

## EXPERIMENTAÇÕES FORMADORAS NA ESCOLA: FORMULAÇÕES SOBRE O TEMA A PARTIR DO ENSINO DE ARTE

Camila Bourguignon de Lima <sup>1</sup>

### RESUMO

Fazemos uma reflexão teórica acerca da experimentação estética a partir do ensino de Arte na escola. Com base em Amorim (2013), Fernández de Arroyabe (2018) e Vinci (2021), realizamos uma articulação entre a experimentação e a potência criativa da Arte para expressar mundos não pensados, não vividos ou não experimentados. A aproximação com o tema foi dada a partir de pesquisa exploratória-descritiva com utilização da pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico. Utilizamos para análise a concepção de experimentação presente no pensamento de Gilles Deleuze em parceria com Félix Guattari. Identificamos que a “experimentação”, à maneira deleuziana e deleuzo-guattariana, cria procedimentos didático-metodológicos abertos ao acontecimento, uma potencialidade para o ensino de arte, que provoca sentidos e suscita ações que não entrincheira a imaginação e a invenção dos estudantes em modelos estereotipados, mas que fecunda a alternância entre a aprendizagem das linguagens da Arte.

**Palavras-chave:** Experimentação, Ensino de Arte, Formação estética, Educação escolar.

### INTRODUÇÃO

Com base na experimentação à maneira deleuziana e deleuzo-guattariana, tomamos como análise uma das maiores potencialidades do ensino de arte, a capacidade de criar procedimentos didático-metodológicos abertos ao acontecimento, que provoca sentidos e suscita a ação. Utilizamos essa abordagem com a finalidade de pensarmos a formação estética e artística no ambiente escolar voltada para uma *pedagogia da criatividade*, quer dizer, que não entrincheira a imaginação e a invenção em modelos estereotipados, mas que fecunda a alternância entre a aprendizagem das linguagens da Arte (Artes Visuais, Dança, Teatro e Música) e a experiência ativa efetivamente realizada. Sim, que consiste, portanto, em pensar o ensino de arte feito para ser vivido, mediante um trabalho pedagógico que apela à iniciativa criadora.

Para o exercício, buscamos a partir de levantamento bibliográfico, o aporte teórico de Vinci (2021) quanto ao conceito de experimentação na filosofia de Deleuze; algumas das

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação na UNICAMP. Mestra em Educação pela UFPR. Graduada em Licenciatura em Artes Visuais pela UEPG-PR, com formação complementar (mobilidade acadêmica) pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa-Portugal, [cabourglima@gmail.com](mailto:cabourglima@gmail.com)

considerações de Amorim (2013) sobre o poder de afetação da experiência estética; as ideias de Fernández de Arroyabe (2018) sobre a intencionalidade e a participação na proposta estética; Ramos e Brito (2016) quando discute a ação do ensinar e do aprender fora de uma rigidez mecanicista da prática educativa; Bourdieu (1983, 1996, 2001, 2015, 2017) sobre como as disposições para fruição se dão em processo de interação com a estrutura social. Textos que nos auxiliam a reconstituir teoricamente o espaço pedagógico escolar como espaço a ser vivenciado em ato e acionado em meio às experimentações.

## **EXPERIMENTAÇÃO E ENSINO DE ARTE NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

*Eu era incapaz de desenhar. Não conseguia distinguir uma reta de uma curva. Galí me fez pintar uma natureza-morta composta de objetos quase sem cores: um copo de água, um cubo, uma batata. Pois bem, fiz um pôr-do-sol!*

Joan Miró

As escolas que conhecemos são locais marcados a partir de instalações físicas, como sala da coordenação administrativa, refeitório para atendimento alimentar, sala dos professores com pilhas de livros de chamada, cadeiras e carteiras, biblioteca, auditório, espaço de multimeios e ferramentas técnicas (computadores, televisão, *data-show*), cantina ou lanchonete, pátios, ginásio, jardins e secretaria. Não é difícil comprovar como esses espaços continuam sendo concebidos a partir de uma organização bastante convencional, apesar de favorecerem experiências nas quais a aprendizagem tem um papel importante. Contudo, a educação não se reduz à infraestrutura e tem a ver com um dos principais objetivos da escola, o de desenvolver “atitudes e valores pautados na ética, solidariedade, generosidade, capacidade de criação e respeito às decisões coletivas e às diversidades culturais” (NASCIMENTO, 2009, p.380). O espaço da educação escolar tem, portanto, potencial pedagógico.

