

Outras relações entre arte e educação: uma atitude política

Other relations between art and education: a political attitude

Carmen Lúcia Capra

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Professora da Graduação em Artes Visuais – licenciatura na Universidade
Estadual do Rio Grande do Sul – Montenegro –RS, Brasil.
carmen-capra@uergs.edu.br

Daniel Bruno Momoli

Mestre em Educação pela Universidade Federal
do Rio Grande do Sul. Professor na
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe/ Faculdade SENAC – Caçador, SC.
danielmomoli@hotmail.com

Resumo: Este texto traz um conjunto de relações sobre arte e educação a partir de uma base teórica que compreende os campos da arte, da educação e da filosofia, provocando encontros interessados em produzir um modo de pensar a arte na educação desobrigada de certas noções de aprendizagem e ensino, ordens comprometidas com o alcance de resultados guiados por interesses exteriores. Aposta em pensar a escola como forma que torna presentes a arte e o mundo por meio dela, suspendendo os sentidos tradicionalmente atribuídos para o seu ensino. Nessa ideia de escola, uma atitude política toma a arte na escola como um meio de ruptura com as determinações incidentes sobre o conhecimento que vêm do mundo produtivo, capaz de fazer circular outros modos de pensar e habitar a escola.

Palavras-chave: Escola. Arte. Educação. Atitude política.

Abstract: This text brings a set of relations about art and education from a theoretical base that includes the fields of art, education and philosophy, provoking meetings interested in producing a way of thinking art in the education released from certain notions of learning and teaching, orders committed to the achievement of results guided by external interests. The text aims to think about the school as a form that makes art and the world present through it, suspending the senses traditionally attributed to its teaching. In this idea of school, a political attitude takes the art in the school as a mean of breaking with the determinations incident on the knowledge that come from the productive world, able to circulate other ways of thinking and to inhabit the school.

Keywords: School. Art. Education. Political attitude.

O lugar da arte na educação escolar brasileira em nenhum momento foi estável. Manter os microespaços da arte na escola nos exigiu de algum modo uma negociação constante, em que a escrita se constituiu como uma arena política (PEREIRA, 2013). Sem que tenhamos encontrado um ponto derradeiro ou um juízo definitivo, estamos continuamente retornando ao trabalho de justificar a arte na educação. Se o encontro entre estes dois campos se faz necessário é porque nele, ou a partir dele, alguma possibilidade se apresenta como uma clareira com viés “separado das urgências do mundo produtivo, onde a sociedade pode se relacionar consigo mesma, sem as urgências nem as demandas da vida cotidiana” (LÓPEZ; MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 186).

O interesse por esses temas surge de nossa condição dentro desse campo: somos professores de arte que atuam em cursos de Licenciatura em Artes Visuais. As problematizações que aqui apresentamos foram sendo constituídas a partir de uma prática coletiva de leitura livre de textos¹ que perpassam nossos trabalhos de pesquisa no campo da formação de docente em arte e também as atividades que realizamos em um grupo de estudo e pesquisa em arte e docência². Esse texto é uma tentativa de provocar um encontro entre os campos da arte, da educação e da filosofia para produzir modos de pensar a arte e a educação a partir de uma relação desobrigada das promessas de melhoria individual e social, assim como desligada de certas noções de aprendizagem, ensino e escola. O que tem nos mobilizado é a possibilidade de encontrar um respiro que permita pensar diferentemente da maneira como pensamos as relações entre esses campos de saber, a fim de constituir novos argumentos para o que há tanto tempo proclamamos.

O texto está dividido em três partes. Na primeira, apresentamos a problematização que nos mobilizou novamente a pensar as relações entre arte e educação. Na segunda parte, colocamos sob suspeição algumas promessas atribuídas à arte para o campo da educação e, por fim, tentamos esboçar um horizonte que permita entrever outras relações entre educação e arte, mobilizados pela filosofia. Deste modo, intentamos contribuir para a ampliação dos limites das interrogações e das proposições que têm sido feitas para a confluência entre educação e arte.

