
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



Arizona State University

Volume 20 Número 42

20 de dezembro 2012

ISSN 1068-2341

Desafios da arte contemporânea para a educação: práticas e políticas

Luciana Gruppelli Loponte

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Citação: Gruppelli Loponte, L. (2012) Desafios da arte contemporânea para a educação: práticas e políticas *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (42). Recuperado [data] <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1125>

Resumo: O presente artigo apresenta discussões em torno dos desafios que as artes podem trazer ao campo da educação, problematizando especialmente os modos pelos quais as produções contemporâneas podem instigar processos de formação menos lineares e mais abertos, menos rígidos e mais flexíveis, menos racionais e mais poéticos, capazes de produzir um pensamento que nos ajude a enfrentar a complexidade que é educar em nosso tempo. A relação e tensão entre arte e educação são exploradas no texto, além de seus possíveis efeitos em práticas e políticas educacionais mais amplas. Como principal companhia teórica, utilizam-se os aportes filosóficos de Friedrich Nietzsche, teóricos das artes tais como Arthur Danto, além da discussão a partir da produção de três artistas contemporâneas.

Palavras-chaves: arte contemporânea, formação, educação, práticas e políticas educacionais, Brasil

Challenges of contemporary art for education: policies and practices

Abstract: This paper discusses the challenges that art can bring to the field of education, questioning, in particular, the ways in which works of contemporary art can instigate training processes that are less linear and more open, less rigid and more flexible, less rational and more poetic, able to produce a contemporary way of thinking which helps us face the

complex task of educating in our times. This text also explores the connection and the tension between art and education, in addition to their possible effects on broader educational policies and practices. As theoretical basis, we use philosophical inputs from Friedrich Nietzsche, art theorists such as Arthur Danto, and the discussion triggered by works from three contemporary artists.

Keywords: contemporary art, training, education, educational policies and practices, Brazil

Desafios del arte contemporáneo para la educación: prácticas y políticas

Resumen: Este artículo presenta los debates sobre los desafíos que el arte puede aportar al campo de la educación, problematizando especialmente las formas en que las producciones contemporáneas pueden fomentar procesos de formación menos lineales y más abiertos, menos rígidos y más flexibles, menos racional y más poéticos capaces de producir un pensamiento que nos ayude a hacer frente a la complejidad de la educación de nuestro tiempo. La relación y la tensión entre el arte y la educación son exploradas en el texto, y sus posibles efectos en las políticas y prácticas educativas en términos más generales. Como concepción teórica principal, utilizamos las aportaciones filosóficas de Friedrich Nietzsche, teóricos del arte como Arthur Danto, y la discusión de la producción de tres artistas contemporáneos.

Palabras clave: arte contemporáneo, la educación, las políticas educativas y prácticas, Brasil

Desafios da arte contemporânea para a educação: práticas e políticas¹

Atualmente ciência, arte e filosofia se unem em mim tão fortemente que um dia conceberei centauros. (Nietzsche, apud Machado, 2005, p. 17)

Seremos todos nós capazes de conceber centauros? A instigante frase de Nietzsche como epígrafe para este texto está presente em carta endereçada a seu amigo Rohde em janeiro de 1870, por ocasião da escrita do primeiro e um dos seus mais polêmicos livros, *O nascimento da tragédia*, como nos revela Machado (2005). A frase surge diante do temor do autor em relação à recepção do seu livro, que transgredia fronteiras disciplinares. O que diriam filósofos, filólogos, músicos em relação a esse livro publicado em 1872 por um jovem professor de Filologia da Universidade de Basileia que, em um estilo nunca antes visto, desafiava seus leitores acostumados com palavras secas e pedantes característicos dos estudos filológicos da época? Iniciava-se aí a trajetória furiosa do “filósofo da suspeita” (Marton, 2010), que escreve como se improvisasse ao piano e pensa por marteladas.

O que uma frase bela e metafórica como essa pode dizer a nós, interessados em educação, arte e filosofia? Este texto convida o leitor e leitora a incluir-se nesse “nós”, anunciando que um dos propósitos é minar algumas fronteiras construídas entre tais campos de conhecimento. Presos e enraizados a uma determinada racionalidade e a um olhar disciplinar fragmentado sobre o conhecimento, continuamos nós, como os críticos mais ferozes de Nietzsche de 140 anos atrás, a buscar lugares pré-determinados para as coisas, gavetas mais apropriadas para os diferentes tipos de saberes, a perseguir identidades mais do

¹ Este artigo é uma versão modificada de texto apresentado na mesa-redonda “Quando a arte desafia a educação”, no âmbito do 4º SBECE – Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação, realizado na Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, em Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil, de 23 a 25 de maio de 2011.

que diferenças, a almejar um conhecimento puro e desconfiar dos hibridismos (Silva, 2000; Veiga-Neto, 2002; Mosé, 2011).

Voltemos, pois, aos centauros do filósofo. Figura mitológica grega, o centauro traz em si a contradição entre animal e humano, entre modos de subjetividade, entre naturezas, entre visões de mundo. Precisariamos mesmo definir quanto há de humano e de animal em uma figura como essa? O quanto de verdadeiro ou de pura ficção? A quem interessaria? Sereias, centauros, quimeras, dragões: o indefinível, o inominável, o impuro, o trágico. De alguma forma, o convite é que todos nós, na companhia de Nietzsche, sejamos capazes de conceber centauros e pensar além da obviedade das disciplinas.

É assim, elegida uma das principais companhias teóricas desse texto e ao lado de centauros, que procuro responder à indagação: quando a arte desafia a educação? Ou, indo mais além, quando a arte contemporânea, esta desnorteante produção artística de nosso tempo, pode desafiar nossos modos de pensar a educação, suas práticas e políticas? Há que se falar um pouco da relação entre esses dois saberes, ou entre o mundo da arte e o mundo da educação. Olham-se desconfiados, duvidando da capacidade um do outro, fazendo a crucial pergunta: o que isso tem a ver comigo? Realidades paralelas, mundos distintos, por vezes promovem encontros tímidos. As artes adentram a escola, em parte, com contornos românticos e instintos domesticados, disfarçadas de personagens tais como coelho da páscoa, cartões festivos, objetos artesanais utilitários ou, ainda, de forma mais sofisticada, na pele de “artistas famosos” e suas indefectíveis reproduções e “releituras-cópias”². O mundo da educação flerta com o mundo da arte por meio de ações educativas e mediações em exposições de arte, muitas vezes na tentativa de controlar e “didatizar” obras nem um pouco controláveis; ou, ainda, como uma concessão quase supérflua dos projetos curatoriais interessados em garantir seu público (e, por conseguinte, patrocínios e financiamentos). Na verdade, não se trata de uma relação fácil e cordial entre esses mundos, é preciso admitir. O que a educação pode aprender com a arte? O que a arte pode aprender com a educação? Ou, mais especificamente, chegando mais perto das questões que pretendo desenvolver neste texto: de que modo a arte contemporânea pode instigar processos de formação, e mais especificamente a formação docente, menos lineares e mais abertos, menos rígidos e mais flexíveis, menos racionais e mais poéticos, capazes de produzir um pensamento contemporâneo capaz de enfrentar a complexidade que é educar no nosso tempo?³

