

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
Programa de Pós-graduação em Artes
Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas

PEDRO BENETONE PAULINO VENTURATO

PARA QUE SERVE A ARTE NA ESCOLA PÚBLICA
RELATO DE UMA PRÁTICA DOCENTE DE ESTÍMULO À AUTONOMIA DO
EDUCANDO

Belo Horizonte

2025

PEDRO BENETONE PAULINO VENTURATO

PARA QUE SERVE A ARTE NA ESCOLA PÚBLICA
RELATO DE UMA PRÁTICA DOCENTE DE ESTÍMULO À AUTONOMIA DO
EDUCANDO

Monografia de especialização em formato de artigo científico apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes - PPG-Artes, do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas - CEEAV, da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.

Orientador(a): Prof. Dr. Francesco Napoli

Belo Horizonte

2025

Ficha catalográfica
(Biblioteca Prof. Marcello de Vasconcellos Coelho - EBA- UFMG)

707
V468p
2025

Venturato, Pedro Benetone Paulino, 1986-

Para que serve a arte na escola pública? [recurso eletrônico] relato de uma prática docente de estímulo à autonomia do educando / Pedro Benetone Paulino Venturato. – 2025.

1 recurso online.

Orientador: Francesco Napoli.

Monografia de especialização em formato de artigo científico apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes - PPG-Artes, do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas - CEEAV, da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.

Inclui bibliografia.

1. Arte – Estudo e ensino. 2. Arte e educação. I. Napoli, Francesco, 1978- II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

NOME: **PEDRO BENETONE PAULINO VENTURATO**, Nº. DE REGISTRO: **2023734651**

TRABALHO FINAL: **“PARA QUE SERVE A ARTE NA ESCOLA PÚBLICA? RELATO DE UMA PRÁTICA DOCENTE DE ESTÍMULO À AUTONOMIA DO EDUCANDO”**.

Trabalho de Conclusão da Especialização apresentada ao Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas – CEEAV, do Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes, da Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.

APROVADO em 08 de agosto de 2025, pela Banca Examinadora constituída pelos Membros:

Prof. Dr. Francesco Napoli (Orientador/CEEAV/PPG Artes/EBA/UFMG)

Prof. Dr. Raul Amaro de Oliveira Lanari (Membro da Banca Examinadora/UFMG)



Documento assinado eletronicamente por **Francesco Napoli, Usuário Externo**, em 10/09/2025, às 14:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Raul Amaro de Oliveira Lanari, Usuário Externo**, em 23/09/2025, às 09:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4538645** e o código CRC **9D2689FB**.

AGRADECIMENTOS

Pela companhia e ajuda neste parto, eu agradeço aos amigos Márcia e Gabriel; e pela generosidade e liberdade concedidas, ao meu orientador Francesco Napoli.

Eis um momento na vida em que você sabe do que gosta e tem de decidir gostar do que sabe, ou pelo menos começou a saber. Noutras palavras, você deve determinar a direção que o seu conhecimento está lhe conduzindo, até aqui. (Vincent Price, 1959).

RESUMO

Este artigo nasce da travessia etnográfica de um arte-educador recém-chegado à rede pública estadual de Minas Gerais. Em oito meses de docência no Ensino Fundamental II, o autor confronta o estreitamento da arte nos moldes da escola, onde os currículos de viés utilitarista, as pedagogias fossilizadas e os moralismos neopentecostais reduzem-na a um adereço disciplinar. O autor resgata de seu repertório extra institucional, de pensadores e artistas como Herbert Read, Chuck Jones, Vincent Price, Fredrich Nietzsche, Don Graham e Paulo Freire, para descobrir, nas lacunas dos programas escolares, possibilidades para a experimentação e a autonomia criativa dos educandos. Ao recusar o enquadramento da arte como conteúdo a ser domado, o texto propõe o reconhecimento da arte como pulsação intrínseca, anterior à escola e, talvez, mais potente que ela.

Palavras-chaves: arte-educação; ensino fundamental II; autonomia discente; utilitarismo.

ABSTRACT

This article arises from the ethnographic journey of an art educator newly arrived in the state public school system of Minas Gerais, Brazil. Over eight months of teaching in lower secondary education, the author confronts the narrowing of art within the school framework, where utilitarian curricula, fossilized pedagogies, and neopentecostal moralism reduce it to a disciplinary ornament. The author draws upon an extra-institutional repertoire, engaging thinkers and artists such as Herbert Read, Chuck Jones, Vincent Price, Friedrich Nietzsche, Don Graham, and Paulo Freire, to uncover, in the gaps of school programs, possibilities for experimentation and the creative autonomy of students. By refusing to frame art as content to be tamed, the text advocates for the recognition of art as an intrinsic pulse, prior to school and perhaps more powerful than it.

Keywords: art education; middle school education; student autonomy; utilitarianism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Vista do pomar da E. E. Assis das Chagas.....	13
Figura 2 - Educando desenha a vista do pomar da escola.....	14
Figura 3 - <i>The Bugs Bunny/Road-Runner Movie</i> , de Chuck Jones.	27
Figura 4 - <i>What's Opera, Doc?</i> , de Chuck Jones.	29
Figura 5 - Esboços de Chuck Jones.....	31
Figura 7 - Educandos desenharam a vista do pomar da escola.	32
Figura 8 - Don Graham nos estúdios Disney em 1932.....	34
Figura 9 - Price em <i>The House on Haunted Hill</i> , de William Castle.....	36
Figura 10 - Vincent Price em visita ao Vincent Price Art Museu.....	38
Figura 11 - Educandos dançam com Shirley MacLaine.....	40

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	ESCOLA ESTADUAL ASSIS DAS CHAGAS	11
3	O COMPONENTE CURRICULAR ARTE E A AUTONOMIA DO EDUCANDO	16
	3.1 O educador e o educando.....	21
	3.2 O medo, o celular e a presença neopentecostal na escola	23
4	INSPIRAÇÕES PEDAGÓGICAS.....	27
	4.1 Chuck Jones	29
	4.2 O (hiper) realismo e a perda da ludicidade.....	33
	4.3 Vincent Price.....	36
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
	REFERÊNCIAS	42

