

A FORMAÇÃO DO ARTISTA-EDUCADOR, APROXIMADAMENTE

Cayo Honorato
UnB

ISSN 2316-6479

Resumo

Neste texto, procuramos, inicialmente, situar o artista-educador em relação a duas outras figuras: o artista-professor e o educador-artista; para então delinear sua formação, no sentido de sua emergência e consolidação históricas, segundo três diferentes momentos: (1) o de uma aproximação das artes à educação, no quadro de um afastamento entre esses termos; (2) o de um afastamento, no quadro de uma aproximação; (3) e finalmente, o de uma rotinização dessa aproximação.

Palavras chave: artista-educador, artista-professor, educador-artista, formação.

Abstract

In this paper, we seek to initially place the artist-educator in relation to two other figures: the artist-teacher and teacher-artist; then to trace his blooming, in the sense of his historical emergence and consolidation, according to three different moments: (1) that of an approximation of the arts to education, in the context of a dissociation between these terms; (2) that of a dissociation, in the context of an approximation; (3) and finally, that of a routinization of the approximation.

Keywords: artist-educator, artist-teacher, teacher-artist, historical blooming.

Há certamente algo de peculiar na “rotinização”¹ que vimos observando, nos últimos anos, de certa *aproximação* dos artistas à educação, se, de uma perspectiva histórica, considerarmos que tanto o artista moderno quanto o artista de vanguarda, ou mesmo o artista conceitual (embora aqui já se encontrem, particularmente, nas tentativas de transformação do espectador em participante, alguns traços daquela aproximação), em geral, constituíram-se num certo *afastamento* em relação à educação, isto é, não só em relação aos processos sistêmicos de formação do artista, mas também em relação ao círculo de uma *paideia*, a um sistema do conhecimento, à cultura como civilização, à arte como instituição; o que nos levaria a admitir que as artes, parafraseando Hubert Damisch (1984, p. 12), só podem constituir um tema educacional na condição de que, ao mesmo tempo, possam *fugir pela tangente* ao discurso educacional:

1 No livro *A educação pela noite*, Antônio Cândido (1989, p. 181) se utiliza do conceito de Weber para denominar o processo pelo qual a sociedade aprende a conviver e, em muitos casos, passa a aceitar e apreciar determinados fatos da cultura.

[...] a *teoria* «artes», no sentido lógico do termo, apenas pode constituir um tema (ou um conjunto de temas) enciclopédico, na condição de admitirmos que o que se anuncia com este título possa fugir pela tangente ao círculo da *paideia*, ao mesmo tempo que aos parâmetros do discurso enciclopédico; ou pelo menos possa transgredir, romper o quadro num ponto preciso, a fim de manifestar simultaneamente a sua [do quadro] função ideológica de limite, de remate. [...] toda a actividade, todo o trabalho, e por maior razão, toda a fruição que podemos etiquetar como «artística», nos remete, até nas suas figuras mais perfeitas, melhor acabadas, e por uma fuga tangencial [...], ao âmago menos controlável da cultura.

“Fuga tangencial, caso extremo”. No limite – o que nos parece mais interessante/ urgente –, não se trata de um abandono da educação pelas artes (até porque, nunca deixou de haver escolas, academias, ateliês, que na verdade se multiplicam), nem de uma fuga no sentido de um refúgio, retiro ou recreio, tampouco de uma valorização excepcional das artes à custa de uma depreciação da educação; mas do que, pelas artes, no ponto preciso em que melhor podemos reconhecê-las como tal (portanto, não como uma empiria de conteúdos, mas como uma maneira de fazer/ pensar/ dizer específica), vem evidenciar, tensionar, romper e ampliar os limites da educação, movimentando seus “espaços sedentários”, fazendo passar “rufares microscópicos, multiplicidades da matéria”. (ZORDAN, 2011b, pp. 21-22)

Portanto, trata-se aí de uma posicionalidade implicada na educação – e não nos referimos aqui ao “didatismo acerca da ruptura” (BARBOSA, 1984, p. 160), empenhado em esclarecer e convencer –; uma posicionalidade (em relação à educação) que não poderia, simplesmente, ser tomada como seu oposto, como o que lhe vem em rota de colisão, mas como aquilo que põe em causa, tanto na educação quanto nas artes, as concepções que fazem pouco caso dessa carga/ força/ afluência conflitiva/ ácida/ disjuntiva, que devém nas relações entre as artes e a educação. Eis a manobra que nos solicita pensar decididas aproximações nos afastamentos e vice-versa; deslocamentos segundo os quais não nos basta afirmar que “todo grande artista é intrinsecamente um educador” (BARBOSA, *idem*, p. 160): trabalhar com/ pelas artes/ educação nos limites da cultura e do conhecimento.