A relação entre arte e educação tem sido objeto de reflexão e estudo há muito tempo⁴, e, dentre tantas possibilidades e demandas de pesquisa, o que interessa aqui não é

² No Brasil, o ensino de arte é obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica principalmente desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394, aprovada em 1996. No entanto, a conquista da presença da arte nas escolas brasileiras através da legislação, ainda não significa exatamente melhor qualidade desse ensino. Embora seja possível perceber mudanças importantes nesse cenário, encontramos com certa facilidade nas escolas práticas consideradas ultrapassadas e traduções apressadas de abordagens metodológicas contemporâneas sobre ensino de arte, derivadas em parte pela falta de formação específica ou formação precária dos professores que atuam neste ensino. Para uma análise mais detalhada dessas situações, ver Loponte (2004; 2005; 2010), Barbosa (1989; 2002), Sardelich (2001).

³ Estas indagações estão sendo discutidas no projeto de pesquisa em andamento (com início em 2010) “Arte contemporânea e formação estética docente”, sob minha coordenação e com financiamento do CNPq.

⁴ A produção acadêmica em torno da arte e educação no Brasil é relativamente recente, iniciando-se em meados dos anos 70 e fortalecendo-se principalmente nos últimos 20 anos, com a formação de novos mestres e doutores na área a partir de linhas de pesquisa específicas tanto em Programas de Pós-Graduação em Artes quanto em Educação. Uma das entidades educacionais mais importantes

mais uma vez apresentar milhares de argumentos e justificativas sobre a fundamental importância da arte na educação, isso já sabemos (ou, ao menos, já deveríamos saber). Interessa-me pensar além dos componentes curriculares, em direção às possibilidades transgressoras que a arte, em especial as artes visuais contemporâneas, traz para o campo da educação, tão apegado às estruturas fixas, às determinações apolíneas, a uma racionalidade isenta de intensidades.

“O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?” é a pergunta feita por Elliot Eisner, importante pesquisador norte-americano, em artigo que foi base para uma conferência na Universidade de Stanford (Eisner, 2008). O autor argumenta que algumas formas de pensar necessárias para criar trabalhos manuais artísticos são relevantes não apenas para o que os alunos fazem, mas também para pensar um projeto de currículo ou práticas de ensinar. Herdeiro de Herbert Read⁵, o pesquisador considera que o objetivo da educação deveria ser entendido como a “preparação de artistas”, não necessariamente pintores, dançarinos, poetas ou atores. Embora seja possível reconhecer no discurso de Eisner uma visão bastante modernista de arte ligada a noções como talento, habilidade, trabalho manual e proporção, suas considerações sobre as lições que a arte pode trazer para a educação são bastante produtivas.

Entre as lições ou tarefas da arte para a educação estão, segundo o autor (Eisner, 2008): ensinar os alunos “a agir e a julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a prestar atenção a nuances, a agir e a apreciar as conseqüências das escolhas, a revê-las e, depois, fazer outras escolhas”; formular e ter objetivos e propósitos flexíveis, abrir-se à incerteza⁶; pensar que forma e conteúdo são inseparáveis: a forma como uma coisa é dita faz parte do que é dito; nem tudo o que é conhecível pode ser dito através de palavras ou cabe nos limites da linguagem; e, ainda, a prática da educação pode aprender com a arte mais sobre a relação entre o pensamento e o material com que trabalhamos ou, mais especificamente, entre o pensamento de professores e os estudantes, da mesma forma com que os processos criativos com um novo material (e todas as dificuldades envolvidas), desenvolvem a maneira sobre o qual nós pensamos sobre ele.

Imersa no trabalho cotidiano com arte na educação e em formação de professores de várias áreas disciplinares, compartilho muitas das idéias de Eisner, embora sinta a necessidade de ir além, buscando narrativas contemporâneas de arte que digam mais das complexidades do tempo em que vivemos. É neste sentido que nos provoca Farina (2008):

Há uma dimensão pedagógica que vive na arte. A capacidade de afetar e mudar, de algum modo, a nós que nos colocamos em relação a ela denuncia isso. A dimensão pedagógica das práticas estéticas atuais interfere em nossa percepção, em nosso corpo e em nossas formas de entender o que nos acontece. Porém, não nos diz o

em âmbito nacional é a ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), que completa 35 anos de atividades em 2012, e conta com um Grupo de Trabalho sobre Educação e Arte apenas a partir de 2009. Por outro lado, nos Estados Unidos, há uma produção acadêmica mais consolidada, como vemos em Eisner, Day (2004) e Bresler (2007), por exemplo.

⁵ Herbert Read foi um crítico literário britânico que teve forte influência sobre a discussão a respeito de arte e educação no mundo inteiro, principalmente a partir do lançamento do livro *Educação através da arte*, publicado originalmente em 1943, com várias reedições e revisões posteriores. No Brasil, foi publicado pela primeira vez em 1982, pela Editora Martins Fontes. A tese principal do autor é apresentada já na primeira página: “a arte deve ser a base da educação”.

⁶ Diz Eisner (2008, p.11): “abrir-se à incerteza não é uma qualidade penetrante do nosso ambiente educacional corrente. Eu acredito que ela precisa estar entre os valores que nós amamos. A incerteza precisa de ter o seu próprio lugar nos tipos de escola que nós criamos”.

que deveríamos fazer, as formas de ser que deveríamos adotar ou que rumo tomar a partir de tais interferências. Creio que o campo da pedagogia tem coisas a aprender com esse modo de fazer arte (Farina, 2008, p. 103).

