

**VINICIUS GUBERT DANIEL**

**O ANTI-SALVADOR-DA-PÁTRIA**  
Todo mundo desiste de nós, sôr...



VINICIUS GUBERT DANIEL

## **O ANTI-SALVADOR-DA-PÁTRIA**

Todo mundo desiste de nós, sôr...

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciada em Artes Visuais, pelo Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

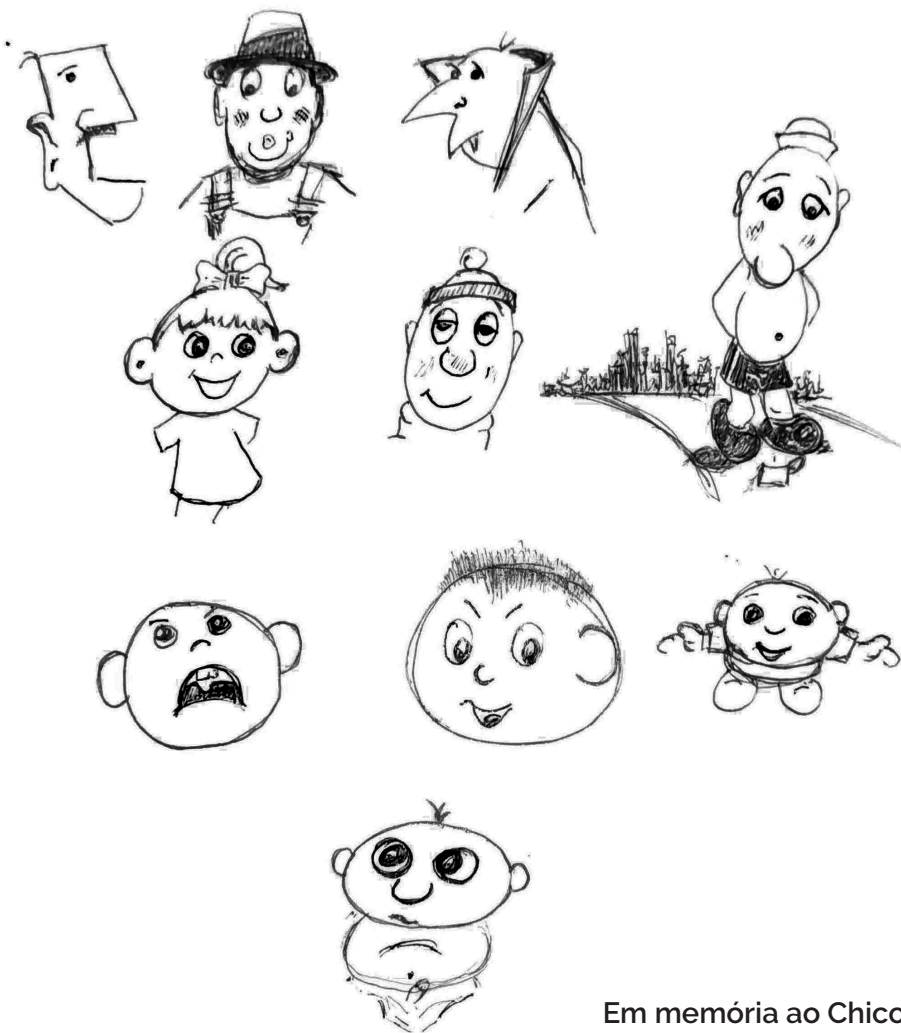
Orientador: Prof. Dr. Carlos Augusto Nunes Camargo

Banca Examinadora:  
Prof. Dra. Claudia Vicari Zanatta  
Prof. Dr. Johannes Doll

PORTO ALEGRE

2019





Garatuas transformadas em personagens. Arquivo Pessoal.

Em memória ao Chico,  
meu pai.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a meus pais, Marjorie e Chico (em memória) por todo o empenho e participação na minha vida. Pelas tomadas de decisão que me ensinaram a viver em harmonia com o mundo. Pelos estímulos e apoios. Por acreditarem. Pelo amor e carinho. Por me ensinarem que arte faz parte das nossas vidas.

À Sabrina, por participar da minha vida com amor. Por não largar minha mão e por caminhar ao meu lado durante o tempo de graduação. Pela troca de vivências e por fazer de mim uma pessoa melhor. Por ser minha luz nos momentos difíceis e suave nos momentos belos.

À Elisabeth, minha avó, sempre disposta a partilhar conhecimento, afeto e força.

Aos meus tios Leonardo e Maurício, por incentivarem aos estudos desde a educação básica.

À minha tia Like, por ler meus textos e ver a vida com poesia.

A meus irmãos, Jonas e Carolina, por me abraçarem e estarem sempre de braços abertos. A minha amiga Nathália, que me acompanha desde sempre.

Às professoras e professores da minha vida.

À família Gestalt, que me ajudou a sorrir ao longo da trajetória da graduação.

Ao meu orientador, Carusto, por iluminar o caminho desse texto. À banca examinadora que me encorajou a continuar no ramo da docência. Aos professores Rodi, Celso e Cristian, que me fizeram compreender a educação e a arte como campos entrelaçados.

Aos meus alunos e profissionais da educação que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.  
Aos meus colegas de trabalho.

A todas as pessoas que, de alguma forma, estiveram presentes ao longo da graduação e participaram construtivamente desse processo de aprendizagem.

How I wish, how I wish you were here  
We're just two lost souls  
Swimming in a fish bowl  
Year after year  
Running over the same old ground  
And how we found  
The same old fears  
Wish you were here

David Gilmour e Roger Waters

## **RESUMO**

O presente texto consiste numa análise social, política e pedagógica sobre a educação a partir de uma narrativa. Descrevo elementos da educação brasileira e inglesa, levantando questões emergentes da experiência em ambos os territórios como corpo discente e docente. Trago conceitos pedagógicos referentes a metodologias que influenciam na formação da minha identidade docente e discuto sobre temas antropológicos, sociológicos e políticos implicados na narrativa. O texto trata como, na minha perspectiva, experiências pessoais se entrelaçam com a identidade docente. Sem apontar conclusões, busco levantar questionamentos na intenção de provocar novos pensamentos voltados para a educação.

**Palavras-chave:** Experiência; narrativa; educação em artes; identidade docente.

## **ABSTRACT**

The present essay consists in a social, political and teaching analysis about education based on a narrative. It describes elements from Brazilian and English education, bringing emerging topics from my experience in both territories as a student and as a teacher. I bring pedagogical concepts as referred to methods that influenced my teaching identity and discuss about anthropological, sociological and political themes present in the narrative. The text reveals how, in my perspective, personal experiences interweave with teaching identity. Without conclusions, I point out questions with the intention to provoke new thoughts about education.

**Keywords:** Experience; narrative; art education; teaching identity.



## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>A RETOMADA</b>	<b>10</b>
<b>2.</b>	<b>DO ANTI-SALVADOR-DA-PÁTRIA</b>	<b>13</b>
	<b>2.1. DE LÁ PRA CÁ, DE CÁ PRA LÁ</b>	<b>13</b>
	<b>2.2. O DEVIR E O DEVER</b>	<b>23</b>
<b>3.</b>	<b>O “PEDAGOGUÊS”</b>	<b>27</b>
	<b>3.1. CURRÍCULO E FUNÇÃO DA ESCOLA</b>	<b>27</b>
	<b>3.2. COMO?</b>	<b>36</b>
	<b>3.3. A GENTE _____ UMA AULA</b>	<b>41</b>
<b>4.</b>	<b>MODUS OPERANDI</b>	<b>48</b>
<b>5.</b>	<b>CATAMOS</b>	<b>57</b>
<b>6.</b>	<b>AVANTE</b>	<b>63</b>

## **INSTRUÇÕES**

A seguir temos uma espécie de mapa de metrô. O retire do envelope. Embarque ou desembarque.

O mapa funciona como um guia.

Onde subir? Onde descer?

Existem infinitas ordens entre os pontos A e B.

Siga as linhas, se desejar, e experimente modos de perceber o território da escrita à gosto.

São quatro linhas identificadas cada uma com uma cor.

As linhas correm pelas páginas e nos guiam a trechos que se conectam. Os números indicam as páginas anteriores e posteriores onde encontra-se os trechos.

A primeira leitura, sugiro, que siga a linha amarela, de modo a ler o texto linearmente.

A linha vermelha conecta trechos sobre metodologias de ensino - como os métodos fazem parte da identidade docente?

Pela linha verde passamos por territórios escolares, zonas urbanas e rurais, e lugares por onde passei.

A linha azul nos encaminha para as funções da educação e encontra muitos conflitos e reflexões a respeito de como a escola pode ser vista.

Fique à vontade.

Perder-se é normal. Achar-se também. Cuidado com o vão.

Entre no vagão.



## 1. A RETOMADA

**Retomar.** Dar um passo para trás.

Observar, questionar, criar, atentar. Se colocar numa posição de análise da própria vida para perceber circunstâncias pedagógicas e artísticas que serviram como experiências importantes. Selecionar experiências e produzir uma narrativa que possa descrevê-las, de modo a evidenciar alternativas práticas, didáticas e curriculares positivas e negativas. Alternativas que fazem parte dos territórios físicos, artísticos e pedagógicos por onde percorri como corpo discente e docente.

Poderia dizer que a formação no curso de licenciatura em artes visuais foi uma decisão tomada com base nessas experiências. Ou poderia dizer que é nada disso, que as experiências não fizeram tanta diferença assim. Poderia, também, considerar apenas minha graduação como sendo a única experiência a ser considerada como formadora da minha identidade docente. Poderia ditar o que considero como correto e impor minha verdade.

Poderia dizer que é vivendo que se aprende. Que é ensinando que se aprende. Que só se aprende fazendo.

Poderia defender o tradicional. Ou menosprezá-lo...

Poderia falar tanta coisa. Poderia, inclusive, falar de minha vida e dos lugares por onde passei.

E é sobre isso que aqui descrevo.

Descrevo sobre as experiências como aluno e como profissional pelos espaços e instituições educacionais por onde passei.

Como me atravessaram essas experiências?

