

**TÁTICAS DE RESISTÊNCIA DA LIVRE-EXPRESSÃO À ARTE/ EDUCAÇÃO
CONTEMPORÂNEA: O PAPEL DA PEDAGOGIA CRÍTICA E DAS CULTURAS**

**TÁCTICAS DE RESISTENCIA DE LA LIBRE-EXPRESIÓN AL ARTE/EDUCACIÓN
CONTEMPORÁNEA: LA FUNCIÓN DEL PEDAGOGÍA CRÍTICA Y DE LAS
CULTURAS**

Rosa Iavelberg / USP
Pedro Bernardes Neto / USP

RESUMO

O presente artigo pretende, com base em textos de diferentes autores, mostrar que as táticas de resistência da arte/educação no advogar de suas causas e no fazer cotidiano dos professores é uma luta antiga, que se perpetua até nossos dias no combate às estratégias de poder, que seguem impedindo a existência plena da arte/educação em favor da maioria, gerando novas táticas e proposições no horizonte contemporâneo de nosso país.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; educação; táticas; resistência; história.

RESUMEN

El presente artículo tiene por objetivo, con base en textos de diferentes autores, mostrar que las tácticas de resistencia del arte/ educación en el abogar de sus causas y en el hacer cotidiano de los profesores es una lucha antigua, que se perpetúa hasta nuestros días en el combate a las estrategias del poder, que siguen impidiendo la existencia plena del arte/ educación en favor de la mayoría, generando nuevas tácticas y proposiciones en el horizonte contemporáneo de nuestro país.

PALAVRAS CLAVE: Arte; educación; táticas; resistencia; historia.

Introdução

No imenso corpus retórico consagrado à arte de dizer ou de fazer os sofistas ocupam um lugar privilegiado, do ponto de vista das táticas. Tinham eles como princípio segundo Corax, tornar “mais forte” a posição mais fraca e pretendiam vencer a arte de vencer o poder por uma certa maneira de aproveitar a ocasião (CERTEAU, 1994, p. 47).

As proposições da arte/educação do começo do século XX nos apresentou o ateliê como prática de criação, orientado ao desenvolvimento da criatividade e do potencial criador, visando defender as crianças de ações puramente repetitivas e mecânicas, preservando sua natureza espontânea.

Tais ideais queriam garantir que as crianças pudessem se desenvolver e criar sem os desígnios autoritários da educação tradicional. Desse modo, a educação centrada no aluno, que pontuou a arte/educação modernista, soube reconhecer as potencialidades infantis no fazer de uma arte que lhes é própria e que promovia, primordialmente, sua criatividade.

As teorias da criatividade vigentes não eram meras especulações, mas sim frutos de pesquisas que tinham por conclusões balizas que nos orientaram a promover alunos criativos. Viktor Lowenfeld, autor da arte/educação modernista, referindo-se aos pesquisadores Guilford e Brittain que enumeraram as capacidades das pessoas criativas cita: “sensibilidade a problemas; fluência; flexibilidade; originalidade; redefinição ou habilidade de rearranjo; análise ou habilidade de abstrair; capacidade de síntese e coerência de organização” (LOWENFELD, 1981, p. 48, tradução nossa).

O destaque dado à livre-expressão, como se sabe, foi eco da arte moderna do final do século XIX e início do século XX. Nesse período, surgem os pioneiros das ideias e práticas da arte/educação orientadas às crianças e aos jovens, entre eles, coincidentemente, os que escreveram sobre procedimentos didáticos (como nomeamos hoje) eram artistas de formação modernista: Lowenfeld (1961), Cizek (1910) e Stern (1961).

Artistas e arte/educadores

O pensamento de muitos artistas do período citado, além dos arte/educadores, reconheceu e valorizou a arte infantil. Esse pensamento teve papel importante na

difusão de um novo direito no fazer artístico das crianças: o exercício da capacidade criativa em atos autorais e autônomos.

É que ainda existem primórdios da arte, começos inexplorados, como os que se encontram em coleções etnográficas, ou em casa, no quarto das crianças. Não ria leitor! As crianças têm essa habilidade, e há muita sabedoria no fato de terem essa habilidade (KLEE *apud* IAVELBERG, 2018b, p. 78).

