscam outros direitos sociais, além do direito de estudar, seja o direito ao trabalho, direito à dignidade.

Para Arroyo (2005), esses possuem uma identidade coletiva, são pobres, desempregados, participam da economia informal, negros, nos limites de sobrevivência, são jovens e adultos pertencentes às camadas populares. Neste sentido é que se pode dizer que o problema da educação de jovens e adultos nos remete, primeiramente, a uma questão de especificidade cultural deste grupo de jovens-adultos, no entanto, não há homogeneidade, porque esses possuem singularidades em suas estratégias de conhecimento e aprendizagem, por exemplo. Por se constituírem pessoas, cidadãos, pais de família, trabalhadores, religiosos, homens, mulheres e, por conseguinte, um grupo que desafia a escola com sua diversidade cultural.

Por esse motivo, a esses são destinadas ações terceirizadas de redução do analfabetismo. Os professores desses sujeitos *bricoleurs*³ tenteiam ansiosos em busca de um direcionamento metodológico

³ Michel de Certeau na obra *Invenção do Cotidiano* utiliza o termo *bricoleur* para denominar as pessoas que elaboram suas estratégias de vida paralela à realidade oficial.

que convença esse grupo que se autodenomina cego de suas próprias visões, que, ainda que não reconhecidas socialmente, estão imbuídas de sabedoria e são válidas no processo de ensino-aprendizagem e, assim, portanto, eles são sujeitos de conhecimento e de aprendizagem. O educador de jovens e adultos possui múltiplas dimensões, ele é mais do que professor, um ser plural, não se deve regular ou castrar esse perfil para adequá-lo à escola em sua esterilidade.

A Universidade da Maturidade – UMA

Queremos neste momento sinalizar caminhos possíveis para a Educação de Jovens e Adultos, através da experiência realizada no Estado do Tocantins, na cidade de Palmas, capital do estado: o projeto de extensão intitulado UMA — Universidade da Maturidade. Criado em 2006, é desenvolvido por profissionais da Universidade Federal do Tocantins vinculados ao curso de Pedagogia, bem como por profissionais da Fisioterapia, da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA-TO).

O estado do Tocantins conta com o maior número de velhos da região Norte, com 90.720 pessoas acima de 60 anos, segundo o IBGE (2006). A Universidade da Maturidade surge como uma inovadora atitude de “ser velho”. Formulada pelo psicopedagogo Pierre Vellas, na Universidade de Toulouse (França), nos anos 70, como idéia de uma universidade aberta voltada para a terceira idade. A primeira escola aberta para a terceira idade do Brasil, foi fundada em 1977, pelos técnicos do SENAC (Serviço Social do Comércio), e serviu de base para os programas de Universidade Aberta à Terceira Idade do modo como estão hoje constituídos.

O trabalho realizado com este projeto significa uma alternativa para as pessoas adultas que a sociedade brasileira exclui, numa fase da vida em que detém experiência acumulada e sabedoria.

As turmas da UMA são compostas por 35 alunos selecionados após uma inscrição e apresentação de uma carta de intenção, o curso de extensão tem a duração de um ano e meio. A primeira turma concluirá em julho próximo. As aulas são voltadas para a desmistificação da velhice como sinônimo de decadência física, mental e social.

No Tocantins, em abril de 2006, o Instituto Brasileiro de Estatística e Demografia (IBGE) divulgou que a expectativa de vida aumentou em 4,5 anos entre os tocantinenses. Atualmente, a idade cronológica descreve cada vez menos o que é um velho. Ao longo do século XX, as pessoas não só viviam mais, como viviam melhor. Esse público exige serviços de profissionais da saúde, serviço social e educação, de qualidade, surpreendendo aos professores que se preparam, pensando que sua missão era apenas ensinar a crianças e jovens.

O projeto atende a um grupo de adultos maiores de 45 anos com participantes de até 80 anos. Dentre os objetivos assumidos pela equipe está a consolidação do compromisso social e político da universidade com a sociedade; a democratização do saber, possibilitando às pessoas adultas e idosas o acesso à universidade, na perspectiva de educação permanente, no resgate da cidadania e no desenvolvimento do espírito de convivência. Além de despertar nos alunos a consciência da responsabilidade social, motivando-os a assumir uma efetiva participação nas organizações civis e movimentos sociais.

Dentre as oficinas realizadas com o grupo estão as aulas que têm: cuidadores de velhos, ambientes de interiores, história da arte, o idoso e o trânsito, teatro terapêutico, paisagismo, educação financeira, fotografia, etiqueta profissional, odontogeriatría, história do Tocantins, saúde do coração, biologia geriátrica. Além disso, em parceria com profissionais da área do Serviço Social e da Fisioterapia, é desenvolvida a seguinte matriz curricular:

TABELA 01
Matriz curricular da UMA⁴

1.º SEMESTRE	2.º SEMESTRE	3.º SEMESTRE
Fundamentos da Gerontologia	Gerontologia	Metodologia científica e monografia
Direito do Idoso	Geriatría	Gerontologia
Formação de Monitores	Educação Sexual	Oficina de Oração
Relações Intergeracionais	Hidroginástica	Turismo na Maturidade
Oficina do Corpo	Coral	Companhia de Dança
loga	Informática	Informática
Informática	Projetos Sociais	Arte-terapia
Literatura	Tanatologia	Filosofia da Comunicação
Dança	Encerramento do Projeto Relações Intergeracionais	Estágio Supervisionado
Políticas sociais do envelhecimento		

Graças à efetivação da matriz acima muitos são os resultados alcançados. Citaremos alguns deles: no campo da saúde, as atividades desenvolvidas levam à consciência corporal, à aceitação das limitações e ao desenvolvimento pessoal e social; com os jogos adaptados, os velhos aprenderam a explorar melhor os movimentos corporais, a agilidade e a coordenação motora e a biodança contribuiu, por meio da música, a criar um ambiente de afetividade e segurança grupal.

