

NARRATIVA DE UMA INTRODUÇÃO À DOCÊNCIA: EXISTEM VIDA E COR NAS IMAGENS DA ESCOLA

Luís Augusto de Paula Lacerda Pacheco
Universidade Federal de Goiás, Brasil
prosqueneo@gmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta a narrativa do meu percurso para ingressar na carreira docente. Começo narrando os momentos finais da minha atuação no mercado de *Contact Center* e os constrangimentos de assumir a escolha pela licenciatura. Sendo a licenciatura uma área já periférica dentro das atividades profissionais no Brasil, ainda hoje, chamo a atenção para a questão de ser uma licenciatura em Artes Visuais que dentro do cenário escolar há uma cultura de considerá-la periférica em detrimento às demais. Abordo também as considerações sobre minha formação que foi em parte no curso presencial da Universidade Federal de Goiás (UFG), na Faculdade de Artes Visuais (FAV), e em parte, também pela UFG-FAV, mas na modalidade de Ensino a Distância (EaD) e da importância metodológica da disciplina de estágio. Essa narrativa culmina em minhas observações e percepções que deflagram um problema ao qual proponho reflexão e investigação: As relações da performance do corpo com a imagem no ambiente escolar.

Palavras-chave: Mercado, docência, Ensino Médio, Corpo, Performance,

1. DO MERCADO DE CONTACT CENTER ÀS ASPIRAÇÕES DA SALA DE AULA

Meu ingresso à carreira docente, na educação básica da rede estadual de ensino, em Goiás, se deu em um cenário conturbado por lutas da classe, um pós-greve de 50 dias que culminou em nova estrutura de plano de carreira aos docentes, entre perdas e equiparações salariais propostas pelo Governo e Secretário da Educação daquele ano de 2012, através da aprovação da lei estadual 17.508 de dezembro de 2011.

Na época uma matéria de denúncia em 11 de janeiro de 2012, no site do SINTEGO, convocou os professores para mobilização contra as mudanças da lei que permitiu acharar o salário dos servidores mais antigos, retirando-lhes ainda a titularidade, ou seja, uma dupla perda.

Estes apontamentos são apenas para fins de contextualizar tais conturbações presentes neste meu ingresso na carreira docente. O de alguém formado em partes pelo curso de licenciatura em Artes Visuais, modalidade presencial, onde não obtive a certificação, e em partes pela licenciatura em Artes Visuais, modalidade EAD, onde finalmente coleei grau.

Desta forma a modalidade EAD merece menção, pois nela conclui minha formação que havia carente de fechamento de TCC. Cabe relatar que ainda durante a faculdade, no curso presencial, tornei-me aluno trabalhador, ingressando no mercado de *Contact Center*, onde acabei por constituir carreira entre cargos de analista, consultor e supervisor. Cargos operacionais que me localizam em uma vida imersa na rotina de planilhas, escuta ativa aos liderados, um turbilhão de reclamações de clientes e gerência de conflitos entre os interesses capitalistas e da classe trabalhadora.

Neste sentido cabe lembrar que tais interesses são diferentes. Henry A. Giroux, em seu livro *Atos Impuros* (2003), traz uma válida crítica a um anúncio de uma página na revista *Forbes*, onde há uma espécie de convite conclamando os capitalistas a se unirem, porém dentre tais capitalistas não há nenhum trabalhador no sentido tradicional. Os representantes do capitalismo são, segundo (Giroux, 2003: 51), representantes da classe média, estão vestindo blazers e gravatas e estão carregando pastas executivas ou telefones celulares.

Já engrenado no sistema do mercado como trabalhador de performances voltadas para uma rotina com focos em resultados corporativos. Eu fui, desta forma, um *managemant performer*, que é uma das categorizações de performance que trago por intermédio de Judith Vidiella que rastreia três marcos para as relações da performance com a educação, as tecnologias e a sociedade pós-fordista (MCKENZIE appud VIDIELLA, 2015: 20).

Essa rotina contribuía com minha insatisfação alimentando o conflito entre a minha formação de caráter humanista e profissão guiada para resultados, dentro de uma cultura empresarial, no mesmo sentido que propõe Giroux (2003: 52) de que as forças ideológicas institucionais operam que funciona pedagogicamente e politicamente para governar a vida organizacional, produzir trabalhadores submissos, consumidores despolitizados e cidadãos passivos. Nos três últimos pontos residia o conflito e a discrepância, mas também o retorno às reflexões acadêmicas e propósito de ter escolhido um curso de licenciatura.

