



AS ESCOLHAS NOS ESCOLHEM: O EXEMPLO COMO PREFERÊNCIA PEDAGÓGICA

Luisa Günther
UnB

Resumo

A tradição é também uma questão de escolhas: alguns elementos em detrimento de outros passam a compor um repertório de referência como se sempre estivessem ali. Estas considerações coadunam a percepção de que as formas pedagógicas, por serem mecanismos de transmissão da tradição (ou de sua transformação), devem incorporar estratégias de escolhas significativas para os conteúdos a serem ministrados.

Palavras-chave: Aprendizagem Colateral; Empatia; Escolha; Paideuma.

Abstract

Tradition is also a matter of choice: some elements instead of other become part of a repertoire of reference as if they have always been there. This argument imposes itself alongside the perception that pedagogical forms should incorporate significant choice as means of establishing which contents should be taught, since these same pedagogical forms are means transmission or transformation of tradition.

Keywords: Colateral Learning; Choice; Empathy; Paideuma.

O prego onde se pendura o quadro é a ruína da pintura.
Pablo Picasso

As escolhas nem sempre são auto-evidentes. Em alguns momentos, as escolhas são motivadas por conjunturas mais amplas, acumuladas por ações prévias que geram reações em cadeia. Outras vezes, resultam de um impulso imediato do acaso, de uma intuição, de uma sorte repentina. Estas breves considerações visam instaurar uma atmosfera para ponderar sobre a elaboração de estruturas de discurso para um momento de partilha de conteúdos: seja em uma situação pedagógica na qual os papéis estão indicados em formalidades específicas (professor-aluno; mediador-público); ou, na própria dinâmica cotidiana da troca de saberes entre aqueles que buscam informações e conhecimentos despretensiosamente.

Devo confessar que a escrita deste artigo teve início a partir de uma percepção repentina e de um subsequente estranhamento em meio ao preparo do conteúdo programático de uma disciplina qualquer (sinceramente, não importa qual era a disciplina, até mesmo porque, desde então sou arrematada por estes mesmos sentimentos): como escolher quais autores deveriam ser lidos pelos discentes? Afinal, eram tantos!

Existiam os clássicos e seus comentadores; os novos-clássicos que atualizavam uma discussão epistemológica; os iconoclastas; os em voga no momento;



os preferidos; os esquecidos; os necessários; os já não tão importantes assim... Fiquei remoendo esta tipologia aparente e tentei fazer sentido entre aquilo que poderia ser algo despercebido e outros elementos de meu conhecimento teórico. Lembrei dos melindres do “currículo oculto” de Philip Jackson (1968) que chamou a atenção sobre as características estruturais de um contexto educativo que poderiam contribuir, para o bem ou para o mal, de uma forma ou de outra, em um processo de socialização. Retomei também a referência a John Dewey (1938) que menciona a “*aprendizagem colateral*” instância na qual atitudes, gostos e aversões são transmitidos de modo simultâneo ao currículo explícito.

Em meio a este resgate conceitual, à época, não tive por intenção desdobrar considerações mais veementes. Sinceramente, ficava mais preocupada com as implicações éticas do que significava ter de escolher autores em detrimento de outros, para compor o conteúdo programático de uma ementa. Percebi as consequências do hábito de escolher justamente e principalmente, os meus próprios autores favoritos. Seria justo?! Ao menos, era sincero. Afinal, é sempre mais agradável desdobrar considerações teóricas em um contexto de ensino-aprendizagem, daqueles autores com os quais sentimos afinidade eletiva. Ou seja: talvez a *empatia* como qualidade da *intelligentsia* (MANNHEIM, 2004) fosse, não apenas esta “*capacidade de colocar-se no lugar do outro*” (op. Cit., p. 92) de modo a engendrar uma “*fonte de transcendência intelectual do próprio meio*” (op. Cit., p. 93), mas sim e principalmente uma identificação simpática¹. Por outro lado, será que isto, na verdade, deturpava o próprio sentido de empatia?! Afinal, segundo o que consta nesta discussão específica, parece que este autor propõe outra dimensão para a empatia que seria justamente a habilidade de filiação àqueles teóricos com os quais não temos qualquer simpatia.