Quais os momentos que serviram de âncora e ajudaram a estabelecer um pensamento pedagógico?

Quem são as pessoas – artistas, educadoras, pesquisadoras, colegas, familiares - que me guiaram até a posição atual?

De que modo esse eu-professor é capaz de produzir ações pedagógicas e artísticas que façam sentido?

Quais são as estratégias adotadas para elaborar planejamentos, planos e projetos de ensino a fim de tocar eficientemente alunos e alunas?

Somos indivíduos que, de alguma forma, fomos educados. Se bem ou mal, não cabe dizer. Falo a partir de vivências. Talvez o texto sirva mais para mim do que para qualquer outra pessoa. Talvez te diga nada de necessário. Ou, então, te diga um pouco de mim e um pouco de ti.

O importante é que seja uma experiência.

A experiência é "isso que me passa". [...] A experiência supõe, como já vimos, que algo que não sou eu, um acontecimento, passa. Mas supõe também, em segundo lugar, que algo me passa. Não que passe ante mim, ou frente a mim, mas a mim, quer dizer, em mim. (LARROSSA, J. 2011. p.6)

Esse texto é dividido em três grandes blocos:

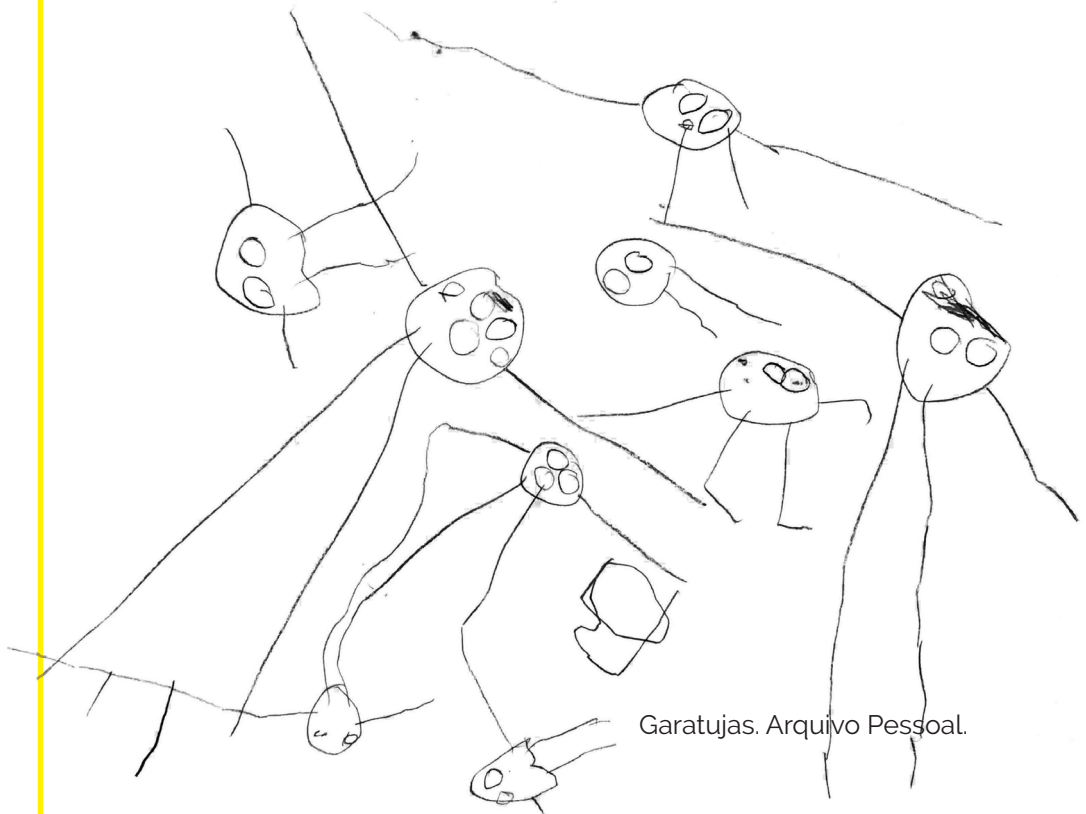
Inicialmente, dois capítulos narrativos que contam a história de uma família brasileira que tentou a vida no exterior, com ênfase no filho caçula e os espaços escolares ou pedagógicos por onde passou.

Em seguida, dois capítulos tratando de análises teóricas acerca das estruturas curriculares e as funções da escola, além dos métodos pedagógicos que agregaram na minha identidade docente como professor de artes.

Por fim, uma descrição da minha prática docente como educador por um projeto de currículo complementar ligado a escolas da rede pública do município de Porto Alegre.

Agora, por favor, dê um passo para trás. Pode até se sentar, se quiser.

Respire e venha comigo.



Garatujas. Arquivo Pessoal.

## **2. DO ANTI-SALVADOR-DA-PÁTRIA**

### **2.1. DE LÁ PRA CÁ, DE CÁ PRA LÁ**

Era inverno. Frio, sol, bergamota, o mate e, antes dos outros acordarem, um cigarro escondido cedo no dia. Um domingo... Ou feriado... Agora não lembro bem. Cantarolava, entre cada mastigada e tragada, a versão de Nei Lisboa da "*Sometimes it Snows in April*", originalmente de Prince. Pensava nos anos noventa, tempo em que teve que decidir entre comprar um Ford Ka ou sair do Brasil. Tempo em que não estava muito fácil por aqui e ele se questionava se não deveria arriscar. Sair. Ir para a Inglaterra sem nem saber agradecer em inglês. Ele, sua esposa e seu filho caçula aos 3 anos de idade.

Azar.

Foram.

Eles foram antes, sua esposa e a criança. Ele ficou mais um tempo para vender a casa e resolver algumas pendências. Produziu alguns desenhos e mandou por correio para seu caçula colorir. O Brasil estava sendo vendido a preço de banana. Tinha mais é que ir. Ganhar em libra. Sei lá. Lá faz frio, mas é um frio diferente daqui. Tem calefação. Frio só na rua, entre a estação de metrô e o trabalho. Lá a educação é diferente. Seu caçula poderia desfrutar disso. Seria bom.

Foi tempo em que morou e lavou muitos pratos em Londres.

Naquele tempo trabalhava muito, ganhava pouco, desenhava bastante e sonhava em ensinar artes. Nem Ensino Médio tinha, então o sonho ficaria como sonho - parecia



Chico Bento



Simba

"Pro bicudinho Vini colorir" - 1997. Arquivo Pessoal.



distante demais. No máximo dizia para o seu filho o observar enquanto desenhava. “Foi assim que eu aprendi a desenhar, olhando meu pai”, dizia com orgulho. Acreditava que seu filho aprenderia a desenhar da mesma forma: observando. Mas não foi tão bem quanto imaginava. A criança desenhava, mas nada tão impressionante. Algumas garatujas e imitações mal resolvidas de desenhos animados. Desenhava, até que um dia parou de desenhar.

Nada como o pai.

Podia não desenhar como o pai, mas na escola pintava, bordava, tocava flauta doce e violino. Ah. E era o único menino do coral. Tinha colegas das mais diversas culturas e nacionalidades. Multicultural. Da Argélia, da Colômbia, Paquistão, Índia, Escócia, Eslováquia, Brasil. O que menos tinha eram ingleses “puros”.

Aula das 08:55 às 15:30. Dois intervalos, um de quinze minutos e outro de uma hora para o almoço. Almoço, lá, é o que chamamos de lanche. Um sanduíche, uma fruta, um suco. A janta seria a refeição principal, como o almoço que conhecemos no Brasil.

As salas de aula não tinham carteiras. Eram cadeiras em volta de mesas redondas. As crianças eram divididas em grupos por afinidade de nivelamento. O grupo verde eram os cabeçudos. O grupo vermelho era o que precisava de mais atenção das professoras.

Não haviam quadros nas paredes das salas. Eram quadros brancos móveis que ficavam à beira dos tapetes quadrados, onde as turmas recebiam as orientações e explicações dos conteúdos. Ao final disso, as crianças se direcionavam às mesas, discutiam e se ajudavam na resolução das



Turma Nursery de 1998: Mora Primary School (Londres - Inglaterra).  
Arquivo Pessoal.



Contaçon de história - (Londres - Inglaterra). Arquivo Pessoal.

tarefas. Durante o ano letivo, muitas visitas a museus, teatros, parques. Eram cobrados os temas de casa, um ou dois dias por semana. A internet discada foi bem útil no computador super potente com 64Gb de HD e 512Mb de memória RAM.

As crianças não levavam livros didáticos para casa. Nem estojo. Nem os cadernos das disciplinas iam para casa. Ficava quase tudo na escola. Só o caderno de tema (quando tinha) a ficha de leitura e o livro da biblioteca iam para casa. Cabia tudo numa pasta de pano de tamanho A3.

A pasta, o uniforme e a lancheira. Era o kit básico do dia-a-dia.

Os ingleses são rígidos com cobranças de horário e uniforme. É tradição, parece. Nas aulas de educação física, poderia estar 3°C lá fora e, mesmo assim, as crianças tinham de estar de uniforme da disciplina: uma camiseta de gola polo branca e bermuda azul marinha.

Por incrível que pareça, ele nunca sabia quando seu filho era avaliado na escola. Eram alguns exames de nivelamento, alguns exames nacionais, mas nada de provas disso ou daquilo.

Mas, né... não era tudo flores.

Ser estrangeiro não é fácil. Ainda mais sem falar a língua nativa fluentemente.

Em Londres a presença brasileira é bem forte. Eles tiveram mais contato com brasileiros de outros estados do que por aqui. Tem até escolas brasileiras. Informais, é verdade. Funcionam nos finais de semana, mas não deixam de ser escola. Frequentam essas escolas crianças de pais e/ou mães brasileiras que moram por lá. Um dos objetivos dessas escolas é das pessoas, distantes do Brasil, não se afastarem



Presença brasileira em Londres - comemoração do Penta na *Trafalgar Square* - 2002. Arquivo pessoal.

tanto assim da cultura brasileira. Acontecia que sua esposa trabalhava limpando casas durante a semana e, aos sábados, dava aula numa escola dessas.

