

CRIATIVIDADE, POÉTICA E AUTO-SABOTAGEM NA EDUCAÇÃO EM VISUALIDADE

Tatiana Fernández

Universidade de Brasília, UnB, Brasil

tfernandezster@gmail.com

RESUMO

O conceito de criatividade, antes ligado a uma capacidade exclusivamente divina, é muito valorizado na contemporaneidade, não somente para a arte, mas para todas as outras áreas de atuação humana. Neste artigo argumento que a criatividade é um conceito vazio associado ao fazer que tanto poderia ser usado para agendas do campo da economia de mercado como agendas sociais. Nesse caso observa-se a potencia da poética para romper com os pressupostos da arte como vontade de artista e apresentam-se as ideias da artista Tania Bruguera para pensar em formas de auto-sabotagem e sabotagem do lugar da arte na educação em visualidade.

Palavras-chave: Criatividade, Poética; Auto-sabotagem; Educação em Visualidade

A criatividade é um dos maiores objetivos quando não é o próprio sentido de ser do ensino da arte na perspectiva de diversos movimentos ao longo do século XX até nossos dias. Dos expressivistas da Escola Centrada na Criança, das aulas de desenho de Anita Malfatti, ou de Franz Cizek, às pesquisas de Viktor Lowenfeld com o desenvolvimento da capacidade criadora, ou de Herbert Read com a educação através da arte, passando pelos estudos cognitivistas de Elliot Eisner ou Howard Gardner, incluindo até correntes tecnicistas e formalistas como as que vieram do século XIX das escolas de artes e ofícios ou na moderna Bauhaus, todas exaltam a criatividade, direta ou indiretamente. Na segunda década do século XXI a criatividade está em alta em todos os campos da atividade humana e isso tem sido de grande influência para o crescimento da educação em artes visuais e sua pesquisa no mundo todo. Mas, mesmo reconhecendo a dimensão deste conceito para a área, argumento aqui que criatividade é um significativo vazio associado às linhas psicologistas e desenvolvimentistas da educação e da educação em artes visuais que consideram a criação um ato individual, inato e que conserva os traços de uma ideia que se inscreve na história de todas as culturas sobre a origem da vida: a divina criação.

Com esse objetivo analisa-se aqui o conceito de criatividade associado ao fazer, isto é, à práxis, mas também indaga-se no conceito de *poiesis* para depois analisar a relação entre criatividade, arte e poética (*poiesis*) e, em base às ideias de auto-sabotagem e sabotagem do lugar da arte da artista cubana Tania Bruguera, refletir sobre as implicações desta relação na educação em visualidades.

1. A CRIATIVIDADE COMO SIGNIFICANTE VAZIO

A criatividade é um conceito escorregadio, se usa para designar um processo mas também para o produto. Na contemporaneidade o termo está ligado à arte e ao artesanato e se ampliou a outras áreas de atuação humana há mais de meio século. Ele pode ter inúmeras conotações porque se refere a uma forma de prática inovadora. Wladislaw Tatarkiewicz (1996) observa que nos acostumamos a associar a arte à criatividade ao ponto de acreditar que sempre foi assim, mas esse vínculo é recente, começa nas sociedades modernas do século XIX. Para os gregos o termo não existia, eles usavam a expressão 'fabricar'. A palavra, que procede do latim *creatio*, foi usada pelos romanos para expressões que nada tinham que ver com arte ou com poesia. *Creare* era usada como sinônimo de *facere*, que é fazer. Com a chegada do cristianismo a palavra passou a ser usada para designar os atos de Deus na criação do mundo que procedem do nada: *creatio ex-nihilo*. Criar nessa perspectiva é um ato divino que subentende uma fabricação a partir do nada, é fazer algo novo onde nada havia. A expressão 'criar' era então usada para designar a fabricação divina e 'fazer' para designar a fabricação humana. (Tatarkiewicz, 1996). Foi assim que dos gregos ao começo do período moderno ocidental a criatividade não esteve associada à arte ou, com exceção dos romanos, a qualquer outra atividade humana.

