

APRENDENDO TUDO OUTRA VEZ: ARTE CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO

Cayo Honorato
cayohonorato@gmail.com
Pesquisador independente

ISSN 2316-6479

Resumo

Em um itinerário pouco conclusivo, diante de uma problemática em muitos aspectos desproporcional, este texto reúne apontamentos sobre a contemporaneidade, de um ponto de vista tanto macro quanto micropolítico, sobre a incidência dessa condição nas práticas pedagógicas em geral, sobre a invenção da arte contemporânea nos anos 1960 e, por fim, sobre o trabalho de alguns professores de arte a partir dessas possibilidades. São questões fundamentais, no sentido de elementares, mas que todavia nos expõem a certo despreparo.

Palavras-chave: contemporaneidade, educação, arte contemporânea, ensino de arte.

Abstract

In an inconclusive itinerary, facing a disproportionate problematic in many respects, this text brings together notes on the contemporary, from the point of view of both macro and micropolitical, on the incidence of such condition in pedagogical practices in general, on the invention of contemporary art in the 1960's and, finally, on the work of some art teachers departing based on these possibilities. These are fundamental questions, in the sense of elementary, that however expose us to certain unpreparedness.

Key words: contemporaneity, education, contemporary art, art education.

[...] aquilo que conhecemos, reconhecemos ou recordamos está sempre prestes a *começar de novo*. (Homi Bhabha, 2012)

Para os propósitos de um debate, seria preciso, minimamente, alcançarmos um quadro de referências comum – levando-se em conta a impossibilidade talvez de se alcançar definições – do que seja, de um lado, “arte contemporânea” e, do outro, “prática pedagógica”.¹ Assim, o trabalho de se traçar relações entre esses termos implicaria o repasse de antigas e atuais considerações, uma referenciação talvez interminável ao entramado real (material e imaginário) dos posicionamentos a respeito dessas relações. Estas são as condições do debate, mas de nenhum modo esse entramado pode ser pressuposto, precisando a cada vez ser erguido novamente.

1 A primeira versão deste texto foi produzida a convite do Prêmio CNI SESI Marcantonio Vilaça ou, mais particularmente, do Encontro de Formação organizado, em 1º de fevereiro de 2013, a propósito da abertura da exposição desse prêmio em Ribeirão Preto, diante do tema “A aplicação da arte contemporânea na prática pedagógica”, que me fora proposto na ocasião.

Ele certamente não define uma só narrativa, nem uma só tradição, no sentido de uma “ordem ideal” (ainda que perpassado por narrativas hegemônicas), mas configura, para cada época e contexto, um arcabouço comum, um mundo compartilhado – o que denota tanto uma “esfera pública”, quanto certo “engajamento histórico”. Por meio dessas instâncias, valores e significados se constituem, de maneira sempre sujeita a mudanças. Por meio delas, concepções, obras e interpretações, mais ou menos distantes no espaço e no tempo, se repetem e se transformam. Portanto, mais do que ordenar “relatos inaugurais”, o debate parece nos solicitar a consideração de certa assincronicidade, da sobreposição de temporalidades heterogêneas, da presença de uma incompletude que não se resolve, de uma articulação a diferentes exterioridades.

Pra que se tenha uma ideia, mesmo o conceito de modernismo, de que se poderia esperar uma consolidação maior – uma vez que ele se refere a um período histórico supostamente consumado, mas sem que isso tenha uma dimensão simplesmente temporal, porque também se trata de um corpo teórico, assim como de modos específicos de se fazer arte –, ainda hoje, tende a significar coisas diferentes para pessoas de línguas diferentes. Segundo Charles Harrison (2003, p. 116),

Falar de modernismo na Espanha, por exemplo, é evocar a arquitetura de um Antoni Gaudí [virada do XIX pro XX], enquanto, para um historiador de arte inglês da minha geração [de Harrison], os nomes que logo vêm à mente são os de pintores, na maior parte franceses e americanos: Manet, Cézanne e Matisse [de 1860 a 1910], Pollock, Rothko, Newman e Stella [anos 1940 e 50], embora certamente não apenas esses.