Uma interminável tarefa: a sempre necessária justificativa da arte na educação

É ao lado de autores como Pereira (2010, p. 66) que escolhemos estar “atrás das sempre colocadas questões e preocuparmo-nos não tanto com as respostas,

mas com o modo como lidamos ou como temos lidado com as perguntas, com os efeitos que as perguntas produzem em nós”. No interminável trabalho – que em muito nos interessa – de justificar mais uma vez a arte na educação, colocamos sob suspeição alguns argumentos produzidos ao longo de três décadas, de 1987 a 2017, isto é, do ano em que ocorreu a criação da Federação de Arte Educadores do Brasil – FAEB³ ao ano de amargo retrocesso que reduziu os poucos espaços conquistados para a arte na educação.

No Brasil, o interesse pela aproximação entre educação e arte intensificou-se nos anos 1980. No contexto de redemocratização do país, a promulgação da Constituição Federal de 1988 apontava para a construção de um sistema educacional capaz de assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores artísticos e culturais no contexto regional e nacional. A carta cidadã do novo regime republicano do Brasil permitiu que fosse feita a ampla discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assinada em dezembro de 1996, a Lei 9.394 apresentava no segundo parágrafo do Art.26 a obrigatoriedade do ensino da arte nos diversos níveis da educação básica.

Assegurar a obrigatoriedade do ensino da arte a partir de uma lei de tamanha importância para a educação brasileira requereu muitos esforços. A FAEB e muitas associações regionais empreenderam um movimento pujante com audiências públicas, “telegramas” para Deputados e Senadores⁴, inúmeros abaixo-assinados e manifestos. Debateu-se com energia o uso de cada uma das expressões e dos termos utilizados na referida legislação para assegurar que as artes fossem integradas ao currículo da educação básica. No entanto, não foi por meio dessa Lei, nem mesmo pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) – que as aulas de arte foram garantidas na escola. Nem mesmo vigoraram as tão sonhadas vagas para os professores com essa formação específica. Essa foi uma batalha que nunca chegou ao fim.

Não podemos negar os avanços dos últimos anos a partir de ações como a formação docente e os projetos de incentivo a espaços com mais arte e mais cultura na escola⁵. Ao mesmo tempo, precisamos reconhecer os retrocessos, dos quais o pior deles mostrou-se em setembro de 2016 com a Medida Provisória 746 – posteriormente transformada na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 –, que instituiu uma Reforma para o Ensino Médio desconsiderando as manifestações de entidades e associações das áreas de educação e arte.

Diante dessa reconfiguração das políticas para a educação básica, não podemos esquecer que “a escola é, para uma enorme parcela da população, o único espaço disponível de iniciação da vida pública. E vida pública significa, salvo melhor juízo, uma existência mediada pelo legado cultural” (SAYÃO; AQUINO, 2004, p. 82). Fazer mudanças como as que estão em curso, ampliando a jornada escolar sem que estejam assegurados permanentemente os investimentos para tal, levará à oferta de um ensino mais precário e, conseqüentemente, poderá aumentar as taxas de evasão escolar, comprometendo o acesso de quase 2 milhões de jovens, com idade entre 15 e 17 anos, que estão fora da escola ou que trabalham e estudam. Além disso, a profissionalização como foco da formação, indiscriminadamente, vai afastar das juventudes uma base de conteúdos advinda das áreas da filosofia, da sociologia, da arte e da educação física⁶. Condenar uma geração a um processo de escolarização meramente voltado ao mundo do trabalho “sem a distribuição de certa experiência codificada” para a transmissão da cultura pela escola, obrigará os jovens – mulheres e homens, negras e negros, indígenas e LGBTs –, “a começar de novo toda vez” (DUSSEL, 2017, p. 96).

Nas manifestações pela defesa do ensino da arte, iniciadas logo após a divulgação das mudanças na educação básica, erigiu-se um campo de batalhas discursivas cujas lutas foram sendo travadas com expressões que traziam à cena enunciativa uma memória também discursiva. Palavras que demarcavam a superfície de sua emergência e expuseram “algumas feridas”, na medida em que foram argumentos utilizados por mais de duas décadas, mas estavam ali em pleno funcionamento sem, no entanto, falar o suficiente para gerar um contramovimento. Foi em meio a essa luta discursiva que começamos a pensar ou a colocar em suspeição os argumentos que novamente estavam sendo utilizados para a arte estar na educação.