Tatarkiewicz (1996) observa que os artistas do Renascimento buscaram expressões que pudessem exprimir a ideia de criação como algo humano: Marsilio Ficino, por exemplo, difundia a ideia de que "o artista inventa (*excogitatio*)", Leon Battista Alberti argumentava que "o artista e o arquiteto pré-ordenam (*preordenazione*)". Rafael Sanzio pensava que "o artista conforma a obra à sua ideia". Leonardo da Vinci escrevia que "os artistas usam formas que não estão na natureza". Michelangelo Buonarroti dizia que o artista plasma sua visão. O teórico da arte Paolo Pino que "a pintura é inventar o que não é". Paolo o Veronese, como registrado pelo Tribunal da Santa Inquisição, que os pintores tem as mesmas licenças que os poetas ou loucos. O pintor e arquiteto Federico Zuccari dizia que o "artista configura um mundo novo, novos paraísos". Assim também fizeram na época músicos e teóricos da literatura como Giovanni Pietro Capriano, no livro *Della Vera Poética* de 1555, argumentando que "a invenção do poeta 'surge do nada' ou Francesco Patrizi que considerava "a poesia uma ficção (*finzione*), uma forma (*formatura*) ou uma 'transfiguração' (*transfigurazione*)" (Tatarkiewicz, 1996: 283).

Segundo Tatarckiewicz, foi o poeta e teórico polaco Maciej Kazimierz Sarbiewski no século XVII o primeiro a escrever que o poeta “cria algo novo” (*de novo creat*) tal como o faz Deus (*in star Dei*) (Ibidem). Mas isso não incluía os artistas plástico-visuais. Para Sarbiewski “Outras artes imitam e copiam simplesmente, mas não criam porque assumem a existência do material a partir do qual criam” (Apud Tatarckiewicz, 1996: 283). Outros teóricos seguiram essa ideia na entrada do século XVIII num momento de transformação do valor da natureza para a arte. Até aquele período existia a ideia de que a natureza, na sua perfeição devia ser o modelo da arte, mas, devido às mudanças nas ciências e na filosofia da época, a arte se torna o modelo da arte e da natureza. As academias de arte do período Barroco basearam o ensino da arte na observação dos modelos clássicos. Nessa perspectiva a natureza é o lugar do caos em que a razão humana pode dominar: para o escritor Baltasar Gracián “A arte é a plenitude da natureza, é como se fosse um segundo Criador: completa a natureza, a embelece, e às vezes a supera” (1696, Apud Tatarckiewicz, 1996: 283). Já entre os poetas do século XVII o conceito de criatividade surge relacionado à imaginação. O poeta inglês Joseph Addison escreveu que a imaginação “contem algo perecido com a criação” e o filósofo e escritor Voltaire escreveu que “o verdadeiro poeta é criativo” (Tatarckiewicz, 1996: 284), mas a referência, observa Tatarckiewicz, é somente comparativa. Há resistência à ideia de criatividade para a atividade humana, segundo o autor, que esbarrava em três âmbitos: no âmbito religioso a criação ainda era compreendida como atributo divino; no âmbito filosófico a criação sendo um ato de mistério não era de interesse dos filósofos do Iluminismo; e no âmbito da arte, que seguia ainda sobre estritas regras da beleza objetiva (embora naquele momento a Grande Teoria da Beleza estivesse em fase de questionamento) não havia forma de se considerar a criação. A imaginação, diziam diversos filósofos (Denis Diderot, Charles Batteaux, entre outros) busca na memória do que se conhece na natureza, portanto não pode ser criadora.

Com a entrada da Revolução Industrial e a modernização das sociedades ocidentais a criatividade foi não só aceita para os poetas e artistas, mas passou a ser entendida como um atributo dos artistas (entre eles os poetas). No início do século XX o termo começou a ser usado também na ciência (ver Henri Bergson, 2005). No século que nos separa a criatividade é valorizada nas sociedades modernas e ocidentais como uma das mais importantes competências humanas. No sistema de educação contemporâneo ocidental se atribui ao ensino da arte o papel para desenvolver essas competências.