1 INTRODUÇÃO

Desde antes do que consigo me lembrar, a arte está em minha rotina. Nunca houve uma hora ou um lugar adequados para que eu desenhasse. Eu simplesmente desenhava. Filmes, animações, quadrinhos, fotografias, pinturas, gravuras, capas de discos, quintal de casa, janela do quarto, janela do ônibus, janela da sala de aula... Quando não desenhava, fazia montagens e mixagens em fitas cassete, CDs e MP3. Pesquisava as filmografias, bibliografias e discografias de quaisquer artistas que me viessem à mente. Editava e inventava trailers alternativos de filmes. Arriscava-me na cozinha, no teatro, nas aulas de canto e nas artes marciais, e timidamente aprendia alguns passos de dança. No entanto, nada disso me foi propiciado pela escola ou pela universidade. Nos meus anos escolares, a arte era um acessório para o calendário comemorativo e para a ilustração dos temas pertinentes às outras disciplinas. Nos anos da licenciatura em artes plásticas, na Escola Guignard (UEMG), cobrava-se do futuro arte-educador uma espécie de missão em prol das culturas marginalizadas pelo *mainstream* das estéticas europeia e anglosaxônica. Depois de concluir a minha graduação, dediquei-me a produzir e vender, em sociedade com um amigo, aquarelas e pinturas para os clientes de uma decoradora e, por dois anos, evitei as salas de aula, porque intimamente sabia que não conseguiria ser o profissional que me ensinaram a ser. A partir de uma abordagem etnográfica, o artigo a seguir nasce dos oito meses de docência vividos numa escola estadual na capital mineira, que me convocaram a ponderar sobre o espaço da arte na educação básica, na relação com os educandos, e aprofundar-me em como a visão utilitarista e finalista dos currículos oficiais, a pedagogia tradicionalista e o neopentecostalismo convergem para a compartimentação das linguagens da arte e para o encolhimento das suas potencialidades transformadoras. Vi-me compelido a detectar os capitais educativos do meu repertório íntimo, tácito, como o poeta anarquista e educador britânico Herbert Read, o diretor, animador e cartunista americano Chuck Jones, o ator americano e patrono das artes Vincent Price, o filósofo alemão Friedrich Nietzsche e o educador brasileiro Paulo Freire, para respaldar as etapas que considero cruciais da arte-educação: a experimentação e a autonomia.

2 ESCOLA ESTADUAL ASSIS DAS CHAGAS

Fundada há cinquenta e nove anos e situada na Praça da Comunidade, no bairro Dom Cabral, a poucos blocos do Campus Coração Eucarístico da PUC Minas, a Escola Estadual Assis das Chagas tem matriculados em torno de noventa meninos e meninas, na segunda metade do ensino fundamental. A maioria deles é parda e preta, divide-se entre as classes C, D e E, e manifesta, sem embaraços, a crença e os cânones cristãos e, jocosamente, repúdio às religiões e tradições afro-indígenas e à diversidade sexual e de gênero. Reúnem-se em trios e quartetos, não colaboram entre si e evitam dialogar fora dos seus círculos de afinidades. As brincadeiras são passivo-agressivas e com frequência escalam para brigas.

O Dom Cabral surgiu nos anos de 1960, quando parte dos terrenos do Seminário Coração Eucarístico foi vendida à prefeitura de Belo Horizonte e convertida em conjunto habitacional, para ser ocupado por funcionários públicos estaduais. As primeiras famílias enfrentaram a falta d'água, o esgoto a céu aberto, o lixo sem coleta e as moradias inacabadas. Uma parte das terras foi tomada pela Vila 31 de Março, antes chamada Vila Frei Carlos Josafá, formada a partir de ocupações no início daquela década, com o apoio dos seminaristas. O nome 31 de Março remete ao golpe civil-militar de 1964, oficializado pelo regime como "Revolução de 31 de Março", e marcou a identidade da vila dentro do bairro.

A escola inspiradora deste artigo não está na periferia de Belo Horizonte e desfruta dos mecanismos comuns e atuais para obtenção de informação e conhecimento: sala de vídeo, sala de computador, internet e biblioteca, com materiais didáticos fornecidos pelo Estado. As salas de aula estão equipadas com lousas, armários, painéis, carteiras e cadeiras padronizadas. Recebem a luz e o calor do sol o dia inteiro; no verão, esquentam como estufas. A manutenção dos aparelhos é claudicante e inexistem espaços pensados para ciências ou artes.

A limpeza e a comida competem a uma equipe de ASBs (Auxiliares de Serviços da Educação Básica). As refeições são preparadas e servidas às nove da manhã e às três da tarde — ao meio-dia, há um almoço exclusivo para os educandos e educadores do período

integral (das sete da manhã às quatro da tarde). Em fila, antes de almoçarem, as mãos dos educandos são borrifadas com álcool pelo adulto responsável e eles rezam o Pai-Nosso; almoçando, eles estão proibidos de conversar e as suas risadas e piadas são duramente repreendidas.

No ensino regular, das sete às onze e meia da manhã, a arte ocupa um horário semanal de cinquenta minutos. Tem a premissa de abranger o teatro, a dança, as artes visuais e a música, e contribuir para os “temas transversais”, da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que lidam com as relações étnico-raciais, os princípios dos direitos humanos, a educação ambiental, a heterogeneidade cultural e sexual da sociedade, e o letramento midiático, tecnológico e digital. Mediante solicitação, a escola fornece às aulas de artes: papel sulfite e lápis preto.

Das defasagens no aprendizado dos educandos, notadas em comum pelos educadores, estão as dificuldades com operações aritméticas, geometria plana, leitura, escrita, compreensão e interpretação de texto. Em artes, os conceitos medulares ou estão ausentes ou estão emaranhados, a ponto de os educandos não vislumbrarem o teatro, a dança, o cinema e a fotografia como tópicos da disciplina. Recortar, decalcar e colorir figuras extraídas da internet são as tarefas reconhecidas por eles como “artes”.

Apesar de contar com um projetor, a sala de vídeo não dispõe de tela de projeção, sistema de som nem reproduzidores de mídias físicas. Confeccionadas pelas educadoras, numa ação donativa, as cortinas restam dobradas em um armário. A única televisão em funcionamento está na biblioteca e o seu uso depende de agendamento prévio, desde que não interfira noutras atividades, como a conclusão de exames. Com seis mesas grandes, cadeiras estofadas e temperatura amena, a biblioteca é um dos refúgios preferidos dos educandos, ora como alternativa de aula, ora para descansar e se distrair nos intervalos. A permanência deles no interior da biblioteca é permitida apenas sob o olhar de um educador.