Minha primeira ação, buscando eliminar essa discrepância (profissão X formação), foi a de prestar um concurso em 2010, na Secretária de Educação do Estado de Goiás, correndo risco de não poder assumir, pois ainda estava sem a certificação de licenciado. No mesmo ano que conclui e pude obter minha certificação também fui convocado, via diário oficial para assumir a carreira em 16 de abril de 2012.

Uma situação no mínimo curiosa. Fiquei na fila de espera, no segundo lugar da regional, que era a da Vila Brasília, em Aparecida de Goiânia, por quase dois anos, sendo que próximo à expiração do prazo para convocação pude obter a minha colação de grau. A colação de grau da turma foi no dia 31 de abril de 2012, sendo que meu contrato tornou-se ativo no estado no dia 02 de maio de 2012.

Ainda antes deste ingresso na carreira docente precisei encerrar minha carreira anterior. Na empresa meu pedido de desligamento e justificativa não foram dados por críveis: “Você está falando sério?” Esta pergunta me perseguiu nos corredores por uns três dias, pois não parecia sensato deixar uma carreira comercial para começar novamente a partir da regência de sala de aula, da educação básica, no ensino público.

Alguns assédios também foram percebidos, no sentido de checarem comigo se eu estava ciente dos vencimentos da classe, de que rapidamente minha vaga seria preenchida e não poderia ser retomada, mas rasguei o peito, o verbo e me lancei na carreira, afinal o que poderia haver de tão ruim em ser professor e atuar na área de minha formação, artes visuais?

2. PRIMEIRAS PERCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CHOQUE COM A REALIDADE E O NASCIMENTO DA MINHA PERSPECTIVA DOCENTE

Cheguei à escola, à educação básica. Encontrei uma escola de professores atarefados, recém-chegados de um pós-greve decepcionante devido às perdas já mencionadas, a classe ainda amargando o desfecho daquele episódio da Educação Pública estadual do Estado de Goiás. Era possível ouvir ainda na sala de professores, o som de tom lastimoso, as narrativas das desventuras do novo plano de carreira que favoreceu poucos que entraram em detrimentos ao achatamento salarial de todo o restante da classe.

Passei dias observando uma gestão escolar em conflito entre a classe de origem e o cumprimento de metas educacionais. Um gestor escolar matemático tentando equacionar fatores humanos e burocráticos buscando um produto-resposta cheio de incógnitas, letras permeando números, números permeando gente e conflito permeando metas, ainda na palavras de Giroux (2003), uma encampação empresarial da escola. Em minha concepção, uma preparação do solo para a semeadura de uma possível privatização do ensino.

Entendi nessa nova perspectiva, uma oportunidade de agora ser o professor de Artes Visuais que vislumbrei em minha graduação. Aqui cabe retomar um dos recortes da minha formação que justificam algumas colocações seguintes.

Em 2005, na disciplina de estágio, ainda na modalidade presencial, fui surpreendido por uma nova perspectiva de estágio docente, onde não mais o estágio começava no interior da escola, mas em seus arredores, no bairro. Esta nova perspectiva na época me causou um grande mal-estar, pois não conseguia entender a importância de espiralar os percursos deste contato com escola, conhecendo primeiramente seus arredores, os espaços onde a cultura local acontece. Confesso que devido à minha imaturidade, na época, me limitava a pensar que apenas poderia aprender sobre a sala de aula dentro da sala de aula. Contudo houve amadurecimento e desdobramentos sobre isso.

Em 2009, tive acesso aos frutos dessa imersão quando me deparei com textos que citavam a experiência em 2005. Todavia, agora, não estava mais estudando a modalidade presencial e sim na modalidade Ead. O que era mal-estar me veio neste segundo momento de uma forma palatável e com ar de sistematização. Isso de uma forma que pude obter uma compreensão da importância e relevância dos levantamentos etnográficos no trabalho docente.