A educação não amplia apenas os limites de coisas conhecidas, pois enquanto estas não afetam nosso ponto de vista, continuamos a encarar os fatos com os olhos do tradicionalista que aprendeu sozinho a manter-se e a enfrentar os problemas de um mundo imutável. A educação nos ensina a descobrir nossa própria problemática na problemática de povos distantes e a compreender outros pontos de vista através da redefinição do nosso. É certo que tal propensão não é desprovida de perigos; já os indicamos anteriormente. Uma empatia globalizante pode degenerar em um intelectualismo descompromissado, frívolo e vão. O pensador pode perder seu senso de proporção, e ao exercer sua empatia de coisas recônditas pode deixar de desempenhar seu papel num contexto mais imediato (MANNHEIM, 2004, p.93-4).

¹ *Simpático* aqui refere-se a tipologia da magia proposta por James Frazer (1982) que contrapunha os ritos simpáticos (que atuam pela semelhança e pela contiguidade) àqueles ritos que interferem por intermédio do contágio e da contaminação.



Com isto paio em um impasse de mim mesma: em que medida escolher autores significativos poderia ser uma forma de domínio ideológico? Não. Esta não é uma pergunta ingênua, por mais que, inevitavelmente, a resposta seja automática: o sistema de ensino é ideológico por si só. Afinal, alguns autores indicam que, justamente a Educação, é a um mecanismo discriminatório que marca a distinção social em dinâmicas deterministas de privação relativa (ILLICH, 1971; SNYDER, 1971; BOURDIEU, 1998; 2007). De fato. Entretanto, a Educação também pode ser percebida como um mecanismo de escolaridade que tem um compromisso social com a partilha de conteúdos e a democratização de saberes em um sistema mais amplo de empoderamento a partir da igualdade de oportunidades públicas e gratuitas de qualidade (TEIXEIRA, 1934; 1994; FREIRE, 1979; 2000; DEWEY, 1966). Entre uma situação e outra indico ainda as *pedagogias críticas* que, desde o próprio Paulo Freire (1921-1997) buscam expor de modo sistemático como as relações de poder e de desigualdade em combinações complexas manifestam-se e são colocadas em questão em contextos formais e informais de ensino-aprendizagem (APPLE, AU & GANDIN, 2011).

Após esta breve digressão, retomo a discussão anterior a partir de mais outra referência que, justamente problematiza a empatia em dinâmicas de ensino. Neste caso, o enfoque não é direcionado às escolhas de conteúdos, mas ao trato nas dinâmicas entre professor e aluno. Herbert Read (2001), ao retomar o conceito de criatividade em Martin Buber (1878-1965) indica ensinar exige ascetismo e que *"a educação baseada no amor é a educação baseada na escolha – a afetividade eletiva de quem ama-; mas o verdadeiro educador não escolhe seu aluno"* (READ, 2001, p.322). Com isto, indica que é preciso um *envolvimento* (Umfaßung) e não uma relação de *empatia* (Einfühlung) para que a confiança estabeleça dinâmicas de reciprocidade constante para além da arbitrariedade ou a voluntariedade.

Aos poucos, identifico que estes conceitos têm limites tênues, variam justamente de acordo com os contornos específicos de cada autor. Mesmo assim, sinto que estou implicada nesta discussão: fico sentida pelo fato de que, por vezes, são justamente os conceitos elaborados por outros que conseguem significar para nós mesmos o que pensamos, acreditamos, sentimos, sabemos. Talvez por isto escolhamos alguns autores em detrimento de outros. Fiquei imaginando que talvez seja, justamente, este compartilhar terminológico que realiza a partilha e o fluir de experiências. Algo imprescindível em momentos pedagógicos, mas nem sempre válido.