À prática esportiva, há não mais que uma quadra de futebol, sem redes nas traves dos gols. As cestas de basquete foram adquiridas e adormecem nos fundos da biblioteca, elas aguardam os postes para serem afixadas. As antigas cestas foram danificadas por estudantes veteranos que se divertiam entortando-as. Nos fundos, subindo por uma trilha,

estreita e improvisada, um morro, de três ou quatro metros, que leva a um pomar, onde se pode colher manga, acerola e banana. Dali de cima: a vista panorâmica da cidade. O acesso a esse pequeno mirante particular é desencorajado, pela falta de grades e de uma escada ou rampa instaladas, mas os educandos o fazem em busca de frutas, diversão e rebeldia.



Figura 1 - Vista do pomar da E. E. Assis das Chagas. Pedro Paulino, 2025. Fonte: Acervo pessoal.

À noite, o pomar da escola é reduto de visitantes que, de quando em quando, deixam rastros a serem descobertos à luz do dia: garrafas de vodca e cerveja, cacos de vidro e guimbas de cigarro. A falta de cercas nos muros e de limpeza do terreno aumenta o grau de periculosidade do local. Longe da sentinela docente, os educandos brincam com os despejos, fotografam-se e encarnam seus personagens boêmios. Correm de um canto ao outro, gritam e gargalham, desafiam-se e se armam de galhos, coquinhos e pedras para guerrear — jogos que terminam em advertências.

Às sombras das árvores, os educandos dividem histórias, verídicas ou fictícias, que ouviram de amigos e familiares sobre a escola e o pomar. As diabruras dos seus pais e mães, irmãos e primos, e os educadores que não estão mais ali. Relembrem, em tom de misticismo e superstição, um casebre, no pé do morro, habitado, por uma idosa, de feição

paupérrima, dizem, salgadeira e doceira. E o paradeiro dela é motivo de especulação entre eles. No lugar, agora, remanesce o entulho.



Figura 2 - Educando desenha a vista do pomar da escola. Pedro Paulino, 2025. Fonte: Acervo pessoal.

Para a recreação, foram adquiridas duas mesas de totó e uma de ping-pong, que são movidas para o refeitório às nove, retiradas às dez e trazidas de volta às onze e meia, para o entretenimento da turma em período integral. As três mesas servem também de negociação da equipe pedagógica para com os educandos. Se a bagunça se sobressair e se a ordem não for retomada, é anunciado que as mesas sairão de cena e não retornarão. Dos motes para o ano de 2025, os pedagogos resumiram numa máxima: “A escola é sua! É de todos! Vamos cuidar dela para que esteja sempre limpa, organizada e bonita!”.

Nas reuniões pedagógicas, o caráter tradicionalista da escola e do corpo docente é reforçado e a discussão se concentra nos episódios de desrespeito de certos educandos e na falta de solução dos obstáculos. Ponderam-se as causas estruturais, socioemocionais e institucionais, sem o apresto de intervenções para dirimir o mau comportamento. As ideias se misturam e flutuam entre o medo da inteligência artificial, a hipótese de que mangás e filmes de terror são nocivos a quem os consome, as urgências do mercado de trabalho, o desconforto com as preferências musicais e o palavreado dos educandos. Finalmente,

lamentam o tratamento conferido pelo Estado, as cifras nos contracheques e o estresse acumulado em todos os seus anos de labor.

3 O COMPONENTE CURRICULAR ARTE E A AUTONOMIA DO EDUCANDO

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento normativo vinculado à LDB (Lei nº 9.394/1996), surgiu como uma tentativa de estabelecer e padronizar os conteúdos escolares em nível nacional. Elaborada a partir de 2015 e homologada entre 2017 e 2018, a BNCC se justifica pelo direito a uma aprendizagem com equidade e, mais do que um roteiro prescritivo, reflete também as disputas ideológicas e concepções divergentes sobre o papel social da escola. Consoante à BNCC, as artes — aqui denominadas “componente curricular arte” — condensam quatro linguagens centrais: Teatro, Dança, Música e Artes Visuais — que suscitam a criatividade, a interpretação, a reflexão e a expressão artísticas. Esses processos devem considerar aspectos como sensibilidade e subjetividade dos educandos. O ensino das artes deve fomentar uma assimilação crítica da tessitura plurifacetada das sociedades e suas culturas.

A prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais. Os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em eventos específicos, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo. (Brasil, 2015, p. 193)

Para que os eventos sugeridos acima se concretizem, a BNCC aposta numa escola amparada pelos insumos e espaços necessários. O documento defende que as quatro linguagens encadeiem seis dimensões permeáveis, simultâneas, flexíveis e interligadas, sem hierarquia e sem linearidade — Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão —, a fim de atingir o que se deduz ser a “singularidade da experiência artística” (Brasil, 2015, p. 194). Em alusão indireta aos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), publicados pelo Ministério da Educação (MEC) entre 1997 e 2000, a BNCC destaca que suas dimensões não são “eixos temáticos” — Produção, Apreciação e Contextualização —, e implica a superação de uma lógica alegadamente obsoleta, valendo-se de uma dinâmica que se compromete a “facilitar o ensino e o aprendizado em arte” (Brasil, 2015, p. 195).

Mesmo que se almeje uma repaginação pedagógica, verificam-se escusas para o componente curricular arte, como “[...] a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, [...] favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania” ou “[...] compreender as relações entre tempos e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura” (Brasil, 2015, p. 193), que legitimam o utilitarismo e o finalismo. A arte está desagregada do imperativo congênito: na vida do ser humano, quando ele não desenha, quando ele não dança, quando ele não canta, não escreve, não compõe, não experimenta e não inventa?

Em “O Nascimento da Tragédia”, de 1872, Friedrich Nietzsche (1844–1900) — filósofo, poeta, compositor e crítico cultural germânico — vasculha as forças racionais, organizadoras e formatadoras (“apolíneas”) e as forças instintivas, caóticas e embriagadas (“dionisíacas”), que se entrelaçam na criação estética e na experiência da vida. Nietzsche enxerga uma inversão teorética em Sócrates: “em todas as pessoas produtivas, o instinto é justamente a força afirmativa-criativa, e a consciência se conduz de maneira crítica e dissuasora; em Sócrates, é o instinto que se converte em crítico, a consciência em criador” (Nietzsche, 1999, p.86); da qual deriva um “homem abstrato”, quer dizer, egresso dos mitos e sabedorias originárias.