Todavia, em face daquele processo de afastamento histórico – que tampouco totaliza a arte do período, mas que certamente nos lega, ainda hoje, um residual “preconceito mesquinho de artistas contra o ensino da arte” (BARBOSA, *idem*, p. 160) –, podemos nos referir a uma espécie de inversão em curso das relações entre as práticas artísticas e o ensino da arte, que justamente dá lugar àquela aproximação; uma inversão que tem no **artista-educador** uma de suas figuras

possíveis, mas que deve ser discutida junto a outras. Afinal, devem entrar em questão não só os efeitos salutareos dessa aproximação, mas também seus efeitos colaterais, particularmente, no campo educacional.

Na medida em que toma a educação (notadamente, enquanto uma prática discursiva, contextual, participativa e/ ou colaborativa), de maneira ora mais programática, ora mais pontual, como sua referência, matéria ou maneira de fazer arte (assim poderíamos caracterizá-lo), o artista-educador não necessariamente coincide com o **artista-professor**, que está presente nas escolas ou universidades, que atua no ensino da arte (às vezes por simples necessidade de emprego), que “dissolve no outro sua questão” (GROSS, 1984, p. 23), que ensina e tem seus alunos, com os quais eventualmente discute seu próprio processo artístico, mas que leva essas atividades (ser artista e ser professor) em *paralelo*.

Aqui teríamos de fazer inúmeras ressalvas, uma vez que os artistas-professores buscam estabelecer entre essas atividades, conforme a pesquisa de Célia Maria de Castro Almeida (2009, pp. 81-86): relações, trocas, cruzamentos, pingue-pongues, idas e vindas etc. Por ora, no entanto, parece-nos suficiente registrar algumas ambiguidades dessas “inter-relações”, ou melhor, alguns afastamentos indecisos nas aproximações, conforme o depoimento de alguns desses artistas-professores, recolhidos por Almeida: “Não consigo desvincular uma coisa da outra: se entro na sala de aula, sou professora; se saio da sala de aula, sou artista”. Ou ainda: “Embora parta do princípio de que elas estariam separadas em duas ações independentes, [...] em muitos aspectos, a questão é uma só”. Para o artista-professor-etc. Ricardo Basbaum (2013, p. 195), diferentemente:

[...] pode ser possível a produção de arte em relação ao aparato acadêmico/universitário. Mas, atenção: é preciso não apostar em continuidade simples entre os circuitos: quem conhece os problemas relativos a passagens, fronteiras, linhas-limite, sabe perfeitamente (ou mesmo já experimentou de modo claro, em seu próprio corpo e através da pele) que qualquer deslocamento implica na não-manutenção do mesmo.

Também o artista-educador não necessariamente coincide com uma figura talvez mais recente (ao menos no plano do discurso), a do **educador-artista**, isto é, do educador (ou professor) que atua no ensino da arte, mas busca experimentar procedimentos educacionais junto aos devires das artes, em vez de tratá-las como uma empiria de conteúdos ou representações, apreensíveis pela segurança teórica do binômio conhecimento-metodologia; procedimentos “que não se julgam obras de arte, ainda que não se submetem a deixar de ser arte”. (ZORDAN, 2011a, p. 4244) Se aqui podemos nos referir a manobras semelhantes de hibridação, à exploração de “entre-lugares”, consoantes à elaboração de uma “pesquisa viva” (IRWIN, 2013, pp. 29 ss.), há todavia diferenças entre seus pontos

de partida; não necessariamente os artistas-educadores e os educadores-artistas trabalham num mesmo contexto ou lugar (material e discursivo) de fabricação, circulação e efetuação de saberes e significados.