Entende-se que o trabalho “pedagógico-didático” se expressa dentro da escola no “planejamento do ensino, na formulação dos objetivos, na seleção dos conteúdos, no aprimoramento de métodos de ensino, na organização escolar, na avaliação” (LIBÂNEO, 2013, p.38). Eis porque, a didática, as didáticas específicas e as metodologias de ensino sistematizam conhecimentos e práticas docentes, visando que estes procedimentos didático-metodológicos de ensino contribuam na aprendizagem dos(as) alunos(as) (LIBÂNEO, 2010). Como afirma Gil (2015, p.66), os procedimentos designam “métodos de ensino, métodos didáticos, técnicas pedagógicas, técnicas de ensino, atividades de ensino”, dos quais o professor se vale para adequar o conteúdo e facilitar o entendimento dos alunos. Estes procedimentos devem contribuir para que os estudantes participem ativamente da aprendizagem e mobilizem

esquemas de pensamento por meio da observação, da leitura, da escrita, assim como, nos momentos de proposição de hipóteses, na solução de problemas, na classificação e análise de situações e na síntese das informações (HAYDT, 2011). O núcleo fundamental dessa concepção é que o elemento pedagógico na escola ou as abordagens pedagógicas cumprem uma função que aproxima os destinatários (alunos e alunas) a um exterior em função do encontro com seus próprios campos singulares. A ideia-chave é que “tudo o que pode nos ensinar tem a ver com os encontros a que estamos propensos em uma aula” (RAMOS, BRITO, 2016, p.139).

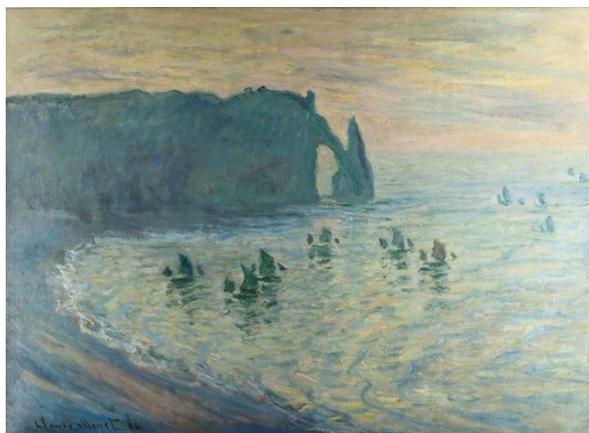
O tempo todo, o espaço pedagógico escolar reivindica situações capazes de serem vivenciadas em ato e acionadas em meio às experimentações – aquela que não se confunde com a simples experiência, relativa ao passado, derivada de um saber cristalizado ou “extraída após a realização de uma ou outra experimentação” (VINCI, 2021, p.201). Pensar em termos da experimentação no campo da educação escolar, se aproxima do que Deleuze e Guattari explicam sobre o poder de afetar e de ser afetado. Nessa perspectiva, o ensino “supõe professores e alunos experimentando a ação do ensinar e do aprender na efetuação da prática educativa, que não está imersa em uma rigidez estrutural e nem em um puro mecanicismo” (RAMOS, BRITO, 2016, p.142). A experimentação, à maneira deleuziana e deleuzo-guattariana, caracteriza-se pela experiência ativa, viva, como um “processo vital infinito impossível de chegar a termo, por vezes confundida com o próprio pensar” (VINCI, 2021, p.348). Para os autores, o pensar sem a criação se reduz a um ato reprodutivo, convidando a uma compreensão profunda que não está ligada a uma história, mas sim ao ato de criar; para além de um significado que interpretamos. Ou seja, do ponto de vista da Arte, não entramos no mundo imaginário do artista ou do autor para buscar o sentido da obra, como espectadores meramente passivos, mas para requerer uma resposta pelo apelo que se revela na presença.

Observamos que esses aspectos que se mostram abertos a multiplicidade de conhecimentos são suficientes para que as experimentações ocupem o espaço escolar de maneira intencional e com planejamento pedagógico-didático, tendo como centro uma experiência criadora em aula. Buscando práticas na escola voltadas para a vivência com “o ato criador e com o objeto criado” (SCHWANZ, COELHO, 2021, p.2), encontramos a Arte como componente curricular. Conhecida pela sua potência imaginativa e expressiva, a arte na escola faz-nos perceber que as atividades de seu ensino provocam nos estudantes um pensamento atento aos processos e não só ao objeto ou resultado, situação ideal na qual se dá uma espécie de “saber transcendente”, “saber da experiência” (VINCI, 2021, p.348). Para Fernández de Arroyabe (2018, p.240),

algumas obras de arte são portadoras de uma virtualidade que transmitem em suas formas simbólicas. Refiro-me à abertura à transcendência. São obras que apontam para uma valorização do sensível em uma riqueza que o transfigura. O visto e o ouvido se ampliam pelo sentido que se revela, e o sensível transborda em metassensível. [...]. Essa abertura à transcendência parte da experiência vivida.