No Brasil, por sua vez, possivelmente nos viriam à mente: Tarsila, Lasar Segall, Anita Malfatti, Di Cavalcanti, entre outros (anos 1910-30). Outra vez, sem que uma cronologia da produção desses artistas, brasileiros e estrangeiros – que somente nessa recapitulação cobre o período de quase um século (de 1860 a 1950) – estabeleça uma precedência valorativa de um modernismo sobre outro. E nisto, certamente, já haveria uma percepção contemporânea do problema das “definições”, a percepção de que tal problema deve ser respondido de maneira contextualizada, em atenção às contingências e singularidades, ao mesmo tempo em que envolvendo-se com os coletivos.

E se afinal são termos sempre relativos a um espaço de experiências e intencionalidades que os transforma historicamente, ou ainda, se “as proporções, as questões, as durações, os atores não são comparáveis e, no entanto, estão todos envolvidos na mesma história”, talvez nos restasse – sem que isto fosse mais simples – “[...] descrever as tramas onde quer que estas nos levem” (Latour, 1994, pp. 07-09).

Em todo caso, algo da dificuldade em se deduzir um quadro de referência comum não só diz respeito à abrangência semântica da expressão “arte contemporânea”, ao fato de que essa mesma expressão possa significar coisas diferentes, mas, em parte, ao que caracteriza a própria “contemporaneidade”. Eis uma perspectiva dessa noção: a entrada em cena, notadamente, a partir dos anos 1960,² de visões de mundo que por muito tempo haviam sido negligenciadas pela concepção moderna da história, com base na ideia de progresso (de movimentos que se sucedem ou se superam) ou de ruptura com o antigo, compondo uma única narrativa, capaz de explicar, de um ponto de vista quase sempre político e econômico, o desenvolvimento das sociedades ocidentais.³ Enfim, uma concepção de história que, de algum modo, contava a “história dos vencedores” ou, no mínimo, de uma subjetividade específica (branca, masculina, heterossexual e cristã).

É a partir disso que se pode pensar hoje no descrédito do “cidadão modelo”, se não da própria ideia de formação, derivada da *Bildung* (cf. Favaretto, 2010); embora se saiba que o “cidadão modelo” ou suas modulações persistam, anacronicamente, tal como persistem os preconceitos sociais, às vezes de maneira muito presente – o que significa, em última análise, que a vida de uns, ainda hoje, dando às vezes a impressão de que “cada vez mais”, está sob a ameaça de algum tipo de violência, pelo simples fato de ser “diferente”. Um ponto de vista particular: Diante da escalada do neofacismo e da ultradireita na Inglaterra dos anos 1970, Paul Gilroy (intelectual negro, de ascendência guianesa, nascido em 1956), no seu livro *Entre campos* (2007, p. 23), entende que “[com as pessoas] Fora de suas fortificações, o irracionalismo autoritário, o militarismo e o genocídio tornaram-se parte do modo como as pessoas em desespero respondem ao impacto destrutivo da globalização em suas vidas”. Assim, essa abertura da história para uma multiplicidade de narrativas, que passam a ser aportadas por diferentes escritas da história, teria de ser pensada junto a alguns “efeitos colaterais”, e não só de maneira celebrativa; caso ainda nos interesse o horizonte do debate. Afinal, se por um lado, caem as máscaras do culturalmente homogêneo, do “comum” para poucos; por outro, desaparecem justamente os lugares de encontro entre o diverso, comprometendo a própria percepção da heterogeneidade.

2 Apenas para citar alguns marcos históricos: trata-se uma década que começa com a Revolução Cubana (momento sensível da Guerra Fria), mas também com a independência de inúmeros países africanos, as ex-colônias francesas, belgas, inglesas e espanholas; e que terminaria com a revolução cultural, em suas diferentes versões: o Maio de 68 na França, a luta pelos Direitos Civis, o Feminismo e a Contracultura principalmente nos EUA, o Tropicalismo e outros movimentos de resistência ao regime militar no Brasil, etc.