Com isto, se não especificuei, de fato, quais seriam as implicações éticas da escolha de determinados autores em detrimento de outros (considerando justamente uma motivação afetiva) é porque isto esbarra em outra questão: para além dos autores, quais conteúdos são pertinentes? Ou ainda: quais seriam as experiências consideradas significativas a serem compartilhadas? Qualquer uma? Todas? Ao que parece, não. Tanta coisa passa despercebida, fica esquecida, é sonogada. Independente se de forma intencional ou não, cada grupo, contexto social, momento histórico, sociedade, comunidade, indivíduo, pessoa escolhem aquilo que julgam ser significativo, exemplar, exclusivo, de acordo com os interesses, as intenções, as vontades, as percepções. Com estas afirmativas vagas, pode até parecer que estou reificando um processo muito mais complexo, personificando estruturas sistêmicas muito mais amplas e ramificadas de sentido. De fato.

Outra forma de pontuar esta questão seria remetendo-a ao conceito de *Paideuma*. Atribuído a Ezra Pound (1885-1972) e também ao etnólogo Leo Frobenius (1873-1938), *Paideuma* seria uma forma de estruturar os significados e de ordenar o conhecimento de modo a possibilitar uma remissão àquilo que é pertinente em detrimento do que é obsoleto. É evidente que, tanto o que vem a ser pertinente, quanto o que é considerado obsoleto, varia de acordo com a atribuição de valores, de importâncias. A questão é que estas fronteiras de significação talvez existam não apenas devido a sentidos sobrepostos pela interpretação, mas também pelas distâncias entre gerações; entre experiências; entre subjetividades. Sendo que, estas fronteiras de significação indicam, justamente, escolhas.

Com isto, retomo o óbvio: cada escolha promove um *enquadramento*, que por sua vez também engendra um impasse quanto a extensão do que é plausível no *espaço dos possíveis*. Afinal: qualquer conteúdo é possível? Ora, bem sabemos que o insuspeitado, o inusitado, o inoportuno ou o incomum também são alternativas por entre aquilo que é possível, mas talvez, por não serem a escolha imediata ou recomendada ou recorrente, findam por não configurar oportunidades realizadas. Entretanto, em que momento poderiam vir a ser oportunidades realizadas? Será que ao serem realizadas configuram um possível-plausível? Qual a dinâmica do processo posterior de revalidação do insuspeitado em costumeiro, do inusitado em ordinário, do inoportuno em aceitável ou do incomum em frequente?

A não ser que seja de predileção ou propósito de alguém fazer o contrário daquilo que é esperado, às vezes este é justamente o desafio. Ainda mais quando



é levado em consideração que cada escolha ou *enquadramento* compõe uma possibilidade que será respaldada (ou não) pelas dinâmicas do próprio *espaço dos possíveis* e pelas articulações decorrentes da reflexividade dos envolvidos. Às vezes o que realmente importa é como alocamos a cognição e a compreensão, o entendimento e o afeto. Com isto gostaria, mais uma vez, de resgatar questões propostas por outros dois distintos teóricos: Aby Warburg (1866-1929) e André Malraux (1901-1976).

O primeiro destes dois distintos teóricos, Aby Warburg, foi historiador da Arte e teórico cultural, que pesquisou de forma extensiva o legado clássico e a transmissão de sua representação, nas mais variadas áreas da cultura ocidental ao longo do Renascimento. Responsável pela criação de um novo método (a iconologia) para os estudos de História da Arte, ficou conhecido por fundar uma biblioteca dedicada aos estudos culturais, mais tarde conhecida como Instituto Warburg. Com o apoio do também historiador Fritz Saxl (1890-1948), transformou sua coleção em uma instituição acadêmica afiliada à Universidade de Hamburg. Com o advento do nazismo em 1933, o Instituto foi transferido para Londres e em 1944 vinculou-se à Universidade de Londres, configurando posteriormente a *University of London's School of Advanced Study*. Entre outros, contou com a colaboração intelectual e contribuiu para a formação de Ernst Cassirer (1874-1945), Erwin Panofsky (1892-1968), Ernst Gombrich (1909-2001) e Michael Baxandall (1933-2008).

