

EDUCAÇÃO PERGUNTADORA

Cayo Honorato / Universidade de Brasília

RESUMO

Tomando como ponto de partida a lógica que estrutura o material educativo das últimas edições da Bienal de São Paulo e o modo como ela concebe e se endereça a seus públicos, apresentamos o que poderiam ser duas referências para a *proveniência* de uma “educação perguntadora”: o pensamento de Lowenfeld & Brittain (1972) e um livro “falado” por Paulo Freire e Antonio Faundez (1985).

PALAVRAS-CHAVE

educação; mediação cultural; política; pergunta.

ABSTRACT

Taking as a starting point the logic that structures the educational material of the latest editions of the Sao Paulo Biennial and the way it designs and addresses itself to its audiences, we present what could be two references to the *provenience* of a “querier education”: the thought of Lowenfeld & Brittain (1972) and a book “spoken” by Paulo Freire and Antonio Faundez (1985).

KEYWORDS

education; cultural mediation; politics; question.

Os propósitos educacionais da Bienal de São Paulo parecem dirigir-se a expectativas consolidadas. Sua prontidão para “entregar-se a uma situação de diálogo” responderia a um público “ávido por informações” (BARBIERI, 2010), a interlocutores “cada vez mais desejanter”. (BARBIERI, 2012) Dispostos a “ouvir verdadeiramente o que o outro tem a dizer” (*idem*), a “conhecer as pessoas a partir de cada uma, das questões que trazem consigo, de suas maneiras de se comunicar” (*idem*), o Educativo Bienal afirma acreditar na “voz do outro que vive e percebe o mundo contemporâneo de seu modo particular”. (*idem*) Mais do que isso, o Educativo procura ter uma “escuta atenta, que possibilite uma comunicação efetiva” (*idem*), afirma que “as pessoas deixam marcas e transformam nossa ação [do Educativo]” (*idem*), entende que as informações sobre as obras, trazidas pelo educador, “se entrelaçam com aquelas da pessoa com quem [ele] está” (*idem*), e que por isso, “se as pessoas têm o que falar, precisamos criar espaços para que falem e para que sua voz reverbere” (BARBIERI, 2014).

No entanto, se essas marcas e entrelaçamentos não se evidenciam, isto é, se eles subsistem como simples declarações, mais do que a exposição das consequências desses espaços, toda aquela prontidão parece reverter-se numa certa *delimitação*, que considera “os públicos mais variados”, ou a variedade de suas questões e de suas referências, somente na medida em que podem ser subsumidos à arte, ou àquilo que seria prerrogativa da instituição oferecer. Portanto, não basta criar tais espaços, nos quais “as pessoas se sintam à vontade e com liberdade de se colocar” (BARBIERI, 2011), sem uma segunda disponibilidade para efetivamente discutir e expor as consequências dessas “colocações”. Operar com a pressuposição de seus efeitos, de maneira exclusivamente positiva, somente rende créditos à oferta do Educativo, não às apropriações dos públicos. E seria preciso considerá-las retrospectivamente, para que tal oferta não fosse reduzida a simples “informes publicitários”.

Conforme Niels Werber (2005: 155), “[...] se o resultado da mediação é dado de antemão, a criação retórica da igualdade também pode ser vista como elisão da diferença”. Certamente, o que vem a público, nos textos do Educativo, passa muito mais pelo entusiasmo com possibilidades futuras (consensuais), do que pelo

enfrentamento de questões emergentes (conflitivas); muito mais pela autopromoção, do que por uma autocrítica. A propósito, é nesse sentido que o Educativo parece mais preocupado com a gestão de sua própria imagem institucional, do que propriamente com aquilo que ocorre na “esfera pública” temporária e fragmentária de uma exposição. É também nesse sentido que muitos educativos, embora se façam em nome dos públicos, têm desaparecido com os públicos. É também por aí que persiste o sistema moderno, projetando a arte como um recurso escasso, a ser amplamente distribuído.