Argan, referindo-se ao pensamento de Kandinsky sobre arte infantil, comenta:

Kandinsky não se propõe demonstrar que é assim que a criança vê o mundo e assim o representa, o que seria insensato; o que se propõe é analisar, no comportamento da criança, a origem, a estrutura primária da operação estética (ARGAN *apud* IAVELBERG 2018b, p. 81).

Ao lermos as ideias sobre arte infantil em Kandinsky, reconhecemos nelas as propostas dos artistas modernos:

Ademais, a criança bem-dotada possui não somente a capacidade de eliminar do objeto o que ele tem de exterior como também o poder de revestir sua alma com a forma ali onde ela se manifesta mais fortemente – pela qual ela age (ou fala, como também se diz) com mais intensidade (KANDINSKY *apud* IAVELBERG 2018b, p. 81).

O fazer artístico das crianças também era orientado com base em fundamentos filosóficos, sociais e políticos. Acreditava-se que a educação através da arte podia sensibilizar as crianças e os jovens, tornando-os sensíveis ao seu mundo e ao dos demais, à ação de cuidados com os outros, consigo e com o meio ambiente. Além disso, se preconizou o desprezo pela sociedade de consumo, que expunha as crianças às propostas que lhes roubavam a autonomia criativa, tais como, os livros para colorir e o excesso de brinquedos (LOWENFELD, 1961).

Para a arte/educação modernista, a força da criação infantil era interna e precisava se manifestar em sua arte, isso respeitado, se apostava em um futuro melhor (EFLAND *et alii* 2003).

Nas narrativas sobre as oficinas por autores, pelos próprios arte/educadores modernistas e por seus alunos, verifica-se que, naquelas práticas cotidianas, havia invenção e um aspecto artesanal de construção no corpo a corpo com as crianças e jovens. Desse modo, esses arte/educadores podiam ter a *liberdade interior dos não conformistas*, como nos diz Giard (*apud* CERTEAU, 2014, p.18), exercendo uma

resistência tática às proposições tradicionais do ensino da arte, ainda em vigor, por intermédio de suas aulas nos ateliês, enquanto pioneiros que abriam novos caminhos.

Franz Cizek, entre outros arte/educadores modernistas, foi um exemplo de resistência e transgressão. Ao mesmo tempo, segundo Viola (1935), o artista e professor deu aulas na rede pública de Viena e resistiu, lutando pela permanência da proposta de educação artística que criou e que foi reconhecida, apesar das controvérsias entre autores da arte/educação contemporânea, como o primeiro ateliê livre do mundo, com produções documentadas de crianças e jovens.

O ato de resistência de Cizek durou de 1887, quando abriu sua Classe Juvenil privada, até 1904, quando ela foi assumida pela direção da Universidade de Artes Aplicadas de Viena, portanto, foram 17 anos de resistência. Posteriormente, o ateliê foi fechado pelos nazistas (IAVELBERG, 2017).

Os temas da arte/educação modernista e contemporânea são caros às pesquisas da arte/educação. No andamento de nossas reflexões, encontramos significados importantes à análise das experiências modernistas nos textos de Certeau (2014). Seguindo a terminologia e concepções do autor, entendemos que a *estratégia* dos governantes ligados à educação de Viena, à época, foi negar credibilidade, por não acreditar e não achar conveniente a liberdade criativa das crianças. Já Cizek, com sua *tática*, pretendia e conseguiu manter a proposta que abraçou na contramão do *status quo*, apesar de ter sido impedido, a posteriori, pelas estratégias de poder do Reich.

Arte/educação na contemporaneidade

A partir da segunda metade do século XX, as táticas modernistas de resistência ao ensino tradicional levaram à crença na incompatibilidade entre ensino, autoridade e autonomia do sujeito (CARVALHO, 2017). Como demonstram os arte/educadores pós-modernos, nos termos de Wilson (2010), essa incompatibilidade só existe na aparência e os fatores de mediação cultural por parte da educação escolar podem, ao contrário do que pensaram os modernos, potencializar o processo criativo e o desenvolvimento da autonomia criativa dos estudantes.

