

PENSAR POR IMAGENS NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM PEDAGOGIA: POSSIBILIDADES COM PROFESSORES QUE ENSINAM ARTE

Angélica D'Ávila Taschetto

Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Brasil

angidavila@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho visa articular algumas questões sobre a formação continuada em artes visuais para pedagogos. Aqui, o intuito concentra-se em discutir questões sobre a própria formação docente e, como esta vem sendo pensada e articulada de forma enraizada para dar conta dos resultados solicitados pelas mais diversas esferas sociais. Além disso, pretende-se apontar um pouco do trajeto de um curso de formação continuada realizado com professores da rede municipal de ensino da prefeitura de Florianópolis/ Santa Catarina e, como tal curso, realizado em parte num museu da cidade, pode ser pensado como uma outra via para o ensino de artes. Aqui também discute-se a formação docente através de imagens provenientes dos mais diversos repertórios como possibilidade de movimentação do próprio pensamento sobre arte e sobre o que se ensina a respeito de arte nos espaços escolares. Finalmente apresentam-se as propostas elaboradas pelos professores participantes do curso de formação continuada, bem como suas possíveis reverberações em suas práticas docentes e as problemáticas que tratam de caminhos outros para a formação docente por imagens.

Palavras-chave: Formação docente; ensino; artes visuais, imagem.

1. INÍCIO DE UMA PROPOSIÇÃO

Este trabalho visa tratar alguns pontos de um curso de formação continuada com professores pedagogos que ensinam artes no município de Florianópolis/Santa Catarina. O curso foi ministrado entre os meses de agosto e novembro de 2016 e o foco principal era tratar de abordagens e práticas as quais permitissem outras vias de acesso às imagens das quais estamos em permanente em contato.

Desta forma, o curso iniciou-se como a proposta de problematizar questões sobre a arte contemporânea e sobre as imagens de uma exposição que ocorria na cidade no mesmo momento da realização do referido curso.

No início das atividades do curso de formação continuada, quando a proposta de visitação ao museu e à exposição foi lançada, muitos dos professores participantes disseram que nunca haviam tido um curso como este. Nunca tiveram de sair daquela sala e daquele prédio onde aconteciam as formações. Com isso, inúmeros questionamentos surgiram e o próprio planejamento das atividades foi sendo repensado e remanejado. Assim, quando falei que sairíamos, alguns ficaram confusos e pensando o que fariam em um museu ou em outro lugar. Como uma formação poderia acontecer fora da sala de aula?

De certa forma, com estas questões colocadas, pude avaliar inicialmente que isso tratava um pouco das tensões, conflitos e anseios do curso de formação continuada. Falo em tensões porque em vários momentos estas situações ocorreram tanto em mim, quanto nos professores participantes. Saber que a maioria deles, nunca havia estado em um museu causava-me um desconforto. Assim como causava desconforto a eles a possibilidade de ir para este espaço que não faz parte de sua zona de comodidade diária. Parei para pensar, em vários momentos, nos motivos de estes profissionais nunca terem ido a um museu, ou mesmo ao fato de se sentirem desconfortáveis com a possibilidade de realizarmos os momentos da formação em outros lugares e em outros espaços, com outras imagens, com outras questões.

Neste caso, pensar os conteúdos abordados e tudo o que pareceria ser de suma importância como ferramenta para estes profissionais me pareceu relegado a uma instância de segundo plano. Interessava-me mais potencializar o pensamento inventivo, a saída do lugar comum (não necessariamente um lugar físico), a criação de problemas e a possibilidade de ver a arte e as imagens presentes no cotidiano não só como instrumentos para a prática pedagógica, mas como exercícios efetivos de movimentação do pensamento. Pois, "de que valem as competências quando elas só intensificam a dimensão do próprio controle e do comportamento, não sendo capazes de se fazer como exercício efetivo de liberdade, de ser diferente e inventar-se a si e ao mundo?" (Kastrup, 2001: 17- 27).

Quer dizer, problematizar a própria formação como uma saída das instâncias regulamentadoras fazia-se como potência mediante todas estas situações. Não que as abordagens, conteúdos e instrumentos fossem esquecidos. Eles estavam presentes, mas de modo a dar vazão para estes interesses que se faziam urgentes naquele momento.