A autora faz algumas perguntas cruciais para quem se pretende arriscar em criar novos encontros entre arte e educação: “como conciliar a fluidez e a instabilidade que a experiência desata com o desejo da pedagogia de orientar e custodiar?”. Ou ainda, de que modo “assumir e atuar conscientemente tanto com o poder que irrompe na forma, como com o poder da vontade de forma nos processos de formação”? (Farina, 2008, p. 103-104). Explorando a tensão entre os encontros e desencontros da arte na educação, e contaminada pela atitude artística, poética e trágica diante da vida que emerge da produção contemporânea nas artes, podemos pensar, tal como nos adverte Favaretto (2010), na necessidade da arte na escola e na educação, no “horizonte das transformações contemporâneas, da crítica das ilusões da modernidade, da reorientação de seus pressupostos” (Favaretto, 2010, p. 229). Este pensamento implica necessariamente uma revisão em nossas crenças e justificativas em torno da presença da arte na escola, indo além das respostas mais óbvias: de que arte mesmo estamos falando? Que tipo de formação através da arte buscamos alcançar?

Não há respostas fáceis, e a educação e o discurso em torno dela vive em busca dessas saídas mágicas: seria uma metodologia, seria uma premiação, um investimento financeiro, seriam novos exames balizadores que dariam conta dos problemas da educação e da formação docente? Nossos problemas em educação são muito mais complexos e intrincados do que qualquer resposta pronta seria capaz de prometer e, enquanto estamos pensando ou mergulhados no embate diário das práticas educativas, vemos repetidamente surgir um discurso na mídia que tende a encontrar, em uma análise economicista ou em uma análise de estatísticas e de índices, um diagnóstico mais preciso sobre o que acontece em educação no contexto brasileiro⁷.

Nesse sentido, chama a atenção o movimento realizado por algumas grandes exposições de artes visuais realizadas no Brasil nos últimos anos, tais como a Bienal do Mercosul, em Porto Alegre (RS), ou a Bienal de São Paulo, ao instituírem a figura do “curador pedagógico”⁸. Os projetos pedagógicos dessas exposições têm apresentado discussões mais ousadas em relação à aproximação entre arte e educação, além do lugar acessório que tradicionalmente ocupam na busca de captação de público⁹.

⁷ A este respeito, conferir a importância atribuída à divulgação dos resultados do IDEB 2011 (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e o seu impacto em novas políticas educacionais. O referido índice é obtido através de provas realizadas em todo o território nacional, apenas com as disciplinas consideradas “essenciais”, Português e Matemática. Ver os sites:

<http://ideb.inep.gov.br/resultado/> e

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/nota_informativa_ideb_2011.pdf

⁸ Sobre essas exposições e seus projetos educativos, conferir os sites

<http://www.fundacaobienal.art.br/> e <http://www.bienal.org.br/FBSP/pt/Paginas/home.aspx>

⁹ A esse respeito ver, por exemplo, as afirmações de Camnitzer (2009), curador pedagógico da 6ª Bienal do Mercosul, realizada em 2007: “O fato é que é necessário introduzir a arte na educação como uma metodologia pedagógica e como uma metodologia para adquirir conhecimentos. O fato é que é necessário introduzir noções pedagógicas na arte para afinar o rigor da criação e para melhorar a comunicação com o público ao qual o artista quer se dirigir. O fato é que não há verdadeira educação sem arte nem verdadeira arte sem educação” (Camnitzer, 2009, p. 21); e ainda as considerações de Pablo Helguera, curador pedagógico da 8ª Bienal do Mercosul (realizada em 2011),

Nas principais discussões sobre os problemas da educação e suas possíveis saídas ou alternativas, ainda vemos que pensar se a arte na educação é ou não importante apresenta-se como algo irrelevante, um “luxo” supérfluo e dispensável, diante da seriedade de uma crise econômica e seus consequentes efeitos nas políticas educacionais, por exemplo. Não é por acaso que uma das entidades internacionais mais importantes sobre arte e educação, a INSEA – *International Society for Educating through Arts*, ligada a UNESCO, criou em seu site uma seção de “*Advocacy*”, em que são fornecidos subsídios para a promoção e defesa da arte na educação, especialmente visando à elaboração de políticas públicas para educação em vários países, dos quais os legisladores frequentemente declaram a intenção de reduzir carga horária ou extinguir componentes curriculares ligados às artes¹⁰, em especial, em meio a alguma crise financeira. Embora possamos divergir de vários dos argumentos desses documentos, há que se salientar a recorrência da necessidade de argumentar, justificar e insistir na presença da arte no discurso das principais políticas educacionais em vários lugares do mundo.

Tratando-se da relação da arte com a educação, entendo que não há uma “agenda” pronta, um “paraíso perdido” que a arte resgataria de forma romântica a todos nós, ovelhas desgarradas do estético. Há, no entanto, a certeza de que o lugar marginal e acessório que a arte ocupa nos discursos pedagógicos ou políticos mais sérios, justificada em parte pela sua presença tímida e domesticada em projetos escolares, é um lugar subestimado, pautado pelo desconhecimento da potência que um pensamento contaminado pela arte pode instaurar. Podemos ainda ouvir, se prestarmos bem atenção, as palavras de Nietzsche no prefácio do livro *O nascimento da tragédia* dedicado a seu então amigo Richard Wagner, em um distante ano de 1871, e que falava diretamente aos “homens sérios”: “É possível, (...) que justamente para eles resulte de algum modo escandaloso ver um problema estético ser tomado tão a sério, caso não estejam em condições de reconhecer na arte mais do que um divertido acessório, do que um tintinar de guizos que se pode muito bem dispensar ante a ‘seriedade da existência’” (Nietzsche, 2003, p. 26).

Era na música embriagante de Wagner que Nietzsche encontrava o espírito trágico (especialmente em seus primeiros escritos), marcado pela aliança entre o impulso apolíneo e dionisíaco. Enquanto Apolo brilha e resplandece, protegendo-se do tenebroso e sombrio da vida pela aparência, medida, delimitação e tranquilidade, Dioniso dança, embriaga-se, é puro entusiasmo, enfeitiçamento e desmesura (Machado, 2008). A arte apolíneo-dionisíaca assume (e não esconde) a tragicidade da existência, que só se justificaria como fenômeno estético.

ao propor a discussão sobre uma “Transpedagogia” ou “Pedagogia no campo expandido”: “No campo expandido da pedagogia em arte, a prática da educação não é mais restrita às suas atividades tradicionais, que são o ensino (para artistas), conhecimento (para historiadores da arte e curadores) e interpretação (para o público em geral). A pedagogia tradicional não reconhece três coisas: primeiro, a realização criativa do ato de educar; segundo, o fato de que a construção coletiva de um ambiente artístico, com obras de arte e ideias, é uma construção coletiva de conhecimento; e, terceiro, o fato de que o conhecimento sobre arte não termina no conhecimento da obra de arte, ele é uma ferramenta para compreender o mundo” (Helguera, 2011, p. 12).