A criatividade seria então, na atualidade, a capacidade de inovar, de ser original. Mas, nesse sentido Tatarckiewicz (1996) reconhece diversos problemas: a inovação não é necessariamente criativa; a novidade está sujeita a uma gradação, a um estilo, ou a uma relação quantitativa ou qualitativa. Por outra parte a criação pode ser intencional ou não; espontânea ou metódica e pode ter diversos efeitos que determinam seu valor inovador. Ainda, ele observa que a criatividade é sempre algo mais do que inovar, é reservado a situações, produtos e relações diferenciados e destacados, onde é valorizada a habilidade, destreza, talento ou energia mental dos sujeitos criadores. Por esses motivos a criatividade, escreve o autor, não é um conceito que possa se medir, “não é um conceito com que possa se operar com precisão” (Tatarckiewicz, 1996: 294). Mas é justamente essa imprecisão que torna a criatividade um significante vazio que pode se acomodar às mais diversas agendas.

O culto à criatividade está tanto na agenda neo-liberal do capitalismo, como na agenda de organizações não governamentais direcionadas a agência social e empoderamento político. Para Pamela Burnard “Um dos assuntos significantes de importância global é a potencia da promoção da criatividade. A criatividade hoje é considerada boa para a economia, boa para a sociedade, boa para as comunidades e boa para a educação” (En Bresler, 2007: 1175). Dessa forma existe uma promoção da criatividade humana, sem precedentes na história. Se antigamente fazia-se uma distinção entre a criação divina e a criação humana, hoje, como revela Burnard, se distingue a criatividade geral (*general creativity*) da criatividade na arte e no ensino da arte.

Bunard observa que a pesquisa sobre a criatividade geral é ampla e há um corpo grande de literatura que procede do âmbito da psicologia, da filosofia, da sociologia e da antropologia com ênfases em diferentes aspectos, realizada principalmente no último século (Feldman, Csikszentmihalyi e Gardner, 1994; Stenberg, 1999). Na década de 1930 a 1940 as pesquisas da psicologia se preocuparam em estabelecer “tipos” com métodos psicológicos e psicanalíticos (Read, 2001). O austríaco Viktor Lowenfeld, formado em arte e educação, publicou em 1938 sua pesquisa sobre a natureza da criatividade e em 1947, com Lambert Brittain, sobre o desenvolvimento da capacidade criadora onde classifica estágios criativos segundo o crescimento na infância e juventude, à maneira de Jean Piaget. O livro, dirigido a professores de arte, foi um dos mais publicados, traduzidos e seguidos por professores de arte do mundo, mas principalmente nos Estados Unidos. Na Inglaterra a pesquisa de Herbert Read publicada em 1943, que, embora preferisse evitar a palavra criar, criativo e criação (2001: 124), propôs uma educação pela arte que tivesse em conta o mais alto grau de correlação entre a personalidade da criança e seus modos de expressão. Esses tipos segundo a perspectiva dos autores dividiam as personalidades em dois grandes grupos, o introvertido e o extrovertido ou tipo háptico e o tipo visual respectivamente. Read estabeleceu inclusive uma relação com as tendências artísticas e com as teorias da arte no sentido de dividir por uma parte os introvertidos com as tendências expressionistas e imaginativas e os extrovertidos com as tendências clássicas e figurativas. Read baseava esta divisão na pesquisa de diversos teóricos, mas principalmente nas pesquisas de Lowenfeld com crianças cegas que desenvolvem, segundo Read (2001) uma visualidade interior que procede do tato e não da visão.

Nas décadas entre 1950 e 1970 houve um grande crescimento das pesquisas em criatividade, mas, a maior preocupação passou a ser sua mensurabilidade. Detectar quem tinha o dom ou em que grau era a prioridade para entender o que diferenciava uma inteligência criativa e como podia se desenvolver. No âmbito da psicologia o Teste de Usos Alternativos (*Alternative Uses Test*) de Joy Paul Guilford que procedia da sua Teoria da Estrutura do Intelecto, distinguia o pensamento convergente do divergente ou o Teste de Pensamento Criativo Torrance (*Torrance Test of Creativity Thinking*) de Ellis Paul Torrance para identificar pessoas criativas, são exemplos relevantes da época.