Para dar as aulas, essa escola alugava salas de prédios em zonas mais baratas, e, coincidentemente, alugaram uma sala num prédio que tinha um ateliê de cerâmica.

“Filho, a mãe dá aula para tua turma, mas depois tenho outra. Enquanto tu me espera, tu quer fazer aula de cerâmica?”. E a criança que não desenhava muito, então, se depara com o barro por volta dos 6 anos de idade.

A criança brincava com a argila e assistia a professora fazendo pratos no torno elétrico. O ateliê era espaçoso, com muitas prateleiras ocupadas. Fornos, tornos elétricos, bastante argila, potinhos e potões com líquidos espessos, pias, mesas altas, bancos altos para crianças e adultos. O pequeno se sentia ativo na produção; se sentia parte do ateliê. Pintava as peças com o vidrado e ficava fascinado que mudava de cor depois de queimar no forno. Pintava *Pokémons*. Costurava *Pokémons* em alto relevo nos cilindros. Dava as peças, que tinha a impressão de ter construído, de presente para a avó e amigas da mãe. Aprendeu a esperar. Não só sua mãe, mas aprendeu o tempo do barro. Aprendeu que a argila seca rápido demais de uma semana para outra se deixá-la descoberta e, assim, perde a possibilidade de continuar trabalhando na mesma peça. Aprendeu que o vidrado tem uma cor completamente diferente depois que queima. Desenvolveu a manualidade, a paciência, o desapego das expectativas.

As coisas pareciam ter melhorado no Brasil. A seleção já era pentacampeã do mundo. O Brasil iniciava uma nova fase política e econômica.

Esperançosos, voltaram para Porto Alegre. A criança, já com 9 anos de idade, estranhou a escola. Particular, branca, de cultura "gaúcha" predominante. Carteiras uma atrás da outra, a não ser que tivesse atividade em grupo. Professores davam positivo se tivesse feito o tema. Negativo se não tivesse realizado a tarefa. Nota qualitativa. Nota de prova. Boletim. Mochila cheia de cadernos e livros didáticos. Trimestre. Oxítonas, paroxítonas, proparoxítonas. A, ante, após, até... um lote de informações novas. A 5ª série foi um ano de adaptação.

21

No fim desse jogo de adapta-se e desadapta-se, a criança deixou de ser criança.

Formou-se no Ensino Médio, tentou vestibular para Design de Produto, mas não teve êxito.

Aos 17 anos aceitou o privilégio de voltar à Inglaterra e o jogo de readaptações começou. Voltou para estudar, trabalhar muito e ganhar pouco. Morou com seu tio, irmão mais novo de sua mãe, no interior. Interior do interior. Vilarejo de, sei lá, mais ou menos seis mil habitantes. Na avenida principal tinham, no mínimo, cinco *pubs*. O vilarejo tinha três supermercados, um do lado do outro.

25

Trabalhou de monitor do College onde estudava e, depois, de caixa num dos supermercados. Aprendeu muita coisa assim. Estudou artes, design de produto, psicologia e teatro.

Calma.

Lá é diferente.

O sistema educacional é, quase que por um todo, diferente.

Não tem vestibular. Nem universidade pública gratuita.

Ao final do equivalente ao Ensino Médio, se cursa o que chamam de *A-Levels* para ingressar no nível superior. Geralmente, por lá, se faz isso aos 16 anos. São dois anos de curso. Dependendo do desempenho nos *A-Levels* e das entrevistas para os cursos das universidades de livre escolha, seria aceito ou não para cursar a graduação. É complexo explicar.

Antes mesmo de optar por fazer *A-Level* em Artes, tentou Música. Apesar da vontade, não sabia ler partitura e acabou migrando para Artes.

Essa escolha foi o divisor de águas - apaixonou-se novamente pela vivência de ateliê.

O curso é diferente do que se vivência na escola e na universidade daqui. Era uma sala que dividia com outros vários estudantes. Todos conviviam naquele espaço de modo que podiam bisbilhotar o que cada colega estava produzindo. Se maravilhar com o processo criativo alheio. Ajudar na elaboração de projetos artísticos dos colegas. Dar pitaco. Pedir ajuda.

Tinha direito a uma mesa no ateliê. Uma mesa e um portfólio em branco tamanho A2. Ao longo dos dois anos, vivenciou aquele espaço com muita curiosidade e vontade de aprender. Pintou, construiu, colocou, arriscou desenhar, fotografou, gravou vídeos, criou animações. As aulas não eram "aulas". Eram conversas com os professores. Propunham a partir das capacidades e ideias dos alunos.

A nota final era composta pelo desempenho em projetos e na prova prática ao final. Os projetos partiam de palavras ou artistas. Tinham de escolher entre uma lista de palavras, ou escolher um artista e criar uma linha de raciocínio

artística a partir dela. Os registros eram no portfólio. O portfólio como um processo e não uma curadoria de suas próprias imagens. Anotações. Explicações. Esboços. Imagens. Obras. Registros...

Se empenhou tanto que, ao final do curso, ganhou um prêmio do College - aluno destaque em artes. Não pela qualidade artística, mas pelo desenvolvimento, pela readaptação. Se achou. Se encontrou.

Esse não foi o único prêmio que ganhara nesse período. Como também gostava de escrever e publicava alguns textos na internet, foi nomeado a receber o prêmio de um evento brasileiro no exterior - *Focus Brasil*. O prêmio era por contribuir com a língua portuguesa e cultura brasileira fora do país. Deu palestra e tudo. Se empolgou com a literatura e pensou em fazer Letras na faculdade.

Lá não tem universidade pública gratuita, lembra? Aqui tem.

Mesmo que tenha sido aceito para cursar cinema numa universidade de Londres, preferiu voltar, novamente, ao Brasil.



## 2.2. O DEVIR E O DEVER

Copa do mundo no Brasil. Voltara da Inglaterra com uma intenção: Universidade Federal. Acreditava que seria fácil arranjar emprego, mas demorou. Era para ser Letras, mas se inscreveu para Artes Visuais. Lembrou do tempo quando mais se sentiu à vontade - no ateliê do Colleege. Investiu, estudou, se preparou para a prova prática enquanto trabalhava de recepcionista bilingue na Fundação Iberê Camargo.

Afinal de contas, no ramo das artes é necessário conhecer pessoas para ter sucesso, não é? E, por isso mesmo, quando apareceu vaga para trabalhar de assistente da artista porto-alegrense Zoravia Betiol, não pensou duas vezes.

Conseguiu a vaga e trabalhou com a artista principalmente como restaurador das placas de xilogravura que ela havia produzido ao longo da sua longa carreira. Simultaneamente, passou no vestibular e iniciava o curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFRGS. Que loucura.

Empolgado. Ateliê. Contato com outras pessoas do ramo. Licenciatura é mais fácil de entrar. Depois pode fazer bacharelado com pedido de permanência. Ingênuo.

As coisas foram mudando.

Teve de sair do Estúdio Zoravia Betiol.

Conseguiu um estágio não-obrigatório naquela mesma escola que estranhou aos 9 anos de idade, quando retornou ao Brasil pela primeira vez. Agora trabalha no setor de coordenação de turno. Apaixonou-se. Apaixonou-se pela ideia de "dar" aula. Se enxergou professor. Se colocou como educador. Dois anos depois, ao final do estágio, pelo seu trabalho realizado, foi contratado. CLT. Gostara das responsabi-

lidades, gostara de ter contato com bebês, crianças e adolescentes. Gostara de ajudar as crianças a terem autonomia para resolver suas situações de conflitos com colegas. Percebeu-se como educador.

Mas ainda não era professor. Não estava em sala de aula.

Chegando ao final do curso de Licenciatura com outra ideia que tinha no princípio. Outra ideia, reafirmada pelo estágio obrigatório. Durante esse período, observou e assumiu duas turmas. Uma de sétimo ano e outra do nono ano, ambas do ensino fundamental.

Logo que chegou na escola, um diálogo com um aluno do 9º ano nas primeiras semanas de observação:

- Sôr, tu gosta de Rap ou Rock?
- Os dois. Juntos.

Esse diálogo indicou um caminho possível para o projeto de ensino no estágio. A vivência nas turmas lhe proporcionou a possibilidade de observar a forma como os alunos se comunicam. Um privilégio do estágio.

Muitas gírias, batucadas e cantorias. A escolha pelo tema se deu na tentativa de aproximar-se das culturas dos grupos. Que músicas ouvem? O que assistem? O que querem questionar? Como questionam?

Os fones de ouvido têm pouco descanso. Mesmo que não seja permitido o uso de celular na escola, os fones de ouvido pendurados nas golas das camisetas parecem fazer parte do vestuário. Rap, funk e rock são os principais gêneros musicais reproduzidos nos fones.

Um segundo diálogo com um aluno do 7º ano:

- Ô sôr, tu já viu o filme da vida do *50 Cent*?

- *Bá*, não sei. Ele levou um tiro e sobreviveu, né?
- Sim, *sôr*, *bá*. Ele levou vários tiro. Tem que ver esse filme, *sôr*.

Segunda indicação para o mesmo caminho. *50 Cent* é um rapper norte-americano, ex-trafficante, que hoje é bem-sucedido no cenário musical e cinematográfico. Música e cinema eram interesses de boa parte dos alunos dessas duas turmas.

Terceiro diálogo, que surge numa roda de conversa ao final de uma aula, uma menina pergunta:

- Tu assiste séries, *sôr*?
- Assisto, sim!
- Quais tu assiste?

Esses três diálogos foram norteadores para a elaboração do projeto de ensino. As perguntas e curiosidades partem dos alunos, como tentativas de o conhecerem e de encontrarem gostos e interesses em comum. A escolha pelos temas é consequência das observações e relações estabelecidas com as turmas, baseadas nos territórios comuns, que vão além do espaço da escola.