A escolha deste autor para explicitar os argumentos aqui encadeados ocorre em função de duas curiosidades (além de ter sido influente colaborador para a formação de importantes teóricos da História da Arte): sendo a primeira seu projeto de elaboração de um *Atlas de Imagens Mnemosyne* (*Bilderatlas Mnemosyne*), no qual pretendia estabelecer um compêndio de imagens que carregassem em si consigo as emoções básicas características (*Pathosformel*); a segunda curiosidade diz respeito a forma como estabeleceu os critérios de organização e disposição dos livros nas estantes de sua biblioteca de setenta mil títulos (ao invés de utilizar um método de sistematização biblioteconômica, recorria ao critério pessoal da semelhança). Ou seja: a afinidade transparece aqui como forma de discernimento daquilo que existe e constitui uma norma.

O segundo teórico aqui especificado, entre tantas outras realizações, estabeleceu uma reflexão sobre as mudanças na relação do espectador com as obras de arte a partir da instituição do museu (MALREAUX, 2011). O estranhamento quanto à contemporaneidade desta proposição pode ocorrer em função de muitas vezes



desconsiderarmos que o próprio museu é uma invenção recente: o primeiro museu com a intenção explícita de educação do público é o Museu Ashmolean (1683), logo seguido pela inauguração do Museu Britânico (1759) e o Museu do Louvre (1793). Em todo caso, é preciso considerar que os museus proporcionaram uma nova dinâmica e outro tipo de relação com a cultura e seus legados, com os bens simbólicos e o patrimônio cultural na medida que favoreceram uma reflexão sobre as representações reunidas (ou ausentes), bem como um questionamento sobre a constituição de acervo, os procedimentos de curadoria, a expografia da montagem, a intenção de patrimonialização e os motivos para restauro e conservação.

A consonância entre estes autores atesta, mais uma vez para a questão das escolhas que engendram a composição de uma estrutura propositiva para pensar a própria escolha. Com isto, é possível desdobrar a afirmação que toda e qualquer teoria não é, necessariamente, uma explicação do mundo, mas sim, uma explicitação (mais ou menos escancarada; mais ou menos obtusa) de uma relação estabelecida com o mundo, a partir do mundo. Ou seja: afirma-se aqui o valor da empatia como critério que permite não apenas propor, mas também questionar a dimensão metodológica de como um conhecimento vem a ser ou permanece desatualizado.

Nestes termos, este artigo tem por intenção indicar, por melindres e desvios discursivos, a relação entre o afeto e a escolha para compor conteúdos propositivos para a partilha pedagógica. Reiterando a importância da empatia, indico novamente que o que motiva tudo o que aqui se apresenta é aquela pergunta inicial de *“como escolher quais autores deveriam ser lidos pelos discentes?”*. Explicito que minha intenção é a de criar outros diálogos possíveis não apenas a partir das implicações éticas que devem nortear proposições pedagógicas, mas também a partir dos enquadramentos epistemológicos acoplados às referências como constituintes de áreas do conhecimento e campos do saber. Particularmente, a apresentação destes dois distintos teve por intuito resgatar

A ideia de catalogação warburgiana, que valoriza aspectos subjetivos ao invés de campos teóricos e/ou conceituais para a organização de seu acervo, [também] se aplica ao Museu Imaginário. A justaposição empática das obras no Museu poderia, com isso, ter qualquer justificativa para tal, desde que tivesse alguma empatia entre elas. Em uma sala específica poderíamos ter apenas obras de cor vermelha (monocromo ou predominantemente) como poderíamos ter obras que foram feitas no mesmo ano mas em diversas partes do mundo. Poderíamos desmembrar um movimento artístico para rearranjá-lo de outra forma (CRUZ, 2011, p.1508).