Foi nesse contexto e sob a forte influência das pesquisas de Lowenfeld e Read que a criatividade entrou na pesquisa educacional e seus postulados foram adotados amplamente na sala de aula, em especial no ensino da arte nos Estados Unidos e na Europa, mas com forte influência sobre as ideias progressistas na educação na América do Sul. Possivelmente, nos lembra Judith Burton (2009), mais do que os estágios do desenvolvimento criativo estabelecidos por Lowenfeld, o que mais se arraigou nas práticas criativas na sala de aula foi a ideia de que o desenvolvimento criativo começa com a abstração e se dirige ao realismo, em duas vertentes: o realismo visual e o realismo expressivo que corresponderiam ao tipo visual e háptico respectivamente. Read (2001) adverte que é importante interpretar a personalidade ou os traços psicológicos nos desenhos dos estudantes para cultivar uma forma de expressão que esteja mais de acordo com a sua disposição congênita. (Read, 2001: 114). Lowenfeld acreditava numa “inteligência criativa”, mas ele destacava que desenvolver essa inteligência não era para fazer arte ou formar artistas, mas principalmente para desenvolver a inteligência. A prática criativa na escola funciona, na visão de Lowenfeld, para integrar os componentes do crescimento intelectual, emocional, social, estético, físico e perceptivo.

É nessa linha cognitiva e holística que a criatividade se nutriu nas seguintes décadas, com estudos da neurociência e da antropologia. Howard Gardner (2011) e Eliot Eisner (2002) entre outros, aprofundaram esse tipo de pesquisa sobre a inteligência criativa e suas consequências para mente, para as sociedades, para a educação e para a educação em artes visuais. A arte na educação cresceu no último século relacionada a esta premissa moderna de um ser humano com uma capacidade antes considerada exclusivamente divina ou divinamente dotada.

2. A CRIATIVIDADE COMO PRÁXIS

Se mapear o conceito de criatividade pode revelar grandes e significativos movimentos culturais, que conformam o conjunto de suposições com que elaboramos nossos julgamentos sobre os objetos de pesquisa e sobre os sujeitos de um processo de aprendizagem, especialmente aqueles relacionados à arte; assim também acontece com o conceito de poética, relacionado aos processos artísticos. Mas, à diferença da criatividade, a poética (*poiese*) de origem grega, foi usada para distinguir o fazer do produzir. A produção era para eles entendida como um dar corpo, dar existência a algo (que ganha assim vida por si). Nesse caso os poetas dão corpo, dão existência ao canto das Musas. Trata-se então de uma mediação entre forças divinas e humanas que permitem trazer à vida os espaços míticos dos quais os humanos não tem controle. Trata-se de uma força não humana. Esse não era, no entanto, o trabalho do artista ligado a outro tipo de ação: o fazer. A arte (*ars*) para os gregos era o domínio de uma prática. Isso é práxis. A diferença entre *práxis* e *poiese* é articulada por Giorgio Agamben da seguinte forma:

“[...] o homem tem na terra um status poético, isto é, produtivo’. O problema com o destino da arte no nosso tempo nos levou a pensar o problema do significado de atividade produtiva, das coisas feitas pelos homens como um todo, inseparável dela. Essa produção atualmente é compreendida como práxis. De acordo à opinião corrente, tudo que o homem faz [...] é práxis. Isto é, a manifestação da vontade que produz um efeito concreto. Quando dizemos que o homem tem na terra um status produtivo, estamos dizendo que o status da sua condição na terra é prática.” (Agamben, 1999: 42)