3 Para dar um exemplo de como o “todo” na verdade transfigura “uma parte”: no Brasil, a ideia de desenvolvimento (que pode parecer um ideal irresistível), como se sabe, por muito tempo (anos 1970 e 80) significou uma coalisão entre interesses externos (notadamente, norte-americanos) e grupos dominantes internos, sem requerer grandes modificações nas estruturas sociais internas (a ideia de fazer crescer primeiro o bolo, pra só depois reparti-lo); uma vinculação, portanto, entre uma cultura externa hegemônica e um desenvolvimento interno dependente. (cf. Furtado, 1978)

Em âmbito macropolítico, tal “abertura” decorre da exaustão ou perda de credibilidade do sistema moderno de finalidades, daquilo que assegurava os rumos dos processos sociais ou, em muitos setores, determinava valores e modos de vida capazes de garantir a coesão social. Isso pode nos parecer vantajoso, na medida em que tais rumos fossem definidos por uns em detrimento de outros; embora saibamos que alguns rumos, anacronicamente, continuam sendo definidos dessa forma – por exemplo, o que são essas remoções de pessoas, feitas em nome dos empreendimentos imobiliários, ou a remoção das populações indígenas para a construção de usinas hidrelétricas? Por outro lado, isso deixaria de ser vantajoso no passo em que redundasse na mera atomização social, na ausência de referenciação de uma narrativa à outra, de um sistema de valores a outro; no enfraquecimento da identificação com aquilo que é coletivo e excede qualquer narrativa. Isso nos faz pensar que é preciso diferenciar a emergência das diferenças (estamos cada vez mais em contato com o outro e há uma oportunidade nisso) *da* intensificação do individualismo (com o que somos cada vez mais os mesmos, submetidos aos mesmos ditames globais, aos mesmos territórios de significação da vida).

Também podemos nos referir a um estado de consenso político, que, apesar daquela “abertura”, se instala a partir dos anos 1980, com a declarada “vitória do capitalismo sobre o comunismo”, com a vitória do consumismo portanto; o que faz com que as diferenças se multipliquem como “estilos de vida”, enfraquecendo em parte sua capacidade de questionar a macropolítica da exclusão. Também, a uma dificuldade em se sustentar estratégias em vista de transformações sociais, diante daquela multiplicação das identidades em muitas direções.⁴ Ou ainda, ao problema da democracia cultural: De que modo as diferenças participam do coletivo, sem que somente advogando em causa própria; sem que tampouco escamoteando os antagonismos? Como dar visibilidade às diferenças, sem que isso termine na mera desagregação social, em cada um com seu quinhão, na sua identidade “bem definida”; sem que tampouco isso termine reduzido a um consenso? Como construir um coletivo, uma comunidade política, dissensual, agonística – que a esta altura teria de ser transgênica (transgênero), transétnica e transsexual, não no sentido de que todos teriam de ser transsexuais, mas no sentido de não fazer dessas e outras diferenças uma demarcação da desigualdade; no sentido de haver superado uma hierarquização entre as diferenças? Como construir uma comunidade que não reduza as diferenças entre suas partes, que tampouco reduza a diferenciação de si mesmo, enquanto um direito de todos?

4 Na verdade, para não absolutizar essa “dificuldade”, seria preciso considerar que, aos poucos, os movimentos político-culturais vão se organizando e concebendo suas táticas de maneira mais complexa, a partir de muitos centros e identidades.

Questões como essas podem nos parecer fora de alcance, mas não seria exagerado pensar que, em pequena escala, elas se configuram em muitas escolas, em muitas salas de aula, de maneira mais ou menos evidente. Não se trata de desenhar aqui um panorama obscuro. São mesmo muitos os cenários que se sobrepõem na contemporaneidade, levantando perguntas muitas vezes desconfortáveis, caso se queira tomar parte no movimento de tentar compreendê-la. E aqui uma observação importante: não é que a tarefa seja incomensuravelmente grande; é que aquilo que se busca compreender, neste caso, parece escapar o tempo todo. Buscar compreender a contemporaneidade é muitas vezes se por diante do que escapa, relativizando a própria pretensão de se “compreender algo”; o que parece nos solicitar disposições específicas, intelectuais, mas também corporais.