Mas o que significa em nossa época o artista-educador, esse que faz arte a partir da/ com a educação? Por que os artistas se tornaram artistas-educadores (como nos interessa saber: da perspectiva das solicitações de sua prática artística)? Que tipo de chamado, oportunidade ou *devenir-étranger* a educação oferece aos artistas? De que modo educar se torna ou continua sendo uma prática artística? Qual tem sido a contribuição dos artistas-educadores para a educação? De que modo eles reinventam o ensino-aprendizagem (se acaso isso corresponde a seus interesses)? É certo que os artistas-educadores produzem “pedagogias alternativas”? De que modo eles assumem (se assim o fazem) os problemas da educação pública popular, por exemplo?²

1. Aproximações nos afastamentos

Façamos uma breve contextualização retrospectiva: o advento (a) da *originalidade*, ou mesmo da *marginalidade*, como um critério de apreciação da arte – que, em sentido lato, pode abarcar: a inconformidade a regras, a afirmação dos direitos individuais, a valorização romântica da inspiração, o salto estético para fora da *mimesis* –, somado às diversas campanhas antiacadêmicas, da segunda metade do século XVIII em diante, assim como (b) da ideia de *ruptura* ou de *transgressão* – também em sentido lato: a destruição pelas vanguardas, no início do século XX, de qualquer ideal teórico ou princípio formal de identificação da arte, isto é, a ideia de “matar a arte para salvá-la”, conforme a formulação do tema hegeliano por Ronaldo Brito (2005, p. 76), ou de submetê-la a um processo de “desestetização” (*Entkunstung*), conforme a formulação de Theodor Adorno (2006, p. 28); por mais que essa ruptura, especialmente no que diz respeito a sua relação com o passado, seja depois demonstrada enquanto uma noção equívoca (RANCIÈRE, 2005, pp. 36 ss.) –, e finalmente, (c) da noção de *campo expandido*, da equação *arte-vida*, da *desmaterialização* do objeto artístico (ARCHER, 2001; KAPROW, 2003; LIPPARD, 2001), a partir dos anos 1960, entre outros fatores (dentre eles, a consolidação de um livre mercado da arte) – toda essa constelação de eventos, cada qual em seu tempo, dessacralizou o fundamento mesmo das instituições do ensino artístico, enquanto sedes exclusivas de um saber imprescindível e transmissível; um processo que dificilmente se poderia reverter.

2 Parte dessas questões me foram colocadas pela organização do Seminário “Artistas Educadores: um encontro”, realizado entre os dias 14 e 16/04, no Espaço Fonte, na cidade do Recife.

Tudo isso, para tão somente delinear a maré montante do afastamento, isto é, do discurso da “arte moderna” sobre a educação, que, como dissemos, não totaliza a arte dos últimos 250 anos, mas traz nele mesmo suas próprias contradições. Para que tenhamos alguns exemplos: em dezembro de 1861, a pedido de alguns jovens pintores que desejavam ser iniciados no Realismo, Gustave Courbet abre um ateliê. É conhecida a anedota de que o artista teria, no primeiro encontro, aprontado um boi de modelo vivo. Segundo Jorge Coli (2010, p. 140), Courbet aceita abrir o ateliê, mas “[...] antes como uma oportunidade para proclamar seus princípios e causar algum escândalo que beneficie as suas concepções do que verdadeiramente para ensinar”. Dias depois, publica num jornal uma carta endereçada àqueles jovens, onde se podia ler:

Eu não posso ensinar minha arte, nem a arte de qualquer escola, porque eu nego o ensino da arte; com isso quero dizer [...] que a arte é completamente individual; ela não é, para cada artista, senão o talento resultante de sua própria inspiração e de seus próprios estudos sobre a tradição”. (COURBET, 1986, p. 10, tradução minha.)