Nos argumentos elaborados com o uso de palavras como “cognição”, “imaginação”, “percepção” permanece em jogo uma certa promessa que insiste em justificar a arte na educação a partir de uma suposta contribuição para alguma coisa – a escrita, o raciocínio, a sofisticação do pensamento, a capacidade de leitura, a interpretação, a capacidade de resolução de problemas, a formação de valores humanos fundamentais, e a criação autoral sem submissão a modelos. Trata-se de um certo destino para o ensino de arte, útil a cada um individualmente e que contribui a todos na vida em sociedade. O murmúrio assim entoado segue invocando um determinado projeto educacional pensado para um modo

de fazer escola que, otimamente, alia-se à domesticação da educação escolar, como “qualidade”, “capacidade” e “habilidade”. Uma forma-escola em que os limites da arte eram sinalizados por uma lista de conteúdos indicados em projetos pedagógicos e projetos de ensino que obedeciam a uma certa “linguagem das artes visuais” – cor, forma, equilíbrio, volume, ritmo – que funcionava como imperativo de um ensino formalista pautado na transmissão de um saber em direção às variadas formas de acesso à cultura.

Ao colocar tais argumentos em suspeição, estamos, de alguma maneira, liberando espaço para que outras relações possam vir a ser construídas entre a educação e arte. Para isso, uma exigência primeira seria atuar na desvinculação de um “reino das formas puras, das Verdades eternas, transcendendo o das realidades sensíveis, movediças, corruptíveis” (GROS, 2011, p. 315) para, ao contrário, criar “relações outras”⁷ em posição de ruptura com as formas habituais de pensar e fazer nos microespaços da arte na educação. Uma segunda tarefa consiste em desassociar certas promessas – da educação para a arte e da arte para a educação –, a fim de permitir que a escola seja um lugar onde uma atitude política possa vir a interromper o sentido habitual do mundo e, propriamente, os sentidos conhecidos para que a arte esteja nas escolas.

Expectativas sobre a arte na educação escolar

Entre as razões para a arte estar na educação escolar estão as que a consideram um *logos*, uma área de conhecimento específico, apropriado para desenvolver as capacidades cognitivas, perceptivas e sensíveis dos estudantes⁸, itens promotores de habilidades valorizadas para uma intervenção positiva na sociedade⁹. O ensino seria um veículo de aproximação entre a arte e o público, pois promoveria a argumentação e o juízo estéticos que tornam os indivíduos capazes de reconhecê-la e interpretá-la. Nesse raciocínio, há duas considerações importantes a destacar: primeiro, que o conhecimento e o exercício estético diminuiriam a distância entre as obras e os espectadores, uma distância conhecida e naturalizada. Em segundo lugar, conhecer arte e exercitar-se esteticamente também é compreender as proposições artísticas a partir de seu campo de origem, isto é, a arte dita como arte pelas instituições, pela história, pela crítica, pelas

exposições. São dois princípios, tanto no sentido de serem começos, mas também instituições demarcadoras de verdades.

É preciso observar, então, se a experiência com a arte no seu ensino toma como parâmetro a experiência do espectador e de que é feita essa experiência. Quando falamos em ensinar e dar acesso à arte, muitas vezes visamos alcançar o lugar de quem não apenas olha, mas aprecia e dialoga com a obra de arte, motivos pelos quais o estudante aprende, avança, desenvolve-se. Existem, porém, condições específicas que dão a base que organiza e arte e a faz funcionar – o sistema da arte –, o que abrange o comentário sobre a obra, a exposição e as transações ao seu redor. O exercício estético do espectador faz parte desse sistema, pois é um dos componentes de elaboração de pensamento sobre as obras, assim como a crítica, por exemplo.

Antes, porém, está em ação uma base de pensamento e de percepção que é anterior ao sistema da arte. Há “um modo de ser sensível próprio aos produtos da arte” (RANCIÈRE, 2009, p. 31) que a identifica como tal, isto é, existe uma forma de reconhecimento que entende como arte todo objeto artístico que detém uma *potência heterogênea* e que está *distanciado das conexões ordinárias com o mundo*. Trata-se do regime estético¹⁰ que implementou procedimentos hoje incorporados, como a exposição de objetos especialmente potentes em lugares específicos, separados do curso da vida ordinária. Isto é: obras de arte detém uma potência estética e são expostas em museus, galerias ou bienais, lugares afastados tanto do ambiente de onde vieram as obras, quando do mundo comum, onde os espectadores podem relacionar-se com elas e exercitarem o juízo estético. Nisso, são várias as separações: artista e espectador, criação e apreciação, museu e mundo, obra e vida, espectador e obra, juízo estético e vida comum.