E agora o homem sem mito encontra-se eternamente famélico, sob todos os passados e, cavoucando e revolvendo, procura raízes, ainda que precise escavá-las nas mais remotas Antigüidades. Para o que aponta a enorme necessidade histórica da insatisfeita cultura moderna, o colecionar ao nosso redor de um sem-número de outras culturas, o consumidor desejo de conhecer, senão para a perda do mito, para a perda da pátria mítica, do seio materno mítico? (Nietzsche, 1999, p.135)

Nietzsche ataca a herança socrática que esfomeia o homem, ao extrair da modernidade o âmago do simbolismo coletivo e as verdades inexequíveis à razão. Em “Além do Bem e do Mal”, de 1886, Nietzsche assevera a autonomia como um ímpeto instintivo, que modela o caos da existência, sem se entregar ao hedonismo, pessimismo, utilitarismo ou eudemonismo. Acerca dessas doutrinas, é taxativo: “todos esses modos de pensar que têm por medida o prazer e o sofrimento, [...] modos de pensar primitivos e ingênuos, que cada um que se sinta de posse de forças criadoras e de uma consciência artística olhará com ar de desprezo” (Nietzsche, 2001, p.225).

Em “Genealogia da Moral”, de 1887, Nietzsche desvenda a utilidade que é outorgada a algo e combate a assunção da finalidade como a causa do aparecimento de algo. “Há muito se acreditava perceber no fim demonstrável, na utilidade de uma coisa, uma forma, uma instituição, também a razão de sua gênese, o olho tendo sido feito para ver, e a mão para pegar” (Nietzsche, 1998, p.66). Fins e funções são mutáveis, sua evolução não está condicionada a sua melhoria e atestam não mais que a imposição de um ente maior sobre um outro menor. “Todos os fins, todas as utilidades são apenas indícios de que uma vontade de poder se assenhoreou de algo menos poderoso e lhe imprimiu o sentido de uma função” (Nietzsche, 1998, p.66).

Configurado como um desdobramento da BNCC e arranjado para atender às idiosincrasias socioculturais do território mineiro, o CRMG (Currículo Referência de Minas Gerais) preserva a substância da BNCC e propõe modificações significativas ao incorporar saberes locais e exaltar as manifestações regionais como dispositivos formativos. Mantém as quatro linguagens artísticas — Artes Visuais, Dança, Música e Teatro — e articula-as às seis dimensões da experiência artística — Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão —, admitindo o educando como sujeito sensível, criador e situado. Reafirma a escola como espaço de invenção simbólica, produção de identidades e memórias, e é discreto quando se trata dos marcadores ideológicos e identitários dos educandos, ao menos no capítulo destinado ao “componente curricular arte”.

Ao longo do Ensino Fundamental, os alunos devem expandir seu repertório e ampliar sua **autonomia** nas práticas artísticas, por meio da reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos e também sobre as experiências de pesquisa, invenção e criação. Para tanto, é preciso considerar a diversidade de saberes, experiências e práticas artísticas como modos legítimos de pensar, de experienciar e de frutificar a arte, o que coloca em evidência o caráter social e político dessas práticas. (Minas Gerais, 2018, p. 313)

Apesar de a BNCC e o CRMG assinalarem a relevância dos exercícios de artes na rotina escolar como catalisadores da ideação e da curiosidade, não levam em conta que esses movimentos descobridores dos educandos podem, ocasionalmente, colidir com o sistema de crenças familiares e com as normas de conduta da escola. Pouco se comenta do caráter ancestral da arte, inerente e fundador dos sentidos e registros.

É preciso garantir aos alunos a ampliação de suas interações com manifestações artísticas e culturais nacionais e internacionais, de diferentes épocas e contextos.

Essas práticas podem ocupar os mais diversos espaços da escola, espalhando-se para o seu entorno e favorecendo as relações com a comunidade. [...] Espera-se que o componente Arte contribua com o aprofundamento das aprendizagens em diferentes linguagens – e no diálogo entre elas e com as outras áreas do conhecimento –, com vistas a possibilitar aos estudantes maior **autonomia** nas experiências e vivências artísticas. (Brasil, 2015, p. 205)

Como está posto, tanto na BNCC como no CRMG, à arte cabe o encargo auxiliar: vitrine de celebrações e complementação para outras disciplinas, e o florescimento da autonomia do educando é gradual e à medida que avançam seus anos de vida e seus anos escolares, também avança sua autonomia na experimentação artística. Nesse sentido, a BNCC justifica a autonomia sob uma ótica utilitarista: “para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades” (Brasil, 2015, p.14). Recomenda-se que a autonomia seja gotejada e adaptada às circunstâncias. “Com isto, [...] não se percebe a primazia fundamental das forças espontâneas, agressivas, expansivas, criadoras de novas formas, interpretações e direções” (Nietzsche, 1998, p.67).

O crítico de arte, poeta anarquista e educador britânico Herbert Read (1893–1968), em seu livro final “A Redenção do Robô”, de 1966, traduzido para o Brasil em 1986, esclarece a inerência da arte ao anunciar que “as crianças possuem uma arte, ou seja, uma forma de se expressar através de imagens visuais e plásticas, apropriadas ao seu estágio de desenvolvimento mental e essa linguagem pictórica não deve ser julgada pelos padrões adultos” (Read, 1986, p.20). Defende que a arte não é uma “coisa exterior a ser inserida no esquema geral da educação” (Read, 1986, p.21) e como “método estético” a arte envolve o educando, quando o “método científico” ainda lhe é remoto no horizonte.

Para Nietzsche, a autonomia é disruptiva, intuitiva, geradora de “novas formas”, artística e jamais dispersa ou gratuita. A disciplina implícita nessa ideia é orgânica e íntima, não é a disciplina moral e repressiva, à qual ele direciona ao cristianismo. Herbert Read recupera a gênese da palavra disciplina — “discípulo [...] discipulado [...] que implica a relação do mestre para o discípulo, de indicar, mostrar” (Read, 1986, p.63) — e avalia a sua efetividade nas escolas primárias do Reino Unido, em 1966.