Desta forma pode-se pensar que a formação docente é um espaço de territorialização, ou seja, de criação de territórios fixos e estáveis. A formação exige comportamentos, práticas e uma série de questões que possam garantir as atualizações dos conhecimentos necessários para a formação de bons cidadãos. Não é uma generalização encarar as formações continuadas como territorializantes. Mas a questão é que estas arestas surgiram no próprio curso, na medida em que uma situação não

rotineira foi sugerida aos profissionais. Entendo que, com isso, o território certo e de conforto das formações é agregado à própria condição do pensamento que também torna-se quieto e se satisfaz na calma.

2. FORMAR (SE) A PARTIR DO QUE JÁ SE SABE

Problematizar a formação de professores é uma questão primordial quando fala-se em pensar a educação e todas suas dimensões. Habitualmente trazemos em nossos conceitos já formados (aqui incluo os professores e a mim mesma como professora que carrega esses resquícios) a ideia de que formar professores é a de traçar caminhos certos e seguros, os quais nos proporcionem a chegada a um resultado final, ou seja, uma boa formação. Neste caso, formar encontra-se no âmbito “de dar forma” (Leite, 2011: 1 – 169), de moldar conforme um modelo, buscando sempre um aperfeiçoamento.

Durante boa parte de meu tempo como professora estive imbricada com a formação docente, seja formação inicial, ou formação continuada. Em grande parte desses períodos fui constituindo um ideal de formação docente que se dava no intuito de produzir situações formativas para a melhoria da qualidade da educação. Tal pensamento trazia consigo uma carga de concepções as quais foram sendo forjadas como condição para aquilo que entendemos que é tornar-se um bom professor e com as competências necessárias para ensinar este ou aquele conteúdo que também já estão dados de modo enraizado e prescritivo.

Esse discurso se faz de modo arraigado e generalizável, na medida em que as certezas tornam-se, muitas vezes, uma barreira para outras formas de pensamento, para outras questões sobre a educação e para a formação docente, principalmente quando trata-se de formação de profissionais que ensinam artes, sejam eles licenciados em artes ou pedagogos. Quer dizer, aquilo que sabemos e difundimos como discurso de verdade sobre o que é ser docente e o que devemos ensinar como arte e como imagens tradicionalmente aceitas está profundamente intrincado em verdades historicamente concebidas.

Neste caso, o ensinar a partir da arte e de imagens é um reflexo das formações que vamos tendo ao longo da experiência docente, pois muito daquilo que se pensa, se fala, se discute e se dissemina sobre esta formação está localizada numa esfera de pensamento onde existem “políticas, parâmetros e diretrizes de uma educação, que estão sempre dizendo o que, como, para quem, por que ensinar” (Gallo, 2013: 01 - 99).

Neste sentido, há sempre uma compartimentalização de saberes e de conhecimentos que devem ser transmitidos, e quem deve fazer isso é o professor que, ao mesmo tempo deve estar sempre atualizado e pronto para dar conta das demandas sociais e culturais presentes em cada tempo e em cada espaço. Quer dizer, ensina-se algo a partir daquilo que já está na diretriz, na norma, no parâmetro.

Refiro-me novamente a Leite quando fala que essa ideia de formação coloca o professor, seja o profissional da área específica de artes ou o pedagogo, em uma posição de inacabamento e de alguém que não está pronto. Não que essa seja realmente uma ideia ruim, mas o que é ocasionado por este pensamento é um ideal de formação em que o professor tem de ser “cuidado, tutelado, geralmente por alguém que sabe, que orienta, que pensa” (Leite, 2011: 32). Quer dizer, a formação docente é sempre condicionada por práticas e saberes que vêm de uma estrutura hierárquica e vertical, as quais delimitam e ordenam tudo aquilo que deve ser feito quando se refere à formação de professores. A formação não escapa desta estrutura hierárquica e tampouco os resultados dessa formação, ou seja, o que se ensina como conhecimento válido dentro da própria sala de aula.

