

O CRESCIMENTO COMO METÁFORA DA EDUCAÇÃO: AS EXPERIÊNCIAS DA ESCOLA LABORATÓRIO, DA BAUHAUS E DA ESCOLA AYLLU DE WARISTA

Tatiana Fernández
tfernandezster@gmail.com
Universidade de Brasília, UnB, Brasil

ISSN 2316-6479

Resumo

As metáforas conceituais que guiaram as pesquisas educativas realizadas por John Dewey na Escola Laboratório da Universidade de Chicago, Walter Gropius na Bauhaus, Elizardo Pérez e Avelino Siñani na Escola Ayllu de Warisata nas primeiras décadas do século XX proporcionam um instrumento de análise crítico da educação. Estas escolas geram um novo paradigma ético - estético para a educação a partir da metáfora conceitual do crescimento que amplia e enriquece as reflexões contemporâneas sobre Pesquisa Educativa Baseada nas Artes, estudos curriculares, estudos críticos, reconstrucionismo social, pedagogia libertadora, educação da cultura visual e arte/ educação.

Palavras chave: metáfora conceitual, cultura visual, arte educação, escolas progressistas, pesquisa Educacional baseada nas artes.


Abstract

The conceptual metaphors that guided educational research at John Dewey's Laboratory School of the University of Chicago, Walter Gropius's Bauhaus, Elizardo Perez and Avelino Siñani's Ayllu School of Warisata during the 20th century first decades provide critical analysis instruments for education. These schools raise a new ethic - aesthetic paradigm for education from growth metaphor witch amplifies and enlighten contemporary discussions on Arts Based Educational Research, curricular studies, critical studies, social reconstrucionism, pedagogy for liberation, visual culture education and art education.

Key words: conceptual metaphor, visual culture, art education, progressive schools, arts based educational research.

“Que acontece se o currículo é em si uma procura de sentido?” pergunta Maxine Greene (2000, p. 89). Esta pergunta atravessa as pesquisas iniciadas no começo do século XX pelas escolas progressistas que teceram vínculos estreitos entre arte e educação. As experiências educativas progressistas e seus pensadores abriram uma linha de relações entre arte, vida e educação que se estenderam no movimento do reconstrucionismo social contemporâneo. Entre estas pesquisas e as atuais há suficientes conexões que nos permitem refletir sobre o papel da arte e da cultura visual na educação.

Este estudo pretende relacionar as experiências da Escola Laboratório da Universidade de Chicago que John Dewey iniciou em 1896, a Bauhaus que Walter



Gropius fundou em 1919 na Alemanha e a Escola *Ayllu*¹ de Warisata fundada em 1931 por Elizardo Pérez e Avelino Siñani nos Andes da Bolívia e projetá-las na visão contemporânea da arte/educação e educação da cultura visual sob a ótica da metáfora conceitual de George Lakoff e Mark Johnson (1980, 1999).


Eles explicam que as metáforas não só nos ajudam a compreender de maneira mais viva nossos pensamentos, mas também estruturam nossa visão e compreensão do mundo baseados na evidencia de que nosso sistema conceitual é metafórico por natureza. A teoria contemporânea de Lakoff e Johnson considera a metáfora uma forma natural e convencional de formar conceitos do mundo e observa que nosso comportamento reflete a nossa compreensão metafórica da experiência (LAKOFF *In* ORTONY [org.] 1993). E dado que nossa experiência acontece no meio em que vivemos nossas metáforas procedem da nossa relação corporal com o meio ecológico e etológico. Esta teoria contemporânea questiona a linguística tradicional que distingue o sentido figurado do sentido literal, onde a metáfora só participa do sentido figurado. Encontram que os sistemas metafóricos estruturam nosso sistema conceitual incluindo os conceitos mais abstratos. Nossos sistemas de metáforas se constroem sobre um conjunto de suposições que se conceitualizam a través da experiência no mundo.

As metáforas conceituais na educação

As implicações desta ótica sobre a educação podem ter muitos desdobramentos, mas aqui identificaremos apenas aquelas que se inscrevem nas discussões sobre o currículo em artes e em educação da cultura visual e nas práticas investigativas baseadas nas artes.