¹⁰ Ver o site <http://www.insea.org/resources/advocacy> e a seção “Promoting Art Education”, na qual são disponibilizados vários documentos com argumentos sobre a importância da arte na educação e na formação de crianças e jovens, tal como “Arts education: creating student success in school, work and life” (“Arte educação: criando estudantes de sucesso na escola, no trabalho e na vida”). Este documento, assinado por mais de vinte entidades internacionais ligadas às artes, é endereçado diretamente aos legisladores de vários países, comunicando e argumentando a respeito dos benefícios da arte na educação.

Revedo criticamente mais tarde muitas de suas posições, inclusive suas filiações estéticas, Nietzsche vai além: por que não poderíamos fazer de nós mesmos tal fenômeno estético?¹¹.

Fugindo a qualquer comparação direta ou paralelismo enganador, não poderíamos pensar em cintilações desse espírito trágico nietzscheano, nas provocações estéticas desequilibrantes e dissonantes que as artes visuais contemporâneas têm trazido para pensar sobre nós mesmos, e a vida que levamos neste conturbado século XXI, (malgrado a distância que o grande público e, por consequência, a escola, mantém desse tipo de produção)?

Nós, a arte contemporânea e nossa vã imaginação

Antes de mais nada, tiremos nossos óculos renascentistas acostumados com molduras douradas, temas (quase) facilmente identificáveis e um ideal de beleza mimético. Ou ainda, deixemos de lado nossos óculos modernistas, encantados com as vanguardas artísticas e ousadas formais em desenho, pintura e escultura. Não podemos usar estes mesmos “óculos” para falar de arte contemporânea. É de outra narrativa que se fala, nos alerta Danto, quando anuncia (e não o faz sozinho), o fim da arte. E embora tal afirmação cause espanto à primeira vista, ainda mais em um texto sobre arte, é preciso prestar atenção no produtivo argumento de Danto: do mesmo modo que as narrativas mestras que definiram a arte tradicional e a arte modernista tiveram um começo marcado historicamente, elas tiveram um fim, e nesse sentido “a arte contemporânea não mais se permite ser representada por narrativas mestras de modo algum” (Danto, 2010, p. XVI). Em outras palavras: a experiência do espectador de uma obra como a Mona Lisa ou *La Gioconda*, de Leonardo da Vinci (apenas para citar um ícone renascentista visto quase como sinônimo de “boa” arte), é completamente diferente da experiência do espectador de uma obra como *A Grande Troca*, do artista francês Nicolas Floch¹². A experiência visual contemplativa requerida para uma obra renascentista é praticamente dispensável em produções que envolvem muito mais do que simplesmente se vê. Trata-se de narrativas completamente diferentes.

“Contenham suas lágrimas”, disse Foucault aos críticos que interpretaram mal o seu famoso anúncio da “morte do homem” (Foucault, 2001). Não se tratava da morte no seu sentido literal, mas da discussão em torno da invenção recente que era o próprio homem como objeto ou conceito das ciências humanas e que, como tal, poderia sucumbir proximamente. Do mesmo modo, poderíamos dizer com Danto, aos desolados e apegados às noções mais nostálgicas de arte, que poupem suas lágrimas, pois o que chegou ao fim foi uma narrativa, “e não o tema da narrativa” (Danto, 2010, p.5). Chega ao fim uma narrativa e surge outra que exige uma forma diferente de ver e falar sobre arte. Talvez seja a forma com

¹¹ Para mais detalhes sobre estas questões na obra de Nietzsche ver Dias (2005; 2006), Machado (2002; 2005), Loponte (2003). Muitos anos mais tarde, Michel Foucault, fascinado com as práticas ético-estéticas da Antigüidade, diz em entrevista, a respeito da ética que seria possível construir hoje em dia: “(...) não poderia a vida de todos se transformar em uma obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser objeto de arte, e não a nossa vida?” (Foucault, 1995, p. 261).

¹² Trata-se de trabalho apresentado durante a 7ª Bienal do Mercosul de Porto Alegre (2009) no qual o artista teve como proposta trabalhar com objetos de desejo de três comunidade de Porto Alegre. Objetos tais como instrumentos musicais, camisetas de futebol e um ônibus foram fabricados pelas pessoas dessas comunidades em madeira e em escala real, com a ajuda e orientação do artista. O projeto completava-se com a aquisição destes objetos expostos na Bienal por quem quisesse, em troca dos objetos reais. Até o final da exposição, todos os objetos tinham sido trocados. Para mais detalhes ver o site: http://www.panoramacritico.com/004/entrevistas_03.php e <http://www.bienalmercosul.art.br/7bienalmercosul/es/nicolas-floch>

que vemos a arte do passado que nos impeça de captar a arte de nosso tempo (Cauquelin, 2005). O modo de narrar que emerge da arte contemporânea exige outras expectativas em relação às exposições de arte, outra geração de curadores, outros espaços museológicos e, sem dúvida nenhuma, outra geração de docentes de arte.

E o que a arte contemporânea, esta narrativa que surge em algum momento da metade do século XX e nos faz a todo instante perguntar, afinal, o que é arte, teria a dizer a nossas preocupações pedagógicas? Volto a Danto e a uma das frases do texto de apresentação do seu livro: “A arte contemporânea tem permitido experimentos extraordinários, imensamente mais ricos do que a desamparada imaginação filosófica poderia conceber por si só” (Danto, 2010, p. XXIV). Parafraseando a Danto, poderia dizer, de modo mais enfático, que a arte contemporânea, cada vez mais, tem proporcionado um conjunto de experiências profundamente intensas e ricas do que nossa vã imaginação pedagógica, tão afeita à sensatez, seria incapaz de conceber.