Neste caso, Veiga-Neto (2004: 01 - 14) localiza essa condição da formação docente dentro da própria educação. Assim a educação, conforme a conhecemos hoje e conforme é praticada dentro dos espaços escolares se dá como um conjunto de conhecimentos que determinam como se deve ensinar, como as pessoas aprendem, como as escolas funcionam para que esta aprendizagem seja realmente efetiva, quais conhecimentos são relevantes e quais são descartados do currículo, bem sobre como cada professor deve exercer seu ofício. Ou seja, estamos dentro da formação de um pensamento educacional forjado em condições de possibilidade que determinam e controlam tudo aquilo que diz respeito aos processos educativos. Se aprendemos mais, ou exclusivamente sobre uma arte européia, por exemplo, e descartamos a arte latino-americana dos currículos, isso também se dá por essas condições que vão sendo forjadas historicamente.

Então, dentro desse pensamento onde “educa-se para conformar, para dar forma, nesse sujeito, a um modelo prescritivo, que pode ser estabelecido previamente” (Veiga-Neto, 2004: 10), os processos educacionais que incluem a formação de professores tentam formar para dar forma a quem forma. Quer dizer, se alguém vai aprender algo, esse algo será previamente determinado por outro alguém que também foi formado conforme padrões, normas, demarcações e regulamentações que compartimentam saberes e conhecimentos em uma unidade fechada. De certa forma, isso evidencia “como o sistema das artes modelou e ainda quer modelar a posição do sujeito que olha a arte” (Cunha, 2012: 99 – 123).

No caso deste trabalho com professores pedagogos e que ensinam arte a questão era pensar justamente nestas demarcações feitas pela própria condição a que este ensino se impõe. O que se ensina enquanto arte válida para crianças dentro do espaço escolar? Que imagens estão sendo apresentadas, discutidas e problematizadas nas formações continuadas e que reverberam no próprio ensino de arte nas idades iniciais da criança? E ainda: “que arte é essa do ensino da arte?” (Cunha, 2012: 99 – 123).

Ora, se temos uma educação e uma formação docente que instaura conhecimentos e saberes como sendo verdades, bem como imagens que são historicamente válidas e aceitas, que espaço há para a inventividade, para os saberes e pensamentos

que foram deixados de fora? Neste caso, a “aprendizagem inventiva não é espontânea, mas sim constrangida, não apenas pelo território que já habitamos, mas também pelo presente que experimentamos” (Kastrup, 2001: 23). Talvez, a educação e a formação docente ainda não estejam numa efetiva abertura. Isso não quer dizer que não possamos nos apropriar e trabalhar com conceitos, teorias, práticas e todas as formas de saberes, imagens, artes, conhecimentos que ultrapassem os limites estabelecidos pelas normas e diretrizes curriculares.

Na contramão de tais processos está um aprender a partir do encontro com o heterogêneo e que talvez trate-se mais de uma deformação, de uma desaprendizagem de tudo o que, até agora, havíamos aprendido como verdade. “Talvez fosse melhor falar não em formação, mas em de-formação. Educar poderia ser isso: ‘de-formar’” (Tadeu, 2004: 44). De-formar currículos, de-formar pensamentos, de-formar ideias, de-formar verdades, de-formar a formação.

Neste caso, pensar em outra via para a formação continuada de professores que ensinam arte não se trata de criar novos modelos a fim de que possam se tornar fórmulas eficazes para a educação. Trata-se mais de uma tentativa de produzir distanciamentos de certezas e de determinações sobre a própria educação que acumula saberes e conhecimentos ao longo de sua historicidade. Trata-se de ir tateando, movimentando outras instâncias de pensamento, criando fissuras na disciplina, na regra, na norma, no controle, no currículo, nos parâmetros e diretrizes. Trata-se de fazer entrar imagens, situações não rotineiras, criar diálogos, permitir (se) uma entrega para aquilo que está tão próximo e ao mesmo tempo tão distante, como no caso do próprio espaço do museu em que realizamos parte de nossos encontros de formação.