Muito se escreveu no século XX sobre a educação como construção de conhecimento e muitas escolas desde as primeiras progressistas até as mais atuais adotaram a pedagogia construtivista, mas poucas compreenderam a metáfora da *construção* como uma forma de *crescimento*. Hoje tenho discutido muito este ponto na formação de arte/educadores já que a metáfora da *transmissão* de conhecimento, usada mesmo em contextos pedagógicos que se querem construtivistas, são contrárias à metáfora da *construção* e não se associam necessariamente a uma forma de criar conhecimento. Quando falamos em transmissão pensamos em uma série de pacotes de informação que devem ser entregues ao destinatário. Nada na arte funciona dessa maneira, nem a interpretação do sentido está dado dentro de um pacote de informação,

1 Sistema de organização comunitária quéchua e aimará do Incario que trabalha de forma coletiva baseada na distribuição da terra, Conjunto de famílias destinadas a trabalhar a terra em favor de uma comunidade. Relativa à família.




assim a metáfora da transmissão vai na contramão do modo de operar da arte. A arte cria territórios em que já não há mais sujeito e objeto dicotômicos mas um cruzamento heterogêneo entre subjetividades. De igual maneira no momento da aprendizagem há uma transformação em ambos sujeito e objeto da aprendizagem em que se reconfigura seu próprio “sistema de modelização da subjetividade” (GUATTARI, 1980, p.22). Importante é notar que estas transformações são imprevisíveis e diversas e que seu crescimento não se refere a posturas morais ou culturais mas à situação específica de cada ser que cresce de acordo a visão de si mesmo e da sua própria obra.

Evidentemente muitas das experiências derivadas das pesquisas das escolas progressistas não souberam compreender a proposta e foram aplicadas desde a ótica da utopia social moderna que acreditava na universalidade e perfeição de uma verdade porque ainda operavam com as metáforas conceituais dos velhos sistemas de dominação que se assentavam sobre a metáfora da *transmissão*. Transmitir informação é uma metáfora que repousa na mensagem sem estabelecer outra relação que a da entrega da mensagem. Aconteceu de maneira similar com o construtivismo que foi assimilado como um pacote de informação nas escolas.

Dewey, Gropius, Pérez e Siñani não reinventaram a educação, mas a reencontraram na metáfora conceitual do *crescimento*, isto é, na construção orgânica da sua razão de ser. As escolas progressistas que eles dirigiram fundaram seu programa sobre um currículo que considera a aprendizagem um tipo de pesquisa baseada nos problemas e situações da vida, aquilo que Ted Aoki chama de “currículo vivo” (2005) porque cresce *com* e *como* a vida, intensificando a habilidade humana de aprender diretamente das situações vivas. A metáfora da vida é o *crescimento* orgânico e fluido que é por si mesmo uma aprendizagem, como apontam as pesquisas da biologia cognitiva na tese da autopoiese² de Humberto Maturana e Francisco Varela (1997). Estas três escolas pensaram a educação em termos autopoieticos (reconstrução de si mesmo) considerando a relação do sujeito com seu entorno. Apontaram ainda outras metáforas conceituais que valorizam o território ecológico e etológico do ser: *construir, guiar, produzir, complementar, enriquecer, imaginar e compartilhar*. Ao contrário destas metáforas a escola tradicional baseia-se na compreensão da educação como uma experiência de dominação e de processo civilizatório, um processo centrado nos produtos do conhecimento e na certeza da sua universalidade onde as suas metáforas são: *transmitir, disciplinar, civilizar, instruir e moldar*.

2 Em todo sistema vivo os conhecimentos se tecem numa rede complexa de relações e movimentos entre o entorno e o ser vivo em que o sentido que os relaciona muda a estrutura para manter a identidade do sistema. Um sistema vivo se explica desta maneira em termos das suas relações e não dos seus componentes.



Construir o conhecimento à diferença de *transmiti-lo* implica relação entre as partes de um grupo social e entre o sujeito e seu entorno. *Guiar* ao invés de *disciplinar* aponta uma aprendizagem que respeita a liberdade da escolha humana e sua responsabilidade compartilhada. Uma educação que pretende *produzir, complementar e enriquecer* aponta caminhos abertos e colaborativos daqueles que pretendem *civilizar, instruir e moldar*. Civilizar é conduzir a vida em sociedade, a educação também é um processo civilizatório, mas na perspectiva dos sistemas liberais, nacionalistas e colonialistas passou a ser entendida como um *molde* que fabrica seres civilizados para ajustá-los ao seu modo de vida. No caso da América Latina a tendência liberal e progressista propunha integrar o indígena e o negro na civilização ocidental, o que significava finalmente branquear sua identidade e afogar sua cultura através da educação, neste caso a educação funcionava novamente como instrumento de alienação e dominação.