Projeto se chama "*This is sala de aula: o videoclipe e o ensino de artes visuais*" e tem como objetivo central a inserção da ideia de que os alunos pudessem usar as ferramentas de comunicação presentes em videoclipes para estimular o pensamento crítico, associando vídeo à produção artística de caráter crítica. Que, assim, provocasse questionamentos que dissessem respeito a percepções de desigualdade da nossa sociedade, problematizasse temas que surgissem e atrelasse à prática audiovisual uma função pedagógica e social.

Buscou expandir, em si e nos alunos, conceitos refe-

20

27

rentes à arte e suas possibilidades, tanto teóricas quanto práticas. Possibilidades as quais se aproximam dos interesses observados, como cinema e música.

Foi a primeira vez que pudera ver um projeto de ensino se desencadear praticamente e, agora, depois de vinte e poucos anos da decisão do pai, de optar entre um Ford Ka e se mudar para a Inglaterra, o filho que ainda não desenha como seu pai desenhava, o filho que brincava com o barro, quer ser professor como sua mãe. Professor de artes como seu pai queria ser.

### 3. O “PEDAGOGUÊS”

#### 3.1. CURRÍCULO E FUNÇÃO DA ESCOLA

A criança da narrativa sou eu e me percebo privilegiado em diversas esferas. Das minhas características aparentes, às vivências intercontinentais. Esses privilégios fazem parte de mim e estão presentes na formação da minha personalidade e da minha identidade docente. Percebo a educação como um território vasto, cheio de belezas e feiuras, de gratificações e frustrações, um território fluido em constante busca de algo diferente ou novo, um território com um função prática e outra hipotética, um território que não é só físico e que não existe só nas escolas e universidades, um território com muitas fronteiras, um território que desenvolve ou estagna... Um território resultante de escolhas e investimentos, tanto no sentido pessoal quanto no sentido social e político.

25

Temos, por exemplo, a educação norte-americana, que passou por uma espécie de metamorfose ao longo do período de urbanização do século passado e, durante esse período, destaca-se a proposta curricular de Franklin Bobbitt.

Durante as primeiras décadas do século XX, foi implementado nos Estados Unidos, de maneira ampla, um modelo educacional burocrático embasado nas técnicas de administração científica. Esse modelo foi comparado por Ellwood Cubberley (1916) a uma fábrica:

32

Nossas escolas são, de certo modo, fábricas nas quais a matéria bruta (crianças) deve ser modelada e transformada em

produtos que satisfaçam as diversas exigências da vida. As especificações da fábrica provêm das demandas da civilização do século XX e é responsabilidade da escola formar seus alunos segundo as especificações estabelecidas. (CUBBERLEY, E. 1916. p. 338 apud KLEIBARD, H. 2011. p.6)

Em tempos quando a urbanização dos indivíduos e cidades estava acontecendo em decorrência da expansão corporativista e industrial, a educação também foi adequada à situação - fluidez e anonimato. Colocando de outra forma, a prioridade das corporações era o lucro e a população para elas trabalhava. Nesse sistema, os indivíduos não são ignorados, mas considerados objetos com "o intuito de obter uma produção maior". (KILIEBARD, H. 2011. p.8)

Aplicado esse sistema na educação, alguns princípios de eficiência de Bobbit são percebidos. Acreditava que para aumentar a eficiência da escola, deve se utilizar toda a área da escola durante o tempo disponível. Para que isso fosse possível, foram implementados, o que vemos ainda hoje, "períodos sistemáticos e especiais de atividades" (KILIEBARD, H. 2011. p.9). O sistema também refletia nos trabalhadores da escola - reduzia-se ao mínimo o número de funcionários; esses funcionários trabalham ao máximo nas tarefas e funções específicas atribuídas a eles. Na visão de Bobbitt, é essencial que a manutenção das instalações das escolas seja reduzida ao mínimo, então elas devem ser adequadas para o público que frequenta o ambiente escolar.

Esse sistema educacional à moda de fábrica contribui para a criação de um currículo que

[...] seja suficientemente variado para satisfazer as necessidades de todos os tipos de indivíduos na comunidade; e que o ritmo de treinamento e de estudo seja suficientemente flexível de modo que só se dê ao indivíduo aquilo de que ele necessita. (BOBBITT, J. 1912. p.269 apud KLEIBARD, H. 2011. p.10)

Em outras palavras, nesse modelo a escola interfere nas necessidades dos indivíduos e como prepará-los para suas futuras funções na sociedade. A priorização de certos conteúdos também tem a ver com lucro: professores de matemática custam menos em comparação aos de latim, por exemplo. Uma escola-fábrica de indivíduos- produtos diversificados para atender às necessidades das corporações parece ser aceita, ainda hoje, no Brasil.

A burocracia desse modelo invade a educação, modifica os papéis e objetivos da escola, e os torna específicos. A burocracia faz com que a função social das crianças, que estão em idade escolar, já esteja pré-definida. Então, são modeladas para encaixar nessas funções.

Anos depois, Bobbitt dá entender que esses princípios industriais não cabem na educação na sua declaração:

A educação não deve preparar primordialmente para a vida em um futuro remoto. Bem ao contrário: propõe-se manter alto o nível de vida atual, tomando-o intenso, abundante, fecundo e plantando-o solidamente nos sulcos do hábito (...). Em seu sentido mais legítimo, não se pode preparar para a vida. Só se pode viver. (BOBBITT, J. 1926. p.43, apud KLEIBARD, H. 2011. p.16)

Talvez fosse tarde demais quando a proposição de Bobbit veio a ser rechaçada por ele próprio. O modelo pareceu ser bem-sucedido em montar a escola como fábrica.

Digo isso com base em duas imagens que me tomam.

Primeiramente, logo que retornei ao Brasil aos 9 anos na 5ª série. A escola dividia a rotina escolar em 5 períodos de 50 minutos e um intervalo de 20 minutos. Quando começava a entender o que a professora de português tinha escrito com giz no quadro, batia o sinal e era hora de pegar o livro de ciências.

Era esse o ciclo.

Quando estava prestes a compreender, não era mais hora daquilo ser compreendido. A escola toda ocupada, com atividades sendo realizadas. Em cada espaço, uma atividade diferente sendo realizada. Otimiza-se o espaço e o tempo para uma produção maior.

A segunda imagem que me toma é a imagem do filme *The Wall*, quando as crianças inglesas marcham numa esteira e passam por uma espécie de pasteurizador. Pelo outro lado, saem sem seus rostos, com uma espécie de máscara que lhes tira qualquer característica, singularidade e peculiaridade. Saem enfileiradas, sentadas, apoiadas em carteiras e, em seguida, continuam a marcha até cair numa espécie de moedor de carne.

Ambas as imagens me tocam de maneira negativa. Ambas as imagens estão cronologicamente distantes do modelo proposto por Bobbit, e sugerem que seu modelo se perpetuou ao longo do século XX.

Aqui quero deixar claro - não estou fazendo juízo moral dos modelos escolares que presenciei no Brasil e na In-





Cena do filme "*The Wall*" - 1982.

glaterra. Busco trazer experiências que fazem parte na minha formação de identidade docente. Saliento que existe uma notória disparidade econômica e social de ambos os países onde vivi e estudei, e que seus sistemas educacionais são frutos, essencialmente, de políticas públicas e do modo como são implementadas. Lá e cá, a educação exerce funções, e é comum, no campo da educação, nos perguntarmos sobre isso - qual função da educação e da escola? Para Antoni Zabala:

A função da educação deve se dirigir ao desenvolvimento contínuo da pessoa e da sociedade como uma via, certamente entre outras, mas mais que outras, a serviço de um desenvolvimento humano mais harmonioso e autêntico, com vistas a diminuir a pobreza, a exclusão as incompreensões as opressões, as guerras, etc. [...] A formação de um tipo de mulher e de homem que tenha como característica essencial ser um condutor coletivo que se envolve para conseguir o autogoverno do povo e o exercício de uma democracia plena em todos os âmbitos: social, cultural e, especialmente, econômico. (ZABALA, A. 2014. |77)

Assim, compreendemos que a escola não tem uma única função. Ela engloba diversas funções – é território de processos emancipatórios sociais, de inclusões, de produções de conhecimento, assim como lugar de integração comunitária, de sociabilidade, de desenvolvimentos físicos e mentais, de trocas culturais. E não podemos parar por aí. Em contraponto ao Franklin Bobbit, temos seu contemporâneo e

conterrâneo John Dewey, que, segundo Tietelbaum e Apple,

[...] destacou a natureza moral e social da escola e acreditava que esta poderia servir como uma "comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária", particularmente uma sociedade que dinamizava ativamente o crescimento da democracia que havia sido minimizado pela sociedade urbano industrial. Esta visão encontrava-se em claro contraste com o modelo do "sistema fabril", adotado pelos planejadores escolares (e "peritos em eficiência") [...] que enfatizava o papel dos estudantes como matéria-prima relativamente passiva a ser moldada pelos(as) professores(as), pelos métodos de ensino apoiados na repetição e ainda pelas matérias escolares divorciadas do conteúdo social. (TIETLELBAUM, K e APPLE, M. 2001. p.198)

As funções da escola, a meu ver, devem ir ao encontro das necessidades de cada indivíduo ali presente e da capacidade de articulação pedagógica de profissionais da educação atuando nos espaços escolares. As funções vão além da sala de aula e rompem as fronteiras do território escolar.