Então a proposta de formação docente se deu como encontros. Encontros da multiplicidade. Encontros entre arte, imagens, pedagogia e educação, pois “ao acaso dos encontros segue-se a necessidade imposta pelo que nos força a pensar. Aprendemos por coação, forçados pelos signos, ao acaso dos encontros” (Kastrup, 2001: 20).

Assim a formação teve continuidade com nossas propostas de saída. Saída do território físico, saída de espaço, de tempo e do próprio pensamento. Foi um momento de ausência para as construções já concebidas e cristalizadas acerca da arte, da educação e da própria formação docente. A visita ao museu, por fim aconteceria.

3. PENSAR A PARTIR DE IMAGENS. FORMAR (SE) A PARTIR DE IMAGENS

O museu, espaço fechado e intimidador por natureza estava na espera de todos nós. Aqui, refiro-me ao Museu de Arte de Santa Catarina, onde ocorria uma exposição com peças originais e réplicas do arquiteto/artista Catalão Antoni Gaudí. Lá tivemos uma conversa inicial sobre as obras do artista, bem como sobre o que significa entrar no espaço de um museu. Foi importante pensar e discutir que este lugar não se faz como um espaço de obtenção de conhecimento para que isso seja, posteriormente, transmitido em sala de aula. Discutimos que o museu também é uma maquinaria institucional e arraigada às determinações e formatações históricas, culturais e sociais, tanto quanto a própria escola.

Mas o importante daquele momento foi entender este espaço do museu como uma outra via para o ensino e para pensar as propostas de artes visuais. Visitar um museu, entrar em contato com obras, artistas e todo aquele aparato de coisas se faz potente como uma via de desterritorialização. Não como uma saída física do lugar comum, ou como uma via de escape de um território, mas uma saída do próprio pensamento formatador.

Assim, nossa visita se deu em meio às obras, conversas, diálogos, momentos de descontração e por vezes de tensões. Foi interessante ver como cada um dos professores (incluo a mim) apropriava-se e movimentava-se naquele lugar até então desconhecido e distante de suas vidas. No entanto, não gosto de pensar que os ajudei a descobrir o museu, ou mesmo que o museu é uma entidade frequentada por poucos. O que me mobiliza a seguir neste rumo de pesquisa é pensar justamente o movimento que fizemos enquanto grupo para sair de nossas zonas de conforto e ocupar um lugar que, até então, não era próximo.

Na sequência destas discussões e dessa saída do território, algumas questões sobre as produções do próprio Gaudí entraram em questão. Mesmo sendo um personagem bastante conhecido e tradicionalmente aceito, ainda assim havia um certo espanto por parte dos professores participantes na medida em que aquilo que era apresentado como “obra” no museu eram partes de construções arquitetônicas e que, para muitos: “era bonito, mas estranho”. Então algumas perguntas vieram à tona: que relações poderíamos estabelecer com desenhos e pinturas? Como as crianças iriam produzir aquilo?

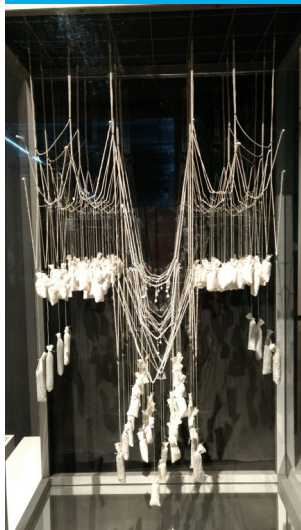
Como isso, mais uma vez pude perceber a força dos discursos, dos parâmetros e dos enraizamentos do próprio saber. Gaudí e suas produções aparentemente não faziam parte dessa gama que pode ser tradicionalmente aceita e abordada dentro de um espaço educacional como forma de pensar a produção imagética, já que não era desenho, não era pintura e apresentava certa dificuldade no entendimento do trabalho.

A partir das problemáticas expostas, nos encontros seguintes, movimentamos a proposta de realização de atividades práticas que envolvessem as imagens e aquilo que havíamos visto no museu. Tais atividades não tinham como intuito um fazer que pudesse ser copiado e replicado posteriormente. Muito embora, muitos dos professores tenham afirmado veementemente que gostariam de situações as quais dessem amparo teórico, técnico e prático para suas atividades em sala de aula, resolvemos encarar estas propostas como um desafio a nós mesmos para fugir um pouco desse tipo de pensamento.