O regime estético da arte tomou forma no século XVIII, muito em razão das proposições de Immanuel Kant (1724 – 1804) e de Friedrich Schiller (1759 – 1805). Kant abordou a arte a partir da crítica do juízo estético, estabelecendo uma relação metafísica entre o fazer do artista e a lei do gosto. Schiller divulgou um modelo de experiência com a arte que necessita um estado específico e neutro do espectador, dado por uma educação estética capaz de formar os homens que viveriam numa “comunidade política livre” (RANCIÈRE, 2009, p. 39).¹¹ Artista, obra, instituição e espectador são elementos de uma partilha sensível que delimita espaços, tempos e atitudes necessários a certa inteligibilidade da arte. Isso pode

levar a educação em artes visuais na escola a guiar-se por uma experiência com a arte delimitada pelo *juízo estético*.

Quando o juízo, a elaboração intelectual ou a apreensão sensível conduzem a forma da experiência com a arte na escola, mesmo que a imagem ou a obra de arte sejam contemporâneas, é da perspectiva de uma experiência demarcada que estamos atuando. Ainda que compartilhada com outros, é uma experiência sensível individual da qual buscam-se construir interpretações, leituras, significados, juízos que comuniquem algo sobre a imagem ou a obra, tomando-a como um princípio pleno, solene, estável. Agamben refere-se ao juízo estético como um “puro nada” (2012, p. 79), remetendo-se ao olhar esteticamente especializado sobre a obra e entende, ainda, que a abordagem estética sobre a obra de arte forma um espectro evanescente em torno da criação artística que é acessível apenas ao artista. A principal consequência disso é a separação da experiência com a arte em duas e a implementação de uma distância: criar e apreciar/conhecer/julgar.

A interação com a arte pela via estética na educação, tendo-a como uma das formas constituintes do ensino de arte na escola, não é uma relação com a arte que sempre foi válida, tampouco é a fundadora de uma mais completa ou adequada relação com a arte. Pensemos com Foucault sobre a assunção de relatos indispensáveis à função fundadora do sujeito e que lhe garantiriam que “tudo o que lhe escapou poderá ser devolvido”. A promessa de que o sujeito poderá “se apropriar, novamente, de todas essas coisas mantidas a distância pela diferença, restaurar seu domínio sobre elas e encontrar o que se pode chamar sua morada” (FOUCAULT, 2013, p. 15) podem estar constituindo as justificativas para o ensino de arte na escola. É preciso identificar quando o “discurso do contínuo” compõe as operações com a arte na escola a fim de mudar o pensamento e admitir as contradições e as discontinuidades constituintes do que a educação estavelmente entende como arte.

Não estamos querendo dizer que a apreciação estética da arte não seja importante, contudo esse modo de interação com a arte apenas pode ser sustentado pela distinção entre criação e apreciação (artista e espectador), mediada pela arte como objeto artístico. Propomos avaliar se estaríamos introduzindo elementos e estruturas como forma de acesso a um

belo fruto [...] que um destino benévolo nos colocou sob os olhos, sem, no entanto, nos restituir, junto com ele nem o ramo

que o sustentou, nem a terra da qual se nutriu, nem o alternar-se das estações que maturou a sua polpa. Aquilo que foi negado é resumido no juízo com seu único conteúdo real, e aquilo que foi afirmado é recoberto por essa sombra: e a nossa avaliação da arte começa necessariamente com o esquecimento da arte (AGAMBEN, 2012, p. 79).