A cultura contemporânea também mudou o sentido da produção para um processo de fabricação e distribuição que é uma condição prática. Mas, a *poiese* “se refere ao descobrimento da verdade que não está conectada nem às considerações práticas nem à intenção voluntária” (Jagodzinski e Wallin, 2013: 8) que se referem ao fazer intencional. Ademais não é sobre o sujeito da arte, “a *poiese* se refere à obra de arte como aparece *sem um artista*” (Idem: 104, itálicas dos autores). A *poiese* é assim, o que escapa à vontade do artista, ao seu controle. No entanto o que se entende por poético no campo das artes visuais atualmente está geralmente centrado na potência do sujeito e sua imaginação criativa (Bachelard, 2000), ou no espaço do fazer artístico (Argan, 1993), no espaço da significação (como potência comunicativa) ou como regras que circunscrevem um território (Cauquelin, 2005).

Se partirmos da concepção grega de *poiese* teremos que entender que isso tem consequências sobre a forma como entendemos a arte, as suas formas de pesquisa e seu ensino. Isso tem consequências sobre como entendemos a criatividade. Jagodzinski e Wallin (2013) já observam isso. A arte e sua experiência, que podem ser estéticas, se referem à prática ou práxis, isto é, às metodologias, métodos, estratégias ou táticas. A poética na arte se refere ao espaço de potência que “marca uma abertura de mundo em que pensamento e ação devem recomeçar diferentemente” (Jagodzinski e Wallin, 2013:104). Pensar a arte nesses termos despersonaliza o evento artístico e isso exige uma disposição para “sacrificar o próprio coeficiente de visibilidade artística - mas potencialmente em troca de uma maior capacidade corrosiva frente a ordem semiótica dominante”. (Wright, 2008, apud Atkinson, 2012: 6-7). Pensar a poética na arte e no seu ensino é pensar em formas de provocar ou dialogar com eventos que possam dar corpo a novas possibilidades de ser e existir, que possam atuar, pensa Nicolas Bourriaud, como vetores de “subjetivação, de *shifter* capaz de desterritorializar nossa percepção antes de ‘re-ramificá-la’ para outros possíveis: papel de um “operador de bifurcações na subjetividade” (2009: 138-139, itálicas do autor). A autonomia da arte está nesse sentido, não na sua distância da vida social e cultural, dos sentidos e sentimentos das pessoas, da contingência do cotidiano, mas na sua capacidade de se diferenciar do humano.

Nesse caso a representação ou a criação de significado não podem ser poéticas. Criar significado tem implícita uma intenção (Jagodzinski e Wallin preferem pensar em uma in-tensão, 2013: 123). A poética, à diferença da práxis, é o que não pode se manifestar ainda, nem ser antecipado ou ser programado. Ademais a poética não se encontra no sujeito, no objeto nem é o resultado deste. Como apontam Jagodzinski e Wallin (2013) para Agamben (1999) a expressão do artista não é necessária na arte. A arte como poética não está conectada à prática ou à manifestação (como expressão). A poética como produção no sentido grego traz algo diferente de si mesmo, observa ele.

Essa forma de ver a arte não inclui a vitalidade do artista (expressa na prática e na manifestação), ela se apresenta como um evento que ainda não se compreende o se vê, mas que abre caminhos potenciais para ser. O que pode ser poético então? Agamben (1999) pensa que quando o homem medieval olha para as imagens, antes do que obras de arte, ele sente que vê os limites do seu mundo concreto e essas imagens são poéticas na medida em que anunciam um mundo por vir. Nesse caso é a vontade da arte, argumentam Jagodzinski e Wallin (2013) e recorrem a Gilles Deleuze (1983, 1990) nos seus livros sobre a imagem no cinema para refletir a crítica que ele faz da arte como comunicação: “na aspiração contemporânea para comunicar, a produção de desejo se amarra ao projeto hermenêutico de criar significado, a vontade de representação moderna e o ímpeto interpretativo para apontar signos reconhecíveis naquilo que seria de outra forma uma singularidade” (Jagodzinski e Wallin 2013: 105). De forma semelhante, em diversas nações indígenas, como as da América do Sul, a vontade ou vitalidade do artista não tem nenhum lugar nos processos artísticos, o que se valoriza é a presença ou coporificação de entidades e a vitalidade do corpo social.