Então, contagiados pela visita à exposição de Gaudí, a proposta se deu no intuito de entendermos a nós mesmos como criadores. Quer dizer, sair do lugar comum para que o pensamento seja matéria inventiva de práticas, de atividades, de imagens, de experiências, de vida.

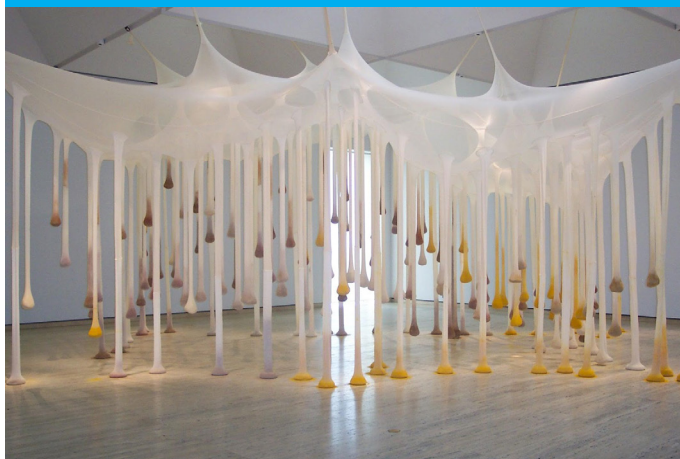
Destarte, ao longo dos próximos encontros as atividades deram-se em torno de relacionar algumas imagens feitas pelo grupo no espaço do museu com imagens de artistas contemporâneos os quais havíamos trabalhado em outro momento do curso de formação e, sequencialmente, propor instantes inventivos através destas relações sugeridas, como por exemplo, quando pensamos no estudo elaborado por Gaudí e sua relação de proporcionalidade, pesos e medidas juntamente com a obra do artista contemporâneo brasileiro Ernesto Neto.

Imagem 1: Gaudí, Estudo para Sagrada Família



Fonte: www.masc.sc.gov.br

Imagem 2: Ernesto Neto, S/ Título



Fonte: <http://www.democrart.com.br/aboutart/artista/ernesto-neto>

Aqui trouxemos para o mesmo plano arte e arquitetura, modernidade e contemporaneidade. Sem distinções e sem as supremacias estabelecidas pelos currículos estagnados. É interessante pensar também que, mesmo não tendo visitado museus, os próprios professores pensaram que os projetos e artefatos produzidos por Gaudí se relacionavam com obras contemporâneas, já que apresentavam um caráter não narrativo e não explicativo daquilo que estava sendo apresentado. Muito embora estas relações tenham sido breves, ainda assim, foram bastante pertinentes para esta formação que pretendia desvincular formatos e verdades estabelecidas naquilo que concerne à arte e às produções imagéticas tão presentes em nossas vidas. Desta forma iniciamos o trabalho prático e, em grupos de quatro ou cinco pessoas, foram elaboradas as mais diversas propostas como exercícios de experimentação de materiais, técnicas, suportes e também como exercícios inventivos do pensamento.

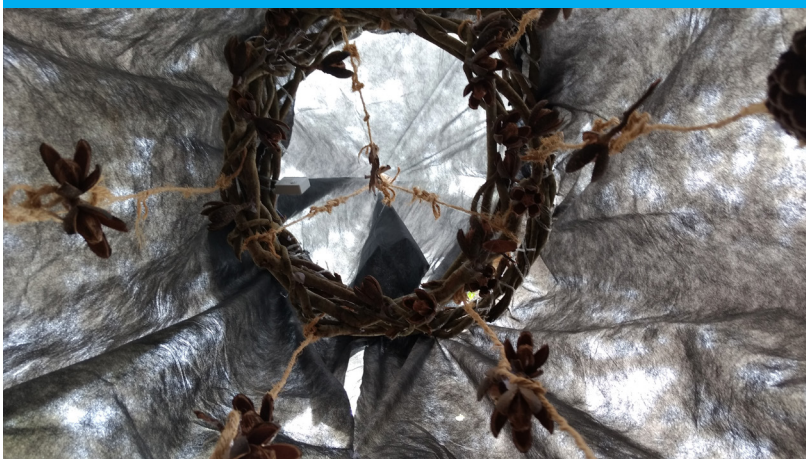
Com isso criamos deslocamentos das vias convencionais de entender e trabalhar arte. No entanto, alguns professores mencionaram que não saberiam como lidar com aquelas proposições com crianças tão pequenas, mas o interessante foi perceber que