Publicações importantes dos anos 1980 e 1990, da Educação e da Arte/educação, reeditadas depois, tais como, as de Ana Mae Barbosa e Heloisa Margarido Sales (1990), Demerval Saviani (1997), Saviani & Duarte (2012), Libâneo (1999), Heloisa Ferraz e Mariazinha Fusari (2009) orientam a educação e a arte/educação, entre outras coisas, à inserção da diversidade das culturas e à interculturalidade, à equidade e, sobretudo, à ruptura e crítica das discriminações que violam os Direitos Humanos.

BARBOSA (2012) discute o desenvolvimento do ensino de arte no Brasil, predominantemente o ensino do desenho, revelando as disputas entre diferentes concepções. A autora elucida o campo filosófico e político dentro do qual se institui o ensino de arte e as bases contra as quais as táticas de resistência da livre-expressão se estabelecem no país.

No cenário brasileiro, a principal disputa que ressaltamos é a existente entre liberais e positivistas, ocorrida entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Os primeiros dialogavam com alguns princípios do que hoje se denomina arte/educação moderna. Por exemplo, Rui Barbosa, sobre o ensino de desenho postulava que “o professor nunca deve fazer correções no próprio desenho do aluno” (BARBOSA, 2012, p. 59). Como vimos, na prática de Cizek, essa é uma máxima para os modernos. Os liberais também centralizavam o ensino do desenho como preparação de mão-de-obra, quando defendiam que “todo ensino do desenho deve ter por base as formas geométricas através do traçado a mão livre” (BARBOSA, 2012, p. 59). Outros princípios liberais da época eram: a necessidade do desenvolvimento criativo, o que tangencia Lowenfeld, embora voltado aos interesses da indústria; e a educação moral, no sentido romântico da educação dos sentimentos e do espírito, “axioma mais frequentemente repetido na obra pedagógica de Rui” (BARBOSA, 2012, p. 60-61).

Quanto aos positivistas, a autora explica que essa corrente propunha o retorno ao ensino de arte voltado à imitação, fomentando ainda valores como disciplina rígida e valorização da ordem social estabelecida. Para Barbosa (2012, p. 66), os positivistas contribuíram para o imobilismo no fazer e ensinar arte. Por meio desse tipo de pensamento, sacralizavam aspectos da vida que são meramente momentâneos.

O ensino de arte brasileiro, dessa forma, carrega as inscrições do passado. As influências liberais e positivistas em alguma medida ainda se fazem presentes, seja do ponto de vista utilitarista da arte, seja com o teor eurocêntrico, imitativo e autoritário. As táticas de resistência da livre-expressão devem, assim, considerar essas noções que se fizeram presentes no estabelecimento de uma arte-educação e superar seus aspectos mais retrógrados. Contudo, conforme apontado no início desta reflexão, resistir ao autoritarismo positivista ou à ala utilitarista dos liberais, não significa acabar com o papel do professor no processo de potencialização do fazer artístico dos estudantes.

Saviani & Duarte (2012) desenvolvem um ponto de vista materialista sobre o papel do professor na educação. A discussão por eles apresentada disserta sobre qual o direito que teria o professor de intervir na formação do aluno. De acordo com esses autores: “a educação, enquanto comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, é promoção do homem, de parte a parte – isto é, tanto do educando como do educador” (SAVIANI & DUARTE, 2012, p. 14). Assim, a influência do adulto não significa, em si, um entrave ao desenvolvimento do estudante. É preciso entender esse processo dentro de sua contradição que pode caminhar tanto para um autoritarismo como para a potencialização da liberdade do educando.

Martins (2011) corrobora essas ideias e desenvolve a argumentação a partir de autores da psicologia histórico-cultural sobre a centralidade do fator cultural para o desenvolvimento intelectual e artístico-criativo do ser humano. Refletindo sobre a transposição de um ser humano hominizado para um humanizado e da inserção dos indivíduos na história do gênero humano diz a autora:

[...] para que essa inserção ocorra, não é suficiente nascer e viver em sociedade, não basta o contato imediato com as objetivações humanas. Para que os indivíduos se insiram na história, humanizando-se, eles precisam de educação, da transmissão da cultura material e simbólica por parte de outros indivíduos. No ato educativo, condicionado pelo trabalho social, reside a protoforma do ser social, isto é, de um ser cujo desenvolvimento é condicionado pela qualidade das apropriações que realiza. (MARTINS, 2011, p. 15).