O ensino de arte acrescenta qualidade à experimentação na educação. A experimentação como recurso formativo “pressupõe uma ruptura com o reconhecimento, com a reprodução, a recondução, a reelaboração, para abrir espaços onde os alunos construam seus próprios problemas, sentido e ocupando o fora para além do senso comum” (RAMOS; BRITO, p. 140, 2016). Não interpretamos uma obra de arte para classificá-la, mas sim para tomar parte dela e fruí-la. Exemplo mais claro disso: “Monet não copia a praia nem as falésias de Étretat; ele tem uma experiência criadora e realiza a obra *Les rochers d’Étretat*” (FERNÁNDEZ DE ARROYABE, 2018, p.40) (FIGURA 1). Nessa configuração, “não se trata de saber ler, literalmente, nem de apenas contemplar, no caso das artes plásticas. Trata-se de rondá-la, de ir até ela, contorná-la, entrar e, dando passos, construí-la para nós” (FERNÁNDEZ DE ARROYABE, 2018, p.155). Trata-se de convocar as experiências criadoras e recriadoras dos fenômenos estéticos da Arte buscando “produzir dados potentes, ou seja, que viessem a colaborar com os estudos realizados na área, no sentido do ineditismo, da variação dos afetos quanto aos bons encontros” (SCHWANZ, COELHO, p.4). É isso que possibilita a escolha de caminhos e processos e não de diversos produtos ofertados, sobretudo, porque desloca a criatividade que, até então, é exclusivamente do artista criador, para o “horizonte da recepção da proposta estética” (FERNÁNDEZ DE ARROYABE, 2018, p.73).

**Figura 1. Les rochers d’Étretat. 1886. Claude Monet. Óleo sobre tela, Paris.**



Fonte: Puschkin-Museum, Moscou, Russische Föderation [online], 2022.

Se tomarmos o sentido geral dessa concepção, “a experiência estética assim começa”, não por pertencer às experiências que usualmente chamamos de estéticas, mas por pertencer a toda experiência completa (AMORIM, 2013, p.418). Vale lembrar, como faz Fernández de Arroyabe (2018, p.80), que “esta perspectiva nos afasta de uma visão reducionista que entende a experiência estética como mera distração, passatempo ou espaço subjetivo. Não o entendemos como tal, embora a subjetividade da pessoa seja um ponto de relação constitutiva”. Se inscreve no sentido de a experiência ser tomada em planos de experimentação, “pelo trabalho do corpo com a capacidade de sentir, responder e imaginar, [...] no qual o corpo para e toda a vivência mergulhada implica uma relação-outra com as coisas e os signos” (AMORIM, 2013, p.417). Sendo assim, pode ser realizada na educação, não a partir das simbolizações tipicamente escolares ou

com uma intencionalidade de conhecimento, como quem observa a realidade para medi-la ou conhecê-la cientificamente, e sim com o objetivo autotélico de fruí-la, participando dela, realizando um processo de abertura e resposta (FERNÁNDEZ DE ARROYABE, 2018, p.134).

A experimentação estética instaura, sem dúvida, um caminho de formação, que nos “força a pensar, e força a pensar aquilo que escapa ao pensamento” (AMORIM, 2013, p.417). Faz referência a uma captação que não é meramente inteligível, mas favorece toda uma percepção ativa que implica aspectos do pensamento. Reivindicar sua participação no Ensino Fundamental é, em grande medida, favorecer também as disciplinas que exercitam a visão inteligente, já que “a experiência participativa leva a um horizonte de descoberta que adquire diferentes perfis; da recepção da forma em seus valores sensíveis, formais ou humanos, a vivência de seres, pessoas, mundos perdidos, que graças à arte podemos recuperar” (FERNÁNDEZ DE ARROYABE, 2018, p.152).