isso, talvez, já não tornava-se a questão mais importante, mas sim o próprio pensamento deles, como professores que se deslocava e se movimentava produzindo outras formas de ver arte e todo o tipo de produção imagética como potência inventiva.

Neste sentido, encarar que qualquer imagem é viva e é capaz de produzir deslocamentos, saberes e conhecimentos foi de suma importância nesta formação continuada que buscava um distanciamento das formas normatizadas do pensamento. Formar (se) por imagens se deu também no sentido de entendê-las como “viajantes, ciganas e misteriosas” (Samain, 2012: 21 - 36). Pois a imagem “nos inquieta, sobretudo se ela é uma imagem forte, isto é, uma imagem que mais do que tentar impor um pensamento que ‘forma, formata e põe forma’ (o que se denomina ideologia), nos coloca em relação com ela. Uma imagem forte é uma ‘forma que pensa e nos ajuda a pensar’” (Samain, 2012: 24).

Ainda assim, muitos dos professores pensavam em estratégias para levar tudo aquilo para a sala de aula, mas de outra forma e também contando com a imprevisibilidade e com os acasos que pudessem ocorrer, pois nada era fixo e determinado. Então, foram produzidas instalações, pinturas, objetos e uma quantidade de produções que agrupam inúmeras determinações artísticas, como pode-se observar em algumas imagens.

Imagem 3: Instalação Objeto



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 4: Instalação Interativa



Fonte: Arquivo pessoal

Com as atividades em vias de finalização remeti-me novamente à pesquisa de Leite, quando menciona que em suas propostas de formação continuada os professores participantes não deixam de exprimir seus descontentamentos na medida em que os cursos promovem ainda mais o distanciamento entre teoria e prática em sala de aula. Na contra mão disso, Leite afirma que grande parte dos cursos de formação continuada ainda acentuam o caráter de desenvolvimento de resultados finais e tudo aquilo que diz respeito à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Quer dizer, grande parte dos cursos de formação continuada estão dentro do senso comum e se enquadram nas necessidades de demonstrar bons resultados em uma prática educativa.

Quando fala-se em ensino de artes, neste caso, podemos pensar, por exemplo, nas velhas e conhecidas releituras que surpreendentemente ainda acontecem de forma bastante proeminente. Isso ocorre porque a releitura é uma espécie de resultado

bem acabado daquilo que aprende-se sobre determinado artista. A releitura pode ser exposta numa parede bonita e cheia de arabescos ao redor no final de um ano letivo ou numa mostra pedagógica. Então, como menciona Leite estes cursos e propostas, da forma com que comumente são abordados, não deixam margem para a invenção e para a criação de novos territórios, pois são centrados em premissas e resultados.

Pensando por outra via, entendo que as atividades realizadas buscaram um distanciamento daquele formar para alguma coisa, formar objetivando o resultado final. Mas ainda assim tratava-se de formação docente. Seria possível, então, propor uma formação afastando-se da própria ideia de formação? Não estaríamos nós, professores formadores, embarcando também no automatismo, replicando discursos e saberes dentro dos espaços de formação continuada?

Talvez a “vigilância de nós mesmos” (Leite, 2011: 01 - 169), possa expropriar-nos dessa condição, quando o que busca-se é uma desterritorialização e uma saída da nossa própria região de conforto, onde as verdades são determinadas. Procurei a possibilidade de criação de novos territórios, mesmo que provisórios e passageiros. Por isso também, que essa formação não buscou propor um modelo de cópia para ser replicado e entendido como verdade e como fórmula eficaz para aprender e ensinar arte, mas buscou propor questionamentos os quais movimentassem os sentidos de “entender como diferentes repertórios visuais reverberam nas vidas das crianças e jovens” (Cunha, 2012: 99 - 123).