Voltando aos principais objetivos deste artigo, que dizem respeito particularmente aos desafios que a arte contemporânea pode trazer aos nossos modos mais lineares de pensar a educação e aos processos de formação, convido o leitor a experimentar o estranhamento provocado pelas produções artísticas de três artistas contemporâneas. De que modo produções como essas podem instigar nosso pensamento sobre educação?

Três artistas e seus vestígios de estranhamento: Sophie Ristelhueber, Rosângela Rennó e Adriana Varejão

Vestígios, cicatrizes, cortes, marcas do tempo e da ação humana. Traços em comum de três artistas contemporâneas que trago para esta conversa com educação: Sophie Ristelhueber, Rosângela Rennó e Adriana Varejão. Uma escolha arbitrária, uma curadoria pessoal e afetiva, feita de encontros estéticos particulares, mas potentes para fazer pensar sobre essas produções artísticas como “tesouros de dispositivos”¹³ (Foucault, 1995), para alimentar nossa tão desgastada imaginação pedagógica.

Nas fotografias de grandes dimensões, vemos paisagens desoladas pela guerra: grandes buracos, barreiras em estradas cobertas pela vegetação, marcas profundas que revelam ações violentas. Olhamos essas paisagens, e elas a princípio nos dizem pouco. Um olhar mais demorado e observamos certa recorrência nesses vestígios de destruição. Sophie Ristelhueber desloca-se a alguns locais de conflito como a Cisjordânia e Kuwait, numa busca obcecada por cicatrizes e erosões. Seu interesse está em perseguir como nós, seres humanos, continuamos destruindo. Não viaja a esses lugares como repórter de guerra, mas como artista preocupada não exatamente com a informação ou a razão dos conflitos, mas com cicatrizes, com a ação do tempo sobre o ambiente. Ela produz ficções com suas fotografias, interessada em pensar na oposição entre destruir e construir, e na constatação de que, se podemos destruir é porque nós continuamos construindo¹⁴.

¹³Refere-se à expressão utilizada por Foucault em entrevista a Dreyfus e Rabinow, quando fala a respeito de sua discussão sobre ética a partir do estudo de modos de subjetividade da antiguidade: “Dentre as invenções culturais da humanidade, há um tesouro de dispositivos, técnicas, idéias, procedimentos etc., que não pode ser exatamente reativado, mas que, pelo menos, constitui, ou ajuda a constituir, um certo ponto de vista que pode ser bastante útil como uma ferramenta de análise do que ocorre hoje em dia – e para mudá-lo” (Foucault, 1995, p. 261).

¹⁴ Mais informações sobre a artista e suas obras podem ser encontradas nas seguintes fontes: a respeito de sua recente participação na 29ª Bienal de São Paulo:

Voltemos à fotografia com outra artista: fotografias capturadas, resgatadas do esquecimento, iluminadas por novos sentidos, “fotografias contaminadas” (Chiarelli, 2002). É esta a matéria-prima para o trabalho de Rosângela Rennó¹⁵ que, no entanto, não fotografa. As imagens escolhidas pela artista são geralmente descartadas por seus autores: negativos de filmes, vestígios de estúdios fotográficos antigos, arquivos perdidos de imagens. A opção comprometida da artista é identificar-se com essas imagens desprezadas e negadas pelos autores originais, gerando e criando novos sentidos para elas. “O mundo vai sempre ter fotografias demais... Acho que devemos reaprender a ver, passar por uma espécie de reencantamento” (Rennó in Melo, 2003, p. 13). Em uma época de quase onipresença da fotografia na vida cotidiana, em câmeras digitais de todos os formatos e celulares, estamos mais preocupados em registrar e compartilhar experiências do que vivê-las. Estaríamos banalizando nosso olhar para o mundo com a fotografia? Na série *A última foto*, de 2006, a artista convida 43 fotógrafos profissionais a registrarem o Cristo Redentor (quase um clichê fotográfico) com câmeras mecânicas de diversos formatos do início do século 20 até a década de 80. Depois do último clique, as máquinas foram lacradas, e as últimas imagens produzidas editadas pela artista e pelos autores. A exposição compõe-se de dípticos compostos pelas câmeras e a sua última foto.

Pintura exuberante que alia “o racional e o irracional, o abstrato e o visceral, o vazio e o cheio” (Neri, 2001), a produção de Adriana Varejão desafia e provoca o olhar do espectador, com vísceras que se derramam de azulejos portugueses, com paredes de charque e chagas sangrentas, em representações barrocas, criando releituras antropofágicas do período colonial brasileiro e de nossa própria herança histórica. Ainda aqui cicatrizes, vestígios, destruição e criação. A obra da artista “constitui uma presença anômala, às vezes monstruosa, na arte contemporânea”, evitando os paradigmas atuais da arte “em favor de fontes anacrônicas que são figurativas, alegóricas e teatrais, excessivas e populares” (Neri, 2001, p. 25). Adriana Varejão infiltra-se na retórica visual do barroco, para miná-la, rompê-la, recriá-la.

Estas produções não dizem nada diretamente à educação, aos problemas pedagógicos e às políticas educacionais. Elas não trazem uma mensagem edificante e nem têm uma finalidade moralizante. Não têm a preocupação de ilustrar, exemplificar. Nada nos ensinam em si mesmas; no entanto, desafiam nossos modos de pensar. Elas trazem uma atitude de olhar, uma postura artística diante da vida e da contradição da existência. Não procuramos nessas imagens o “belo sem interesse” kantiano, uma estética desencarnada da vida. É a vida que pulsa nessas imagens, sem ocultar a tragicidade do humano. Vejo nessas produções contemporâneas viscerais uma conversão de olhar, a invenção de um novo olhar para o já visto, para o mesmo, o banal.

Para Nietzsche, a arte não “exclui o interesse, não acalma, não suspende o desejo, nem o instinto, nem a vontade. Ela é antes de mais nada o que intensifica a vida” (Dias, 2006, p. 197). E o que faz pensar a nós, preocupados com um tipo de formação que desperte intensidades, é uma das exigências de Nietzsche para a compreensão da arte: a exigência de uma estética da criação, a arte compreendida pelo ponto de vista do artista. E “artista” aqui não remete apenas a figura de quem cria, mas a um “estado artístico” (Dias, 2006):

<http://www.29biental.org.br/FBSP/pt/29biental/participantes/Paginas/participante.aspx?p=130>; artigo sobre suas obras: http://www.egodesign.ca/en/article.php?article_id=428&page=1, e entrevista com a artista: <http://www.foto8.com/new/online/blog/967-sophie-ristelhueber-interviewed>

¹⁵ Sobre a artista ver o site <http://www.rosangelarenno.com.br>

Permanece uma questão: a arte também traz a luz muito do que é feio, duro, questionável da vida – ela não parece com isso tirar a paixão pela vida? [...] Mas isso – já o dei a entender – é ótica do pessimista e ‘mau olhado’ – devemos recorrer aos próprios artistas. Que comunica de si o artista trágico? Não mostra ele justamente o estado sem temor ante o que é temível e questionável? (Nietzsche, 2006, p. 77-78).