Podemos notar que, nessa decidida recusa em ensinar, Courbet não postula necessariamente um afastamento da tradição ou do saber, apesar de sua significativa filiação às ideias da inspiração e do talento pessoal. Apenas, segundo ele, para se tornar um artista, era preciso tornar-se seu próprio mestre. O “belo” (a verdade da arte), para Courbet, competia ao indivíduo capaz de concebê-lo, a partir da aplicação de suas faculdades pessoais às ideias e coisas de sua própria época. “Se você pintar como Rafael pintava noutros tempos, você não terá nenhuma existência”. (COURBET *apud* COLI, *op. cit.*, p. 141) Contudo, sua conclusão não descarta a possibilidade de “explicar-lhes” um método específico, tampouco a de uma *colaboração* entre artistas (o que depois embasa os principais projetos educacionais em arte no decurso do século XX):

Eu não posso, portanto, ter a pretensão de abrir uma escola, de formar alunos, de ensinar esta ou aquela tradição parcial da arte. Eu não posso senão explicar aos artistas, que serão meus colaboradores e não meus alunos, o método segundo o qual, a meu ver, alguém se torna pintor, segundo o qual eu mesmo me esforcei desde o início para me torná-lo, deixando a cada um a inteira direção de sua individualidade [...]. Para tanto, a formação de um ateliê coletivo, lembrando as colaborações muito fecundas dos ateliês do Renascimento, pode certamente ser útil e contribuir à abertura de uma nova fase da pintura moderna, e eu me prestarei com boa vontade a tudo que de mim desejarem para alcançá-lo. (COURBET, *idem*, pp. 14-15, tradução minha.)

Anos mais tarde, em 1907, também a pedido de alguns jovens pintores, Henri Matisse abriu sua “academia”, que também resolveu fechar em seguida.

Matisse, que frequentou a Escola de Belas-Artes e depois o ateliê de Gustave Moreau, que se dedicou à cópia de inúmeros mestres no Louvre, mas que decidiu por fim trabalhar sozinho, buscando seus temas fora do museu, queria inculcar em seus alunos o senso da tradição, entendendo que o artista que o abandona, “conhecerá apenas um sucesso efêmero e seu nome logo será esquecido”. Entretanto, repetindo Courbet, queria que cada um extraísse disso “o sentimento depurado e independente da [...] própria individualidade”. O mestre pintor se empenhava em corrigir seus discípulos, considerando o espírito em que tinham concebido suas pesquisas. Ocorria-lhe ter certeza de quando tomavam uma direção equivocada, mas ouvia como resposta: “É assim que eu penso” – sem que entendessem, para seu desespero, que estavam fazendo “matisse”. Cansado, percebeu que deveria escolher entre ser pintor ou ser professor: “decidi que era pintor”. (MATISSE, pp. 84, 117 e 141)

Também há casos, mais recentemente, em que a própria colocação em dúvida da autoridade das instituições de ensino dá ensejo à renovação das propostas e estruturas educacionais pelos artistas; ainda que isso denote outra “recusa” em ensinar, uma que não desiste de “ensinar”. Em conversa com Michael Craig-Martin, sobre sua atuação no CalArts (California Institute of the Arts), nos anos 1970, John Baldessari (2009, pp. 42 ss., tradução minha) afirmou:

[...] nós simplesmente eliminamos as notas. [...] Nós também não tínhamos nenhum currículo. [...] aquilo estava aberto vinte e quatro horas por dia. [...] Nos Estados Unidos naquele momento, havia uma nova faculdade por mês sendo aberta, e os estudantes gostavam de ser nômades. [...] Eu tive essa grande ideia de que você se inscrevia numa faculdade e ganhava alguma coisa como um cartão de crédito, que você ia creditando em cada escola que passasse. E então, quando ele estivesse completo, você estava graduado.

Não se pode ensinar arte, essa é minha premissa. [...] mas é certamente uma boa ideia haver artistas ensinando [...] pessoas que professam estar fazendo alguma coisa que chamamos de arte [...] desmistificando a ideia de um artista. [...] Eu tentei outros trabalhos, mas eles eram muito chatos. [...] Eu pensei, *para que eu não cometa suicídio, terei que ensinar arte do mesmo modo como se faz arte.* [...] Então eu simplesmente tentava fazer coisas malucas com os estudantes.