No filme "Pro Dia Nascer Feliz" (2004), de João Jardim, podemos observar essa questão da função da escola pela ótica de jovens brasileiros. É um documentário que incorpora diversas realidades diferentes e traz consigo os contrastes entre elas – jovens de colégios particulares e escolas públicas, de zonas urbanas e rurais, de lugares de fácil e difícil acesso. A educação, nesse contexto, parece ter se tornado um privilégio e não direito. Em um vídeo promocional de 2015, o próprio diretor resume:

32

40

32

- Pro Dia Nascer Feliz é um filme [...] que me parece que permanece muito atual. Ele é um filme que discute as questões mais relevantes na educação hoje em dia. Lógico que existem hoje várias outras questões e lógico que a gente avançou muito. Mas ali no filme você tem toda a dificuldade da escola de entender o jovem; a dificuldade do jovem de entender pra que serve a escola. É um filme que fala de adolescentes de treze, quatorze, até dezessete, dezoito anos. E eu acho que a pergunta é sempre essa, né, quando você tem essa idade – qual é a tua, qual não é tua? E a escola tá ali só cobrando, muitas vezes oprimindo, cobrando, cobrando... e a vida vindo aí de maneira ameaçadora. (CURTA, Canal. 2015)

A partir desse filme, me vem mais uma imagem: a do poema "Morte e Vida Severina" de João Cabral de Melo Neto (1956), em especial a fala de um coveiro, logo quando o retirante chega em Recife:

*O dia hoje está difícil  
 não sei onde vamos parar.  
 Deviam dar um aumento,  
 ao menos aos deste setor de cá.  
 As avenidas do centro são melhores,  
 mas são para os protegidos:  
 há sempre menos trabalho  
 e gorjetas pelo serviço  
 e é mais numeroso o pessoal  
 (toma mais tempo enterrar os ricos).*

A morte é corriqueira em meio à pobreza, à seca, à escassez.

Se sobreviver está em primeiro lugar, onde entra a educação? Se o mais importante é trabalhar para comprar o

pão de cada dia, educação para quê?

Eles sabem muito bem que só os oprimidos, como classe social proibida de dizer sua palavra, podem vir a ser utópicos, proféticos e esperançosos, na medida em que seu futuro não é a mera repetição deformada de seu presente. Seu futuro é a concretização de sua libertação, sem a qual não podem ser. Só eles podem denunciar a "ordem" que os esmaga e, na práxis da transformação desta "ordem", anunciar um mundo novo a ser refeito constantemente. (FREIRE, P. 1981. p.91)

38

### 3.2 COMO?



De 1956 para cá, os centros urbanos cresceram, água chegou no sertão, a capital do Brasil foi transferida para a cidade-criada de Brasília, tivemos período de regime militar e uma jovem abertura democrática.

A educação não ficou parada. Sofreu diversas modificações em suas estruturas, como a aprovação da primeira Lei de Diretrizes Básicas em 1961, a introdução do caráter tecnicista na educação, e, com a Constituição de 1988, finalmente colocou-se em vigor a necessidade da universalização do Ensino com ênfase na erradicação do analfabetismo. Podemos entender que a educação é pauta de agendas políticas numa constância, sempre com uma função política, social e econômica.

No Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, "a Base [Nacional Comum Curricular] deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil."<sup>1</sup>

1 Texto presente em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> último acesso 06/12/2019.

Então, por mais que possamos compreender a amplitude e variedade de funções da escola, coloco de lado o questionamento "por que educar?" e trago "como educar?". Dentro das normativas, leis e referenciais curriculares, de que modo devemos operar o ensino?

Não existe tutorial ou receita para tal pergunta. São muitas as variáveis. O que ensinar? A quem ensinar? Onde ensinar? Quais são os objetivos pedagógicos? Quais conteúdos ensinar? O que será avaliado?

São perguntas que fogem do binarismo de "sim" ou "não".

Existem infinitas possibilidades e metodologias.

Existem metodologias que cabem ao professor decidir, como a de proporcionar uma aula aberta, uma aula dialética, uma aula que provoque experiências e experimentos.

Existem metodologias que são colocadas como plano político pedagógico das escolas, como em escolas particulares da rede La Salle ou Marista, que visam dar continuidade de uma missão educativa; ou como a pedagogia Waldorf, com a filosofia de respeitar o tempo de cada indivíduo e dividir o desenvolvimento em estágios para o corpo, para a memorização e para conhecimentos acadêmicos.

Existem metodologias que seguem um padrão ou repetem o passado.

Existem escolas com diversas metodologias.

Dentre qualquer tomada de decisão tratando de práticas pedagógicas ou escolha pela utilização de determinada abordagem metodológica, é essencial que não fuja das nossas identidades, em especial nossa identidade docente. Devemos seguir moralidades e éticas que regem a sociedade. Individualmente e perante o alunado, sejamos coerentes. Segundo Emilia Ferreiro, "nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem" (FERREIRO, E. 2000, p. 31).

Não que nossas identidades sejam estanques – pelo contrário. São fluidas, mutáveis. Fazem parte de um jogo constante de adaptações. Atuamos de acordo com o contexto social, histórico, cultural; atuamos de acordo com nos-

sas experiências pessoais, e principalmente de acordo com a realidade das pessoas que, naquele momento, nos dão o título de “profe”.

Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação. (PIMENTA, S. 1997. p.10)

O importante é se colocar no papel, ter em mente objetivos compatíveis com aquele espaço, tempo, expectativas, experiências, para, assim, acumular acertos e desapegar-se de erros.

Com isso, trago mais uma imagem.

A imagem do filme *Rei Leão* (1994) e o diálogo entre Mufasa e seu filho, Simba. O diálogo se dá quando Mufasa explica ao Simba os limites do reinado.

- *Olha, Simba. Tudo isso que o Sol toca é o nosso reino.*
- *Nossa!*
- *O tempo de um reinado se coloca e se põe como o Sol. Um dia, Simba, o Sol vai se pôr com o meu tempo aqui e vai se levantar com o seu como o novo rei.*
- *Tudo isso será meu?!*
- *Tudo isso.*
- *Tudo isso que o Sol toca! E aquele lugar escuro lá?*
- *Fica além de nossa fronteira. Jamais deve ir lá, Simba.*
- *Mas um rei não pode fazer tudo que quiser?*
- *Há muito mais que um rei tem que fazer além de sua vontade.*
- *Há muito mais?!*
- *(Risada) Simba... Tudo que você vê, faz parte de um*



*delicado equilíbrio. Como rei, você tem que entender esse equilíbrio e respeitar todos os animais, desde a formiguinha até o maior dos antílopes.*

*- Mas nós não comemos antílopes?*

*- Sim, Simba, mas deixe-me explicar. Quando você morre, seu corpo se torna grama e o antílope come ela. E, assim, estamos todos ligados no grande círculo da vida.*

REI Leão. Direção de Roger Allers e Rob Minkoff. Burbank (Estados Unidos): Walt Disney Studios Motion Pictures, 1994. 1'29"

43

Larrosa, a partir dos conceitos acerca do totalitarismo de Hannah Arendt, aponta o intuito dos regimes totalitários de matar a infância, pois

As crianças podem ser vistas como uma ameaça indiferenciada que deve ser destruída; podem ser tomadas como a encarnação de uma Raça, de uma Classe ou de um Povo; podem ser consideradas como recursos para o Progresso econômico; podem ser utilizadas como ponto de partida para a realização de certos ideais políticos, sociais ou culturais.; mas, em todos os casos, trata-se de anular o enigma desse novo começo e desse fim em si mesmo que é sempre o nascimento de uma vida humana concreta e singular. (LARROSA, J. 1998. n.p)

Durante o filme de Rei Leão, Scar, o tio de Simba, irmão de Mufasa, coloca o pequeno leão em meio de uma manada de antílopes com a intenção de matar Simba. Assim, Scar seria o próximo na linha sucessória e se tornaria rei quando Mufasa morresse. O que não contava é que Mufasa salvaria Simba e morreria em seu lugar. Simba foge e cresce

longe do reino, enquanto Scar assume o posto de rei e comanda de modo totalitário.

A Educação se parece com o reino e, assim como o círculo da vida ao qual Mufasa se refere, ela faz parte de um delicado equilíbrio - devemos entender esse equilíbrio e respeitar todos os indivíduos que ocupam os espaços escolares com a intenção de ser educados.

E nesse equilíbrio, onde entra a arte?

33

41

### 3.3 A GENTE \_\_\_\_\_ UMA AULA

Durante meu período de estágio obrigatório, recebi um postal do projeto Postais Para o Futuro coordenado pelo Prof. Dr. Cristain Mossi (UFRGS). O projeto é bem simples: um estagiário produz um postal, com imagens e escritas a respeito das vivências durante seu período de estágio, para um estagiário do futuro.

Naquele momento, eu era o estagiário do futuro e recebi o postal de Patricia Teixeira Guterres.

O postal me acompanhou durante todo o período de estágio e me fez pensar e refletir sobre minha prática. Me fez refletir sobre estar diante de um grupo de pessoas com o status de professor e os significados, responsabilidades, propósitos diversos envolvidos nessa função.

Numa escola ou universidade, numa sala ou fora dela, o professor tem consigo a sua bagagem. Contudo, nesse momento e espaço, quando os estudantes têm diante de si quem chamar de "professor", a bagagem do professor deixa de ser completamente sua e fragmentos dela passam a ser partilhados. Sem estudante, não existe professor.

Colocado assim parece simples o sistema conhecido como Educação, mas sabemos que nem todos somos professores e que, para fechar o sistema, não bastam as existências de um espaço, um grupo, um professor, uma ocasião. Sabemos, também, que nem todos que têm o status de professor conseguem partilhar suas bagagens com facilidade. Talvez o que esteja dificultando a partilha não seja outrem, mas, sim, a distância cômoda entre professores e estudantes, estabelecida culturalmente e mantida por status. Em

A GENTE NÃO DA E NÃO LEVA.  
A GENTE ----- UMA AULA.

a gente inventa, propõe, cria, artista.  
a gente vive a experiência que é a aula.

muita coisa não vai funcionar, a frustração é inevitável - afinal são pessoas, desejos, vontades, cabeças pensantes com milhões de ideias sobre o que está além daquele espaço-tempo. mas existem também as surpresas que são de aquecer o coração quando você para de depositar tantas expectativas.



O MELHOR DE UMA AULA É ISSO,  
FUTURO@ ESTAGIÁRIO@: CADA UMA  
É ÚNICA.

Paffi

outras palavras, a criação de conexões e aproximações de estudantes-professores e estudantes-estudantes tornam-se essenciais para que o sistema seja efetivo e objetivo, que o sistema tenha sentido para as partes integrantes.