Minha primeira ação foi retomar as leituras de Guimarães (2008), que narrando a experiência do trabalho com estágio não partiria de um plano organizado convencional e tradicionalmente mas previa: “a) Ida a campo (várias). Levantamento e registro do espaço físico, da equipe pedagógica, das características dos discentes, do entorno, etc. Anotar, fotografar, entrevistar, investigar. b) Investigar e refletir sobre o que já vem sendo desenvolvido na escola enquanto ensino de arte. (temas, projetos, conteúdos, etc) c) Considerar a experiência prévia do professor da casa (mesmo que sem formação ou com formação defasada), evitando atitudes discriminatórias; d) Leitura o PPP ou documento equivalente e verificar qual o espaço (ou a ausência deste) para a arte e a cultura no mesmo; e) Construção processual de um dossiê com as informações levantadas e compartilhamento com a turma em sala de aula. Busca de soluções coletivas; f) Construção de uma proposta (ou redimensionamento) a partir do diálogo construído nos espaços de estágio (formais/não formais) e a partir das visualidades resultantes da pesquisa de campo.” (GUIMARÃES, 2008: 4)

Guimarães, ainda salienta que não há a intenção de propor receituários, mas sim um esforço em organizar um processo não linear. Afinal o processo de estágio é pré-requisito institucional que deveria ter, na época, carga horária mínima de 400 horas, que na Ead, foram organizadas e distribuídas em cinco disciplinas.

Desta forma, já professor regente e recém chegado à docência, minha primeira atividade não se deu diretamente na escola, mas em seus arredores, através de um processo etnográfico e cartográfico, fazendo alguns de seus caminhos-de-ir-embora, ou caminhos-de-ir-para-escola, buscando entender a identidade visual do bairro, quem o modelava, se eram alunos da unidade escolar, etc... um trabalho de algumas tardes, muitas fotografias, muitas conversas, de cafés doces e amargos tomados lá e cá, entre um bar e uma panificadora daqueles arredores.

Este foi um período intenso de revisitação à minha formação acadêmica, tanto presencial quanto na EaD, uma busca para me sentir professor, dar forma aquela silhueta de sensibilidade que em mim estava apagada pelo analista, supervisor *controller* e gerente que viveram nesta pele por seis anos.

3. A MINHA CONSTRUÇÃO ENQUANTO DOCENTE: DA DESCOBERTA À DEFLAGRAÇÃO

Entender os espaços dos arredores da escola, os espaços da escola, quais as relações dos docentes e discentes neste espaço me fez refletir inicialmente sobre as imagens dos corpos que transitam pelos corredores da escola, do discente (não) uniformizado, o caminhar no entorno da escola. Nas relações performáticas dos alunos no momento do intervalo. Os corpos alteravam com uma grande carga de boniteza os pátios e os lugares.

Por ingressar numa escola que se tornou um Centro de Educação em Período Integral (CEPI), sob vigência da, era visível a relação que o corpo e o lugar tramavam. Existia entre 12:00h e 13:20h o horário de almoço. Neste horário após utilizarem o refeitório, as dependências da escola se tornavam lugares de liberdade do corpo, lugar do corpo performar sem filtros que anulassem o corpo. Podia-se deitar, ler, tocar violão – aqui predominava o Rock e o Sertanejo –, apenas conversar em uma roda, outros faziam as atividades escolares e outros “transgrediam” dançando ao som de Lady Gaga, Madonna, Rihanna, Annita.

Em sala de aula, percebia uma ocultação dessa identidade. O aluno que ouve funk, arrocha, o pop internacional, e por consequência consome as imagens produzidas pela indústria cultural era o mesmo que deixavam invisíveis em seus trabalhos escolares tais influências afinal, trabalhávamos com História da Arte. As consequências da ocultação da identidade era percebida também em uma anulação do corpo nas atividades. Tais alunos ficavam em aula durante o período de 8 horas diárias, de segunda a sexta-feira. O corpo não era considerado neste período, como se naquelas cadeiras houvessem apenas “espectros” de pessoas sem materialidade. Cadeiras que por sinal que eram desconfortáveis e serviam para compor uma das regras, os alunos devem permanecer sentados quando estivessem em sala de aula, ou seja, durante nove aulas por dia. Havia professores para contornar estas regras e propor alternativas e havia professores que preferiam, dolorosamente, cumprir as regras.

Parecia-me que os alunos haviam assimilado a postura de que história é algo que deve ser estudado com atenção para datas, para nomes, sabendo quem fez o que, onde e que isso mudou. Não deixando tais coisas de lado, me propus a refletir sobre uma conciliação com o fazer, mas o que fazer em uma sala de aula com um programa com foco na História da Arte?