2. Afastamentos nas aproximações

O interesse dos artistas pela educação e, particularmente, pela imagem do educador, mestre ou professor, pode ser traçado de modo crescente, pelo menos, desde os anos 1950, embora notadamente a partir dos anos 1960. Um processo também contaditório, mas que, comparativamente ao que descrevemos antes, traz suas contradições ao revés. São as “recusas” que, desta vez, podemos

contar no próprio interesse. Para Didier Semin (2004, p. 171), o que se passa nas escolas desse período espelha “[...] o trabalho desses artistas que sonham com um ensino da arte, ao mesmo tempo em que recusam a ideia de que a arte seja herdeira de uma tradição e de uma técnica”. Essa recusa “engajada” do ensino, por assim dizer, propõe duas saídas ao paradoxo de um “ensino do que não se ensina”: transformar a escola/ o ateliê em um “comunidade de iguais”, como queria Courbet, e substituir o primado da *transmissão* pela ideologia da *criatividade*; o que tem, nos exemplos a seguir, um caráter mais místico do que psicológico.

Yves Klein é um desses artistas. Em sua famosa *Conférence à la Sorbonne*, em 13 de junho de 1959, Klein dedica uma parte importante de suas teses ao projeto de um estabelecimento de ensino, no qual a palavra “escola” é cuidadosamente evitada: o *Centre de la sensibilité*. O espaço deveria permitir a criação em comum de uma “arte absoluta”, como realização de uma “imaginação pura”. Nele não haveria programas nem exames, embora o artista previsse uma lista de cadeiras e seus ocupantes. Assim como na Bauhaus, suas atividades se apoiariam numa “concentração de ideias”, o que coincide, no âmbito das artes marciais em que Klein se formou, com um exercício espiritual. Professores e alunos deveriam participar sem restrição da sua construção, de modo que o centro estivesse constantemente nascendo. Ao cabo de 10 anos, contudo, poderia ser dissolvido.

A par do interesse de Klein pela colaboração artística, é a ideia ou mesmo a atitude da *impregnação* (de resto, um tipo de transmissão) o que melhor corresponde a seu desejo por uma comunicação direta com o público. Materializada nos *Relevos-Esponja* que desenvolve a partir de 1956, nos quais se serve diretamente de esponjas naturais embebidas em azul *IKB*, ela significa, de um lado, como propriedade das esponjas, ser permeável a qualquer fluido e capaz de absorvê-lo, testemunhando um “estado de interpenetração dos vários planos espirituais” ou “a gradual transição entre as fases alternadas dos ritmos e trocas vitais”; de outro, como propriedade do azul, um campo de irradiação constante, bem como a “possibilidade de se mergulhar nos abismos do conhecimento original, intemporal”, ou ainda um “estado de total harmonia com o lado invisível da Natureza não perceptível através dos sentidos”. (WEITEMEIER, 2005, p. 37)

Klein esperava com seu trabalho formar um “homem novo”, o que corresponde a uma vontade (comum às vanguardas) de devir-mundo do pensamento, que por sua direcionalidade, nem sempre resta igualitária nela mesma. Mas é Joseph Beuys, certamente, o exemplo mais notável dentre esses artistas-educadores; também o mais polêmico. Suas aproximações à educação são diversas. Quando professor na Düsseldorf Kunstakademie (a partir de 1961), Beuys recusa os critérios de admissão à sua disciplina, recebendo cerca de 140

alunos interessados; o que em parte irá motivar sua demissão em 1972. Anos antes, em 1969, havia afirmado que “ser professor é minha principal obra de arte”. No ano seguinte, em 1973, funda a *Freie Internationale Universität*, que só se dissolve em 1988, dois anos após a morte do artista.

Em seus trabalhos, a postura de professor (senão de mestre, pastor, Cristo) é recorrente, podendo ser observada pelo menos desde a performance *Como explicar uma pintura a uma lebre morta*, de 1965. Também a presença do quadro-negro como suporte de inúmeros registros é absolutamente marcante, mas aqui nos interessa particularmente uma de suas sentenças, formulada já no final dos anos 1960: “todo ser humano é um artista” (*jeder Mensch ist ein Künstler*); em razão da qual ensinar somente seria possível através do exemplo, isto é, de uma “pedagogia do despertar”. (SEMIN, *op. cit.*, p. 186)