As experiências destas três escolas duraram pouco, mas as ideias não se interromperam. Enriqueceram e ressurgiram com força e desde diversas perspectivas nas pesquisas em arte educação e em educação da cultura visual na pós-modernidade.

O laboratório

Dewey arquitetou a Escola Laboratório na Universidade de Chicago em 1896 para pesquisar “como uma escola pode se tornar uma cooperativa comunitária e ainda desenvolver capacidades próprias e satisfazer necessidades particulares nos indivíduos”³ (CREMIN, 1964, apud EFLAND, 1990, p. 169). Ele se baseava na hipótese de que a vida é o espaço da experiência onde o conhecimento se *constrói* e que a liberdade de expressão na ação deve ser *guiada*, pois para ele a inteligência se desenvolve em conexão com as necessidades e oportunidades de ação.

Na escola de Dewey a base teórica e a práxis se fundamentavam em dois princípios psicológicos do crescimento, o primeiro distingue as diferenças do crescimento de uma criança e de um adulto e o segundo reconhece que as condições mentais e morais para aprender devem ser as mesmas para crianças e adultos. Nesta perspectiva tanto a criança como o adulto se realizam quando alcançam o poder e controle das formas e meios adequados para resolver os problemas e atingir os objetivos que procedem da vida, por meio de descobertas, invenções ou achados; fazendo escolhas particulares, adaptações, aplicações, provas e/ ou experimentações. Para Dewey os estágios de desenvolvimento

3 Esta afirmação está no final da introdução que Dewey escreveu para o livro *A Escola de Dewey* de Katherine Camp Mayhew e Anna Camp Edwards em 1936.



dos temas de aprendizagem são comparáveis aos estágios de crescimento na experiência de uma criança, para quem o primeiro conhecimento importante é o poder fazer, assim as artes e as atividades práticas chamadas de “ocupações” formavam os estágios iniciais do currículo que correspondem ao como fazer para conseguir um objetivo (MAYHEW e EDWARDS, 1936).


A ideia de que a educação deve proporcionar condições saudáveis para o crescimento da criança já era de muito tempo reconhecida, mas na Escola Laboratório as condições espaciais, materiais e procedimentais, pensadas sob o princípio do crescimento da criança, consideravam também o fluído das mudanças de interesse e necessidades para um funcionamento adequado dos mecanismos do pensamento e da expressão, o que constituía uma abordagem inteiramente nova naquele momento. (Ibid.)

Na metáfora do *crescimento* o papel do professor muda tornando-se intérprete e guia dos interesses e necessidades do ser em formação. Na visão de Dewey o professor adulto tem conhecimentos especializados que foram “sistematizados e definidos na sua experiência” (ibid. p. 250) os quais ajudam a definir e guiar o estudante no processo do presente. A experiência do professor é indispensável na hora de interpretar os interesses e necessidades dos seus estudantes e as condições em que a aprendizagem acontece:

Interpretar um fato é vê-lo no movimento vital, é vê-lo em relação ao crescimento. Mas vê-lo como parte de um crescimento normal é interromper as bases para guiá-lo. Guiar não é uma imposição externa. *É libertar o processo humano em direção à sua própria realização da maneira mais adequada* (grifo do autor) (DEWEY, *The Child and the Curriculum*, 1902 *apud* MAYHEW e EDWARDS, 1936, p. 252).

Adimensão interpretativa do ato educativo é similar à dimensão interpretativa da pesquisa em um laboratório onde ideias e teorias são propostas para conduzir ao entendimento do mundo. O nome da escola, originalmente proposto por Ella Flagg Young⁴, funciona como metáfora de um processo de pesquisa. Embora o nome possa lembrar condições de aprendizagem produzidas e controladas de maneira artificial o nome foi escolhido na sua origem etimológica de *laboratorium*, um lugar para experimentação, análoga ao estúdio de artista. O acento no caráter experimental toma a forma do espaço que lhe é possível conquistar, inventar e construir; acontece no devir das incertezas, no fluir da experiência, se aventura entre o conhecido e o desconhecido. Isto representou um problema

4 Ella Flagg Young (1845 - 1918) professora na Universidade de Chicago, primeira mulher Superintendente das Escolas de Chicago e presidente da National Education Association NEA. Fez o doutorado sob a supervisão de John Dewey com que compartilho muitas ideias sobre a escola progressista.



como explicaram as professoras da Escola Laboratório Katherine Mayhew e Anna Edwards no livro que dedicaram à escola:

As dificuldades práticas de criar uma nova escola dentro dos princípios teóricos formulados foram reconhecidas desde o começo. A ideia de educação como crescimento era nova. Se o crescimento é a característica de toda vida, a educação e o crescimento são uma mesma coisa; não tem outro fim além de si mesmo; dura a vida toda do indivíduo como resultado do ajuste ao seu meio ambiente físico e social que são assim ambos usados e modificados para suprir suas necessidades e a dos seus grupos sociais. (MAYHEW e EDWARDS, 1936, p. 7)


Por este motivo o *crescimento* como metáfora da educação implica dar maior atenção às condições de vida no presente da sociedade e formar uma consciência crítica do próprio crescimento como ser individual e social.

A casa

Para Walter Gropius o ato é de vital importância para a reconstrução da civilização onde ele se propõe “operar no vivo de uma situação com a tempestividade e a exatidão de uma intervenção cirúrgica” (ARGAN, 2010, p. 610). Desta maneira opera na sua obra arquitetônica, urbanística, pedagógica e cultural cuja maior síntese é a escola da Bauhaus ou Casa da Construção.

O fato de Gropius ter usado a metáfora da *casa da construção* evidencia o território em que coloca a condição da existência humana: a arquitetura é o habitat do ser humano, seu ambiente ecológico e etológico. Ele pensa este espaço como um espaço fluído em que se realizam os atos da existência. Por este motivo a *casa da construção* unia o conhecimento de artistas, artesãos, arquitetos e técnicos. Nela ele reúne “formulação teórica, aplicação prática e ato criativo” (ARGAN, 2010, p. 610). Se trata de uma metodologia que parte da vida e caminha em direção a um conhecimento transdisciplinar.

Assim Gropius relaciona o problema do espaço com a fenomenologia da vida. Para chegar a uma solução ele pesquisa o ritmo e a dinâmica interna da comunidade desde os atos individuais aos coletivos e faz desta relação seu método para encontrar soluções adequadas. A ênfase no método permitiu a Gropius distinguir entre a utopia social e a circunstância. Neste ponto ele opera como artista porque inclui a intuição como técnica do pensamento, que na opinião de Argan (2010) é uma técnica interior e diretamente operativa, por tanto muito ligada ao encontro de forças na fenomenologia da vida. Interpretar e operar estas forças como forma de pesquisa faz de Gropius um fenomenologista e um metodologista antes que um reformador utópico da sociedade.




Gropius quer provar, nos diz Argan, que “quando a práxis assumir a dignidade da teoria se manifestará a racionalidade de todos os atos da vida concreta” (Ibid., p. 618-19). Este racionalismo não é o racionalismo que separa a lógica sistêmica da intuição. O racionalismo de Gropius não é absoluto porque se transforma sobre uma pesquisa constante no âmbito do humano. Sua obra se expõe sobre a condição da utopia moderna porque é a condição em que atuavam as forças no momento, mas a sua preocupação metodológica se insere dentro do pragmatismo, não do idealismo como foi para Le Corbusier ou Frank Lloyd Wright. O rígido dogma da lei de que a *forma segue a função* derivada em posteriores escolas de design não é a *forma* e a *função* como as compreendia Gropius. A *função* para ele não é uma função ideal, mas uma função pragmática. E a forma não é sua fria consequência, mas o seu maior entendimento.

A Bauhaus foi muito enfática no aspecto do operar artístico na formação dos seus estudantes porque a arte opera sobre “uma postura diferente do individuo para com sua própria obra” (Ibid., p. 616), Nesta visão a solução de um problema não depende da melhoria das condições externas, mas da correção da atitude frente a elas.

A metáfora do *crescimento* na escola da Bauhaus não só se insere na ideia de construção, mas também na relação orgânica entre o meio ambiente (social e natural) e o ser humano, onde os objetos e o espaço habitável são uma extensão do corpo, são o seu crescimento. Por outra parte se trata de uma construção moderna, sobre as bases de uma vida moderna. Gropius é de uma geração que incorpora a máquina na sua visualidade, em favor de um “homem social que opera na contingencia da sua sociabilidade” (ARGAN, 2010, p. 618) ao invés de evadi-la como fizeram Morris, Horta, Endell e Gaudi no século anterior. Neste ponto não é uma modernidade entendida como período histórico, mas como condição atual e nova, em constante crescimento. Finalmente, a metáfora do *crescimento* também se encontra na compreensão inaugurada pela Bauhaus do design como pesquisa e produção que integra e relaciona diversos conhecimentos de maneira rizomática.