Indaguei-me várias vezes se era isso algo louvável, os alunos já tratarem a disciplina de forma séria e ao invés de inovar com as práticas corroborar com esse estudo de preenchimento de dados de obras de arte, nome de períodos, curiosidades sobre artistas, mas isso é ser sério? Quais as formas de ser sério? Ser sério é trabalhar com questionários e quadros/planilhas? São perguntas parecidas com as que fiz aos alunos, construir respostas teve seu ponta pé inicial naqueles primeiros dias da docência, nos primeiros dias do recém-chegado-professor-caminhante no entorno da escola.

Através do trabalho etnográfico, realizado anteriormente, pude me aproximar dos cotidianos dos alunos, dos arredores da escola, que é onde mora a maior parte deles, assim comecei a propor diálogos mediado por eixos poéticos, que atuavam como ganchos/links possíveis entre o que estudávamos em História da Arte e o cotidiano, variando as produções entre construção de objetos, fotografia ou vídeos. Não descartamos a pintura, nem o desenho, mas confesso que estes apareceram mais timidamente. Construindo esta metodologia em, sala de aula, uma pergunta me assombrou inúmeras vezes de uma forma preocupante: “Professor o que você quer que eu faça?”

Não poderia deixar de refletir sobre essa pergunta, pois aqui se encontra uma de minhas inquietações, o aluno que produz mediante a uma demanda criada pelo professor, até então nada tão grave. Torna-se um problema quando o aluno entende que ele deve cumprir tarefas e receber sua avaliação e obter a promoção escolar, assim de forma acrítica, sem refletir no que fez, sem imersão no processo. A pergunta revela, então, ser um atalho com benefícios bilaterais: O professor agiliza o processo avaliativo, o aluno recebe a nota. A obscuridade do ato é ainda mais profunda, precisa ser refletida observando os caminhos pelos quais a educação enveredou nas últimas décadas, e as implicações sociais que ela envolve quando tratamos de uma escola pública, que parece não ser pública e sim a escola do pobre.

Libâneo (2012) põe em uma perspectiva crítica a realidade da educação pós intervenções do Banco Mundial¹ (pós 1990). Segundo ele conseguimos desenvolver uma escola dualista que favorece em conhecimento para os ricos e de acolhimento aos pobres, baseada nas visões de Documentos de Tratado sobre educação básica, transposta numa visão ainda mais resumida, ou seja, o mínimo do básico. Segundo Miranda “a escola constituída sob o princípio do conhecimento estaria dando lugar à uma escola orientada pelo princípio da socialidade. O termo “socialidade” está sendo adotado aqui para ressaltar que a escola organizada em ciclos se situa como um tempo/espaço destinado à convivência dos alunos, à experiência da socialidade, distinguindo-se dos conceitos de socialização e de desenvolvimento da sociabilidade tratados pela psicologia” (appud Libâneo, 2012: 17).

1. Em Libâneo (2012) traz em artigo a referência à Conferência, de 1990, que produziu um documento histórico denominado Declaração Mundial da Conferência de Jomtien, na Tailândia e posteriormente em Salamanca, em 1994, com nome de Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais, e como no nossos planos educacionais os minimizaram.

Seguindo a crítica que se faz aos sistemas de ciclo, que atuam como um facilitador social, a centelha é reaccesa no Ensino Médio (EM), quando se dá continuidade de tratamento subestimando que o aluno possui, aquilo que pode ter reflexo no corpo por um acúmulo de reflexos do condicionamento mecânico do fazer tal como demonstrado na assombrosa pergunta.

Antes de tentar responder essa pergunta, passava-me novamente pela memória aquelas imagens, os corpos em movimento que davam vida à frieza das grossas estruturas de concreto da escola, tornavam ela dinâmica, a deixavam viva. A música que tocada na hora do recreio ditando o ritmo dessa vida, era o som da música Pop, ora internacional (Lady Gaga, Fernanda Aguilera e, ainda, Madonna), ora funk ostentação, ora arrocha. Havia matéria e cor na escola. A resposta parecia jocosa: “quero que faça o que você quer e goste de fazer.”