Os objetivos do Educativo Bienal oscilam da “difusão da arte contemporânea” (BARBIERI, 2010) à proposição de “questionamentos sobre a vida e a arte contemporânea através do contato com a arte” (BARBIERI, 2014). De fato, a “vida contemporânea” ou as “práticas cotidianas” são referências constantes, mas não como eventuais contrapontos à arte, e sim como seus contextos de recepção. Residualmente, há referências aos “estados da arte na cidade”, às “gramáticas de cada espaço e/ou contexto” (BARBIERI, 2013), que parecem considerar experiências mais distribuídas, até mesmo extra-artísticas. Em todo caso, parece dominante a ideia de que a vida ou o público devessem ser transformados pela arte, de que “o artista coloca-nos em contato com a invenção” – como se ele fosse um ser mediúnico –, ou ainda, de que “a arte está em primeiro lugar e em si já é educativa” (BARBIERI, 2010) – de um modo que parece repor o caráter *destacado* das vanguardas. Também por aí se promove a arte como um valor consensual. Ainda segundo Werber (*idem*: 157), “No domínio da política, uma referência aos valores, ou melhor, a valores fundamentais, é promissora, na medida em que pressupomos que ‘todos os aceitam’”. Desse modo, “Os valores substituem a complexidade dos fatos”. Em última análise, a vontade de transformação do público pode ser lida ao revés, como a afirmação de que o público não transforma a arte, ou ainda, de que efetivamente não há conversações (bidirecionais) entre arte e público.

De qualquer forma, estamos a certa distância do público moderno em sentido abstrato, como um suporte de interesses alheios; mas não muita: “O movimento do Educativo Bienal busca a ampliação de seu território no sentido de alcançar os públicos mais variados e acolher todos” (BARBIERI, 2014). Aqui se pode notar certa

ambiguidade entre os públicos no plural (públicos variados) e o público no singular (todos), se não uma redução/conclusão dos primeiros no segundo. Afinal, essa “ampliação de território” (sobre o que pesa uma acepção imperialista/colonialista) sempre se propõe em face de outros territórios; o que parece eludir eventuais assimetrias culturais e/ou sociais. Do mesmo modo, distribuir recursos escassos só poderia afirmar, perante aqueles que não dispõem desses recursos, exatamente isso: que eles não dispõem do que o Educativo teria a lhes oferecer. Mesmo o projeto Bienal com as Comunidades comete essas ambiguidades: surge para mostrar que a Bienal “não está restrita ao seu espaço físico”, objetivando “desenvolver espaços de intersecção” (entre o Educativo e as comunidades), mas também “proporcionar experiências [...] que sensibilizem as relações humanas e o ‘estar no mundo’”¹ – uma tarefa atemporal, que se afirmaria como infinitamente necessária.

Mas quais são os espaços criados pelo Educativo? As chamadas “pistas educativas”, por exemplo,² que parecem estruturar os materiais educativos da Bienal desde 2010, trazem – em meio a informações ou mesmo reflexões sobre as obras, os artistas, a curadoria da mostra e a “vida contemporânea” – proposições ou “sugestões de ações práticas”, a serem realizadas sobretudo pelos estudantes com seus professores, na escola ou fora da exposição, tais como: fale sem planejar, finja que todos os relógios desapareceram, deixe-se mobilizar por uma utopia, etc. Além disso, trazem em destaque perguntas como: Por que calar? Há certezas que podem ser derrubadas? O que acontece cada vez que você consente? Ou ainda: Como começar uma cidade? Que caminhos os espaços inventam? O que acontece quando você anda?³

Algumas perguntas podem parecer inusitadas, como se quisessem dispor uma “abertura ao desconhecido”. Não está claro como foram formuladas, nem o contexto a que se referem; oscilam entre o fenomenológico e o metafísico, de um modo que parece dispensar quaisquer abordagens históricas, sociais ou mesmo culturais. Certamente, são tentativas de excitar a curiosidade do público em relação à exposição; querem mobilizar a percepção, a imaginação, a consciência. Com alguma vantagem, solicitam respostas irrestritas a esta ou aquela disciplina. Do

mesmo modo, podem ser respondidas por qualquer pessoa, admitindo múltiplas respostas, a partir de muitos pontos de vista. São, portanto, um tipo específico de pergunta, mas que se repete como fórmula. Mais do que isso – com base na ideia de que “o papel da arte não é o de apresentar respostas, mas o de propor perguntas” e, por conseguinte, que o educador é um “mobilizador de questões” (Barbieri, 2010) –, são perguntas projetadas para o público que, da perspectiva do Educativo, nem a arte nem os educadores se encarregariam de responder.