No que se refere à experimentação com arte e crianças na escola, essas podem ocorrer com escalas de gestos, matizes de cores e luzes, do estudo dos movimentos e ruídos, do tamanho e das distâncias, do ritmo próprio das coisas e dos seres, da aparência plástica e arquitetônica, do mundo sonoro, com as proporções e distorções, com as semelhanças e os contrastes, da saturação de estímulos, com os elementos naturais e artificiais, das evidências ofuscantes, no espaço urbano e no espaço vital, da feiura, do excêntrico, da banalidade, da produção em série, da rentabilidade, nos parques de lazer, da cacofonia industrial, dos excessos publicitários, do acidente histórico, da cultura e da incultura, da erosão, do sem estilo, do repetitivo, do insípido, da confusão e do desequilíbrio, do problema bio-ecológico, de ignorâncias acumuladas, da anatomia, do rosto quase natural, da degradação ocasional, da memória, dos valores morais,

dos polos da afetividade, do modo de existência das populações, da beleza, da consciência religiosa, do pensamento intelectual, da fumaça que se esvai, dos soltos, dos súditos, das ferramentas, do disforme, do medíocre, dos horários fixos, da vida inteira. Há muito o que se pode fazer.

Na vivência como professora na matéria de Artes Visuais em turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental II, cito uma das atividades feita em suporte de escolha dos alunos e das alunas, mas com o uso do fio de costura para criar cada obra. Nas turmas de 8º ano, no encontro com o conteúdo do Expressionismo, partimos da ideia de que a linha acaba virando um campo de acontecimentos. Ao mesmo tempo, onde as peças parecem estar vivas, por a linha ser movida e dotada de sentido (de onde vem e para onde vai, ligada à questão do tempo de saída e de chegada), ela permite o caos interno da experimentação. A linha é um têxtil feita de camadas de fio de lã, algodão ou acrílico, torcidos juntos para formar uma corda. A linha atenua ou camufla, tem variação de tonalidades, peso, metragem e espessura. É uma maneira de realizar um “desenho expandido”, que pode se dar em esculturas, vídeos ou performances. Os *designs* excêntricos para instrumentos eram, no fundo, objetos encontrados com vidas interiores, porém, foram cobertos exhaustivamente para lhes anular os traços das existências anteriores.

**FIGURA 1. Produção de um estudante do 8º ano**



Fonte: acervo pessoal.

Foi muito interessante ver como os estudantes se relacionavam com a oportunidade para expressão, a manifestação plástica e corporal, a espontaneidade criadora e em como fizeram da prática uma extensão da ação. Sob este ângulo de visão, pudemos ultrapassar a eficiência técnica do conteúdo, da significação à obra, da feitura pictórica e da composição, do

comportamento regular e previsível frente ao conteúdo, do resultado absoluto, da classificação, da taxinomia cotidiana.

A autora Maria Luiza Fernández de Arroyabe (2018) lembra muito bem que a experiência estética é integrada ao modo de vida, ou seja, é parte da existência pessoal ou coletiva. Obviamente, não significa que a abertura a experimentação é o resultado direto de fatores externos como as férias, por exemplo. Isso inclui a capacidade de ir além da “forma” e compreender a totalidade das coisas pelas “rotas do afeto” (AMORIM, 2013). Contudo, as possibilidades substanciais de afecção sensorial “existem em relação àqueles que as experienciam, movimento que remete a um esforço para a experiência acontecer” (AMORIM, 2013, p.416). Esse processo conjuga as condições de uma experiência com o mundo que, certamente, tensiona fatores sociais, políticos e econômicos.

Se o esforço em direção à experiência emerge do trabalho do corpo com a capacidade de sentir, como mencionamos anteriormente, a experimentação em Arte também resulta do conjunto de disposições que acionam a relação do sujeito com o mundo e com a própria realidade. Os indivíduos, “enquanto corpos socializados”, recorrem às ações organizadoras ou “formas de conhecimentos extraídas da história e da própria estrutura do mundo” cujo encontro permite o gozo estético (BOURDIEU, 2001, p.190). Assim, interiorização, participação e vivência estética, pressupõe condições implícitas associadas a um meio socialmente “estruturado” e “estruturante” (BOURDIEU, 1983). É estruturado, por a socialização ser um meio dotado de história, e é estruturante, pois as disposições são apreendidas no curso de uma trajetória individual e coletiva, estão em constante mobilização e são continuamente constituídas. Por esse motivo, toda e qualquer disposição, afinidade, agir, consumo, expressão, inclinação, propensão ou estímulo estético se dá em processo de interação com a estrutura social.