Dessa forma arte, criatividade e poesia são diferentes dimensões que colapsam na contemporaneidade provocando diversos entendimentos. No caso deste artigo o interesse é refletir a criatividade como um significante vazio que limita o campo de ação da arte e da educação em artes visuais se ele, associado exclusivamente a uma práxis, obscurece o papel da poética que seria na perspectiva de Deleuze (1983, 1990) Guattari (1995), Agamben (1999), Jagodzinski e Wallin (2013), a que rompe com a vontade de representação e de construção de significados. A arte como poética se entende então como a provocação de eventos capazes de provocar bifurcações como possibilidades de existência novas. Como pensar então estes três conceitos na educação em visualidades?

3. A AUTO-SABOTAGEM: POÉTICA E CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO EM VISUALIDADE

Uma das estratégias que podem abrir espaços para a poética é se auto-sabotar. A artista Tania Bruguera nos aponta estes motivos: “[...] os artistas dizem que falam pelos outros. A velha ideia do artista que usa sua voz para os sem voz, mas como se sabe, isto é problemático, deveríamos dar esse espaço de privilégio do artista aos outros, àqueles sem espaço social, já que estes não são tempos de dizer [...] são os tempos de fazer” (Bruguera, 2009: 80). Segundo a artista, para alcançar esse ponto o artista deveria estar pronto “para perder sua história pessoal em qualquer momento” (Ibidem), se auto-sabotar dentro das expectativas que ele cria de si mesmo na hora administrar sua capacidade produtiva no capitalismo, e sua capacidade de satisfazer à sociedade. O público deveria também estar pronto para perder sua proteção de parte das instituições de arte que o educam e o entretêm.

Se auto-sabotar significa, para Bruguera recomeçar de um lugar “que não seja auto-nostálgico [...] onde todas nossas inseguranças estejam presentes, [...] que não seja auto-importante, onde a arte não é o conceito importante. A arte deveria ser o conceito que aparece depois [...] não uma decisão *a priori*”. (Bruguera, 2009: 81). Se auto-sabotar seria uma forma de abrir espaço para aquilo que não está desenhado na vontade do artista. Seria deixar de querer controlar artefato da arte e o público sob o modelo egóico da representação e manifestação da sua vontade. Se auto-sabotar seria usar metodologias criativas com aberturas ao desconhecido, a novas possibilidades e a correr riscos. Na sala de aula essa auto-sabotagem significa romper com a arte como modelo para o conhecimento em direção a arte como forma de conhecer, romper com a romantização da história pessoal dos artistas e as técnicas que caracterizam sua práxis como evidências da genialidade em direção a formas de ver e construir o mundo que dão corpo a outros espaços de ser.

Se auto-sabotar significaria admitir que a poética ou a criatividade não são exclusivas dos artefatos artísticos, e que nem todos os artefatos artísticos são poéticos ou criativos. Nessas condições, o ensino da arte necessita ir além da arte para uma práxis criativa que possa eventualmente ter provocações poéticas. Por isso outra das estratégias é sabotar o lugar da arte. Isso significa compreender que a arte não pode se situar no objeto, nem no sujeito: uma pintura não é, em princípio, arte; uma pintura feita por um artista não é necessariamente arte. A arte não depende da sua técnica ou meio, nem da vontade do artista. A arte tampouco está nos eventos que a relação estabelecida entre o artista e o artefato provocaram na sociedade. A arte está na anunciação do espaço de potência, onde há a promessa de um horizonte que se abre, não sabendo bem ao quê, mas onde somos levados a imaginar, a olhar de forma diferente e não simplesmente olhar coisas diferentes.