A arte contemporânea, trazida para esse texto e traduzida no olhar de três “artistas trágicas”, pode despertar um estado artístico de estranhamento, este estado sem temor diante do que atemoriza, um verdadeiro estado de criação, dependendo do modo como lidamos com ela¹⁶. É justamente a possibilidade aberta por essas produções artísticas de desencadear experiências estéticas, que fogem às expectativas mais românticas e consoladoras em torno da arte, o que carrega o seu principal potencial “pedagógico” (no sentido mais expandido que essa palavra pode ter): “a experiência do estranho e até mesmo do horror, vivenciada pela experiência estética, põe em jogo o outro de nós mesmos, numa condição privilegiada de manejo com a alteridade” (Hermann, 2010, p. 133). Provocações, deslocamentos em relação a si mesmo e aos outros, em relação às práticas e poéticas pedagógicas mais arraigadas: estaríamos preparados? “Estar receptivo à arte é reviver a experiência do criar” (Dias, 2006, p. 202). O que isso pode dizer para a educação, a escola e a formação docente?

Arte contemporânea e seus improváveis desafios para a educação

Está lá a escola, mais do que desafiada, acuada diante dos acontecimentos trazidos pela universalização do ensino, pela falta de comunicação entre professores e alunos, pelas condições precárias para o exercício do pensamento e da subjetividade de todos os envolvidos com o espaço escolar. Ainda vemos a prevalência do modelo da “sensatez pedagógica escolarizada” (Jódar; Gómez, 2004, p. 141). É ainda a escola, “o cenário de uma máquina conservadora de repetições e recorrências”, uma “máquina produtora de *sensatez* mais do que *sensibilidades*” ou produtora de uma sensibilidade que “fabrica juízes mais do que fazer possível a criação de artistas” (Obregón, 2007, 74-75). O que há para fazer nesse cenário?

Talvez qualquer resposta esteja em estranhar o cenário, em olhá-lo de uma “artística distância”, em procurar o estranhamento do olhar em outros cenários. Podemos sim aprender, com a arte de modo geral e com as metáforas da arte contemporânea¹⁷, certa conversão de olhar, ou um estado artístico que nos instiga a desconfiar das verdades, matéria-prima tão privilegiada do universo escolar, em direção a um saber que não nos faz apenas “reencontrar” uma determinada essência de conhecimento que estaria perdida, mas

¹⁶ É importante ressaltar que, apesar de este texto lançar um foco especial sobre a relação entre arte contemporânea e educação, o “estado artístico de estranhamento” não é uma potencialidade exclusiva a ser despertada apenas por tal tipo de produção, mas característica presente na arte realizada em diferentes épocas, espaços e lugares.

¹⁷ A esse respeito, compartilho inquietações semelhantes (embora com alguns caminhos distintos) das pesquisas realizadas por Farina (2010, p.3): “(...) o que implica para os processos de formação de professores de Arte uma relação direta com obras e propostas de arte contemporânea? Quais seriam os diferenciais de qualidade ou grau de intensidade na percepção desses professores quando seu corpo está implicado em experiências estéticas com propostas de arte contemporânea? Como levar essas diferenças ou graus de alteração da percepção pela experiência estética até a formação reflexiva com sua prática docente?”.

um saber que também é capaz de cortar, ir além dos trilhos já traçados e dos caminhos que já conhecemos¹⁸.

É preciso lembrar, no entanto, que não falamos aqui daquela narrativa de arte de contornos românticos e consoladores, da arte colada ao adjetivo “belo” ou da arte que quer confortar mais do que fazer pensar. É preciso, antes de tudo, despirmos nosso olhar da busca desenfreada de certa “verdade” na arte, no reencontro apaziguador do que já sabemos nas imagens que os artistas contemporâneos nos apresentam. É assim que talvez consigamos ver a atividade poética de encontrar cicatrizes de guerra em territórios de conflito, inventar destinos impensados para fotografias e câmeras fotográficas analógicas, fazer explodir vísceras de azulejos barrocos. “A verdade é feia: nós temos a arte a fim de que a verdade não nos mate” (Nietzsche, apud Machado, 2002, p. 86). Se a verdade é, ao fim e ao cabo, pura ficção, se a existência humana é pura dissonância e contradição, por que a arte não seria o cenário mais do que propício para expormos o quanto temos de humano, sem disfarçar ou esconder tanto a beleza e a feiúra de ser o que somos?

As narrativas contemporâneas da arte trazem até nós, caso queiramos ver, uma aguda visão sobre nós mesmos e o que estamos fazendo do mundo em que vivemos. Não se trata de um olhar didático ou controlado, como muitas vezes deseja o discurso pedagógico, mas repleto da desordem e insensatez própria das coisas que pulsam. Muitas vezes, a relação tão estreita entre arte contemporânea e mesquinhas e pequenezas cotidianas pode confundir nossas expectativas mais românticas sobre arte. Talvez esteja aí mesmo a maior potência dessas produções: trazer até nós a vida sem molduras, a arte como forma de ver a vida. Ressonâncias da arte a que se refere Nietzsche em muitos de seus escritos, como “uma atividade propriamente criadora, uma força artística presente não somente no homem, mas em todas as coisas” (Mosé, 2005, p. 79).

Na esteira desse pensamento, me alio à ideia de Favaretto (2010), de que “a experiência da arte e sua possível função na educação não está na compreensão e nem no adestramento artístico, formal, perceptivo, embora possa conter tudo isto”. Mais do que isso, a arte e grande parte das proposições artísticas que emergem de um pensamento contemporâneo funcionam como “interruptores da percepção, da sensibilidade, do entendimento; funcionam como um descaminho daquilo que é conhecido” (Favaretto, 2010, p. 232). Embora o campo mais consolidado (e sóbrio) em que se inserem a educação, suas práticas e políticas, ainda tenha certa resistência e desconfiança diante do que se faz e se pensa a partir da arte contemporânea – *o que isso afinal tem a ver comigo?* –, há movimentos e pequenos deslocamentos importantes, advindos talvez de onde menos se espera, a partir dos próprios artistas, como vemos em experiências narradas em algumas publicações relativas a ações educativas de grandes exposições de arte contemporânea (Camnitzer, 2009; Caro, 2009; Helguera, Hoff, 2011).