Além disso, a arte não se assenta nas obras de arte segundo seu caráter místico ou pelas leis do espírito, mas em todo o contexto que constitui o objeto. A arte não é unicamente descritiva ou indiferente às funções sociais, ela elucida as relações com a sociedade na natureza do fato artístico, não se limitando unicamente aos materiais elaborados (FRANCASTEL, 1973). É dessa divisão que se desprende a ideia diferencial da história da arte, aquela que circunda a institucionalização do valor estético da obra. Nesse caso, segundo Bourdieu (1996), para além da interpretação da essência da obra, a história da arte deve sua análise às condições históricas e sociais de possibilidade do objeto existir. Mas essa intenção, que lhes confere a oportunidade de candidatas à apreciação estética, é ela própria constituída por um trabalho de socialização, do qual é necessário conjugar as condições sociais para tal lógica.

Assim sendo, considerando que a Arte constitui uma dimensão social, a construção do ideal de ensino em planos de experimentação seria possível, por meio da familiarização, simultaneamente, em que se processa a alfabetização estética, a construção dos estímulos, a arquitetura dos sentidos e exasperação do lado criativo (FORQUIN, 1982). As experimentações formadoras podem integrar as fronteiras do campo educativo e do interior da escola.

Entretanto, existe uma questão fundamental a ser feita. Pensando a partir das linhas fluídas de Deleuze, será que um conteúdo ou matéria formal é condição para experimentação? Mais, até: será que ele é, verdadeiramente, uma condição necessária? Sem dúvida, pode-se apreciar uma pintura de Salvador Dalí sem ter lido sobre o Surrealismo. Por outro lado, na ausência de mecanismos de disponibilidade, a experimentação pode ser promovida formalmente? Questiona-se como a singularidade do vivido poderia ser alimentada durante a infância e toda a adolescência por meio do contato direto, regular e intenso com a arte na escola?

Longe de uma conclusão, a leitura dos códigos da história da arte e o conhecimento dos traços estilísticos constituem-se, na maioria das vezes, instrumentos importantes para a fruição estética, contudo, não são um substituto da totalidade da afecção do fazer artístico. Em certo sentido, ambas as coisas – o caminho do conhecimento artístico e o caminho da experiência-sentido – são suscetíveis de serem provocadas, ativadas e educadas. Ou seja, uma ação intensa da escola, por meio do ensino de Arte, oferece atalhos para a familiarização, não com a pretensão de espontaneidade do gosto (declarações ou rejeições acompanhadas por um sentimento, por exemplo, “é preciso entender”, “a música é difícil”, “gosto muito do desenho abstrato” ou “interesse-me por todos os filmes”), mas com objetivo de oferecer os recursos possíveis para a experiência direta (BOURDIEU, 2017). A desvantagem inicial daqueles que, em seu meio familiar, não encontram a incitação às situações artísticas do cinema ou da performance, nem a proximidade com poemas, pinturas e dança, têm, por meio da educação, meios disponíveis para quebrar o processo circular cumulativo que tende a perpetuar as desigualdades iniciais (de origem) frente à ação cultural (BOURDIEU, 2015; BOURDIEU; DARBEL, 2007).

No caso do Brasil, em realidades de exclusão social, a ausência da prática artística articulada à infraestrutura de moradia, sistema de transporte e meios de circulação, e separadas dos equipamentos de comércio, serviços e das áreas de lazer, converte-se em reforço desta exclusão e constitui obstáculo que impede a todos os indivíduos, principalmente crianças e adolescentes em formação escolar, o direito à familiarização artística e aos bens culturais desde os primeiros anos.

É no domínio artístico, se comparado aos outros setores da educação, que os métodos e concepções de ensino devem ser mais profundos, para criar condições favoráveis para a difusão das potencialidades de criação, invenção e acontecimento nos estudantes. Já que todo acontecimento que tem poder de afetação pode ser provocado, uma das mais importantes tarefas dos programas escolares é assegurar experiências excepcionais de arte, incorporando-as aos procedimentos didático-metodológicos em sala de aula e ao currículo de formação básica dos estudantes. Exatamente por isso, há um compromisso dos governos para garantir essa dimensão da arte na educação, que não é apenas a que defende o vínculo entre beleza e prazer, como os sofistas observaram, mas sim, a dimensão vinculada a um processo contínuo de criação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que, a experimentação, à maneira de Deleuze, não resgate aspectos da dimensão política e social da cultura, pois “não decorrem da experiência empírica de sujeitos individuais condicionados por universais ou problemas culturalmente impostos, mas assemelham-se a atos vivos singulares” (VINCI, 2021, p.362), podemos reconhecer que também se torna uma função da arte a missão de experimentar outros mundos que não aqueles impostos por seus próprios mitos – diz-nos Deleuze quando argumenta sobre romper com a dominação cultural, com as histórias vindas de outros lugares que se tornam entidades a serviço do colonizador (VINCI, 2021). De fato, pensar a atividade experimental estética seria importante para romper com resquícios históricos que permanecem no ensino de arte no Brasil, submetido até pouco tempo ao fator tecnicista, à submissão aos “ismos” europeus e à desarticulação das linguagens ao contexto latino-americano.