Em seu trabalho, Martins (2011) também trata de analisar e explicar cada uma das funções psicológicas superiores, de acordo com a terminologia de Vygotsky (2008).

Ao explicar a função “imaginação” e sua diferença para com outras funções psicológicas, a autora muito contribui para a compreensão sobre o desenvolvimento humano e sua continuidade criativa a partir da arte/educação:

[...] o reflexo da realidade não comporta meramente o registro da percepção daquilo que atua como objeto em um dado momento, mas imagens dinâmicas, “vivas”, passíveis de adquirir novas formas por um ato ideal. A imaginação suplanta a experiência sensorial prévia e, com isso, a própria realidade refletida, ao mesmo tempo em que encontra nela seu ponto de apoio e condição de existência. [...] Uma vez que todos os processos funcionais são, de certo modo, processos imaginativos, a singularidade da imaginação reside em que, nela, as imagens das experiências prévias se alteram, produzindo outras e novas imagens. Trata-se de uma atividade mental que modifica as conexões já estabelecidas entre imagem e objeto, produzindo outra imagem figurativa. A imagem assim produzida pode operar como modelo psíquico a ser conquistado como produto da atividade orientada por ele, ou seja, por meio desse processo se constrói a *imagem antecipada do produto da atividade*. (MARTINS, 2011, p. 180 – grifo nosso).

Ou seja, a capacidade de criar uma imagem subjetiva surge a partir do reflexo inicial, de condições concretas estabelecidas, porém, o característico dessa função psicológica, não é seu reflexo, mas a criação, inclusive de imagens não existentes na vida concreta. Martins (2011) reforça ainda essa perspectiva ao citar Rubinstein: “Na realidade, toda imagem, em qualquer medida, é tanto reprodução -- ainda que distante, mediata e modificada – quanto também transformação do real. Estas duas tendências, que sempre existem em certa unidade, divergem simultaneamente”. (RUBINSTEIN *apud* MARTINS, 2011, p. 181). E Rubinstein vai além, ao dizer que quanto mais desenvolvida está a função psicológica “imaginação”, mais distante da simples reprodução ela estará (RUBINSTEIN *apud* MARTINS, 2011, p. 181). Complementando essa ideia, acreditamos que a imagem também cria novas realidades (bidimensionais, tridimensionais, virtuais, aumentadas) tanto pelo viés da imaginação, como da percepção, da sensibilidade e da cognição. A criação de imagens também se alimenta das diferentes imagens às quais se tem acesso, que podem ou não esconder relações de poder, presentes nas diversas culturas.

A partir dessas contribuições, percebemos uma possibilidade de interlocução entre os autores da psicologia histórico-cultural e os pensadores da arte, da educação e da arte/educação. Entendemos que Iavelberg (2016), ao explicar as ideias de Duve

(2012), dialoga com Martins (2011) ao enfatizar a importância do contato dos estudantes com o acúmulo histórico-cultural produzido pela arte:

Na orientação nascente das ideias de Duve verifica-se a necessidade de retomada de atos de transmissão nas situações didáticas junto aos artistas, para que o conhecimento possa ser assimilado a partir do que foi construído na História da Arte de diferentes culturas, e se eduque o julgamento, o conhecimento sobre arte e o fazer artístico (IAVELBERG, 2016, p. 154).

Na concepção da psicologia histórico-cultural, o conceito apontado por Iavelberg quanto à Duve (2012), é fundamental para o desenvolvimento artístico e criativo dos estudantes. Conforme apontado por Iavelberg, dissertando sobre a posição de Duve quanto aos modernistas, o autor salienta dois pontos em sua crítica:

[1] a ênfase na criatividade e [2] a descoberta das regras da arte pelo artista. Para DUVE (2012). tais pontos da formação modernista estão calcados na máxima da arte moderna 'todos são artistas', que reitera o mito da expressão pessoal, na qual cada aluno trabalha isolado. Nosso autor advoga o contrário, afirma que o isolamento impede que o erro de um aluno possa ensinar aos demais. Propõe, portanto, aquilo que se compreende hoje entre educadores e arte-educadores como *aprendizagem compartilhada ou colaborativa* (IAVELBERG, 2016, p. 153-154 – grifo nosso)