45

As estratégias pensadas (ou não) pelo professor visando que o sistema cumpra (ou não) seu propósito, seja qual for, são marcadores positivos, negativos e indiferentes. Positivos quando funcionam em benefício do estudante, negativos quando afastam ou rompem conexões, e indiferentes quando não atingem o outro de modo algum. São essas as estratégias pedagógicas que exercem papéis fundamentais no processo educacional, que devem levar em consideração um mapeamento, uma sondagem prévia, que contextualize o tempo, os espaços, os grupos e as instituições envolvidas. Caso o contrário, as estratégias têm chances mínimas de serem positivas. A observação do comportamento do grupo e de seus indivíduos, as anotações referentes às estratégias para o estabelecimento de relações, as sondagens a respeito dos interesses, cotidianos e percepções, são elementos importantes para a criação de planos de ensino. Assim, com perspicácia, se traz sentido à função do professor.

Entre o ponto A e o ponto B existe um espaço preenchido pelo processo. Num mapa existem infinitas formas de relacionar esses pontos e quantificar a distância entre eles. Relacionar os pontos numa linha reta, sem considerar outros elementos cartográficos, é a maneira que certamente apresentaria a menor distância entre os dois pontos. Porém, se pretendermos, de fato, partir do ponto A para chegar ao ponto B, devemos levar em consideração tanto aspectos objetivos, palpáveis, mensuráveis, previsíveis, quanto aspectos

48

subjetivos, abstratos, morais, incontrolláveis.

Sair de casa para ir à padaria, por exemplo, já é um deslocamento preenchido por um processo - para sair de casa precisamos da chave, do dinheiro, da necessidade pelo pão, saber se a padaria está aberta, do diálogo, da escolha pelo pão, do guarda-chuva em caso de chuva. Ou seja, para sairmos do ponto "sem pão" e chegarmos ao ponto "com pão", passamos por uma sequência de questões e tomadas de decisões que podemos chamar de processo. Talvez, no meio do caminho, percebemos que gostaríamos, na verdade, de um sonho de doce de leite ao invés do pão.

Passando a pensar sobre educação, esse espaço preenchido pelo processo não segue regra, mas existe a partir das relações estabelecidas durante o período de sondagens. É nesse período que se observa e absorve informações para nortear as estratégias pedagógicas em direção ao ponto B, ao produto, ao objetivo.

Sem essas conexões nem informações, então, podemos dizer que produziríamos projetos e estratégias para um grupo hipotético, o qual seria avaliado apenas pelo que produz e apresenta de forma concreta, visível e manipulável. Nesse cenário, o espaço entre o ponto de partida e o de chegada é ignorado por completo pelo professor. Quando não percebemos as dúvidas que surgem com nossas propostas, quando não percebemos as tomadas de decisão dos estudantes, quando não nos aproximamos das realidades do grupo, como vamos avaliar e o que está sendo avaliado? Apenas o processo? Apenas o produto?

Acredito que voltar para casa com o pão ensopado ou dar de cara na porta da padaria não sejam os objetivos nessa

situação.

Sondagem feita, projeto montado, critérios de avaliação pensados, planos de aula descritos. Momento 1, 2, 3... Plano A, B, C... tudo no papel. Tudo na cabeça. Tudo organizado para que as estratégias elaboradas deem certo, que o projeto faça sentido aos alunos e seja aprovado pelas coordenações. Esse é o lugar de fala de um professor que tenta levar em consideração o contexto dos estudantes. Estamos preparados? Acredito que não. Acredito, inclusive, que nunca estaremos preparados. Nos adequamos, nos ensaiamos a cada aula, mas prontos, jamais. Numa sala de aula onde, durante 45 a 50 minutos, encontram-se estudantes, algo tem de acontecer. Esse espaço, essa escola, esse modelo escolar faria algum sentido para eles?

Apresentei a meus alunos em nosso primeiro encontro enquanto estagiário, como quebra-gelo e com intenção de sondar seus pensamentos, justamente essa questão:

A escola faz sentido? Por quê?

Foram muitas respostas. Contudo, "preciso estudar para ser alguém da vida, ter um bom trabalho, um bom salário" é o discurso usual, um discurso que atrela educação ao trabalho, reproduzido principalmente por estudantes das instituições de educação públicas. Modelo vencido, mas sem data de validade, que vem se mantendo com essa ideia criada para justificar a importância da escola. Não digo que a escola não tenha importância, nem função social, mas critico a estrutura de um currículo, como o modelo proposto por Bobbit, pensado para uma sociedade em processo de urbanização, sociedade a qual já conta com grandes centros urbanos há mais de décadas.

41

48

Aliás, que currículo é esse que coloca sob nossa responsabilidade a aplicação, com qualidade, de conteúdos de teatro, dança, artes visuais e música? E, mesmo que tivéssemos conhecimento e experiências suficientes para aplicar esses conteúdos e que o currículo fosse implementado da melhor maneira possível, como seria aplicá-lo ao contexto brasileiro? Com tudo isso, ainda assim, não devemos nem podemos deixar a peteca cair.

O artista inglês Julian Germain percorreu o mundo - 20 países e 450 escolas - registrando fotografias de salas de aula, suas estruturas e as pessoas que delas participam. Chamou o projeto de *Classroom Portraits* (2004), em português, "Retratos de Sala de Aula". O resultado traz o contraste entre os sistemas educacionais mundo afora.

Não existe realidade absoluta. Não existe função absoluta. São pessoas com perguntas pertinentes sobre o mundo. São perguntas sobre a vida sem respostas absolutas. São vidas que se colocam em espaços chamados de escolas, na esperança desse processo fazer delas pessoas melhores. E, qualquer semelhança com a arte contemporânea, é mera coincidência (ou não).

"Sôr, eu não entendi. Pode explicar de novo?"





Canto superior esquerdo - Brasil, Belo Horizonte, 6ª série.

Canto superior direito - País de Gales, Felindre, Educação Infantil, 1ª e 2ª série.

Canto inferior esquerdo - Nigéria, Kano, secundário nível 2.

Canto inferior direito - Inglaterra, Seaham, Educação Infantil e 1º ano.

Acessível em: <http://www.juliangermain.com/projects/classrooms.php>



#### 4. MODUS OPERANDI

Se as funções da escola são diversas, a arte segue o mesmo rumo. Celso Kelly diz “em primeiro lugar, destaca-se a função básica ou primordial, que é a comunicação”, referindo-se à função da arte na sociedade, e sintoniza a arte, religião e a educação:

Se serve à religião, a arte serve, de igual modo, à educação, em cujos domínios se multiplicam as oportunidades, com o desenvolvimento das faculdades, dos atributos, das vocações, apurando a sensibilidade, aguçando o poder imaginativo e os recursos expressivos, contribuindo para a sociabilidade, treinando as atividades em grupo e estimulando o hábito da cooperação. (KELLY, C. 1972. p.17)

Historicamente, a arte parece estar constantemente se justificando como importante o suficiente para estar no currículo escolar. Tu lembra de como a arte era incluída no currículo de seu tempo escolar?

Diferentemente do que acontece com matérias provenientes de campos disciplinares de reconhecida presença no currículo as matérias artísticas necessitaram sempre argumentar o porquê de sua inclusão no currículo escolar. Entre outras razões, porque continuam parecendo um campo de conhecimento pouco útil diante de outros de garantia comprovada para conformar os elementos ideológicos para os quais a escola contribui. (HERNANDEZ, F. 2000. p.43)

Independentemente do modo como a arte foi colocada em salas de aula ao longo do tempo, é necessário que eu, como professor, utilize de recursos práticos e teóricos para que consiga exercer minhas próprias convicções e pôr em prática métodos de ensino aos quais me identifico. Isso se amarra à minha identidade docente, resultante de vivências, experiências, experimentações, conhecimentos, poderes, e tudo que me aproxima ou repele dos indivíduos que, por mim, esperam ser atravessados. E esse atravessamento é em ambos os sentidos. Sou atravessado a todo momento pelas palavras, pelas ações, pelas propostas e insinuações dessas pessoas e tenho a intenção de que a aula seja um prato cheio e possibilidades e disparadores do pensamento.

Ensinar é esquecer-se de si mesmo, num desdobramento de centenas de corpos que em aulas, palestras, orientações, preleções, lições, atravessam voz e visão. Geralmente ensinamos com palavras, mas o que efetivamente se aprende passa por ações e exercícios que quem ensina propõe. Pelo menos para antever a vivência que realmente ensinará. Porque aquilo que se ensina não é exatamente o enunciado de quem professa o ensinamento. O professor apenas discursa. Fala sobre uma matéria que, uma vez provada, ensina por si. (ZORDAN, 2009. p.36)

Então, como opto por ensinar e me colocar como professor de artes? Quais estratégias pedagógicas, abordagens, métodos ou técnicas de ensino abarco para subsidiar o meu eu-professor-de-artes?

47

51

A prática dos pedagogos se apoia na oposição da ciência e da ignorância. Eles se distinguem pelos meios escolhidos para tornar sábio o ignorante: métodos duros ou suaves, tradicionais ou modernos, passivos ou ativos, mas cujo rendimento se pode comparar. (RANCIÈRE, 2002. p.26)

Nesse exercício de retomar, percebi que muitas das minhas experiências como aluno, como trabalhador, como professor, como educador estão entrelaçadas e sustentam minha identidade docente. Esse exercício reforça as metodologias de ensino às quais me identifico e enfraquece aquelas com as quais não compactuo. Não que a aproximação e afastamento dessas metodologias sejam levados à extremas.

A pedagogia representa um modo de produção cultural implicado na forma como o poder e o significado são utilizados na construção e na organização de conhecimento, desejos, valores. A pedagogia, neste sentido, não está reduzida ao domínio de habilidades ou técnicas. Em vez disso, ela é definida como uma prática cultural que deve ser responsabilizada ética e politicamente pelas histórias que produz, pelas asserções que faz sobre as memórias sociais e pelas imagens do futuro que considera legítimas. (GIROUX, H. 2011. p.97)

Aproveito-me dos diálogos que crio entre os métodos.