Vou descer de supetão aos prosaicos maternal e jardim de infância para questionar o que está ocorrendo com esse feixe de espontaneidade, a criança. Faltaríamos à verdade se disséssemos que, no geral, a estão tornando inerte e automatizada? Ela

é ensinada a ficar sentada quieta, a regularizar seus hábitos de comida e digestão, a formalizar seu discurso, a convencionalizar seu comportamento de centenas de formas. [...] “Ser um bom menino” é tão simples como “ser um bom cão”; podemos não colocar o cubinho de açúcar diante do nariz do menino, mas colocamos uma recompensa equivalente em sua imaginação, e os reflexos, com tempo e paciência, se tornam igualmente automáticos. Chamamos ao resultado disso “disciplina”. (Read, 1986, p. 76)

Read assume que a espontaneidade, advinda da autonomia, não se coaduna com “o enfoque científico em relação a ordem e sistema” e que o problema está em “descrever e iniciar um método de desenvolvimento espontâneo, de educação criativa” (Read, 1986, p.74). Entretanto, “a disciplina do aprendizado requer cooperação” e “a essência da cooperação é a espontaneidade” (Read, 1986, p.80).

Na BNCC, “espontaneidade” e “espontâneo” não aparecem uma vez sequer no “componente curricular arte”. Nas demais seções, a espontaneidade é demarcada como estatuto a ser vencido pela racionalidade e pela “intencionalidade educativa”, que “consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro [...] compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica” (Brasil, 2015, p.39).

Termo esse que mimetiza Paulo Freire (1921–1997), sem citá-lo abertamente — a chave do seu pensamento é a progressão da espontaneidade para a criticidade — e sem sorver dele o preceito da emancipação. Curiosamente, “emancipação” — destino último da educação freireana — está em um único texto da BNCC, sobre “corpo, gestos e movimentos”, página 41, da Educação Infantil. Em “Pedagogia da Autonomia”, de 1996, filósofo que era, Freire insere a autonomia na esfera da ética e sinaliza aos educadores:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros [...] O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia [...] transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência [...] Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber. (Freire, 2019, p.58)

Anunciada como a regeneração dos velhos moldes, a BNCC adota a perspectiva pragmática, que demanda da autonomia (e da arte) as suas serventias. Em oposição a

Nietzsche, Read e Freire, que sustentam a autonomia como um filamento da natureza humana, não como um veículo para se alcançar metas externas, e sim um valor intrínseco, concatenado à ética, à dignidade, ao respeito e à edificação da sua identidade. Desse modo, o educador não há de adaptar a autonomia do educando a “desempenhos” ou “competências”. O educador há de abraçá-la como direito cardeal, atinente à humanização do educando.

Na escola, para os educadores, autonomia e espontaneidade do educando são a antessala da desobediência. Uma questão, para Read, de construção da moralidade para que a obediência seja despertada internamente, como “autocomando criativo, controlando [...] todas as manifestações de instinto e desejo”. Read, então, depura: “numa situação genuinamente moral, a pessoa age espontaneamente. Ela não é comandada a agir; na verdade, ela nem comanda a si própria a agir [...] O homem moral é intrinsecamente humilde”, sua ação é compelida por uma “necessidade estética” (1986, p.83, p.84).

3.1 O educador e o educando

Embasado pelos escritos de Freud, Herbert Read explora o arcabouço familiar, pós-revolução industrial, de uma criança. São tangíveis à criança, as instâncias da família, da escola, do trabalho e da natureza. A “neurose social”, que aflige os pais, lhe é transmitida durante a sua formação psicossocial. Na trajetória escolar, essa criança lidará com outras crianças e adultos, oriundos de conjunturas análogas. Fora de casa e rumo à escola, a criança está propensa a transferir seu vínculo afetivo para quem mais se avizinha das figuras paterna e materna: os educadores.

No mundo moderno, os pais, com muita frequência, não são saudáveis: eles participam de uma vasta neurose social, que tem muitas causas e muitos aspectos [...] Pais, família, escola, local de trabalho, meio ambiente — tudo isso é ainda uma realidade física ou biológica com a qual a criança pode se relacionar moral e emocionalmente; mais para lá ficam as abstrações de Igreja, Estado e nação, às quais a mente apenas reage, exposta às ambiguidades das palavras, símbolos e ideais, que são o fundamento de todos os mal-entendidos, formando um mundo irreal que não encontra correspondência no padrão da natureza. (Read, 1986, p.35)

Esta transferência faculta aos educadores “aquilo que se denomina ‘formação de caráter’” (Read, 1986. p.36, p.37). Porém, os educadores, bem como os pais, pendem para a manutenção da rigorosidade moral que retiveram na infância, em detrimento da difusão

de uma moralidade racional. Read explica que, para Freud, eles “esqueceram as dificuldades da própria infância” e se inebriam por se equipararem, enfim, às figuras paternas e maternas que preteritamente os sujeitaram à inclemência. O educador que Read supõe quebrará esse círculo vicioso e “não tentará impor ao aluno concepções arbitrárias de ‘bom’ e ‘mau’”; ele “tentará estabelecer um relacionamento de reciprocidade e confiança [...] e de cooperação [...] entre todos os indivíduos aos seus cuidados” (Read, 1986, p.37).

Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebem me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho. Se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista. Não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo. A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende como atuo. (Freire, 2019, p.95)

Conectado à “Fenomenologia da Percepção”, de 1945, do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty, Paulo Freire concebe o educador como um corpo visto, lido e sentido, e sintetiza a sua importância ética e estética para o educando. Ver e ser visto, sentir e ser sentido, na “Fenomenologia” de Merleau-Ponty, compõem uma experiência compartilhada, na qual o significado é feito, desfeito e refeito continuamente entre os viventes. Assim sendo, para Freire, não basta que o educador leccione somente: ele deve zelar pela coesão da sua ação, da sua presença e da sua existência.

Mais do que o assunto que é exposto na lousa, o educando se apega às atitudes do educador e esmiúça as contradições. A impessoalidade, a impassibilidade, a incoerência com a moralidade enunciada adentram o aprendizado e determinam para os educandos e para o educador, reciprocamente, o destino de uma aula. Freire explicita ao educador a visibilidade das suas escolhas e a sua faceta política: “Não posso ser uma omissão [...] Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade.” (Freire, 2019, p.96).