A experimentação em Arte possibilitaria “a criação de novos conceitos capazes de expressar modos de existência outros” (VINCI, 2021, p.366), pois possui uma relação com o não vivido, com mundos não pensados e com espaços não experimentados, como aquele alicerçado na construção “identitário-territorial contemporânea a partir das diversas formas de manifestação do chamado hibridismo cultural (especialmente aquele de matriz latino-americana)” (HAESBAERT, 2012, p.29). Nesse caso, destaca-se a importância da atividade experimental na escola ser “capaz de produzir enunciados coletivos passíveis de expressar aquilo que ainda não existe, o impensável que só pode ser pensado” (VINCI, 2021, p.363). A experimentação estética a partir do ensino de Arte e as ações voltadas para a atividade experimental instauram um caminho de formação que escapa àqueles impostos por seus próprios mitos.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, Antonio Carlos. Três crianças a compor um plano para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, V. 13, N. 3, P. 411-426, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/amorim.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2022.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. 2 ed. Porto Alegre, RS: Editora Zouk, 2017. 560p.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis. Editora Vozes, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras. 1996. 432p.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Sociologia**. São Paulo. Editora Ática, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. O conhecimento pelo corpo. In: BOURDIEU, P. **Meditações Pascalianas**. Tradução Sergio Miceli. Rio de Janeiro. Editora Bertrand Brasil, 2001. 324p.
- BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. 2 ed. São Paulo. Editora Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007. 239p.
- FERNÁNDEZ DE ARROYABE, Maria Luiza. **Ócio estético valioso**. Tradução Rubia Goldoni. São Paulo: Edições Sesc São Paulo. 2018. 288p.
- FORQUIN, Jean-Claude. Educação Artística – Para quê? In: PORCHER, Louis. **Educação artística: luxo ou necessidade?** São Paulo. Editora Summus, 1982
- FRANCASTEL, Pierre. **A realidade figurativa: elementos estruturais de sociologia da arte**. Tradução Mary L. Barros. São Paulo, Perspectiva: Editora da USP. 1973.
- GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. 4 ed. São Paulo. Editora Atlas, 2015.
- HAESBAERT, Rogério. Hibridismo cultural, “antropofagia” identitária e transterritorialidade. In: BARTHE-DELOIZY, F.; SERPA, A. (Org.). **Visões do Brasil: estudos culturais em geografia**. [online]. Salvador: EDUFBA; Edições L’Harmattan, 2012, 198p.
- HAYDT, Regina Célia C. **Curso de didática geral**. São Paulo. Editora Ática, 2011.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo. Editora Cortez, 2013.
- LIBÂNIO, José Carlos. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Rev. bras. de est. pedag.** Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010. Disponível em <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/630/610>>. Acesso em: 07 nov. 2022.

NASCIMENTO, Francisco das Chagas F. do. Da escola ao espaço educativo: o novo sentido pedagógico. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 5, p. 375-389, jul./dez. 2009. Disponível em: <[https://www.ente.org.br/images/stories/2012/2009\\_v\\_3\\_n\\_5\\_375\\_389.pdf](https://www.ente.org.br/images/stories/2012/2009_v_3_n_5_375_389.pdf)>. Acesso em: 08 nov. 2022.

RAMOS, Maria N.; BRITO, Maria dos Remédio de. Inspiração deleuziana para pensar a educação em ciências. **Dialogia**, São Paulo, n. 23, p. 137-146, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br>>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SCHWANZ, Lilian L. Aires; COELHO, Alberto D'Avila. A experiência criadora em uma cartografia com arte e crianças do Ensino Fundamental. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v.16, 2021. Disponível em: <<https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

VINCI, Christian Fernando R. G. Crer, experimentar, fabular: ensaio sobre a experiência? **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 35, n. 73, p. 341-372, jan./abr. 2021. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/issue/view/2068>>. Acesso em: 10 nov. 2022.