Em âmbito micropolítico, do ponto de vista das subjetividades ou da produção de universos psicossociais, ainda diante daquela “abertura”, segundo Suely Rolnik (2011, p. 34.), “[...] a vida dos territórios e de suas respectivas máscaras anda cada vez mais curta”. Entenda-se que os “territórios” são o espaço de confluência entre diferentes desejos, onde esses desejos (intensidades, dinâmicas de atração e repulsa) podem ser exercidos; um plano em que os afetos tomam corpo, uma configuração mais ou menos estável (inteligível), que faz com que as pessoas se sintam “em casa”, com que elas “resolvam” (temporariamente) o medo que todos nós temos de nos despedaçarmos. Enquanto as “máscaras” (que não têm a ver exatamente com falsidade, fingimento, porque não escondem um rosto real/ verdadeiro) são as formas com que os desejos (que não existem em si mesmos) se apresentam, se exteriorizam, tomam corpo em *matérias de expressão* (jeitos, gestos, palavras). Assim, que território e máscara, tenham nestes dias vida curta significa que, muitas vezes, os desejos e afetos nascem, mas não encontram prontamente os meios para se expressar, porque os meios disponíveis já não lhes servem mais, perderam a vivacidade. É quando se precisa inventar novos meios de expressão, lançar mão de outras matérias de expressão. E nisto há um modo de “fazer arte”, uma *autopoiesis*, como se poderia dizer, possível de ser praticada por qualquer um. Assim, todos temos necessidade de inventar; e esse é um espaço de liberdade, mas também de angústia.

Tudo isso (a exaustão dos ideais e valores que asseguravam os rumos dos processos sociais e o envelhecimento a curto prazo dos territórios de significação da vida) incide na proposição dos projetos em geral. E o projeto, assim como o planejamento, é isso que se desenvolve no espaço entre o desejo e sua realização, mas que, por definição, isto é, enquanto “lançar adiante” (*pro-jeter*), desliza entre uma decisão inicial e uma indeterminação final. Acontece que esse espaço tem se tornado cada vez mais deslizante (muito embora nós cada vez

mais façamos “projetos”), no sentido de que, muitas vezes, os desejos têm envelhecido antes de se realizar; o que possivelmente é um sintoma da aceleração e, por consequência, das incertezas em que vivemos.

Para a educação, isso traz problemas evidentes: afinal, em função do quê educar? Isso não parece mais poder ser especificado de maneira objetiva, pragmática, muito menos unilateral. Então é talvez neste momento, quando faltam os rumos e, ao mesmo tempo, permanece o fascínio, sobretudo por parte dos gestores, pelo cálculo, controle, previsão, rigor, ordem e eficiência, sem o quê podemos ser taxados de irresponsáveis; em outros termos, é quando permanece o desejo de uniformizar, que a educação talvez tenha alguma coisa a aprender com as artes, ou tanto mais com alguma noção de “arte contemporânea”, se é nessa “finitude” que ela parece nos lançar o tempo todo. Afinal, a arte contemporânea é o meio, por assim dizer, em que muitas vezes se exercitam os cruzamentos entre saberes heterogêneos, assim como deslocamentos subjetivos. Talvez a pergunta que devêssemos fazer é: O que a arte contemporânea tem a oferecer às práticas pedagógicas? Que proveito os educadores e professores podem obter da arte contemporânea, entre outras artes? Que coragem ela nos aportaria, seu valor disruptivo (Favaretto, *op. cit.*), para que pudéssemos então nos livrar do que não mais nos satisfaz?

Isso implica pensar a contribuição específica da arte contemporânea, mas não simplesmente como um conteúdo a ser ensinado, nem mesmo como alguma coisa dotada nela mesma de uma dimensão formativa, e sim como uma maneira de pensar, sentir e fazer. Afinal, se “[...] tanto na arte como na vida, a ruptura pode não ser tão decididamente seguida de renovação” (Bhabha, 2012, p. 22), talvez seja necessário fazer um corpo que possa resistir nesse intervalo de indeterminação, nessa *iminência*, no sentido de uma presença que se articula “em relações de alteridade”.

Nesse sentido, seria desejável que a educação pudesse formar “artistas” na contemporaneidade, não exatamente no sentido de pessoas que fazem obras de arte, de artistas profissionais, mas dos que sabem se sustentar, tranquilamente, na tensão entre desejo e máscara, entre desejo e território, entre fluxo (corrente) e representação (condutor); seja qual for/ vier a ser a sua profissão; formar “artistas” no sentido de pessoas que, na falta de rumos, saibam profanar a ansiedade por rumos/ sentidos suplementares – o que a publicidade, por exemplo, costuma oferecer em abundância; pessoas que saibam se dar e apresentar novos rumos, sentidos e territórios, coletivamente; enfim, pessoas que sejam contemporâneas de si mesmas.