De fato, não se espera que o Educativo se encarregue de respondê-las; embora tenha afirmado que são questões “que permeiam nosso trabalho” (BARBIERI, 2012). Ao que parece, tais perguntas não informam nenhuma investigação consequente. Elas não parecem interessadas em construir nenhum tipo de conhecimento objetivamente compartilhável. Talvez apenas em sugerir um tipo de “experiência”, uma espécie de incerteza, que devesse ser cultivada nela mesma; como se essa indecisão/suspensão fosse o fundamento suficiente de uma experiência estética. No limite, elas propõem uma discussão na qual a participação do público (suas respostas) não parecem necessárias. Certamente, não se trata de questões cujas respostas já foram decididas, nem de questões que esperam respostas certas, mas de questões que não solicitam nenhuma posição, de questões que não são decisivas. Em uma das pistas, escreve-se: “uma questão não é uma pergunta e não necessariamente precisa de respostas”. Mas, em seguida, que “questionamentos, dúvidas e possibilidades implicam escolhas”. Contradições a parte, a lógica dessas perguntas corresponde a um posicionamento conveniente: contando com uma estrutura permanente desde 2011, que lhes permitiria “manter um ativo de conhecimentos que antes se perdiam” (FBSP), o Educativo admite que seu trabalho “pode ser invisível”, que “tudo o que fazemos é efêmero” (BARBIERI, 2012). Outra vez, é a prerrogativa das perguntas, da oferta e da arte, que desaparece com as respostas, com as apropriações, com os públicos.

* * *

Mas de onde vem essa lógica? Por certo, não se poderia afirmar que o Educativo trabalha a partir de coordenadas teóricas muito claras. Em todo caso, talvez pudéssemos encontrar na *proveniência* dessa lógica ao menos duas referências

perdidas, que, de diferentes maneiras, “ameaçam o frágil herdeiro”. (FOUCAULT, 1979: 21) Isso porque, mais do que lhe recuperar uma identidade, elas parecem evidenciar sua dispersão, sua inconsistência. Em todo caso, não se trata de uma lógica exclusiva desse Educativo, mas que talvez aí se manifeste com especial visibilidade. Nesse sentido, não há nenhum apreço em questioná-lo individualmente. Trata-se de um fenômeno bem mais difuso, reiterado em muitos outros contextos, mas que o Educativo talvez tenha nos permitido tematizar. Eis o que poderíamos chamar de uma “educação perguntadora”.

(1)

De certo modo, as “pistas educativas” parecem ter sido influenciadas pelo pensamento de uma das principais referências, nos anos 1960-70, para o ensino da arte no Brasil. Em sua obra mais difundida, Viktor Lowenfeld e W. Lambert Brittain (1972: 365-396, tradução minha) afirmam, por exemplo, que o desenvolvimento da consciência estética “tem muito pouca relação [...] com a acumulação de conhecimentos”; também que isso “é algo que não se pode impor de fora, mas que, ao contrário, a necessidade de compreender e apreciar as coisas que nos rodeiam deve surgir dos próprios indivíduos”; ou ainda, que “é necessário que os estudantes sejam capazes de avaliar as mudanças e se sentir curiosos por tudo que é novo. [...] fortalecendo seu poder de autoexpressão”. Para esse autores, uma vez que “não há razões para esperar que os estudantes façam eco às palavras do professor”, e que, do mesmo modo, não se trata de “avaliar corretamente uma pintura ou uma escultura em si”, algumas perguntas podem se apresentar como um método suficiente para envolver os alunos na participação e compreensão de um processo, que não se restringe à obra enquanto representação.

Nesse momento, as perguntas que trazem como exemplo são bastante simples: “Que pensa desse quadro?”, “De que parte você gosta mais?”. Ou ainda, de maneira um pouco mais exigente: “Se você o tivesse pintado, qual teria sido seu propósito?”. Todas elas procuram valorizar o ponto de vista expressivo dos indivíduos e sua relação com as formas estéticas que lhes são acessíveis/cotidianas. Mas uma aproximação se torna mais clara, particularmente, no momento em que os autores procuram fazer um balanço entre as noções de conformidade e inconformidade,

pensamento convergente e pensamento divergente, enquanto fatores complementares para o desenvolvimento de um pensamento criador:

Há algumas perguntas que se relacionam com fatos ou coisas concretos e que exigem respostas específicas, como por exemplo: “Quais são as cores primárias?” “Quais são as secundárias?” “Dê-me um exemplo de cor complementar”. Por sua vez, algumas perguntas que não têm resposta determinada, e que estimulam o pensamento divergente, poderiam ser: “Que cores te fazem sentir triste?” “Como você se sentiria se fosse de cor violeta?” “De que cor gostaria de ser?”. (LOWENFELD & BRITAIN, 1972, p. 54, tradução minha.)