3.2 O medo, o celular e a presença neopentecostal na escola

Conforme o seu site profissional¹, Juliano Spyer é graduado em História pela Universidade de São Paulo, USP, mestre e doutor em Antropologia pela *University College, London*, UCL. A sua pesquisa acadêmica percorre temas como os consumidores emergentes, as mídias sociais, o uso de ferramentas digitais na comunicação e no aprendizado, as metodologias de pesquisa qualitativas e a evolução e a expansão do cristianismo evangélico no Brasil. Publicado em 2018, pela UCL Press, *Mídias Sociais no Brasil Emergente*, de Juliano Spyer, investiga as razões para indivíduos de baixa renda perseguirem com afinco a sua inclusão digital nas mídias sociais. A sua lupa mira o nordeste brasileiro, Balduíno, um vilarejo afastado, com vinte mil habitantes, nas cercanias do município de Santo Amaro, no estado da Bahia.

As escolas locais são lugares muito problemáticos, como consequência da desconfiança que as famílias sentem em relação aos professores e a falta de motivação que vem com isso, da parte dos professores que trabalham nessas comunidades. Em vez de serem percebidas como lugares para melhorar as possibilidades de carreira dos alunos, as escolas são tratadas como centros de cuidados para que jovens não fiquem sozinhos, enquanto seus pais trabalham. (Spyer, 2018, p.28)

Embora Spyer se refira a um povoado no Recôncavo Baiano, as suas observações vão além dos limites geográficos. Elas elucidam o papel de “creche para adolescentes”, que a escola pública tem prestado, e descreve a tensão persistente entre os pais e os educadores, numa metrópole como Belo Horizonte. Com ares de novidade, o ambiente escolar permanece assombrado pela suspeita de que os educadores estão inclinados à corrupção dos que deles dependem. Mais à frente, o antropólogo identifica a distância dos professores para com a comunidade, por serem provenientes de outras cidades e, assim, vistos como “estranhos”.

Para as famílias mais vulneráveis, por exemplo, a quantidade de tempo que os jovens passam em *lan houses* usando as mídias sociais representa uma indicação mais clara de que eles terão melhores oportunidades de trabalho [...] O estudo de Venkatraman (2017) em Chennai, Índia, também constatou que, embora famílias mais ricas tendessem a ver as mídias sociais como um problema que afetava os resultados educacionais, as mais vulneráveis enxergavam as mídias sociais como uma indicação das chances de seus filhos de terem empregos com salários mais altos. (Spyer, 2018, p.198)

¹ <https://www.julianospyer.com>

Juliano Spyer atenta para a incredulidade das famílias mais pobres quanto às possibilidades que uma educação formal poderia proporcionar aos filhos. Ao passo que depositam suas esperanças no uso frequente de celulares, otimistas que estão nas propagandas que vendem as redes sociais como o atalho para a ascensão socioeconômica. Influenciadores que ascendem meteoricamente são tidos como exemplos de que as redes sociais estão “funcionando”. A dicotomia preeminente entre a tecnologia e o conservadorismo, delineada mormente pelos degraus mais altos da hierarquia social, anuvia o olhar para o elo que une os pobres às redes sociais e ao neopentecostalismo.

Brasileiros das classes privilegiadas tendem a achar que a internet é uma força modernizadora que expande as possibilidades de um indivíduo ao lhe tornar acessível fontes infinitas de conhecimento e informação. Segundo o mesmo ponto de vista, o cristianismo evangélico faz o oposto: traz à tona conservadorismo e intolerância. [...] As igrejas evangélicas oferecem cursos de alfabetização a seus membros adultos e a leitura da bíblia pode evoluir para a leitura de outros livros. E a influência dessa ideologia protestante meritocrática tem efeitos que ultrapassam os limites das igrejas, especialmente entre jovens entusiastas das mídias sociais que agora acreditam ter mais oportunidades de prosperar do que seus pais tiveram. (Spyer, 2018, p.31)

Como demonstrado por Spyer, nem a internet é sinônimo de expansão intelectual, nem o cristianismo, de repulsa ao progresso computacional. Em diferentes células de diferentes segmentos evangélicos, em Balduíno, a prosperidade monetária é uma comprovação de que o indivíduo está em sintonia com Deus. Para os mais pobres, essa premissa, que depreende uma solução simples (e milagrosa) à escassez, é de grande apelo. Esteticamente, o amálgama do consumo e da fé acarreta um desfile ostensivo de grifes, os jovens se empenham para montar o estilo que transmite a mensagem neopentecostal de sucesso material e espiritual.

Os adolescentes se encontram intensamente presos nessa experiência de busca por distinção, mostrando afinidade, exibindo prosperidade enquanto evitam serem destacados e excluídos por serem pretensiosos e arrogantes. Há muitos exemplos de experiências e rotinas cotidianas relacionadas a isso. O diretor de uma escola mencionou que seus alunos mais pobres, que têm que trabalhar o dia todo e, conseqüentemente, ir às aulas à noite, têm aparecido na escola usando Kenner, uma marca cara de chinelos. [...] Comprar um chinelo Kenner é uma forma de mostrar sucesso financeiro que não diferencia a pessoa que o veste, mas o torna igual aos demais. Esforços similares existem através de práticas estabelecidas, como: dois ou três colegas próximos que se coordenam para irem a escola em um determinado dia vestindo os mesmos itens de roupa e acessórios novos (por exemplo, um tênis da Nike, uma camisa da Cyclone, e uma mochila da Adidas). (Spyer, 2018, p.164)

Não é inédito que o consumismo esteja imbuído de uma concepção de beleza. Propagandas de cigarro e bebidas alcoólicas, cujas mercadorias não conseguem ser sustentadas como saudáveis, estão, há quase um século, perpetuando conjecturas audiovisuais requintadas, paradisíacas, sensuais e sexuais, no trago de um cigarro, no cair da tarde e na dose de uísque à beira de uma praia deserta. Grandes carros evocando sonhos de masculinidade desbravadora, atropelando rochedos e riachos, nas telas da televisão, do cinema, do computador e do celular, nos *outdoors*, nas revistas e jornais.