Em relação a experiências pedagógicas a partir da perspectiva apontada neste texto, tenho produzido discussões importantes tanto no âmbito da graduação como da pós-graduação¹⁹. Além disso, pesquisas de orientandos têm buscado essa direção, como as de Steffens (2011), Kautzmann (2011), Born (2012) e Görden (2012). Estas pesquisadoras, a

¹⁸ “É que o saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar” (Foucault, 2001a, p. 28).

¹⁹ Além de aulas da área de Didática em cursos de licenciatura diversos, sou supervisora de estágio da Licenciatura em Artes Visuais da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Como professora da Linha de Pesquisa *Ética, alteridade, linguagem e educação* (PPGEDU/UFRGS) tenho oferecido seminários avançados a respeito desta discussão, como por exemplo, *Arte contemporânea, formação estética e educação* (2011/1) e *Arte e experiência estética: potencialidades para a formação* (2012/1). Muitos dos debates travados nessas diferentes instâncias foram incorporados ao presente texto.

maioria sem formação específica em artes, contaminaram suas preocupações pedagógicas com inquietações estéticas e artísticas. É dessa forma que encaminharam investigações e experimentações pedagógicas, envolvendo temas tais como: experiência estética através da literatura com turmas de Educação de Jovens e Adultos; experiências de fotografar com professoras de Educação Infantil; professoras de arte da Educação Básica que constituem um coletivo de arte contemporânea e encontros entre escrita e arte contemporânea com alunas de Magistério em formação. Emergem dessas pesquisas possíveis e variadas respostas para as principais indagações a respeito do que a educação pode aprender com as artes.

O desafio (ou convite) final deste texto é que sejamos capazes de unir arte e educação tão fortemente que possamos “conceber centauros”, para voltar à metáfora mitológica nietzscheana. Ou simplesmente sermos capazes de pensar metaforicamente, “pensar que o que existe está longe de preencher todos os espaços possíveis” (Foucault, 2010, p. 353), poetizar nossas inquietudes pedagógicas (modos de pensar aulas, planejamentos, currículos, configurações do espaço e tempo escolar, formação de professores, práticas pedagógicas, políticas educacionais), tensionar as fronteiras “improváveis” entre arte contemporânea e educação, entre a vida e a arte, entre vida e educação, até onde nossa racionalidade tão desprovida de estético jamais sonhou chegar.

Referências:

- Barbosa, A. M. (1989). Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Estudos Avançados*, 3 (7), 170-182. Acesso em 06 de maio de 2012: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300010&lng=en&nrm=iso
- Barbosa, A. M. (org.) (2002). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez.
- Born, P. (2012). Entre a docência e o fazer artístico: formação e atuação coletiva de professoras artistas (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Bresler, L. (2007). *International handbook of research in arts education*. Dordrecht: Springer.
- Caminitzer, L. (2009) Introdução. In: Pérez-Barreiro, G. Caminizer, L. (orgs.). *Educação para arte, Arte para educação* (pp. 13-28). Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul.
- Caro, M. de (orgs) (2009). *Micropolis experimentais*: traduções da arte para a educação (pp. 138-155). Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul.
- Cauquelin, Anne (2005). *Arte contemporânea: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes.
- Chiarelli, T. (2002). O trabalho de Rosângela Rennó: considerações preliminares. In: Chiarelli, T. (2002). *Arte internacional brasileira* (pp. 234-239). São Paulo: Lemos-Editorial.
- Danto, A. (2006). *Após o fim da arte: a arte contemporânea e os limites da história*. São Paulo: Odysseus.
- Dias, R. (2006). Nietzsche e a “fisiologia da arte”. In. *Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação: assim falou Nietzsche V* (pp. 195-204). Rio de Janeiro: DP&A.
- Dias, R. (2005). *Nietzsche e a música*. São Paulo: Discurso Editorial; Ijuí, RS: Unijuí.
- Eisner, E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Currículo sem fronteiras*, 8 (2), 5-17.
- Eisner, E. W., Day, M. D. (2004). *Handbook of research and policy in art education*. New Jersey: NAEA, Lawrence Erlbaum.
- Farina, C (2010). Políticas sensíveis do corpo docente – Arte e filosofia na formação continuada de professores. *Thema*, 7 (1), 1-13.