Sobre o que eles gostavam, ironicamente, algumas destas coisas foram deixadas de lado de fora da escola. O som que embalava os alunos, o som que dava a vida e o movimento aos corpos não era da escola e nem era bem-vindo nela, estava ali num ato de resistência, afinal a escola lida apenas com o erudito. Um equívoco tanto no conceito, quanto na aplicação do que se defendia. O que se quer por erudito na escola geralmente é a que nasce do popular como a música popular brasileira (MPB), a música folclórica e a música sertaneja (de raiz).

Shusterman (1998), faz uma defesa desta outra arte popular, em um cenário já dicotomizado pelo erudito, nas figuras de Adorno, Bloom, Greenberg, Van den Haag, Rosenberg, Lowenthal, entre outros, acerca da inautenticidade da arte popular e a forma como eles a depreciam. Ele continua exemplificando que os autores eruditos “consideram as atividades e operações humanas do ponto de vista estético, do prazer, do afeto, como se estivessem separadas daquilo que chamam de esforço intelectual” (Shusterman, *appud*, Berté, 2013: 44), embora o próprio autor não descarte a importância dos frankfurtianos, como Adorno, para entendermos fenômenos da conceituação da arte, assim da experiência estética.

Percebi que para os alunos já existia um caminho pronto a seguir como um sacrifício, a aceitação e perpetuação de ideias sobre o corpo, o que ele carrega e o que é carregado nele, além da dicotomia sempre presente de que a cabeça é nobre, representa o intelecto, o corpo impuro, representa o pecado. Pensamentos internalizados por nossa cultura ocidental que tentou/tenta ainda separar o intelecto do prazer.

A fotografia e o vídeo surgem durante a construção deste caminho didático-metodológico, quando tornou-se notável que as propostas dos eixos temáticos, seriam sinônimo de impossibilidade para a produção tradicional, mais comum na escola. Outro aspecto era o de entender que esta era uma geração diferente da minha e as relações com a imagem se davam de forma mais fluída. Numa visão flusseriana, a lida deles com uma caixa de imagens pré-programadas estavam além de apenas produzi-las. Esta caixa de produzir imagens técnicas era também um mini laboratório de mídia, os celulares.

Inicialmente começamos a produção de imagens nas aulas de artes visuais, como foco em fotografia, vídeo, algumas manifestações de desenho, colagem e pintura. Logo percebi que apenas a sala de aula não suportava o novo formato de aulas que estava propondo.

As produções dos alunos foram expandidas muitas vezes em três ou quatro locais no interior da escola, variando entre pátio, auditório, refeitório, quadra de esporte. Isto chamou a minha atenção, me instigou a pensar essa relação entre a performatividade do corpo e como elas (re)construíam a imagem dos espaço.

Já pensando, numa forma inicial, sobre o assunto, percebi que outras disciplinas também estavam trabalhando vídeos, fotografias e até documentários. E o ponto culminante para entender que era necessário repensar a relação da imagem e a performance do corpo no ambiente escolar foi quando o trabalho de um de nossos alunos, por ter sido feito na unidade, em uma das disciplinas de clube juvenil (CJ), que tendo sido postado em rede social gerou uma série de polêmicas entre os professores gerando diferentes posições.

Tendo em vista o conteúdo ousado do vídeo, em que dois alunos, uma moça e um rapaz faziam uma dança contra o sol utilizando uma das grades da escola, muitos entenderam como ofensa e deboche, outros entenderam que foi uma forma de protesto, que embora ousada alcançava o que propunha, um vídeo de protesto contra o preconceito que seu clube de dança sofria.

4. EXISTEM VIDA E COR NA ESCOLA E NECESSIDADE DE REFLEXÃO SOBRE A ESCOLA

Desta forma percebi a necessidade de submeter estas imagens a uma reflexão, com pressupostos teóricos. Também a necessidade ver as produções de imagens que inserem os corpos nas realidades, em experiências que produzem conhecimento oriundas de experiências multissensoriais, portanto, como o objeto da experiência estética, desrespeitando a separação de um local próprio e específico da arte (compartimentado), desvinculada de uma realidade próxima, que produz imagens com conteúdos além dos escolares.

Dewey (2010) a isso, em um aspecto mais amplo, chamou de teorias compartimentalizadas da arte discorrendo sobre o quanto elas se distanciam da experiência e perdem sua significação. Para o autor o conhecimento deriva da experiência. A segregação das atividades de cunho estético, dentro da escola, ocorrem sem que os alunos esboquem consciência sobre elas, pois são dadas a finalidades que as nivelam a um segundo plano de importância.