Em suma, negar a possibilidade de interação com as produções artísticas dos pares e dos artistas, foi parte da proposta modernista, que levava ao isolamento das crianças e jovens nos atos de criação. Essa redoma, acreditava-se, preservava o florescer dos seres criativos. Hoje, ao contrário, a interação é positiva à aprendizagem. O contato dos alunos com a arte de colegas e artistas, sabemos, não retrocede a criação genuína. Ele promove o desenvolvimento artístico e estético dos estudantes de modo informado.

Também Wilson (2010) reforça essa perspectiva ao explicar as novas posturas dos artistas contemporâneos quanto à arte/educação: “Em vez de virarem as costas à história da arte, os artistas contemporâneos estão procurando na história da arte imagens para adequar e preencher com novos significados” (WILSON, 2010, p. 90) e, mais ainda, quando aponta: “Minha visão é que o novo ensino da arte deve estar centralizado no estudo de importantes obras de arte” (WILSON, 2010, p. 94).

A concepção do novo ensino de arte para Wilson (2010), nos remete ao cuidado que devemos ter em relação ao termo “importantes obras de arte”. Isto porque os

trabalhos escritos pela geração de teóricos da arte/educação americana, entre os quais, aqui destacamos Brent Wilson, integrante do projeto *Discipline Based Art Education* (DBAE), patrocinado pela J. Paul Getty Trust, instituição na qual operava *The Getty Center for Education in the Arts*, durante os anos 1980 e 1990, assim como os teóricos que participaram da proposta conhecida como *Critical Studies in Art Education Project* (CSAE), que ocorreu na Inglaterra, entre 1981 e 1984 (TAYLOR, 1986) nos mostram uma nova perspectiva: ambas as proposições firmaram a contraposição à livre-expressão e indicavam a interação com as obras de arte, as reproduções e os originais em museus.

Quem define quais são as “obras importantes”? Importantes para quem ou para qual história entre as histórias da arte? Acrescente, nesta reflexão, a tinta colocada por Lowenfeld (1961), pensador da arte/educação modernista, que associava à questão de quem queremos formar por meio da arte/educação à falta de liberdade da criança nas escolas tradicionais. O autor acreditava que a formação artística, que praticou e sobre a qual refletiu, visava à preparação das novas gerações para a construção de um mundo melhor para todos em uma perspectiva inclusiva.

Entre as propostas contemporâneas da década de 1980, no Brasil, é no trabalho de assimilação e reconstrução das propostas americana e inglesa, que vimos brotar o embrião do que hoje devemos conceber como “importantes obras de arte” em uma perspectiva inclusiva e contextualizada, quando Ana Mae Barbosa arrolou em sua *Abordagem Triangular as Escuelas al Aire Libres* mexicanas.

Em depoimento dado ao projeto *Percursos da Arte na Educação* (2014), Barbosa nos informou que as *Escuelas al Aire Libre* foram criadas no México depois da revolução política de 1910 no país. Atribuiu a Best Mougard (1891-1964) a implementação das escolas a partir de estudo da expressão indígena, pouco valorizada até então, da qual abstraiu uma gramática visual com seis elementos básicos, que propunha aos alunos usarem em seus trabalhos de criação e, também, eram propostas atividades de desenho de observação do entorno, para valorizar este ambiente de origem. Todas as propostas, segundo a professora, visavam à valorização da cultura autóctone.

Ana Mae afirmou, no depoimento em pauta, que a influência da proposta recaiu sobre a Proposta Triangular como abertura à contextualização, valorização da cultura de origem e reiterou o fato de que nós brasileiros trazemos uma mistura de africano, indígena e europeu, assim sendo, pensou em voltar o ensino da arte para este

contexto de interculturalidade que nos é próprio (IAVELBERG, 2017, p.148-149)

Conclusões

A associação entre a perspectiva educacional orientada aos Direitos Humanos e a Pedagogia Histórico Crítica é fundamental, esta já visava àquela. Hoje, o ensino de competências e habilidades versado no documento da Base Nacional Comum Curricular (2018), contraditoriamente, pretende ser inclusivo em relação às questões da atualidade e à igualdade social em diferentes âmbitos, quer considerar conhecimentos contextualizados a realidades locais, sociais e individuais. No que se refere à ética educacional, entende que os direitos de aprendizagem devem ser respeitados e estendidos a todas as crianças e jovens como dever das instituições de ensino.