A comunidade

Em 1931 os professores Elizardo Pérez e Avelino Siñani levantaram a primeira escola indígena feita por indígenas e para indígenas que compreendeu a metáfora do *crescimento* como educação de maneira visionária. Esta escola conseguiu unir o que estava fragmentado e fortalecer o que estava debilitado nas culturas indígenas da Bolívia e de outros lugares da América Latina onde chegou a sua lenda e sua metáfora pedagógica. A Escola *Ayllu* de Warista no contexto social, político e cultural em que se encontrava funcionou como um




tecido cultural que cresceu em rede e se projetou na imagem que os povos indígenas produziram de si mesmos e do lugar da educação nas suas vidas (LOZADA, 2004) na reconquista da dignidade, mas sobre tudo na ocupação de um território intersubjetivo que fora negado desde a colonização.

A escolas para indígenas eram escolas ambulantes de instrução promovidas pelo Estado desde 1907 e estruturadas em modelos pedagógicos colonialistas com a intenção de *civilizar* o indígena para as tarefas da servidão, Era proibido ao indígena aprender a ler ou escrever sem a tutela do Estado. Neste contexto Avelino Siñani dedicou toda sua vida a ensinar (o que aprendeu escondido) na sua comunidade aimará no povoado de Warisata a 160 kms. da cidade de La Paz onde ele mantinha aulas clandestinas. Aviñani, preso em duas ocasiões por ensinar sem a permissão do Estado, procurava que as autoridades mandassem professores à sua comunidade. Nesta procura conheceu o pedagogo Elizardo Pérez quem acreditava que uma escola rural de tipo social - econômica que conservasse o sistema ancestral do povo podia preparar os alunos para se desenvolver em seu meio. Para Pérez a solução histórica para o problema do indígena era uma escola *ayllu* que partisse do seu modo de vida, onde a liberação se daria pela transformação do próprio meio de produção, pois os conceitos que giram em torno do *ayllu* são os de reciprocidade, ajuda mútua ou solidariedade com o objetivo de *produzir, construir, guiar, complementar, enriquecer, imaginar e compartilhar*.

Juntos eles construíram a escola sobre o conceito de *ayllu* ou comunidade ligada à produção e aos vínculos da terra. É importante compreender nesta leitura que a subjetividade dos povos indígenas está ligado à terra. A imagem que o indígena faz de si mesmo é um com a terra que ele anima, um com a comunidade que faz parte da mesma pele. A escola de Warista se levantou sobre uma pedagogia que começava pela terra onde *crece* a vida. Evidentemente é um contexto rural numa sociedade de economia agrária com sistema do latifundiário, mas não era por esse motivo que Pérez defendeu uma escola agrária para o indígena, mas porque a relação com a terra necessitava ser restabelecida no sentido de se reconstruir na sua subjetividade. Uma escola feita pelos comunitários e para os comunitários, pensava Pérez, desenvolveria uma pedagogia progressista que devolveria a reorganização do saber coletivo.

Em Warista não existiu separação entre escola e comunidade, esta era o seu principio pedagógico. Neste modelo a comunidade constrói a escola e se encarrega de administrá-la e de desenhar seus planos de estudos e em forma recíproca a escola fortalece o tecido comunitário (CLAURE, K. 1989, apud ZIBECCHI, 2005). Ali funcionavam oficinas de cerâmica, mecânica, tecelagem, sapataria até refinarias de açúcar e cacau. As aulas também incluíam o cultivo da terra e a cria de animais que alimentavam a comunidade. Nos chamados



Seminários Integrais se estudava a língua espanhola na perspectiva da própria cultura a partir da literatura, da rádio e do cinema. (PÉREZ, 1962)

O sistema funcionava como um internado para alunos e professores que vinham de longe e sua abrangência ia da escola primária à normal de professores rurais. Nesta escola aprendiam as crianças, jovens, adultos e anciãos. A escola era o centro cultural e desportivo da comunidade. Festivais de teatro, dança e música, jogos desportivos, clubes de leitura e cinema, projetos de pintura mural eram organizados. A escola *ayllu* era um centro cultural ativo e recebia a visita de muitos artistas e intelectuais.