Em lugar de acessar toda e qualquer experiência artística, certas conformações podem estar distanciando a arte da educação escolar apesar de desejarem o oposto disso. Pensemos em aulas de história da arte, em visitas a exposições e como as imagens de obras são oferecidas como “inspiração” para a criação de trabalhos poéticos. Propomos pensar não somente no que a arte diz que pode para a educação e nem no que a educação diz que a arte pode para a escola, mas considerar a potência da arte e da educação, juntas. Em lugar de apontar uma “potência para”, ousamos falar em potência, evitando predestinar de antemão a arte, a educação e os seus encontros. Pensamos na possibilidade do uso livre da arte na escola (CAPRA, 2017), uma atitude política para que a arte na educação não responda exclusivamente ao campo artístico ou a demandas de governo. Isso requer a adoção de uma *suspensão* do conhecimento instituído que, sem negá-lo ou destruí-lo, busca *des-familiarizar, des-socializar, des-apropriar, des-privatizar* o que é propriedade de outros, suspendendo a *economia, as razões e os objetivos* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014) que definem, neste caso, a arte na educação básica.

Um Horizonte para as relações outras entre arte e educação

À guisa das considerações finais é preciso pensar não apenas escola, mas escolas em suas diferenças: centro e periferia, metrópole e interior, Europa e América Latina. Embora nossas problematizações tenham sido disparadas pelo momento que atravessamos no Brasil e em relação à reconfiguração das políticas para a educação básica, é preciso ampliar o horizonte em que nos colocamos e interrogar o que se passa, hoje. Talvez isso leve à exposição de fragilidades do nosso campo, mas possibilita encontrar pontos de tensionamento, inflexões necessárias que antes pareciam difíceis de serem encontradas. A partir de uma polifonia

formada por autores advindos de campos distintos e cujas sonoridades ressoam sobre o campo da arte e da educação, nosso interesse é compor um espaço outro, um entre-lugar onde seja possível pensar, mais uma vez, em encontros entre a educação e arte.

Pensamos a escola com o intuito de alargar os limites onde nos colocamos, talvez margeados sempre pelas mesmas questões. Escola não é apenas aquela conhecida instituição, mas uma forma-escola que faz “o duplo movimento de trazer alguém para uma posição de ser capaz (e portanto transformar alguém em um aluno ou estudante), o que é ao mesmo tempo uma exposição a algo de fora (e assim um ato de apresentação e exposição do mundo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 22).

Ao trabalhar na demarcação de novos encontros entre arte, educação e filosofia, a fim de estabelecer relações outras, buscamos de algum modo uma suspensão que provoque um giro no modo como temos pensado a escola e a arte, nela. Não mais a escola das formas puras, das grandes verdades, mas, a escola como iniciação na “vida pública e nos mistérios do mundo” (SAYÃO; AQUINO, 2004, p. 9) e como lugar de possibilidade, presença, indeterminação e igualdade (LÓPEZ; MASSCHELEIN; SIMONS, 2017). Nessas condições, a arte comporia uma estratégia disruptiva: quando estiver fora do lugar estabelecido politicamente, a arte pede e convoca novas autoridades e as questiona junto aos referentes sociais estabelecidos (DUSSEL, 2017).

NOTAS

- 1 É uma atividade que surgiu no segundo semestre de 2015 para uma leitura coletiva da aula inaugural de Michel Foucault no Collège de France, “A ordem do discurso”. A leitura era realizada em um lugar qualquer, desde que permitisse a leitura em voz alta e os comentários da obra. O trabalho foi de tamanha relevância que se repetiu nos dois semestres de 2016 e de 2017 e passou a ser realizado em salas do Programa de Pós-graduação em Educação de uma Universidade Federal, a fim de melhorar as condições de leitura e conversação.
- 2 O Grupo de estudo e pesquisa do qual participamos surgiu em decorrência de discussões e investigações que tem tido como foco, principalmente, a relação entre arte, experiência estética e formação docente. O grupo de pesquisa foi criado em 2015.
- 3 A FAEB “surgiu, pois, da necessidade de representação das diversas associações estaduais e regional de arte/educadores em uma federação, que tivesse voz a nível nacional, em um momento em que nossas aspirações mais legítimas precisavam ser defendidas, pois estava para ser promulgada a nova Constituição que deveria orientar o nosso destino, como nação.