Como se pode notar, há certa semelhança entre as “pistas educativas” e essas perguntas que “não têm resposta determinada”. Logo, poderíamos ser levados a concluir que aquelas pistas estimulam o pensamento divergente. Mas a concepção de “pensamento divergente” desses autores deve ser esclarecida. Para Lowenfeld & Brittain (*idem*: 49-56, tradução minha), a capacidade criadora, diferentemente do que se imagina, nem sempre se opõe à conformidade. Nesse caso, eles se referem a uma conformidade às “regras de comportamento prático”, que são “necessárias para o bem da sociedade”, desde que “possam ser modificadas pelos que são afetados por elas”. Assim, entendem que algumas regras devem ser respeitadas, sem que isso tenha necessariamente efeitos restritivos sobre a criação. Para os autores, mais decididamente, essa capacidade se opõe a uma “conformidade mental”, a uma espécie de docilidade que “pode ser perigosa para nossa sociedade”. Porém, não deixam muito claro em quê essa conformidade mental se diferencia daquela conformidade prática. Em meio a essa vontade de promover o bem e evitar o perigo, observam que “Uma das tarefas mais difíceis para um professor de crianças é buscar os caminhos *socialmente aceitáveis* nos quais as crianças possam usar sua capacidade criadora, [...] enquanto se reduz ao mínimo o campo das restrições”. (grifo meu).



FREEDOM OF EXPRESSION
← FROM HERE TO → HERE

Dan Perjovschi
Freedom of Expression, de 2005 em diante
Desenho de parede

Certamente, não deve ser fácil. A situação nos lembra um desenho do artista romeno Dan Perjovschi (Figura 1). É como se aquele pensamento divergente só pudesse ser mental (imaginário), mas não prático (concreto). Em última análise, sua inconformidade não deve exceder os limites socialmente aceitáveis. Mas nisso haveria um problema: trata-se de uma inconformidade contraditória, cuja radicalidade é deficitária, ou de uma inconformidade enganosa, isto é, de uma conformidade que se faz passar por inconformidade. Em contraponto, precisaríamos considerar fatos ou coisas concretos que exigem (ou poderiam exigir) respostas divergentes, ou então, respostas que não se determinam somente em razão de outras hesitações, por exemplo: “Se existem leis injustas, devemos nos contentar em obedecê-las, ou devemos nos esforçar para melhorá-las, obedecendo-as até que o consigamos, ou devemos transgredi-las de uma vez por todas?”

A pergunta de Henry David Thoreau, autor de *A desobediência civil* (1849), serve de epígrafe ao documentário *O menino da Internet* (*The Internet's own boy*), dirigido por Brian Knappenberger (2014), sobre a vida de Aaron Swartz, um programador prodigioso que lutou por mudanças radicais, particularmente, no âmbito das leis de acesso à informação e no que diz respeito às liberdades civis, na direção de um mundo mais justo e democrático. Swartz se matou em 2013, aos 26 anos, no momento em que enfrentava, já fazia dois anos, um processo judicial bastante severo e discutível, que o ameaçava com 35 anos de prisão e multa de 1 milhão de

dólares, por ter baixado milhões de artigos acadêmicos de uma base privada chamada JSTOR. Era, segundo seus parentes e amigos, uma criança que aprendeu a aprender muito cedo, que tinha uma curiosidade interminável e que, mais tarde, rejeitou o mundo dos negócios e a cultura das *startups*, junto com a ideia, para ele completamente possível, de tão somente ganhar dinheiro, sem nenhuma ambição política. Conforme seu pai, “O que podemos fazer, dado o que aconteceu, para fazer do mundo um lugar melhor, e como podemos continuar esse legado – é a única questão a ser respondida”.