Entretanto, analisando a associação das perspectivas educacionais acima mencionadas, acreditamos que as relações entre o texto da BNCC, os desenhos curriculares e a diversidade das culturas artísticas a serem contempladas nas escolas, devem abranger, para além dos conhecimentos contextualizados as realidades locais, um campo mais vasto de heranças culturais, pois, temos uma riqueza de produções artísticas brasileiras de diferentes períodos situadas em diversos contextos. Mesmo a arte com origem no continente europeu e em países que nos colonizaram, pode ter sido feita por artistas avessos às estruturas políticas de dominação de seus contextos de origem e à censura às artes e, sobretudo, sem vínculo com a preservação do *status quo*.

Esse foi o caso, por exemplo, dos artistas modernistas da Europa sob domínio nazista na II Guerra Mundial e ainda, do arte/educador judeu Viktor Lowenfeld (1961), que deixou a região para não sucumbir ao nazismo. Radicado nos Estados Unidos, Lowenfeld fez críticas incisivas ao consumismo americano e elogios aos cuidados que devemos ter com o meio ambiente.

Estamos observando com espanto, em diferentes lugares do mundo, o exercício de poderes injustos do opressor contra o oprimido: nas formas de recepção humilhante aos imigrantes na Europa e nos Estados Unidos; no ataque às famílias, que ao buscar abrigo das guerras, da miséria e das perseguições religiosas, se defrontam com práticas cínicas e dissimuladas de políticas racistas. Vivemos ainda: a

perseguição a artistas, o cerceamento da liberdade política e de expressão e, a interferência desrespeitosa na vida de crianças, sujeitando-as ao isolamento de seus familiares por serem “imigrantes ilegais” por políticos que defendem interesses hegemônicos. No Brasil e em outros do mundo, a participação social efetiva das mulheres é reprimida. A violência contra a mulher tem sido campo de luta, principalmente pelas jovens. Temos políticos e pressões sociais que tentam cercear a liberdade de gênero, entre outras brutalidades.

No que se refere ao tema do gênero no currículo escolar, apesar dos avanços verificados na inserção das leis de educação ambiental, na inclusão e valorização do estudo de nossas culturas brasileiras, vemos a repressão e o preconceito à liberdade de gênero serem impostos no texto da Base Nacional Comum Curricular de Arte na passagem da 3ª versão à 4ª, na qual foram substituídas habilidades e competências que continham a palavra gênero, por outras formulações de cores pastéis que tentavam ser amenas. Salientamos ainda a ausência de conteúdos para o componente curricular Arte e a prevalência da pedagogia das competências, que aponta para um cenário de rebaixamento do componente.

Desse modo, é preciso desenvolver táticas de resistência para que se possa preservar as conquistas já realizadas pelos nossos pares, no Brasil e no mundo, e não aceitar um limão amargo que não vai virar limonada.

Referências

- ARGAN, Giulio Carlo. *Arte moderna*. São Paulo: Companhia das letras, 1992.
- BARBOSA, Ana Mae; SALES, Heloisa Margarido. (Org.). *O ensino da arte e sua história*. São Paulo: MAC USP, 1990.
- _____. *Arte-educação no Brasil*. 7ª ed., São Paulo: Perspectiva, 2012.
- _____. *Arte, educação e cultura*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000079.pdf> Consulta em: 15 jan. 2018.
- BRASIL. Governo Federal. *Base Nacional Comum Curricular: Fundamentos Pedagógicos e Estrutura Geral da BNCC: versão 3*, Brasília, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.
- BRASIL. Governo Federal. *Base Nacional Comum Curricular: Fundamentos Pedagógicos e Estrutura Geral da BNCC: versão 4*, Brasília, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em 13, jul. 2018.
- CARVALHO, José Sergio Fonseca de. *Educação uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt*. 1ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. São Paulo: Vozes, 2014.
- CIZEK, Franz. *Children's coloured paper work*. Viena: Anton Schroll, 1910.
- DUVE, Thierry de. *Fazendo a escola (ou refazendo-a?)*. Chapecó: Argos, 2012.