Outra conquista é a habilidade no acesso e manejo do computador, por meio do conhecimento da informática. O propósito final é aprimorar os conhecimentos e a habilidade da utilização da informática para a produção de textos, facilitando a integração com as novas tecnologias e em uma proposta mais avançada promover a interatividade por meio do uso do computador e da Internet.

O coral da UMA possibilitou o desenvolvimento da arte vocal, complementando e integrando vozes e favorecendo as relações. O grupo de teatro Cuca Fresca aprimorou os talentos e os meios de expressão com exercícios de palco e espetáculos apresentados ao público. Os alunos se sentem renovados por meio do canto, do teatro e das artes plásticas.

A experiência da UMA sintetiza uma prática de educação permanente, ou seja, de uma educação que ultrapassou os limites da escola. Neste sentido, Silvestre (2003) afirma que a educação de adultos e

⁴ FONTE: Universidade da Maturidade do Tocantins. (Eduardo Gomes) Centro de Documentação e Informação. Coordenação de Publicações. Brasília, 2007.

idosos representa uma área que se pode chamar de contextos não-formais e informais de educação/formação. A Universidade da Maturidade cumpre assim dois objetivos como área de saberes experienciados e da partilha de saberes e também de espaço para ateliês que são voltados para profissões, tecnologias, desporto e cultura, além das artes. Essas atividades como apresentamos na matriz curricular, e ilustra Silvestre (2003), seriam atividades de desmistificação e desconstrução da educação escolar, construindo uma educação formativa mais abrangente, contribuindo para levar a escola às comunidades locais e regionais.

Acreditamos que a plasticidade curricular da Universidade da Maturidade ajudaria a construir uma alternativa ao currículo escolar que perpassaria pela conscientização, promoção e preservação dos contextos, espaços e tempos locais, além dos saberes, culturas, tradições e experiências. E que principalmente, favoreceria a apropriação por parte dos sujeitos estudantes da lógica escolar, suas regras e nuances.

A guisa de conclusão...

É lugar comum dizer que a educação não deveria cessar quando se deixa a escola. A questão central deste lugar comum é que o objetivo da educação escolar consiste em garantir a continuidade da educação, através da organização dos poderes que asseguram o conhecimento. A predisposição para aprender a partir da própria vida e para criar condições, de tal forma que todos possam aprender ao longo da existência, é o produto mais nobre da escolaridade. (Dewey *apud* Jarvis, 1916, p. 15).

Dessa maneira, sentimos a necessidade de aprofundar no conhecimento dos sujeitos-alunos, com a pretensão de uma configuração do campo do currículo, para assim, poder superar amadorismos e ousar uma teorização de uma proposta multirreferencial *com* (e para) esses jovens e adultos, a partir das contribuições e avanços conseguidos através da proposta da Universidade da Maturidade, pois temos nesta experiência a concretização da educação como chave para o século XXI.

Conforme a Declaração de Hamburgo, a educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. É essencial que as abordagens referentes à educação de adultos estejam baseadas no patrimônio cultural comum, nos valores e nas experiências anteriores de cada comunidade, e que estimulem o engajamento ativo dos cidadãos na sociedade em que vivem, rege o mesmo documento.

A Universidade da Maturidade traduz um percurso curricular no qual a vida encontra espaço na "escola" e, por conseqüência, a escola aprende com a vida. Nesta experiência ultrapassamos a barreira inicial da alfabetização inicial, e começamos a enxergar novo horizonte, numa perspectiva de continuidade, de permanência do ser aprendente, num constante vir-a-ser. Percorrido os caminhos escolares, o rio segue seu curso. Apontamos, por fim, a UMA como fonte de práticas e de conhecimentos a serem incorporados numa proposta regular e institucional para a EJA, como forma de favorecer a apropriação da lógica escolar e para que sigam em suas aprendizagens. Torna-se uma alternativa concreta para enamorá-los com a escola que certa vez os excluiu. As águas do rio podem ser as mesmas, mas as margens não são, podemos vislumbrar novas cores, novos odores, novos rumores... Novos saberes, outros sabores.

Bibliografia

- ARROYO, Miguel (2005): "Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública", in SOARES, Leôncio (org.): *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte, Autêntica.
- JARVIS, Peter (2001): "O futuro da educação de adultos na sociedade da aprendizagem", in *Revista Portuguesa de Educação*. Ano 35, n.º 1, pp. 13-30.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de (2001): "Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem", in *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas, SP, Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo, Ação educativa.
- SOARES, Leôncio Jose Gomes (2002): *Educação de jovens e adultos. Diretrizes curriculares nacionais*. Rio de Janeiro, DP&A.
- SILVESTRE, Carlos Alberto S. (2003): *Educação/Formação de Adultos – como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Lisboa, Portugal, Instituto Piaget.
- UNESCO (2004): *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea*. PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (orgs.). UNESCO, MEC, 210 pp.