(2)

A ideia de uma “pedagogia da pergunta” intitula um livro “falado”⁴ por Paulo Freire e o educador chileno Antonio Faundez, originalmente publicado em 1985. O tema é retomado por Faundez, no momento em que discutem sobre a necessidade de se pensar uma educação *com* os educandos, segundo uma perspectiva libertadora: “é profundamente democrático começar a aprender a perguntar” (FREIRE & FAUNDEZ, 1985, p. 45). A conversa se estende pelas próximas onze ou doze páginas, até ser arrematada por Freire: “E esta pedagogia, vivida na escola ou na luta política, é substantivamente democrática e, por isso mesmo, antiautoritária, jamais espontaneísta ou liberal-conservadora” (*idem*: 56–57). Como se pode notar, a ideia tem uma dimensão não só didático-pedagógica, mas também político-existencial. Questionando o autoritarismo de um poder que reivindica para si a exclusividade do saber, os autores propõem que o ato de ensinar favoreça um *diálogo* entre educadores e educandos.

Todavia, outros elementos devem ser considerados. Em primeiro lugar, essa proposta se dirige a um contexto específico de problemas, que ela pretende superar: a persistência de uma “certeza ideologizada” segundo a qual “o estudante existe para aprender e o professor para ensinar”; a ideia de que a educação em geral “é uma educação de respostas, em lugar de ser uma educação de perguntas”; de que o educador, de modo geral, “já traz a resposta sem lhe terem perguntado nada!”; de que as escolas, quando não recusam as perguntas, “burocratizam o ato de perguntar”; de que, no ensino, tanto o professor quanto o aluno “esqueceram-se das perguntas”; de que esse autoritarismo “inibe, quando não reprime, a capacidade de

perguntar”. Além disso, os autores entendem que “todo conhecimento começa pela pergunta”, uma vez que sem perguntas não se busca respostas, que por sua vez só devem ser buscadas a partir das perguntas; e que, por fim, “a repressão à pergunta é uma dimensão apenas da repressão maior – a repressão ao ser inteiro, à sua expressividade em suas relações no mundo e com o mundo” (*idem*: 44–52).

Portanto, perguntar tem para Freire e Faundez uma força negativa, que, segundo uma concepção dialética, é parte essencial do conhecimento; o que por vezes chamam de erro, risco, aventura, curiosidade. Em suma, dessa perspectiva, o conhecimento é essa passagem do erro ao não-erro, movida por uma curiosidade audaciosa, que se expressa na forma de um processo de pergunta-resposta. Mas não basta que o educador pergunte. Ele deve estar aberto às perguntas dos educandos, que por sua vez “devem ser tomadas pelo professor como desafios a ele”. Afinal, a pergunta do aluno “pode colocar ao professor um ângulo diferente”. A certa altura, Freire cita a pergunta que ouviu de um morador de uma favela em Buenos Aires: “O que significa mesmo perguntar?”; uma pergunta fundamental, segundo o educador. Além disso, o professor deve ensinar a perguntar. Mas o ensino da pergunta não deve se confundir com uma pedagogia da resposta: “o centro da questão está em viver a pergunta, viver a indagação, viver a curiosidade [...]. O problema que, na verdade se coloca ao professor é o de, na prática, ir criando com os alunos o hábito, como virtude, de perguntar”; para que o aluno, em um processo de educação permanente, torne-se “um grande perguntador de si mesmo” (*idem*: 44–52).

Logo, não se trata de fazer qualquer pergunta. Mesmo quando entendem que “A tarefa da filosofia e do conhecimento em geral não é tanto resolver, mas perguntar”, afirmam que é preciso “perguntar bem”. Os autores deixam claro que “a nossa preocupação pela pergunta, em torno da pergunta, não pode ficar apenas a nível da pergunta pela pergunta”. Assim, é preciso que essas perguntas sejam “perguntas essenciais”. Para Freire e Faundez, “Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar”. Isso pode se referir tanto à existência cotidiana, às “perguntas básicas de nossa vida cotidiana, desses gestos, dessas perguntas corporais que o corpo nos faz”; quanto a um sentido de realidade. Neste ponto, eles

estão preocupados com a ligação da palavra à ação: “Agir, falar, conhecer estariam juntos”. Mas seus argumentos se estendem à crítica do próprio sistema capitalista: “O que se reproduz num processo educacional, tanto no trabalho como nas escolas, se reproduz também em nível político, no processo político, que é também um grande processo educativo, no qual a criatividade das massas é ignorada, é esmagada!” (*idem*: 49–54).