- Farina, C. (2008). Formação estética e estética da formação. In: Fritzen, C., Moreira, J. (orgs.). *Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana* (pp. 95-108). Campinas, SP: Papirus.
- Favaretto, C. (2010) Arte contemporânea e educação. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 53, p. 225-235. Acesso em 20 de abril de 2012: <http://www.rieoei.org/rie53a10.pdf>
- Foucault, M. (2010). Da amizade como modo de vida. In: _____. *Ditos e escritos VI: Repensar a política* (pp. 348-353). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2001). O que é um autor? In: _____. *Ditos e escritos III: Estética: literatura e pintura, música e cinema* (pp. 264-298). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2001a) Nietzsche, a genealogia e a história. In: Machado, R. (org.). *Microfísica do poder* (pp. 15-37). Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1995). Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: Dreyfus, H. e Rabinow, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. (pp. 253-278). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Frigerio, G., Diker, G. (2007) (comps). *Educar: (sobre) impressões estéticas*. Buenos Aires: Del estante.
- Görgen, N. (2012). *Encontros com a artescreta: composições com alunas de Curso Normal*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Helguera, P., Hoff, M. (orgs.). (2011) *Pedagogia no campo expandido*. Porto Alegre: Fundação Bial do Mercosul.
- Helguera, P. (2011) Transpedagogia. In: Helguera, P., Hoff, M. (orgs.). *Pedagogia no campo expandido* (pp. 11-12). Porto Alegre: Fundação Bial do Mercosul.
- Hermann, N. (2010). *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética*. Ijuí: Unijuí.
- Jódar, F. , Gómez, L. (2004). Experimentar o presente: sobre a conformação de novas identidades. *Educação e Realidade*, 29 (1), 139-153.
- Kautzmann, L. K. (2011) *Poéticas do instante: fotografia, docência e educação infantil*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Loponte, L. G.. (2003) Do Nietzsche trágico ao Foucault ético: sobre estética da existência e uma ética para a docência. *Educação e Realidade*, 28 (2), 69-82.
- Loponte, L. G. (2004). As vidas dos "artistas famosos" educam? Produção de discursos sobre arte, artistas e gênero. In: Corrêa, A. D.. (Org.). *Ensino de artes: múltiplos olhares*. Ijuí: Unijuí, pp. 337-356.
- Loponte, L. G. (2005). *Docência Artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*. Tese de Doutorado em Educação, UFRGS.
- Loponte, L. G. (2010). Arte/educação/arte: afinal, quais são as nossas inquietudes?. In: Ângela Dalben; Júlio Diniz; Lucíola Santos. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 226-244.
- Machado, R. (org.) (2005). *Nietzsche e a polémica sobre O Nascimento da Tragédia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Machado, R. (2002). *Nietzsche e a verdade*. Rio de Janeiro: Graal.
- Marton, S. (2010) *Nietzsche, filósofo da suspeita*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, São Paulo: Casa do Saber.
- Melo, J.(org.) (2003). *Rosângela Rennó: Depoimento*. Belo Horizonte: C/Arte.
- Mosé, V. (2005) *Nietzsche e a grande política da linguagem*. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro.
- Mosé, V. (2011). *O homem que sabe: do homo sapiens à crise da razão*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- Neri, L. (2001) Admirável mundo novo: os territórios barrocos de Adriana Varejão (pp. 23-32). In: Neri, L. (2001). *Adriana Varejão*. São Paulo: O Autor.
- Nietzsche, F. (2007) *A Gaia Ciência*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Nietzsche, F. (2006). *Crepúsculo dos Ídolos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Nietzsche, F. (2003). *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Obregón, J. S. (2007). La escuela como dispositivo estético. In: Frigerio, G., Diker, G. (comps). *Educar: (sobre) impresiones estéticas* (pp.73-86). Buenos Aires: Del Estante.
- Sardelich, M. E. (2001). Formação inicial e permanente do professor de arte na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, (114), 137-152. Acesso em 06 de maio de 2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300006&lng=pt&tlng=pt
- Silva, Tomaz Tadeu da. (org.) (2000). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. São Paulo: Vozes.
- Steffens, M. C. H. (2011). *Literatura como abertura: experiência estética e formação na EJA*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Veiga-Neto, Alfredo. (2002). De geometrias, currículo e diferenças. *Educação e Sociedade*, 23 (79), n. 79, 163-186. Acesso em 07 de maio de 2012: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10853.pdf>

Sobre a Autora

Autor/a: Luciana Gruppelli Loponte

Afiliação: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação

Email: luciana.arte@gmail.com

Doutora em Educação, professora adjunta da Faculdade de Educação da UFRGS (Porto Alegre, Brasil), atua na graduação e na Pós-graduação em Educação, nas áreas de educação e arte, arte e docência, gênero e artes visuais, formação estética. Foi coordenadora do GT 24 – Educação e Arte da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e atualmente é membro do Comitê Científico da entidade.

arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica avaliada por pares

Volume 20 Número 42

20 de dezembro 2012

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, Socolar (China). Contribua com comentários e sugestões a <http://epaa.info/wordpress/> ou para Gustavo E. Fischman fischman@asu.edu.

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

- | | |
|--|---|
| Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil | Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil |
| Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil | Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil |
| Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil | Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal |
| Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil | Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil |
| Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil | Antônio Teodoro Universidade Lusófona, Portugal |
| Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil | Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A |
| Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil | Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil |
| Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil | Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas , Brasil |
| Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica – Rio Grande do Sul, Brasil | Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal |
| José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal | Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil |
| Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil | Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos, Brasil |

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

- Armando Alcántara Santuario** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- Claudio Almonacid** Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile
- Pilar Arnaiz Sánchez** Universidad de Murcia, España
- Xavier Besalú Costa** Universitat de Girona, España
- Jose Joaquin Brunner** Universidad Diego Portales, Chile
- Damián Canales Sánchez** Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México
- María Caridad García** Universidad Católica del Norte, Chile
- Raimundo Cuesta Fernández** IES Fray Luis de León, España
- Marco Antonio Delgado Fuentes** Universidad Iberoamericana, México
- Inés Dussel** FLACSO, Argentina
- Rafael Feito Alonso** Universidad Complutense de Madrid, España
- Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana, México
- Verónica García Martínez** Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México
- Francisco F. García Pérez** Universidad de Sevilla, España
- Edna Luna Serrano** Universidad Autónoma de Baja California, México
- Alma Maldonado** Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México
- Alejandro Márquez Jiménez** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- José Felipe Martínez Fernández** University of California Los Angeles, USA
- Fanni Muñoz** Pontificia Universidad Católica de Perú
- Imanol Ordorika** Instituto de Investigaciones Económicas – UNAM, México
- Maria Cristina Parra Sandoval** Universidad de Zulia, Venezuela
- Miguel A. Pereyra** Universidad de Granada, España
- Monica Pini** Universidad Nacional de San Martín, Argentina
- Paula Razquin** UNESCO, Francia
- Ignacio Rivas Flores** Universidad de Málaga, España
- Daniel Schugurensky** Universidad de Toronto-Ontario Institute of Studies in Education, Canadá
- Orlando Pulido Chaves** Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
- José Gregorio Rodríguez** Universidad Nacional de Colombia
- Miriam Rodríguez Vargas** Universidad Autónoma de Tamaulipas, México
- Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- José Luis San Fabián Maroto** Universidad de Oviedo, España
- Yengny Marisol Silva Laya** Universidad Iberoamericana, México
- Aida Terrón Bañuelos** Universidad de Oviedo, España
- Jurjo Torres Santomé** Universidad de la Coruña, España
- Antoni Verger Planells** University of Amsterdam, Holanda
- Mario Yapu** Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David R. Garcia** & **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin,
Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi* University of Colorado, Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois, Urbana-
Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green State
University

Melissa Lynn Freeman* Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard* University of Southern
California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois,
Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-
Champaign

Samuel R. Lucas University of California,
Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas,
Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Heinrich Mintrop University of California,
Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts,
Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-
Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State
University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado
Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los Angeles

* Members of the New Scholars Board