Os encontros se deram muito mais na ordem de gerar problemas do que ensinar a fazer, pois “o que é vivo requer não só repetição do mesmo, mas criação de algo diferente, o novo, o (re) novo, movimento constante de criação de vida para manter a vida, viva” (Aspis, 2011: 118). Mas o que pode acontecer quando se propõe uma formação que questiona e coloca em xeque o pensamento universalizante sobre arte, sobre educação e sobre a própria ideia de formar?

Neste caso é difícil prever situações ou mesmo dar determinações quando, o que se quer, tampouco é um resultado final. Também é muito difícil prever como cada um vai apropriar-se do que foi trabalhado e pensado. Muito embora tenha recebido alguns retornos dos professores logo após o término do curso sobre propostas que estão desenvolvendo nas escolas é difícil pensar nos próximos e futuros desdobramentos, pois cada situação se dá de maneira particular e “nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou Paidéia que percorre inteiramente todo indivíduo (um albino em que nasce o ato de sentir na sensibilidade, um afásico em que nasce a fala na linguagem, um acéfalo em que nasce pensar no pensamento). O método é o meio de saber quem regula a colaboração de todas as faculdades.” (Deleuze, 2009: 159 -160).

Pensando sobre isso, talvez nem eu, nem eles saibam como as coisas acontecerão, assim como não sabíamos o que aconteceria nos nossos encontros, já que tudo está dentro da mais pura imprevisibilidade. Pensar que somos, ou estamos como um coletivo múltiplo pode ser uma via para criar outros territórios na formação docente quando se fala de imagens e de artes visuais. Talvez possamos “criar novas formas de existir” (Aspis, 2011: 111 - 126). Talvez possamos criar movimentos e permanecer em constante movimento.

Portanto o que vejo como importante é que, de alguma maneira o pensamento prossiga em movimento e não se sossegue com métodos e prescrições impostas. O salto desta proposta de formação continuada consistiu em “desconectar as habilidades e competências do controle do comportamento e da dominação de um suposto mundo dado”. (KASTRUP, 2001: 25). O importante aqui é manter o movimento constante de uma aprendizagem que tem sempre a possibilidade de escapar (Gallo, 2013: 01 - 99). Escapar não como imposição, mas como vontade e desejo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aspis, R. L. (2010). Resistências nas sociedades de controle: um ensino de filosofia e subversões. Em: Amorim, A. C., Gallo, S., Oliveira, W. M. Conexões: Deleuze e Imagem e Pensamento e..., pp. 111 - 126, Petrópolis: De Petrus.
- Cunha, S. R. V. (2012). Questionamentos de uma professora de arte sobre o ensino de arte na contemporaneidade. Em: Martins, R., Tourinho, I. Culturas das Imagens: desafios para a arte e para a educação, pp. 99 - 123, Santa Maria: Editora UFSM.
- Deleuze, G. (2009). *Diferença e Repetição*, Rio de Janeiro: Graal.
- Gallo, S. (2013). *Deleuze e a Educação*, Belo Horizonte: Autêntica.
- Kastrup, V. (2001). Aprendizagem, Arte e Invenção, Psicologia em Estudo, Maringá, volume 1, (n. 1) pp. 17-27.
- Leite, C. D. P. (2011). *Infância, Experiência e Tempo*, São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Samain, E. (2012). As imagens não são bolas de sinuca. Como pensam as imagens. Em: Samain, E. Como Pensam as Imagens, pp. 21 - 36, Campinas: Editora da Unicamp.
- Tadeu, T. (2004). *A filosofia de Deleuze e o Currículo*, Goiânia: Núcleo Editorial da FAV.
- Veiga-Neto, A. (2004). Algumas raízes da Pedagogia Moderna. Em: Zorzo, C., Silva, L., D. e Polenz, Tamara. Pedagogia em conexão, pp. 65-83, Canoas: Editora da ULBRA.