Em conferência recente, intitulada *Joseph Beuys and the German Past, Tentatively*, Thierry de Duve (2013) identifica naquela sentença, particularmente, na sua vontade em “conferir um impulso global à tarefa que o povo deve assumir” (conforme um discurso do artista em 1985), aspectos inesperados de um passado romântico, caracteristicamente alemão. Em 1798, Novalis já havia escrito: “todo ser humano deveria ser um artista” (*jeder Mensch sollte Künstler sein*). Desta vez, o contexto que envolve a sentença (que aqui resumimos drasticamente) reserva ao príncipe soberano a posição de “artista dos artistas”, isto é, daquele que “dirige os artistas”, os quais ele “educa, nomeia e aconselha”, já que somente ele “vê todo o quadro da perspectiva correta”. Assim, a consumação da sentença somente seria possível no ponto em que a vontade do povo coincidissem com a dos artistas, que por sua vez deveria coincidir com a do soberano; como uma doutrina estética (ou técnica de governo) que amortece a luta de classes, sob o disfarce de que a teria superado.

3. Rotinização das aproximações

A esta altura, podemos afirmar que as declarações, eventualmente sustentadas pelo ensino da arte, de que os artistas se alheiam da educação, de certo modo, perderam qualquer plausibilidade. A percepção de que, nos últimos 15 anos, senão desde meados dos anos 1980,³ as práticas artísticas têm cada vez mais operado com formatos, métodos, modelos, instrumentos e processos que, em sentido amplo, podem ser vistos como educacionais, foi recentemente objeto

3 Considere-se, por exemplo, alguns trabalhos ou exposições de Tim Rollins *and the Kids of Survival (Amerika/ After Franz Kafka, 1987)*, do Group Material (*Democracy/ Education, 1988*), de Martha Rosler (*If you lived here, 1989*), de Andrea Fraser (*Museum Highlights, 1989*) etc.

de exame em uma antologia de artigos, intitulada *Curating and the educational turn*. (O'NEILL & WILSON, 2010) O que se denominou “virada educacional”, segundo seus editores, não significa a adoção simplesmente temática da educação por essas práticas, mas sua transformação talvez paradigmática nessa direção, a respeito do que alguns artigos têm posições divergentes.

Na apresentação de um desses projetos, intitulado *unitednationsplaza* (a continuação, entre 2006 e 2007, de parte da irrealizada *Manifesta 6*), Anton Vidokle (2010, pp. 148-156) defende que a exposição não é a melhor maneira de se corresponder à expectativa de que as práticas artísticas atuem como “agentes transformadores na sociedade contemporânea”. Sua proposta, portanto, é a de uma escola temporária e radicalmente aberta (que também se declara um trabalho de arte), estruturada em “uma série livre, informal e como se universitária de seminários, conferências, aulas, projeções de filmes e performances esporádicas”. Vidokle aposta nas escolas como espaços de experimentação, o que, nas exposições, diante das demandas por mercadorias, teria se tornado inviável. Mas ele não questiona se as escolas, elas mesmas, não enfrentariam injunções semelhantes. De fato, ele não parece interessado em modificar a “debilidade dos modelos educacionais dominantes” que o projeto alega expor. Curiosamente, para sua percepção, a escola é positivamente “um lugar super ativo da produção cultural”, onde também se produzem exposições, novos trabalhos etc.

Em todo caso, a exposição deixou de ser o principal. Conforme pesquisa do arquiteto Nikolaus Hirsch, apurada por Carles Guerra (2011, pp. 274), se no início do século XX uma instituição como a Tate tinha 99% de seu espaço e recursos dedicados à exposição, hoje, quase 90% da logística desse museu está relacionada aos serviços culturais. Nesse contexto, a educação pode surgir, nem sempre com ironia, como uma nova mídia expositiva, ou ainda, como ferramenta de gestão institucional dos usos coletivos e repercussões sociais das exposições. Assim, nos programas públicos que os têm *at the heart*, os artistas e curadores podem ser chamados a “educar” (intervindo em escolas, comunidades etc.), mesmo desconhecendo os estudos em educação; sem que os educadores, em contrapartida, sejam chamados a “curar” (intervindo nos processos institucionais, curatoriais etc.). É o que afirma Carla Padró (cf. GUERRA, *idem*, p. 277): “[...] temos que problematizar essa voz do artista-curador que se institui como educador”.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor. *Teoria estética*; tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2006.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. *Ser artista, ser professor: razões e paixões do ofício*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2009.