Levo em conta a definição de metodologia de ensino proposto por Imídeo Nérici em seu tradicional livro Didática

Geral Dinâmica:

Metodologia do ensino, pois, não é nada mais do que o conjunto de procedimentos didáticos, representados pelos seus métodos e técnicas de ensino que visam levar a bom termo a ação didática, que é alcançar os objetivos do ensino e, conseqüentemente, da educação, com mínimo esforço e máximo rendimento. (NÉRICI, E, 1980. p.266)

Assim, das minhas experiências como aluno, percebo como sensato o uso de portfólios como modo de construção de um fluxo criativo duradouro, e como método avaliativo onde não existem soluções corretas ou erradas, mas, sim, soluções bem ou mal fundamentadas. (BRÜGELMANN, 2015. p.362) e para Fernando Hernandez, com o portfólio

[...] é possível levar adiante um processo de seleção e ordenação de amostras que reflitam a trajetória de aprendizagem de cada estudante, de maneira que, além de colocar em evidência seu percurso e refletir sobre ele, possam contrastá-lo com finalidades iniciais de seu processo e as intenções educativas e formativas dos docentes. A função do portfólio se apresenta assim como facilitadora da reconstrução e reelaboração, por parte de cada estudante, de seu processo ao longo (...) de um período de ensino. (HERNÁNDEZ, F. 1998. p.99)

Essa infinidade de maneiras possíveis de apresentar um portfólio é como um sopro de liberdade dentro dos limites de tempo, temáticas e exigências. Talvez uma liberda-

de experimental. Talvez uma experiência de liberdade. Uma abertura. E, para que essa abertura não rompa com objetivos e intenções pedagógicas, pois, conforme BRÜGELMANN (2015, p.370), "os professores necessitam, além de [...] orientações didático-metodológicas, também de outras estruturas para uma aula aberta bem-sucedida, que eles não podem construir sozinhos."

Por esse lado, gosto, como professor, de propor experiências e vivências em sala de aula. Dessas experiências, desdobrar o conteúdo, apresentar atividades e exercícios, suscitar novas questões, ou, ainda, provocar novos modos de se pensar. Considerar levantamentos que surgem ao longo das experiências. Contudo, tenho comigo a noção de que, como sugere Larrosa,

Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu. (LARROSA, J, 2002. p.3)

Com noção de que nada pode acontecer, mas de que devemos ficar atentos para que algo aconteça, trago a imagem do carrapato que Deleuze apresenta em seu abecedário numa série de entrevistas, realizadas por Claire Parnet, para a televisão francesa entre 1988 e 1989. Quando questionado

sobre "A de Animal":

*"O carrapato responde ou reage a três coisas, três excitantes, um só ponto, em uma natureza imensa, três excitantes, um ponto, é só. Ele tende para a extremidade de um galho de árvore, atraído pela luz, ele pode passar anos, no alto desse galho, sem comer, sem nada, completamente amorfo, ele espera que um ruminante, um herbívoro, um bicho passe sob o galho, e então ele se deixa cair, aí é uma espécie de excitante olfativo. O carrapato sente o cheiro do bicho que passa sob o galho, este é o segundo excitante, luz, e depois odor, e então, quando ele cai nas costas do pobre bicho, ele procura a região com menos pelos, um excitante tátil, e se mete sob a pele. Ao resto, se se pode dizer, ele não dá a mínima. Em uma natureza formigante, ele extrai, seleciona três coisas."*

(DELEUZE, G. 1988-1989)

Ou, nas palavras de Carolina Kneipp e Cristian Mossi,

Uma existência atenta que vê, ouve e farreja minuciosamente todo o seu entorno, estando sempre à espera de um novo estímulo a lhe afetar – ou melhor: que vive num estado de abertura de sentidos onde absolutamente tudo pode lhe ser estimulante, desde que seja capaz de ampliar seus atributos. (KNEIPP, C e MOSSI, C, 2019, p.6)

A imagem do carrapato leva a outra – do personagem Gregório Samsa em *A Metamorfose*, de Franz Kafka (1915). Gregório é surpreendido por seu corpo ao perceber que passa por um processo metamórfico, transformação de homem para inseto.

O momento da minha vida quando tive contato denso

com a obra de Kafka, foi catalizador dos significados e simbologias contidas no texto. Recém voltara à Inglaterra, aos 17 anos, e estudava teatro. A proposta dada pela professora se estendeu por alguns meses. Explorávamos, entre a turma, a adaptação de A Metamorfose para o teatro de Steven Berkoff (1969), e a cada aula éramos instigados a representar fragmentos do texto a partir de métodos de atuação distintos. Os métodos de atuação eram desde os mais aproximados à vida real de Konstantine Stanislavski, evocados por memórias pessoais, até os mais grotescos de Jacques Lecoq, com uma leitura corporal voltada para o teatro físico. Em diversas ocasiões, escolhi interpretar as falas e ações do personagem de Gregório. Acredito que por identificação com o processo de metamorfose pelo qual o personagem passa, me descobrindo como estrangeiro novamente.

Toda vez que me deparo com uma nova turma, uma nova escola, um novo ano, um novo aluno, esse processo se repete.

É um processo de aproximações e afastamentos, de habituação com tudo aquilo que é diferente de mim, de aberturas que partem do exercício da escuta. É um processo. Ou melhor – são muitos processos que ocorrem simultaneamente.

*Certa manhã, ao despeitar de sonhos agitados, Gregor Samsa deu consigo na cama transformado num inseto monstruoso. Jazia de costas, umas costas duras feito couraça, e, erguendo um pouco a cabeça, viu sua barriga bojuda, marrom, dividida em segmentos envergados, sobre a qual a cobeita estava prestes a escorregar e cair, e suas muitas patas, lamentavelmente finas para aquele corpo enorme, agitavam-se indefesas*



*diante dos seus olhos.*

*"O que aconteceu comigo?" - pensou ele. Não era um sonho. O quarto, um aposento humano comum e corrente, ainda que um tanto pequeno, mantinha-se tranquilamente entre suas quatro conhecidas paredes.*

(KAFKA, F. 2018. |5)

Seguindo o abecedário, Deleuze, apesar de afirmar em seu verbete "P de Professor" que não sente falta (ou saudade) de dar aula, mostra pôr-se de volta ao lugar de professor. Sua experiência o fez ter noção do espaço da sala de aula ser como um espaço de ensaio, mas no sentido de estar diariamente aprofundando e melhorando, tanto o conteúdo o qual se leciona, quanto a forma como se leciona.

*"Como tudo, são ensaios. Uma aula é ensaiada. É como no teatro e nas cançonetas, há ensaios. Se não tivermos ensaiado o bastante, não estaremos inspirados. Uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada."*

(DELEUZE, G. 1988-1989)

No teatro, tratamos de "ensaio" o tempo de criação de peças. É o espaço de tempo que vai servir para discutir e elaborar uma personagem, uma cena, um ato – mas, mesmo depois de pronta, mesmo depois de já estar em cartaz, a peça continua transgredindo e se modificando. Tem momentos que precisamos voltar a ensaiar. Digamos que o tempo de nos formar professores seja como o ensaio para a peça, e lecionar, de fato, seja como a peça em cartaz. Para nada tornar-se mecânico, é necessário revisitar o conhecimento e voltar a ensaiar.

Talvez seja isso que Deleuze enfatiza ao dizer que “uma aula é uma espécie de matéria em movimento” (DELEUZE, G. 1988-1989). O mundo muda, o público muda, o conhecimento muda, as tecnologias mudam, nós mudamos.

É mais do que uma questão de adaptação; é, também, uma questão de compreender o mundo, suas comunidades, e suas respectivas mudanças, para então, transformá-las em enriquecimento didático.

Uma iniciativa de retomar. Dar um passo para trás.

## 5. CATAMOS

Ou pode ser que, de fato, não seja uma retomada.

Não é retomada de coisa alguma, porque só agora estou começando. Tudo o que fiz antes, considero um prólogo (...) E quero ainda mais uma vez deixar bem claro que não retomei nada, como se tivesse perdido alguma coisa; como se as coisas que você tivesse feito antes estivessem perdidas. Você só retoma aquilo que perdeu. (OITICICA, H. Apud VALENTIN, A. 2017. p.229)

É algo diferente. Talvez seja algo como um impulso. É somar todas as experiências, misturar as teorias e colocar a educação em prática de acordo com nossas moralidades e crenças. Isso quando não é colocada em prática a partir da intuição ou instinto.

Ao longo da escrita desse texto, uma nova oportunidade profissional surgiu. No momento, faço parte do corpo de educadores de um projeto ligado à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED) que iniciou as atividades no segundo semestre de 2019. Formou-se um grupo de educadores fixos e de oficinairos itinerantes, os quais atuam em torno de dois meses nas escolas e trabalham com suas especialidades. Os educadores, de maioria com formação em Licenciatura em Artes Visuais, são responsáveis por trabalhar os eixos educacionais previstos pela Base Nacional Comum Curricular para o Currículo Complementar, visto que o projeto se dá no turno contrário ao Currículo Regular. Como

previsto no Plano Municipal de Educação de Porto Alegre (PME 2015), a Educação Integral é colocada em prática.

O projeto tem como público alvo escolas municipais da cidade. Inicialmente, como projeto piloto, são seis escolas que o recebem. Os eixos de trabalho da equipe de educadores são Educação do Sensível, Iniciação Científica, Numeração e Letramento. O principal objetivo é de realizarmos modificações nos espaços da escola, em especial nas bibliotecas e a construção de um sucatório.

É um projeto que entra na brecha do desmonte da educação pública. É, antes de mais nada, uma terceirização da educação pública. Onde tínhamos professores e professoras concursadas, que já faziam parte do corpo docente das escolas, agora somos nós – jovens professores tentando conquistar espaços no campo da educação.

Somos contratados como Microempreendedores (MEI) e recebemos valores por horas trabalhadas.

Cada turno de trabalho é de três horas e vamos às escolas três dias por semana, enquanto os outros dois dias são preenchidos pelos oficinairos itinerantes.

Temos reuniões mensais, na busca de aperfeiçoar o projeto dentro das limitações burocráticas estabelecidas no contrato de prestação de serviços e licitação<sup>2</sup>. Nessas reuniões levantamos questões emergentes a serem trabalhadas com nossos alunos. São nesses momentos em que a troca de experiência cai como uma luva. Nesses momentos percebo que não estou sozinho, e que muitas das minhas dificuldades também são dificuldades de colegas.