Quanto ao que seja a arte contemporânea, no bojo dessa abertura histórica, podemos nos referir à entrada em cena, a partir dos anos 1960, de diferentes pon-

tos de vista sobre a arte, sobre o que é, onde é e quando é arte, sobre o mundo das relações intersubjetivas e as formas da organização social que essas perspectivas poderiam conceber e, quem saber, vir a efetuar. Lucy Lippard (crítica de arte norte-americana), por exemplo, acreditava na época que os artistas e os críticos da arte conceitual “tinham nas mãos a arma que transformaria o mundo da arte em uma instituição democrática. [...] parecia que esses artistas seriam inevitavelmente libertados da tirania do estatuto da mercadoria, de uma orientação mercadológica” (2001, pp. xxiii e xxi). Para Lippard, a arte conceitual (um faceta da arte contemporânea) significou: a tentativa de se escapar do ‘confinamento cultural’ no qual se vivia, de se escapar das mitologias heróicas e patriarcais; de se escapar da síndrome moldura-e-pedestal; a emergência de basicamente duas direções: a arte como ideia e a arte como ação (não mais como objeto); os ataques à genialidade, ao estilo individual, à pureza visual/ contemplativa, à ênfase no produto, às fronteiras que separam a arte da vida; o advento do texto, do diagrama, do mapa, do vídeo, da fotografia e do corpo como meios ou matéria de trabalho (meios que são baratos/ ou estavam disponíveis, meios efêmeros, facilmente transportáveis ou dissemináveis, favorecendo a descentralização e a internacionalização).

Temos com isso algumas descrições daquilo que arte contemporânea foi, mas não definições do que seja a arte contemporânea. Fazer esse retrospecto pode ter o defeito de buscar o sentido de alguma coisa em suas origens, como se a origem pudesse abarcar o sentido dos desdobramentos posteriores. Nesse sentido, é importante considerar revisões recentes desses “relatos inaugurais do conceitualismo global”, que tendem a obliterar cenas, produções e artistas experimentais, surgidos no mesmo período na América Latina; sobretudo por seu interesse em “reativar a potência dessas experiências no presente” (Ana Longoni, 2009, pp. 93 et. seq.). Afinal, mesmo o que fora silenciado pela historiografia pode retornar, por essa mesma razão, reificado enquanto imagem. E nas apropriações sociais da arte, será sempre mais relevante sinalizar a temporalidade transitiva em que os artistas se encontram, quando à beira da criação.

Por certo, a partir daí, *tudo* pode ser arte, mas não *qualquer coisa*. E é na distinção entre esses dois momentos que muitos críticos e teóricos trabalham, mas é também a confusão entre eles, a “ausência” de uma linguagem, o que faz com que o “público em geral” muitas vezes venha a rejeitá-la – a propósito, compreender as condições dessa rejeição, sem que necessariamente com a intenção de corrigi-las, poderia ser um propósito educacional. Eis como tal “espaço de liberdade” pode ser tomado indevidamente como assunto de especialistas. Em todo caso, a arte contemporânea pode ser *o que ela quiser ser como arte*, mas desse modo aquilo que ela é não pode ser identificado por nenhum critério

pragmático, por nenhum signo externo (ideal teórico, princípio formal, conteúdo privilegiado). Segundo Rancière (2005, pp. 33-34):

O regime estético [verdadeiro nome daquilo que é confusamente designado por “modernidade”] das artes é aquele que propriamente identifica a arte no singular e desobriga essa arte de toda e qualquer regra específica, de toda hierarquia de tema, gêneros e artes. Mas, ao fazê-lo, ele implode a barreira mimética que distinguia as maneiras de fazer arte das outras maneiras de fazer [...]. Ele afirma a absoluta singularidade da arte e destrói ao mesmo tempo qualquer todo critério pragmático dessa singularidade. Funda, a uma só vez, a autonomia da arte e a identidade de suas formas com as formas pelas quais a própria vida se forma a si mesma.

Por fim, para nos referimos à relação entre “arte contemporânea” e “prática pedagógica”, teríamos de considerar o sentido de se “aplicar” uma coisa à outra; o que parece considerar que a arte contemporânea seja um meio, uma técnica, um método, uma teoria etc., qualquer coisa disponível, um modelo de apreensão, que já existe como tal, passível portanto de ser empregado/ administrado em alguma outra coisa, neste caso, na prática pedagógica. O ponto é que essa relação traça uma ordenação entre os termos que ela relaciona; há nela um termo que modifica e outro que é modificado, uma hierarquia. Neste caso, pode parecer que é a prática pedagógica que deveria se adaptar à arte contemporânea, ser modificada por ela, e não o contrário. E o “contrário”, por assim dizer, é algo que não pode ser negligenciado; inclusive, para não se reproduzir aqui hierarquias indesejáveis.