- A FAEB nasceu, portanto, com a finalidade de representar a luta pelo direito à arte e à cultura para todos os cidadãos brasileiros, e o fortalecimento e valorização do ensino da arte, em busca de uma educação comprometida com a identidade social e cultural brasileira” (RICHTER, 2008, p.325).
- 4 Para mais informações sobre as ações e registros da FAEB ver Richter (2008). Parte das histórias da defesa da arte na educação podem ser encontradas também na série de vídeos denominados de “Percurso da Arte na Educação” disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2VTGUGaepDk>>. Acesso em 28 jan. 2018.
 - 5 Em referência a programas estratégicos de ação interministerial como o “Mais Educação” e “Mais Cultura nas Escolas”. Mais informações em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>> e <<http://www.cultura.gov.br/maisculturanasescolas>>. Acesso em 28 jan. 2018.
 - 6 Ver: nota produzida pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio disponível em <http://www.anped.org.br/news/manifesto-do-movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-sobre-medida-provisoria>. Acesso em 28 jan. 2018. Ver também: Nota Pública da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED, disponível em <<http://www.anped.org.br/news/nota-publica-da-anped-sobre-medida-provisoria-do-ensino-medio>>. Acesso em 28 jan. 2018.
 - 7 Utilizar a expressão “relações outras” não se constitui apenas como uma troca de lugar das palavras. É uma forma de escrita diretamente implicada com a espiral teórico-filosófica de sustentação de nosso pensamento a partir das proposições de Michel Foucault. Para mais informações consultar Foucault (2011).
 - 8 O Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior Nº. 280/2007 fala da formação docente direcionada ao exercício da sensibilidade artística nas escolas. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280_07.pdf>. Acesso em 29 jan. 2018.
 - 9 Conforme a Base Nacional Comum Curricular, disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em 29 jan. 2018.
 - 10 Rancière (2009) identifica três regimes de inteligibilidade da arte: o ético, o representativo ou poético e o estético.
 - 11 Ver também as “Cartas sobre a educação estética da humanidade”, escritas por Friedrich Schiller em 1793.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *O Homem sem conteúdo*. Tradução de Cláudio Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (5ª a 8ª Séries). Arte. Brasília/DF: MEC, 1998.

CAPRA, Carmen Lúcia. *Problematizações sobre políticas da arte na licenciatura em artes visuais: é preciso gostar da arte de outro jeito, a licenciatura é uma praça*. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Educação, 2017. (Tese) – Doutorado. 293 f. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. No prelo.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Diante da imagem: questão colocada ao fim de uma história da arte*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2013.

DUSSEL, Inês. Sobre a precariedade da escola. In: LARROSA, Jorge (Org.). *Elogio da escola*. Autêntica: Belo Horizonte, 2017. p. 87-111.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 20 ed. Loyola. São Paulo – SP, 2010.

_____. *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II*. Martins Fontes. São Paulo, 2011.

_____. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

GROS, Frédéric. Situação do curso. In.: FOUCAULT, Michel. *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II*. Martins Fontes. São Paulo, 2011. p. 300-316.

LÓPEZ, Maximiliano Valério; MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Skholé e igualdade. In: LARROSA, Jorge (Org.). *Elogio da escola*. Autêntica: Belo Horizonte, 2017. p.177-193

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A língua da escola: alienante ou emancipadora? In.: LARROSA, Jorge (Org.). *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p.19-40.

_____; _____. *Experimentum Scholae: o mundo mais uma vez... mas (ainda não terminado)*. In: _____. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p.159-170.

PEREIRA, Marcos Vilella. Pesquisa em educação e arte: a consolidação de um campo interminável. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 52, p. 61-80, 2010.

_____. A escrita acadêmica: do excesso ao razoável. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, jan./mar. 2013.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: EXO experimental; Editora 34, 2009.

RICHTER, Ivone. Histórico da FAEB: uma perspectiva pessoal. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Ensino da arte, memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008, p. 323-334.

SAYÃO, Rosely; AQUINO, JulioGroppa. *Em defesa da escola*. Campinas: Papyrus, 2004.

recebido em 30 jan. 2018 / aprovado em 2 mar. 2018

Para referenciar este texto:

CAPRA, C. L.; MOMOLI, D. B. Outras relações entre arte e educação: uma atitude política. *Dialogia*, São Paulo, n. 28, p. 149-159, jan./abr. 2018. [DOI: 10.5585/Dialogia.n28.8303]