As linhas do tempo do *Facebook* são usadas para mostrar distinção e conformidade ao mesmo tempo. Muitas das fotos postadas mostram tentativas de mostrar “beleza”, que também são associadas ao consumo: usar maquiagem, ter roupas de marca, ir à academia, ter um smartphone, consumir bebidas e comidas caras, etc. [...] Eles postam essas fotos na expectativa de receber demonstrações de apoio indicando que fazem parte de grupos. Mostrar-se ao mesmo tempo como próspero e evitar ser visto como arrogante (quem “se acha”) é uma parte do movimento geral e das práticas para se fazer e romper alianças. É importante se mostrar com alguns produtos reconhecidos como prestigiosos, mas os adolescentes se preocupam tanto sobre a aprovação dos outros que eles retiram das mídias sociais fotos que recebem poucas curtidas e comentários. (Spyer, 2018, p.164)

Na passagem em destaque, Spyer esboça os sintomas de ansiedade e insegurança que acometem usuários assíduos das redes sociais e contribuem para o alastramento de uma sensação de mal-estar, nervosismo, conflitos com a autoestima e distanciamento do momento presente. A necessidade de autoafirmação, pertencimento e validação, e o seu desenrolar para distúrbios emocionais e psíquicos, como desatenção, inquietação, comparação excessiva com os outros e FoMO (*Fear of Missing Out*), isto é, a constante agonia de estar “perdendo algo importante”.

Em sua etnografia, o antropólogo examina a ociosidade dos educandos, no decurso escolar, e constata que o interesse deles está no diploma e “nas chances de competir por vagas de emprego de baixa remuneração, similares aos empregos de seus pais” (Spyer, 2018, p. 192). Relatado pelos educadores de Balduino, a escola se torna um ponto de encontro, onde os educandos vão para se socializarem. Os empregadores, por sua vez, “reclamam de como a população local de baixa renda rejeita oportunidades de evoluir profissionalmente. [...] Em vez de mostrar disposição e trabalhar duro, grande parte desses empregados prefere boicotar e ridicularizar seus superiores” (Spyer, 2018, p. 76).

Lamentações parecidas são ouvidas dos educadores e costumes parecidos são averiguados nos educandos da Escola Assis das Chagas. Também é parecida a moral vigiada dos viventes de Balduíno e dos educandos dessa escola. Vez ou outra, diretor e coordenadores avisam aos educadores, funcionários e educandos para não esquecerem os seus bens nas áreas sem as câmeras de monitoramento. Furtos e sumiços, atenuados como travessuras, são corriqueiros.

Aprender a “diferença entre certo e errado” para se tornar “honesto e trabalhador” (compreensão estética) significa também aprender sobre o que deveria ocorrer visivelmente ou abertamente e o que precisa acontecer secretamente (compreensão pragmática). As possibilidades de ação de uma pessoa diferem dependendo de sua visibilidade e embora normas sociais rígidas condenem, por exemplo, o roubo, essas normas são reinterpretadas quando a pessoa não está sendo observada. Então, uma apropriação passa a ser tolerada. [...] É importante notar que essa modalidade de levar coisas quando os outros não estão olhando não está apenas relacionada a tensões interclasses [...] Aqueles do povoado que deixam redes de pesca ou armadilhas para lagostas no rio ou na praia, por muito tempo, sem vigiá-las, frequentemente descobrem, ao retornar, que seus peixes e lagostas foram roubados. (Spyer, 2018, p.75)

A discrepância entre o que se faz às claras e o que se faz às escondidas evidencia uma lógica que contorna a dimensão da moral cristã tradicional, na qual o homem é convidado a agir corretamente porque está abaixo do olhar de Deus. O comportamento está moldado pelo temor de ser assistido e julgado por uma entidade transcendente. Na simbologia do cristianismo, esse “olhar” é eterno e magnífico. No cotidiano de Balduíno e da Assis das Chagas, esse “olhar” é terreno, circunstancial, mediado por tecnologias (câmeras) e o temor é a exposição nas redes sociais.

4 INSPIRAÇÕES PEDAGÓGICAS

Como muitas crianças entre os anos de 1980 e 2000, cresci cercado de desenhos animados, passados e presentes, nos programas infantis da televisão e nas fitas de VHS, alugadas ou copiadas. A minha ligação com Chuck Jones deu-se com o meu pai. Um dos lazeres caseiros dele era sentar comigo na sala de estar para ver os desenhos animados e criticá-los. Ele gostava de ranquear os bons e os maus, de acordo com os paradigmas estéticos e humorísticos que lhe apraziam. Meu pai enclausurou o sonho de ser redator cômico e cartunista para se firmar na engenharia civil, em submissão ao meu avô, e esse *hobby* era uma chance para despejar seus rios de frustração represada.

As preferências do meu pai se resumiam às belas-artes e à previsibilidade das piadas. Nisso, os títulos da Disney estavam na dianteira, com *backgrounds* aquarelados, enraizados no classicismo, e uma névoa de ingenuidade coquete. Na contramão, estavam os *Looney Tunes*, com a sua paródia mordaz e o seu flerte com a ofensa — até aqui, tudo bem para o meu pai. Era a extravagância mefistotélica, repleta de ambiguidade e absurdo, que emergiu a datar de 1950 — justamente o ingrediente que faltava para me fisgar — que o perturbava.



Figura 3 - *The Bugs Bunny/Road-Runner Movie*, de Chuck Jones (EUA, 1979). Fonte: Acervo pessoal.

Dos quatro aos dez anos de idade, eu não toleraria encerrar um domingo sem rodar no videocassete *The Bugs Bunny / Road Runner Movie*, de 1979, uma compilação de quase cem minutos, escrita e dirigida por Chuck Jones e seus companheiros de estúdio, Michael Maltese, Maurice Noble, Phil Monroe e John W. Dunn. No filme, Pernalonga passeia, como

um rebuscado anfitrião, pela sua “humilde morada” — uma mansão de arquitetura e decoração assaz contemporâneas — e guia o espectador por uma jornada meditativa singular em torno da razão de ser da comédia, do seu nascimento e das suas transformações.

Acho que, de algum jeito, sou um coelho incomum porque, em vez de ter milhares de filhos, como os coelhos que correm por aí, eu tenho vários pais. Pais com nomes estranhos, como Tex Avery, Friz Freleng, Chuck Jones e Bob McKimson, que dirigiram a maioria dos meus filmes. Pais como Tedd Pierce, Warren Foster, Mike Maltese, que escreveram a minha biografia. E, claro, um pai chamado Mel Blanc, que tinha milhares de vozes e que foi legal o bastante para me conceder uma delas. O show que você verá agora é sobre o que um desses meus pais fez comigo e meus sócios. Um diretor de animação que atende pelo nome improvável de Chuck Jones. (*The Bugs Bunny / Road Runner Movie*, 1979, dir.: Chuck Jones)²

O termo “vários pais”, para designar os artistas que cinzelaram o Pernalonga, caiu como um raio, ou um piano de cauda, na minha cabeça infantil. Depreendi que meu pai não tinha de ser minha única fonte de sabedoria. De uma maneira descomplicada e com a graça irradiada por uma lebre de roupão, eu estava aprendendo do que eram feitos os desenhos animados, quem os fazia e por qual atmosfera estavam impregnados.