Fundamental seria então pensar a criatividade em função de uma relação com o mundo e não como destreza cognitiva à serviço de um projeto alheio e a poética como uma abertura ao desconhecido antes que uma representação da vontade do artista, ou da expressão dos seus sentimentos. De uma forma geral podemos dizer como Aristóteles (Agamben, 1999: 45) que, em quanto a pro-dução (*poiesis*) ou poética, tem um objetivo diferente de si mesmo a práxis (criatividade como práxis destacada) finaliza em si mesma.

O que se propõe numa educação em visualidade é algo semelhante à estratégia de se auto-sabotar e sabotar o lugar da arte. É uma abertura que se arrisca a uma maior corrosão com o mundo, mas que desmitifica a relação da criação com o dom divino e as divisões do fazer entre hierarquias sociais. Desmitifica também o lugar em que a poética pode acontecer. Para a educação em visualidade são menos importantes as ideias *a priori* sobre o que pode ou não ser arte e sobre seus possíveis significados do que a potência da sua autonomia respeito à vontade do artista ou do estudante. O mundo da visualidade é por si mesmo o da potência poética no sentido de pro-duzir: fazer aparecer, dar corpo, dar existência, trazer à vida, tornar sensível, visível, audível o que permanece oculto ou o que ainda não existe.

Sob a mesma ótica pode ser crucial sabotar a criatividade como o objetivo final do processo educativo: ser criativo. Torna-se mais importante no momento usar a criatividade para problematizar, além de resolver problemas e agir sobre nossa circunstância. Não basta saber ser criativo, mas saber o que podemos fazer com isso. Esse seria um exercício poético.

REFERÊNCIAS

- Agamben, Giorgio. (1999). *The man without content*. Stanford University Press.
- Argan, Giulio Carlo. (1993) *Arte Moderna: do Iluminismo aos movimentos contemporâneos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Atkinson, Dennis. (2012). Contemporary Art and Art in Education: The New, Emancipation and Truth. *iJADE*, Vol. 31, n°. 1, pp. 5 - 18.
- Bachelard, Gaston. (2000) *La poética del espacio*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bergson, Henri. (2005) *A evolução Criadora*. SP: Martins Fontes.
- Bourriaud, Nicolas. (2009) *Estética relacional*. São Paulo: Martins.
- Bruguera, Tania. (2009). La cultura como estrategia de sobrevivencia, En Maria Inés Rodríguez (org.) *La Culture comme strategie de survive*, Marzo 6, 2009, Jeu de Paume, Paris, Franaie, bc, Verano, pp. 80 - 81.
- Bunard Pamela (2007) *Provocations in creativity research*. En L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education*. Springer, pp.1175–1180.
- Burton Judith. (2009) Creative Intelligence, Creative Practice: Lowenfeld Redux. *Studies in Art Education*. A Journal of Issues and Research, 50(4), pp. 323-337.
- Cauquelin, Anne. (2005) *Teorias da Arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Deleuze, Gilles. (1983). A imagem movimento- cinema 1. Editora Brasiliense.
- Deleuze, Gilles. (1990). A imagem tempo- cinema 2. Editora Brasiliense.
- Eisner, Elliot. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. London: Yale University Press.
- Feldman, D. H., Csikszentmihalyi, M., & Gardner, H. (1994). *Changing the world*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Gardner, Howard. (2011). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Guattari, Felix. (1995) *Chaosmosis: an ethico-aesthetic paradigm*. Indianapolis: Indiana University Press.
- jagodzinski, jan, Wallin, Jason. (2013). *Arts-Based Research: A critique and a Proposal*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Read, Herbert. (2001). *A educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (1999). *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Tatarkiewicz, Wladyslaw. (1996) *Historia de seis ideas: arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Editorial Tecnos.

CURRÍCULO

Tatiana Fernández

Profesora Asistente en formación de profesores en pasantía curricular supervisada, Departamento de Artes Visuales, Instituto de Artes de la Universidad de Brasilia, UnB. Área de investigación centrada en eventos artísticos como pedagogías culturales. Interés incluye estéticas decoloniales, políticas de identidad, el giro pedagógico en el arte, el giro visual en la educación y la creación de máquinas ético-estéticas para aprender.