Em meio a este rearranjo, a vontade é apresentar, simultaneamente, autores e artistas que motivam minhas próprias experiências cognitivas e me permitem perceber o conhecimento de outro modo (GÜNTHER, 2013). Para isto, concorre não apenas o que vem sendo aqui compilado, mas também a consciência que, mesmo isto, é escolhido em função de um afeto ou afinidade conceitual também com relação ao que não é aqui incluído. Independente se o resultado seja um absurdo intencional ou algo de uma seriedade inquestionável. Como qualquer argumento, as palavras aqui escritas desdobram sua existência à medida que um acervo de autores, referências e citações estabeleceram um diálogo entre si para sustentarem um argumento. Em uma comparação improvável, nada poderia ser mais semelhante que o *Merzbau* de Kurt Schwitters (1888-1948). Elaborado ao longo de 14 anos, o artista ao fazer uma *collage* de materiais diversos e adversos que ia ocupando os cômodos de sua residência, também estava a promover um processo, uma filosofia e um estilo de vida, como sugere Thomas (2012).

Infelizmente, o *Merzbau* (interrompido por ocasião da fuga de Schwitters para a Noruega em decorrência da ameaça nazista em 1937, e bombardeado em 1944 em um ataque aéreo dos Aliados) já não existe, quiçá jamais existiu. Do mesmo modo, discursos não pairam enquanto argumentos o tempo todo de suas existências. Precisam para isto, motivar afetos. O nem isto. Afinal, o *Merzbau* jamais apresentou-se como aquilo que de fato foi: aquilo que desavisadamente conhecemos é tão somente uma representação contida em narrativas e especulações teóricas a partir da imagem do raro registro fotográfico de Wilhelm Redemann realizado em 1933, que apresenta apenas um momento estanque, por entre a miríade de todos os outros, que este algo uma vez teve. Ou seja, o que sabemos advém de um *enquadramento*.

Com esta afirmação, vale uma reflexão sobre a importância do arquivo, da coleção e do registro como diferentes modalidades de enquadramento para a compreensão da produção artística que extravasa o desempenho das funções respectivas entre aqueles que *fazem Arte* e os outros que *fazem teoria* de modo a indicar uma aproximação ao conceito de *artista-etc.* (BASBAUM, 2004). Este conceito indica um desdobramento interessante sobre o acúmulo de diferentes papéis simultâneos por parte do artista. Segundo o autor, o artista em tempo integral poderia ser chamado de "*artista-artista*". Em contrapartida, quando o artista elabora questionamentos sobre a natureza e função de seu papel social, este poderia ser denominado um *artista-etc.* Quando isto acontece, ocorre um trânsito do artista por outras instâncias do sistema



de arte, com a incorporação de outros papéis e funções. Assim, o *artista-etc.* escreve, pesquisa, lê, fala, cria, expõe e posiciona-se a respeito do pensar/fazer artístico e suas repercussões. Com isto, é possível imaginar diversas categorias do *artista-etc.*: artista-curador; artista-ativista; artista-produtor; artista-agenciador; artista-teórico; e, tudo o que for capaz de gerar diferentes possibilidades.

Ou seja, ao longo de nossas escolhas podemos desempenhar também especificar como elaboramos arquivos e registros que nos tornam reféns de uma repartição simbólica que não necessariamente condiz com os fatos, e isto pode ser poético ou teórico em seu próprio direito. Por exemplo, Marcel Duchamp (1887-1968), para além de uma atitude de pura provocação reuniu em uma maleta os modelos reduzidos de suas obras como se estivessem dispostos em um museu móvel.