Há tanto, desde os primeiros conceitualismos, artistas que se tornam “educadores”,⁵ quanto há professores que bucam certa “artisticidade”, certa “artisticagem” no seu próprio fazer pedagógico, buscando constituir-lo junto aos devires das artes, junto a um entrecruzamento de disciplinas e territórios variados, segundo modos de fazer, indagar e pesquisar, que são testemunhados pelo trabalho e atitude dos artistas.⁶ Esses professores e professoras trabalham com a diversidade de sentidos, a invenção e aprendizagem de modos de ensinar, nos quais a arte é “matéria de expressão” da pedagogia, dentro e fora do currículo, ressaltando o caráter não-institucional da aprendizagem artística, bem como um modelo curricular aberto. Para eles, a arte funciona como um propulsor, que leva a pensar constantemente o limite entre o que se vive e o que se aprende; professores atentos à

5 Beuys é certamente o principal exemplo, mas haveria, desde então, uma família de artistas ou coletivos que de algum modo têm, nas suas práticas artísticas, a educação como referência, matéria ou maneira de fazer – em uma lista não exaustiva: Bazon Brock, Allan Kaprow, Group Material, Andrea Fraser, Tania Bruguera, Thomas Hirschhorn etc., e no Brasil: desde Oiticica a Jorge Menna Barreto, Graziela Kunsch, Coletivo Contra Filé, Guilherme Teixeira, Jonathas de Andrade etc.

6 Penso neste momento em Lucimar Bello e Paola Zordan. Lucimar tem de fato uma produção como artista. Por sua vez, Paola Zordan busca desenvolver “procedimentos artísticos que não se julgam obras de arte, ainda que não se subjuguem a deixar de ser arte” (2011).

intensidade das forças criadoras do educar; que “performam” uma docência artística, de ordem poética, estética e artística, “derivada dos sobressaltos e alegrias de trabalhar nas fronteiras entre as disciplinas” (Zordan, 2008).

Referências bibliográficas:

BHABHA, Homi K. Arte e iminência. In: Catálogo da XXX Bienal de São Paulo. São Paulo: FBSP, 2012, pp. 20-24.

FAVARETTO, Celso F. Arte contemporânea e educação. In: Revista Iberoamericana de Educación, n. 53 (2010), pp. 225-235.

FRANGE, Lucimar Bello. *Por que se esconde a violeta?* São Paulo: Annablume, 1995.

FURTADO, Celso. *Criatividade e dependência na civilização industrial*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GILROY, Paul. *Entre campos: nações, cultura e o fascínio da raça*; tradução de Celia Maria Marinho de Azevedo et al. São Paulo: Annablume, 2007.

HARRISON, Charles. O ensino da arte conceitual. In: Revista Arte & Ensaios, n. 10 (2003), pp. 115-125.

LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*; tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

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

LONGONI, Ana. *Outros relatos dos conceitualismos*. In: FREIRE, Cristina & LONGONI, Ana (orgs.). *Conceitualismos do Sul/ Sur*. São Paulo: Annablume; USP-MAC; AECID, 2009, pp. 93-97.

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

Suely Rolnik. *Cartografias sentimentais: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina; Ed. da UFRGS, 2011.

Paola Zordan. Estágios em artes: criação de projetos. In: Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG: ANPED, 2008. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT04-4206--Res.pdf>, acesso em 23/04/13.

_____. Disparos e excessos de arquivos. In: Anais do 20º Encontro Nacional da ANPAP. Rio de Janeiro: ANPAP, 2011. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2011/html/cpa.html>>, acesso em 23/04/13.

Minicurrículo

Cayo Honorato é doutor em Educação pela FE/USP, mestre em Educação pela FE/UFG e bacharel em Artes Visuais pela FAV/UFG. Vem pesquisando as conjunções e disjunções históricas e culturais entre arte e educação, particularmente, no âmbito da mediação cultural.

ISSN 2316-6479