* * *

Vimos que há muitas maneiras de se fazer perguntas. Muitas dessas perguntas não têm mesmo respostas óbvias, que se poderia prescrever. Poderíamos considerar, sob o signo do pós-moderno, que “nos faltam respostas claras” (EFLAND, 2005, p. 183). Todavia, a proposta de uma educação que pergunta não pode se confundir com uma educação que não busca de respostas, que não se compromete com a construção do conhecimento, com as mudanças sociais. Não termos todas as respostas não nos impede de arriscarmos algumas, responsavelmente, provisoriamente. Decerto, nenhuma resposta deve ser tomada como verdade absoluta, desvinculada de suas contingências. Ao mesmo tempo, não responder a certas perguntas pode não significar exatamente ignorá-las, mas um modo de fazê-las persistir, de fazer da ausência de respostas uma questão, em busca da “questão mais profunda”. (BLANCHOT, 2001, p. 41 ss.)

Notas

¹ O texto de apresentação do projeto foi escrito pela assessoria de comunicação do Educativo e traz trechos de entrevistas com o coordenador e o produtor do projeto. Cf. <<http://migre.me/mxgks>>, acesso em 27/10/14.

² De fato, há uma variedade desses espaços: encontros com os professores, plantões educativos, laboratórios para a elaboração do material educativo, rodas de conversa com o público, etc.

³ As duas séries que registramos exemplificam perguntas presentes, respectivamente, no material da Bienal de 2010, da exposição intermediária de 2011, intitulada *Em nome dos artistas*, e da Bienal de 2012. Cada material educativo pode trazer fichas com cinco, sete ou mesmo dezenas dessas perguntas.

⁴ Aparentemente, trata-se da transcrição de um diálogo entre os autores, de um trabalho “em comunhão”, que fosse capaz de combinar rigurosidade e oralidade.

Referências

BARBIERI, Stela. Lugar de respirar. In: Catálogo da 29ª Bienal de São Paulo. São Paulo: FBSP, 2010, pp. 402-411.

_____. Pragmatismo poético. In: ARANHA, Carmen S. G. & KANTON, Katia (coords.). *Espaços da mediação*. São Paulo: PGEHA/ Museu de Arte Contemporânea da USP, 2011, pp. 59-61.

_____. Estratégias da intuição. In: Catálogo da 30ª Bienal de São Paulo. São Paulo: FBSP, 2012, pp. 306-309.

_____. Deslocamentos de um viajante. In: ARANHA, Carmen S. G. & KANTON, Katia (coords.). *Espaços da mediação: a arte e seus públicos*. São Paulo: Museu de Arte Contemporânea da USP, 2013, pp. 89-93.

_____. Educativo Apresentação. Disponível em: <<http://migre.me/mf5Qd>>, acesso em 12/10/14.

BLANCHOT, Maurice. A questão mais profunda. In: _____. *A conversa infinita: a palavra plural*; tradução de Aurélio Guerra Neto. São Paulo: Esculta, 2001, pp. 41-61.

EFLAND, Arthur. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In: GUINSBURG, J. & BARBOSA, Ana Mae (orgs.). *O Pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005, pp. 173-188.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: _____. *Microfísica do poder*; organização e tradução de Roberto Machado. 24. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979, pp. 15-37.

FREIRE, Paulo & FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*; revisão técnica e tradução do texto de Antonio Faundez: Heitor Ferreira da Costa. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. Relatório de gestão e contribuições à sociedade, 2011-2012. São Paulo: FBSP, 2012. Disponível em: <<http://migre.me/mxgcy>>, acesso em 28/10/14.

KNAPPENBERGER, Brian. O menino da Internet. [vídeo] Produzido por Charles Annenberg Weingarten e Brian Knappenberger. Direção de Brian Knappenberger. S.l.: Luminant Media; Unjustus Films, 2014. Disponível em: <<http://migre.me/q4Qf8>>, acesso em 30/05/15.

LOWENFELD, Viktor & BRITAIN, W. Lambert. *Desarrollo de la capacidad creadora*; tradução de Iris Ucha de Davie. Buenos Aires: Kapelusz, 1972.

WERBER, Niels. Populism as a form of mediation. In: LARSEN, Lars Bang; RICUPERO, Cristina & SCHAFHAUSEN, Nicolas (eds.). *The populism reader*. New York; Berlin: Lukas & Sternberg, 2005, pp. 147-159.

Cayo Honorato

Doutor em Educação (2011) pela Universidade de São Paulo, Mestre em Educação (2005) e Bacharel em Artes Visuais (2000) pela Universidade Federal de Goiás. Professor do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, na área de Teoria e História da Educação em Artes Visuais.