Outras vezes, a intenção não é elaborar uma coleção de obras já realizadas, no intuito de organizar um vislumbre daquilo tudo que existe até então, mas compor uma obra a partir do próprio ato de colecionar, de modo a criar algo novo a ser vislumbrado. Entre outros, menciono aqui as caixas de Joseph Cornell (1903-1972) criadas a partir da livre-associação surrealista e que tinham por intenção serem interativas e manuseadas. De outra densidade temporal, as *assemblages* escultóricas de Farnese de Andrade (1926-1996) que criam apresentações com cabeças e corpos de bonecas, santos, coisas corroídas pelo mar, coisas coletadas na praia, objetos usados ou antigos, tudo disposto em gamelas, redomas de vidro, armários, oratórios, nichos e caixas. Ou então, as poéticas tópicas apresentadas por Damien Hirst (1965-...) não apenas na instalação *Pharmacy*|1992 na qual ambienta uma farmácia com todas as suas particularidades organizada em prateleiras nas quais os remédios estão categorizados de acordo com a topologia corporal: nas prateleiras de cima remédios para dor-de-cabeça, nas do meio para má digestão e nas de baixo para os pés; ou na série de treze impressões *A última ceia*|1998 na qual comidas típicas de um café-da-manhã inglês se transformam em caixas de remédios; ou na instalação *Lullaby* na qual são apresentadas quatro coleções cromáticas de remédios que refletem as estações do ano.

Para além destes processos de pesquisa e composição de obras específicas, no sentido mais estrito do termo, muitas vezes a motivação de elaborar uma poética que reflita e circunscreva as questões que envolvem o arquivo, a coleção ou o registro geram processos mais amplos e colaborativos, como é o caso da *Biblioteca de Bolso* de Luciana Paiva (1982-...), maleta portátil na qual estão guardados mini-livros de artistas solicitados e encomendados especialmente para o empreendimento. Já o Projeto



Malote de Luana Veiga (1980-...) é segundo a própria *“um serviço de correspondência direta de produções artísticas entre cidades”* (MALOTE, 2010). No intuito de possibilitar o diálogo de diferentes produções entre si,

a cada cidade visitada a mala é aberta e seu conteúdo integra uma mostra. Na cidade que o recebe alguns artistas são convidados a participar, emprestando ou doando um trabalho para o acervo. A maleta carrega o que quer que os artistas desejem enviar, impondo apenas o limite físico de portabilidade. Não há uma pré-seleção, o malote é aberto em seu destino, e a exposição é organizada conforme o que há dentro dele (MALOTE, 2010).

Outra proposta é o Arquivo de Emergência de Cristina Ribas (1980-...), um *“arquivo real para documentos produzidos a partir de práticas artísticas, comunicativas, expressivas”* (RIBAS, s/d) cuja ordenação de conteúdos questiona o próprio sistema ao ser apresentado ao público em exposições cujos registros retroalimentam o próprio arquivo. Outros tantos exemplos poderiam compor estas referências. No entanto, mais uma vez o que deve chamar a atenção é a decisão de fazer escolhas. Talvez, como narra Oriana Fox (1978-...) em sua videoperformance:

Tomar uma decisão não é o oposto de uma indecisão. Na verdade, muitas vezes o compromisso é ainda maior com a indecisão, em que agarra-se a todas as possibilidades. A protagonista em ‘Excesso de bagagem’ experimenta cada um dos chocolates na caixa; ela veste sua calcinha, e em seguida sobrepõe camadas de roupas. Ela carrega o resto de suas indecisões, como vestimentas, em sua mala de viagem-, até que ela descobre que nenhuma de suas opções são tão importantes, por isso ela descarta-as uma por uma (FOX, 2007)


Com a certeza de que ainda existe um caminho a ser percorrido, é preciso retomar o momento presente do ato do agora. Nestes termos, a escrita aqui apresentado é um espaço de irrupção de alternativas para definições e (re)momentos. Enquanto poética tem por intuito criar situações que incitem o estranhamento de modo a pôr em evidência algumas contradições, contestando limites cotidianos e hábitos arraigados entre as escolhas de compor um ou outro eixo temático neste Seminário de Pesquisa em Arte e Cultura Visual. Queria poder ser simultânea.