**2** Texto presente em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. último acesso 06/12/2019.



Como educador de artes visuais, é desafiador ser responsável por áreas de conhecimento específicos tais como os eixos de numeramento e letramento. Nos colocamos em constante debate sobre isso e buscamos sempre trabalhar com esses eixos a partir de práticas pedagógicas que os incluam de maneira indireta. Trabalhar o letramento a partir da elaboração de peças de teatro, a partir de filmes, a partir de histórias, de narrativas pessoais, de brincadeiras com palavras, da escrita e leitura, de cantigas de roda... Trabalhar o numeramento a partir da confecção de objetos de papel, como carteiras, pastas, cadernos, sólidos geométricos

51

63

Pelo projeto, atuo numa escola do bairro Vila Nova, na Zona Sul de Porto Alegre. Uma realidade bem distinta das escolas onde estudei e trabalhei até o presente momento.

53

Tinha noção dos meus privilégios, mas, com esse projeto, como educador, vivenciei eles de outra maneira. Colocar nossos corpos em lugares desconhecidos. É sentir-se estrangeiro novamente, na saída da zona de conforto. Viver, ver, ouvir de perto tudo aquilo de que fomos ensinados a nos afastar. Um movimento contrário. Movimento proposto pela educação. Movimento belo. Movimento de um anti-salvador da pátria.

62

Muitos de nós que estudamos sobre educação, em algum momento de euforia, tivemos a ideia de que ela, a educação, salva. Ou ainda – que só a educação salva. É uma ideia interessante, mas superficial. Seria ideal que assim fosse. Mesmo. Mas a (pouca) experiência me faz pensar diferente.

A educação cumpre diversas funções, como discuti anteriormente. Contudo, a educação é apenas um segui-

58



Fotografias - COHAB,  
Porto Alegre - 2019. Arquivo Pessoal.





mento da nossa sociedade. Indiscutivelmente importante. É com ela que se constrói uma sociedade emancipada. É com ela que se faz perceber noções de igualdade, de diferenças, de direitos e deveres para com a cidadania. Mas essas responsabilidades não são somente da educação. Essas responsabilidades são divididas com muitas outras instituições presentes nas vidas dos indivíduos que frequentam os espaços escolares.

Hoje, trabalho em duas escolas. Uma particular, coincidentemente onde também estudei, outra municipal, como terceirizado.

São na mesma cidade, mas são separadas por um oceano de diferenças. São em bairros afastados, mas se aproximam em algumas camadas.

Quais são as infâncias que passam por esses espaços? Quem são as pessoas que usam dessas ruas? Quais os privilégios que são percebidos (ou não)? É possível uma horizontalização desses espaços, no sentido de se aproximarem em mais aspectos que se separam? Quem são os agentes responsáveis por essas aproximações e como poderiam fazer isso possível? Quais os valores envolvidos nesses espaços?

A educação é unânime - necessária para todas as pessoas. É um direito universal. É investindo nelas que podemos construir uma ideia de equivalência.

Quando teremos a chance de perceber as cidades como o Mufasa ensina o Simba? Tudo que o sol toca é realmente nosso?

Como educador pelo projeto, sou responsável por uma turma multiseriada de 4º e 5º ano. São crianças de 10



a 14 anos. Todas vivem na COHAB, um conjunto habitacional construído em na década de 1980 que tem uma concentração populacional bem alta. São diversos prédios idênticos, chamados de “blocos” e organizados por números.

- Em qual bloco tu mora?

- No mesmo bloco da Ana. No bloco 16.

A cultura de vizinho é muito forte. A maioria das crianças convivem fora da escola por conta dessa proximidade geográfica. São muitas famílias vivendo num espaço restrito. Ouvi sobre uma família de 13 pessoas morando num apartamento de 1 quarto. São realidades que pareciam tão distantes, mas que se fizeram próximas por conta desse projeto.

- Todo mundo desiste de nós, *sôr*.

Sei que não sou eu que vou salvar. Sei que estou ocupando um espaço afastado por privilégios brancos, cis gênero, masculinos, de classe média. Sei, mas dou meu máximo para estimular os alunos a usufruir da educação da melhor forma possível. Que usufruam das aulas de numeramento e letramento, e as percebam na prática. Que consigam ser tocados pelo sensível, pela arte, historicamente acessível somente a uma parcela tão mínima da população. Que despertem curiosidade na ciência e que saibam as possibilidades de pesquisa.

Que eu sirva de algo, como educador, na vida dessas crianças.

Elas passam das 08:00 às 17:30, diariamente na escola.

Em sala de aula busco diversas alternativas para poder acessá-los e despertar algum tipo de curiosidade. Como me aproximar? O que querem? Qual a melhor forma de apli-

car meu planejamento? Quais seus limites?

Busco propor atividades que os alunos possam usar no cotidiano, como a confecção de uma carteira feita de papel, como jogos feitos de sucata, como cadernos feitos à mão, como pastas organizadoras feitas com material escolar, como vasos feitos de garrafas PET. Atividades que possam, futuramente, serem revistas por elas e uma fagulha ascenda uma possibilidade de emancipação social. Sabe-se lá se estou fazendo o certo, mas me esforço, dentro daquilo que sou cobrado, daquilo que acredito, daquilo que o espaço me favorece.

Não sei se o que faço é correto, bom ou importante, e, por diversas vezes, saio da sala frustrado, com sensação de que algo poderia ter sido diferente. Saio pensando que o próximo encontro será outra chance para acertar mais e errar menos.

## 6. AVANTE

Se soubesse o quão contagiante é a licenciatura, não teria escolhido por ser mais fácil de entrar. Teria escolhido justamente por todos os significados que a educação tem e as simbologias que ela encarna.

Esse texto foi escrito sem qualquer pretensão de distinguir o que é o ideal e o que não é. Não seria ele a salvar quem o lê dos erros, mas tem a intensão de estimular pensamentos críticos voltados ao verbo educar.

O que foi?

O que há?

O que será?

Provocar ruídos.

Estamos participando desse sistema apenas para satisfazê-lo? Ou estamos participando com empenho e colocando nossas bagagens na mesa compartilhada?

O texto partilha questões que não são possíveis de responder facilmente. Questões que não têm respostas únicas. E essa é uma das belezas da educação – é desafiadora.

A intenção é contagiar quem lê, a fim de instigar novos pensamentos, novas perguntas. Quem dirá, então, novas pesquisas...

O texto não se encerra por aqui.

É um recomeço, um ponto de partida. São muitos pontos.

Só não é ponto final.

## **BIBLIOGRAFIA**

BOBBITT, John Franklin. **The Elimination of Waste in Education**. Em *The Elementary School Teacher*, 12, nº 6, 1912.

BOBBITT, John Franklin. **The Orientation of the Curriculum-Maker**. Em *The Foundations of Curriculum-Making. Twenty-Sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Parte II*. Bloomington, Illinois, Public School Publishing Company. 1926.

BRÜGELMANN, Hans. **Didática da Sala de Aula: entre abertura e estruturação**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 349-374, abr./jun. 2015.

CUBBERLEY, Elwood. **Public School Administration**. Boston, Houghton Mifflin Company. 1916.

CURTA, Canal. **Filme Pro Dia Nascer Feliz (Promo)**. (1'30"). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=-wz-FgxFRt20>>. Acesso em 16 de junho de 2019.

DELEUZE, G. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnasse, Paris. No Brasil, foi divulgado pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e Legendas: Raccord [com modificações]. A série de entrevistas, feita por Claire Parnet, foi filmada nos anos 1988-1989.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. Ed. rev. Atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIROUX, Henry. **Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) Alienígenas na sala de aula. pp. 83-100. Petrópolis: Vozes, 2011.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na Educação: os projetos de trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

----- **Cultura visual, mudança na educação e projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KAFKA, Franz. **A Metamorfose**. Traduzido por Luiz A. de Araújo. Barueri, SP: Principis, 2018.: ePUB.

KELLY, Celso. **Arte e comunicação**. Rio de Janeiro, Agir; Brasília, Instituto Nacional do Livro, 1972.

KILIEBARD, Herbert. **Burocracia e teoria do currículo**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.5-22, Jul/Dez. 2011.

KNEIPP, Carolina Goulart; MOSSI, Cristian Poletti. **Entre o estranhamento e à espreita: um inventário de ideias para ensaiar criação em educação**. Revista Digital do LAV, Santa Maria: UFSM, v. 12, n. 1, p. 04-17, jan./abr. 2019.

LARROSA, Jorge. **O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro**. 1998 Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/ep403/txt3.htm>>. Acesso em 16 de junho de 2019.

----- **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Rev. Bras. Educ. no.19: Rio de Janeiro Jan./Abr. 2002.

----- **Experiência e alteridade em educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, jul./dez. 2011.

NETO, João Cabral de Melo. **Morte e Vida Severina**. Alfaguara: São Paulo, 2016.

NÉRICI, Imídeo Guissepe. **Didática Geral Dinâmica**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 1980.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor**. Presidente Prudente: Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp, pp. 5 -14. 1997.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Autêntica: Belo Horizonte, 2002.

**REI Leão**. Direção de Roger Allers e Rob Minkoff. Burbank (Estados Unidos): Walt Disney Studios Motion Pictures, 1994. 1'29".

TIETLELBAUM, Kenneth; APPLE, Michael. **John Dewey**. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp. 194-201, Jul/Dez 2001.

VALENTIN, Andreas. **Fazendo arte e cinema (ou “quasi-cinema”) com Hélio Oiticica**. ARS (São Paulo), São Paulo, v. 15, n. 30, p. 217-231, Aug. 2017. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-53202017000200217&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-53202017000200217&lng=en&nrm=iso)>. access on 26 Sept. 2019. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2178-0447.ars.2017.133594>.

ZABALA, Antoni. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução: Laia Arnau e Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre : Penso, 2014. ePUB

ZORDAN, Paola. **Abecedário: educação da diferença**. Org. CORAZZA, Sandra Mara; AQUINO, Julio Groppa. Campinas: Papirus, 2009.