A escola, construída pelos comunitários, formou muitos professores rurais que replicaram as experiências construindo outras 33 escolas em diversas regiões do país sob o princípio da reciprocidade (LOZADA, 2004). Intelectuais socialistas da Bolívia e de outros países latino americanos como o México se interessaram e apoiaram a experiência. Isto chamou a atenção da oligarquia, dos governantes e da Igreja Católica que encontraram formas de interromper o trabalho das escolas *ayllu* e obscurecer seus alcances. Em 1940 a situação política adquiriu tintes de extrema intolerância e as escolas *ayllu* foram fechadas e seus professores perseguidos.

Um laboratório, uma casa e uma comunidade

Um laboratório, uma casa e uma comunidade são espaços de *crescimento* que respondem à pergunta de Greene. Não foram escolas de arte mas tomaram dela seu modo de operar na transformação das pessoas que transformam o mundo (Maxine Greene, 2000). Desta maneira a construção da visualidade na circularidade da vida liberta, como apontou Dewey “*o processo humano em direção à sua própria realização da maneira mais adequada*” ((MAYHEW e EDWARDS, 1936, p. 252).

O *currículo vivo* (AOKI, In PINNAR e IRWIN, 2005) que estas escolas obraram a partir a vida começando pela construção do espaço físico e metafórico da sua subjetividade centra também a atenção em um método relacionado ao poder de fazer antes que a um fim em si memo. Pesquisar só pode surgir da necessidade de atuar no mundo: da necessidade de crescer. Estas escolas apontam uma metodologia de Pesquisa Educacional Baseada nas Artes que ponha ênfase, como fizeram Dewey, Gropius, Pérez e Siñani com suas experiências, no caráter continuamente experimental da vida no seu crescimento.

Novas perguntas se configuram para uma compreensão do papel da arte educação numa América Latina que procura o seu crescimento. Podemos



encontrar uma chave nas experiências e metáforas conceituais destas escolas: arte como disciplina ou como modo de operar na construção da visualidade? um *currículo vivo* pode se estruturar sobre disciplinas distanciadas da vida? quais as metáforas que permitem uma construção da visualidade cultural?

Referências

AOKI, Ted. Imaginaries of East and West: Slippery curricular signifiers in education. In: W. PINAR & R. IRWIN (Eds.), *Curriculum in a new key: The collected works of Ted T. Aoki*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005, pp. 313–319.

DEWEY, John. *Art as Experience*. N.Y.: Penguin Group, 2005.

EFLAND, Arthur. *History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*. NY: Teachers College Press, 1990.

GREENE, Maxine. *Releasing the Imagination: Essays on Education, Arts and Social Change*. CA: Jossey Bass, 2000.

GUATTARI, Felix. *Caosmose*. São Paulo, Editora 34, 1998.

LAKOFF, George, JOHNSON, Michael. *Metaphors We Live By*. IL: University of Chicago, Chicago, 1980.

_____, _____. *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books, 1999.


LOZADA, Blithz. La Formación docente en Bolivia. Procesos de Formación de los Docentes por Parte de Universidades e Institutos Pedagógicos en Bolivia. *Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, 2004, p. 44- 212. Disponível em: <<http://www.radu.org.ar/Info/15%20form%20doc%20bolivia.pdf>>. Acesso em 12/jan/2012

MATURANA, Humberto, VARELA, Francisco. *De máquinas e seres vivos: autopoiese: a organização do vivo*. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

MAYHEW, Katherine. EDWARDS, Anna. *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago*. N.Y: D. Appleton-Century Company Inc., 1936. Disponível em:<<http://archive.org/details/deweyschoolthela008095mbp>>. Acesso em: 16/ dez/2012.

ORTONY, Andrew (Ed.). *Metaphor and Thought*. NY: Cambridge University Press, 1998.

PEREZ, E. *Warista la Escuela Ayllu*. La Paz: Empresa Industrial Gráfica E. Burillo, 1962.



ZIBECHI, Raul. La educación en los movimientos sociales. Programa de las Américas, Siver City NM: International Relations Center, 8/junio/2005. *Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, FLAPE*. Disponível em http://especiales.universia.net.co/dmdocuments/educacion_en_los_mov_sociales.pdf. Acesso em 07/ jan/2012.

ISSN 2316-6479

Minicurrículo

Tatiana Fernández é artista e arte educadora, Mestre em Novas Tecnologias aplicadas à Educação e Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas, atualmente é doutoranda da linha de Educação em Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Sua área de pesquisa se centra na linha do reconstrucionismo social e da educação como obra de arte em base a sua experiência como professora de arte e artista desde a década de 1990.

MONTEIRO, R. H. e ROCHA, C. (Orgs.). Anais do V Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual
Goiânia-GO: UFG, FAV, 2012