Referências Bibliográficas

APPLE, Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luis Armando (Org.), **Educação Crítica: Análise Internacional**. Santa Maria: ArtMED, 2011.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M^a Alice & CATANI, Afrânio (Org.), **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. São Paulo: Vozes, 1998, p.40-64.

ISSN 2316-6479 | DE JESUS, S. (Org). Anais do VIII Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual: arquivos, memórias, afetos . Goiânia, GO: UFG/ Núcleo Editorial FAV, 2015.



_____. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação social. Tradução: Mariza Corrêa. São Paulo: Papyrus, 2001.

_____. **A distinção:** crítica social do julgamento. São Paulo: EdUSP, 2007.

BASBAUM, Ricardo. I love etc.-artist. In: HOFFMANN, Jens (Ed.), **The next Dokumenta should be curated by an artist**. Frankfurt: Revolver Archiv für aktuelle Kunst, 2004.

CRUZ, Cecília Mori. Memória, utopia e fabulação: a penumbra como museu imaginário. In: **Anais do 20º Encontro da ANPAP**, 2011, p.1499-512.

DEWEY, John. **Logic:** The Theory of Inquiry. Nova York: Holt, 1938.

_____. **Selected Educational Writings (...)**, 1966.

FOX, Oriana. **Excess Baggage**, 2007. <http://vimeo.com/16581971> (acessado em 06/01/2013 às 16h46)

FRAZER, James. **O Ramo Dourado**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2000.

GÜNTHER, Luisa. A gente faz o que pode com o que tem: ligeiras notas sobre a bricolagem. In: Belidson Dias; Rita L. Irwin. (Org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. 1ed. Editora UFSM: Santa Maria, 2013, p.221-233.

ILLICH, Ivan. **Deschooling Society**. New York: Penguin, 1971.

JACKSON, Philip W. **Life in Classrooms**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

MALOTE, Projeto. **Apresentação**, 2010. http://www.flickr.com/people/projeto_malote/ (acessado em 29/12/12 às 14h56)

MALRAUX, André. **O museu imaginário**. Lisboa: Edições 70, 2011.

MANNHEIM, Karl. "O Problema da Intelligentsia". In: **Sociologia da Cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2004, p.69-139.

READ, Herbert. O Professor. In: **A Educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 317-328.

RIBAS, Cristina. **Arquivo de emergência**. <http://arquivodeemergencia.wordpress.com/> (acessado em 01/01/13 às 14:52)

SNYDER, B.G. **The Hidden Curriculum**. Nova York: Knopf, 1971



TEIXEIRA, Anísio. **Educação progressiva**: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Nacional, 1934.

_____. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 1994.

THOMAS, Elisabeth. (2012). In: **search of lost art**: Kurt Schwitters's Merzbau. http://www.moma.org/explore/inside_out/2012/07/09/in-search-of-lost-art-kurt-schwitterss-merzbau (acessado em 31/12/12 às 15:17).

Minicurrículo

Luisa é professora do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília e atua no PPG-Arte na Linha de Pesquisa de Educação em Artes Visuais com Projeto de Pesquisa em que aborda Pedagogias Sensoriais em investigações poéticas. É Doutora (2013 / Experiências (des)compartilhadas: Arte Contemporânea e seus Registros) e Mestre (2007 / Neoconcretismo: Manifesto e Práxis) em Sociologia da Arte. É também Licenciada em Artes Visuais (2005); Bacharel em Sociologia (2005); e, Bacharel em Antropologia (2002). Por entre diferentes e distintos interesses, desenvolve considerações verbovisuais em: desenho/grafismo/ilustração; metodologias para o ensino das artes visuais; escritos de artista/livroobjeto/intermedia; métodos de pesquisa em artes visuais; performance/videodança/dança contemporânea; panfletagem; sociologia da arte. Editora-Chefe do e-periódico METAgraphias (<http://periodicos.unb.br/index.php/metagraphias>). É membro do grupo de pesquisa Transviações: Visualidades e Educação.