Por não se pensar as atividades onde o corpo é a materialidade da tarefa artística, acaba-se atribuindo a esta tarefa um caráter interdisciplinar, onde a habilidade é entendida como uma dádiva para poucos sendo manifestada apenas no indivíduo que desenha (de forma naturalista e mimética), ou que canta (seguindo o padrão legitimado), ou que escreve poesias (sentimentais). Aqui se revela, ainda, um engodo: Nem mesmo as manifestações citadas acima, atendem as exigências estéticas clássicas, sendo no máximo o gosto estético dominante.

Estes tornam-se indivíduos específicos, “iluminados”, também vitimizadas pela ideia do dom, do talento divino, da missão implícita de honrar este dom, sendo que, ainda, para o autor “o problema das teorias existentes é que elas partem de uma compartimentalização pronta ou de uma concepção da arte que a “espiritualiza”, retirando-a da ligação com os objetos da experiência concreta” (DEWEY 2010: 71).

Isto posto de forma crítica, pelo autor, como um dos fatores que separam a experiência comum da experiência estética, como sendo a última de bom e refinado gosto segundo uma visão de mercado, mas o que se percebe é que este pensamento reforça distâncias entre o a experiência estética popular das que são ditas consagradas.

Também reforço que o indivíduo que desenha, canta e escreve possui sua performance e seu gesto corporal, mas da mesma forma os que não o fazem da forma que se espera dentro de em *mainstream* possui também um corpo performando.

Pode ser feito até mesmo uma analogia acerca das distinções dentro do mundo das artes plásticas onde existe uma separação entre os objetos que vão para o museu e coleções particulares que se destinam ao mundo das artes e galerias de arte, arquitetadas pelos “iluminados”, aos que podem entendê-la totalmente fora da experiência cotidiana, do mundo das produções do cotidiano com cheiro de realidade, com cara de realização dentro de sua própria existência.

Voltando à escola e pensando neste corpo performático cabe algumas questões: Os corpos que se movem pela escola podem ser portadores do conhecimento derivados de sua própria experiência? Quais são estes conhecimentos? O corpo podem conjugar diferentes conhecimentos?

Temos aqui um ponto para reflexão, e seus desdobramentos que pedem caminhos, que pedem investigação: Qual é o espaço do corpo performático em nossas escolas? O que as imagens videografadas e fotografadas que são produzidas na escola nos falam sobre o corpo?

REFERÊNCIAS

- ASSIS, H. L.; Outros modos de ver: imagens cinematográficas no ensino de artes visuais. 2007. Universidade Federal de Goiás (Dissertação de Mestrado em Cultura Visual) Disponível em https://culturavisual.fav.ufg.br/up/459/o/HENRIQUE DISSERTA%C3%87%C3%83O_-FINAL_atual.pdf [acesso em 23/06/2015].
- BERTÉ, O.; MARTINS, R.; TOURINHO, I. (10/03/2013). Visualidades contemporâneas com pina bausch e madonna: outros modos dos corpos (se) (mo)verem. In Revista Digital do LAV, UFSM. Santa Maria, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337027387004>
- DEWEY, J.; BOYDSTON, J. A.; KAPLAN, A.. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- GIROUX, H. A. Atos impuros: A prática política dos estudos culturais/Heny A. Giroux; trad. Ronaldo Cataldo Costa. – Porto Alegre: Artmed. 2003.
- GUIMARÃES, L. M. B., 19/08/2008. Prática Pedagógica Como Prática Cultural. Anpap. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2008/artigos/110.pdf>
- LIBÃNEO, J. C.; O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. In Educação e Pesquisa, São Paulo. V. 38, n. 1, p. 1. 2012
- SHUSTERMAN, R.. Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular. São Paulo: Editora 34.1998.
- SINTEGO. DENÚNCIA: Thiago Peixoto achata ainda mais a carreira do professor. Recuperdo de <http://sintego.org.br/noticia/denuncia-thiago-peixoto-achata-ainda-mais-a-carreira-do-professor> [acesso em 18/07/2017]

CURRÍCULO

Luís Augusto de Paula Lacerda Pacheco

Graduado em Licenciatura em artes visuais pela Universidade Federal de Goiás (UFG); especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica, pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura; acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, pela UFG. Atua profissionalmente como professor com regência em Artes Visuais, na rede Estadual de Educação em Goiás.