ARCHER, Michel. *Arte contemporânea: uma história concisa*; tradução de Alexandre Krug e Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BALDESSARI, John & CRAIG-MARTIN, Michael. Conversation. In: MADOFF, Steven Henry (ed.). *Art School: Propositions for the 21st century*. Cambridge: MIT Press, 2009, pp. 41-52.

BARBOSA, Ana Mae. A arte-educação precisa dos artistas. In: _____. *Arte-educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984, pp. 156-163.

BASBAUM, Ricardo. O artista como pesquisador. In: _____. *Manual do artista-etc.* Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2013, pp. 193-201.

BRITO, Ronaldo. O moderno e o contemporâneo: o novo e o outro novo. In: _____. *Experiência crítica: textos selecionados*; organização de Sueli de Lima. São Paulo: Cosac & Naify, 2005, pp. 74-88.

CÂNDIDO, Antônio. *A educação pela noite & outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1989.

COLI, Jorge. O novo artista. In: _____. *O corpo da liberdade*. São Paulo: Cosac & Naify, 2010, pp. 139-156.

COURBET, Gustave. *Peut-on enseigner l'art?* Paris: L'Echoppe, 1986.

DAMISCH, Hubert. Artes. In: Enciclopédia Einaudi, vl. 03: Artes – Tonal/atonal. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1984, pp. 11-38.

DUVE, Thierry de. Joseph Beuys and the German Past, Tentatively (The 7th Annual Kirk Varnedoe Lecture Series). Disponível em: <<http://migre.me/iPZo3>>. Acesso em: 13/04/14. (vídeo)

GROSS, Carmela. Entrevista à Revista AR'TE. In: Revista AR'TE, ano 3, n. 11, 1984, pp. 25-28.

GUERRA, Carles [et. al.]. El giro educativo en el Estado español. In: Revista Desacuerdos, n. 6. Barcelona; Granada; Madrid: UNIA [et. al.], 2011, pp. 274-296. (PDF)

IRWIN, Rita L. *A/r/tografia*. In: DIAS, Belidson & IRWIN, Rita L. (orgs.). *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013, pp. 27-35.

KAPROW, Allan. *Essays on the blurring of art and life*; edited by Jeff Kelley. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 2003.

LIPPARD, Lucy. *Six years: the dematerialization of the art object from 1966 to 1972...* Berkeley; Los Angeles; London: University of California Press, 2001.

MATISSE, Henri. *Escritos e reflexões sobre arte*; seleção dos textos, notas e bibliografia de Dominique Fourcade; tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.

O'NEILL, Paul & WILSON, Mick (eds.). *Curating and the educational turn*. Amsterdam: Open Editions, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*; tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org., Ed. 34, 2005.

SEMIN, Didier. Portrait de l'artiste en enseignant: Cage, Klein, Beuys. In: DOUAR, Fabrice & WASCHEK, Mattias. *Peut-on enseigner l'art?* Paris: Louvre; ENSBA, 2004, pp. 171-191.

WEITEMEIER, Hannah. *Klein*. Köln: Taschen; Paisagem, 2005.

ZORDAN, Paola. Disparos e excesso de arquivos. In: GERALDO, Sheila Cabo & COSTA, Luiz Cláudio da (orgs.). "Subjetividades, utopias e fabulações" – Anais do Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Rio de Janeiro: ANPAP, 2011a, pp. 4244-4259. Disponível em: <<http://migre.me/iPSoZ>>. Acesso em 13/04/14.

___ (org.). *Iniciação à docência em Artes Visuais – Guia e experiências*. São Leopoldo: Oikos, 2011b.

Minicurrículo

Cayo Honorato é professor e pesquisador no Departamento de Artes Visuais (VIS) do Instituto de Artes (IdA) da UnB, onde coordena o Espaço Piloto; doutor em Educação pela USP, mestre em Educação e bacharel em Artes Visuais pela UFG; com pesquisa, nos últimos anos, sobre as conjunções e disjunções históricas e culturais entre arte e educação.