- EFLAND, Arthur D.; FREEDMAN, Kerry; STUHR, Patricia. *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós, 2003.
- FERRAZ, Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Metodologia do ensino da arte*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- IAVELBERG, Rosa. Contribuições de Thierry de Duve à arte/educação contemporânea. In: ARANHA, C. S. G.; IAVELBERG, R. (Org.). *Espaços de mediação: a arte e suas histórias na educação*. São Paulo: Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 2016, p. 147-164.
- _____. *Arte/educação modernista e pós/modernista: fluxos na sala de aula*. Porto Alegre: Penso, 2017.
- _____. A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de arte. *Periódico Horizontes*: v. 36, n.1, p. 74-84, jan./abr., 2018a. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/576>. Acesso em: 05 mai. 2018.
- _____. O pensamento artístico modernista, a arte infantil e a educação artística. *Revista Convent Internacional*, n. 27, mai./ago. São Paulo/Porto: CEMOrOc/Universidade do Porto, 2018b. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convent27/75-84lavelberg.pdf>. Acesso: em 01 mar. 2018b.
- KANDINSKY, Wassily. *Do espiritual na arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- LEAL, M. Lucia; ALCURE, Adriana S.; BACELAR, Maria T. A. Pedagogias feministas e de(s)coloniais nas artes da vida. *Revista ouvirOUver*, v.13, n.1. Uberlândia, p.24-39, jan./jun., 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/36982>. Acesso em: 20 mai. 2018.
- LIBÂNIO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e formação docente*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- LOWENFELD, Viktor. *Speaks on art and creativity*. 2ª ed. Virginia: NAEA, 1981.
- _____. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Vol. 1 e 2. Buenos Aires: Kapelusz; 1961.
- MARTINS, L.M. *O Desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Bauru, 2011. 248 fls. (Livre Docência). Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista.
- PERCURSOS da arte e educação. Curadoria de Rosa lavelberg e Eleilson Leite. Produção de Olhar Periférico Filmes. Realização de Ação Educativa. Apoio Instituto C&A. São Paulo, [s.n.], 2014. 10 DVDs encarte.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico crítica*. 6ª ed. Campinas: Autores Associados, 1997.
- _____. Como avançar? Desafios teóricos e políticos da Pedagogia Histórico Crítica hoje. In: *Pedagogia Histórico Crítica: legado e perspectivas*. PASQUALINI, Juliana C.; TEIXEIRA, André L.; AGUDE, Marcela de M. (Org.). 1ª ed. Uberlândia: Navegando, 2018. p. 235/255.
- SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.
- STERN, Arno. *Aspectos e técnica de la pintura infantil*. Buenos Aires: Kapelusz, 1961.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- WILSON, Brent. Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de arte-educação para crianças. In: BARBOSA, Ana M.; SALES, Heloisa M. (Org.). *O ensino da arte e sua história*. São Paulo: MAC USP, 1990, p. 50-63.

Rosa lavelberg

Docente na Faculdade de Educação (USP). Trabalha com a formação de professores na Educação Escolar e Social. Autora dos livros: *Para gostar de aprender arte* (Artmed, 2003); *O desenho cultivado da criança* (Zouk, 2006); *Desenho na educação infantil* (Melhoramentos, 2013) e *Arte/educação modernista e pós-modernista* (Penso, 2017). Líder do grupo de pesquisa Formação de Professores em Arte (CNPq). <http://lattes.cnpq.br/3612410780790990>

Pedro Bernardes Neto

Licenciado em Educação Musical pelo Instituto de Artes (UNESP). Na graduação, apresentou trabalhos em congressos que exploravam o ensino de música e da física na educação básica. Fez cursos na área de educação na Universidade de Tampere (Finlândia). Foi bolsista FAPESP (2010- 2013). Atualmente, é professor de Artes voltado ao Ensino Fundamental Anos Finais/Ensino Médio e mestrando na FEUSP. Membro do grupo de pesquisa <http://lattes.cnpq.br/3612410780790990>