Eu introjetava a excentricidade, a frivolidade e o riso ilógico, sem me preocupar em desvendá-los ou categorizá-los como o meu pai. A sua propensão à estreiteza esgotava o nexo inventivo e alegrador dos desenhos animados. A sua companhia e orientação me eram sufocantes e, lá pelos meus oito anos, eu decidi que eu e o meu pai não tínhamos muito o que conversar.

Aquela performance leve, dotada de uma ironia mansa e civilizada, do protagonista me fizeram desejar ter adultos dessa espécie à minha volta. E, na escassez deles, desejei vir a ser, por minha conta, um adulto dessa espécie. Mergulhar como aqueles outros “pais” mergulhavam em um desenho animado, e não me ater à rabugice.

² Tradução do autor.

4.1 Chuck Jones

A diferença entre nossa família e muitas outras - e professores, também - era que minha mãe não julgava nosso trabalho, "bom" ou "ruim". Ela não criticava o que fazíamos, nem elogiava demais. E essa é a chave, não? Elogios constantes são tão ruins quanto críticas constantes para qualquer um que queira desenhar. Se toda vez que eu levasse um desenho a minha mãe, ela dissesse "está maravilhoso" e o pendurasse na geladeira ou na parede, tenho certeza de que logo eu perderia o respeito tanto por ela como pelos meus desenhos. Afinal, eu sabia, como todas as crianças sabem, que nem todo desenho está maravilhoso. O resultado de elogios excessivos, ou críticas excessivas, parece ser que as crianças não conseguem desenvolver o seu próprio senso de julgamento. (Jones, 2023, grifo meu)³

Chuck Jones (1912–2002) é um diretor da era dourada da animação de Hollywood, responsável por lapidar personagens emblemáticos como Pernalonga, Patolino e Coiote, e antecipar e incorporar, em sua filmografia, elementos hoje associados ao pós-modernismo nas belas-artes. A metalinguagem, o hibridismo, a subversão das máscaras sociais e dos papéis de gênero, a descontextualização e a dessacralização do material erudito estão em seus curtas, como *The Rabbit of Seville* (1950), *Duck Amuck* (1953), *Bugs Bonnets* (1956), *What's Opera Doc?* (1957) — incluído no *National Film Registry* dos Estados Unidos, em 1992, por sua conquista cultural e histórica — e *The Dot and the Line* (1965).



Figura 4 - *What's Opera, Doc?*, de Chuck Jones (EUA, 1957). Fonte: Acervo pessoal.

Segundo o documentário *Memories of a Childhood*, de 2009, Charles Martin Jones, Chuck, nasceu em 1912, em Spokane, Washington, EUA, em um lar de classe média, cuja renda familiar oscilava com veemência. Lembra-se do pai, um empreendedor engenhoso

³ Tradução do autor.

movido pela ambição de ser catapultado ao sucesso com alguma sacada milionária, que colecionava nas gavetas dezenas de projetos malfadados. Sua desilusão era uma torrente de lápis, giz e folhas para rabiscar, e transparecia um impiedoso e incessante criticador de quem Chuck preferia manter distância.

O afã para se livrar do fantasma da pobreza fez o pai retirá-lo do ensino médio para matriculá-lo no *Chouinard Art Institute* - que em 1961 se transformou, por intermédio dos irmãos Roy e Walt Disney, no *California Institute of Arts*. Fundado em 1921, em Los Angeles, Califórnia, pela arte-educadora Nelbert Murphy Chouinard (1879-1969), o instituto apresentava uma pedagogia progressista que tinha o desenho como o alicerce central, enfatizava a experimentação, a autonomia e que conciliava a liberdade e o ofício. Os educadores estavam orientados a levar a sério mesmo os iniciantes de quinze anos de idade, como Chuck Jones.

Um dos maiores instrutores de figura humana, a disciplina mandatária de um animador, foi Donald Graham, que realizou o necessariamente impossível; ensinou desenho sem impor seu estilo pessoal [...] Ele nos mostrou como pensar o desenho, não como imitar estilos, mas como seguir sua inclinação natural com confiança. [...] Don Graham tinha apenas duas avaliações básicas do trabalho de um aluno: "Está com problemas?" ou "Parece que você está se divertindo". A segunda era o apotegma supremo, [...] porque se divertir com o desenho significava que algo estava se estabelecendo; as lições estavam dando frutos. [...] Anos após sua morte, na verdade até hoje, quando um desenho parece estar indo bem, eu ouço a sua voz gentil: "Está se divertindo?" (Jones, 1989, p.57, p.58)⁴

Em sua autobiografia — *Chuck Amuck*, de 1989 — Jones compartilha pensamentos pertinentes à esfera da educação em artes. A instrução em sintonia com a sensibilidade, para que o educador adquira perspicácia para transitar da fecundação do conhecimento à gentil provocação que ensejará a segurança inescusável para a emancipação criativa do educando. O resgate de um atributo indissociável da arte e do aprendizado respaldado na essência, não na proficiência da arte — pontos explanados no capítulo 2 deste estudo —. Sem o abandono da ludicidade e da personalidade, e sem o aprisionamento do educando ao “estilo pessoal” do educador.

⁴ Tradução do autor.



Figura 5 - Esboços de Chuck Jones. Fonte: <https://chuckjones.com>. Acesso em: 2 jul. 2025.

Ninguém na *Chouinard* estudava para ser animador, estilista, cineasta, aquarelista ou designer industrial. Ainda assim, [...] na *Chouinard* surgiram os mais renomados estilistas, designers, cineastas e atores, ilustradores e diretores de animação de todos os tempos. Acho que nenhum desses alunos tinha ideia de como aplicariam seus conhecimentos no mundo prático [...] Podemos ensinar um artista a ser um animador; não podemos dedicar tempo nem esforço para ensiná-lo a ser um artista. (Jones, 1989, p.59)

Ao contrário do que Chuck Jones experimentou em sua infância e adolescência, nos idos de 1920, em Los Angeles, um século depois, na Escola Assis das Chagas, em Belo Horizonte, os educandos não experimentaram, em seus doze, treze, catorze anos de idade, uma aula de artes com embasamento teórico, nem uma prática compromissada e sincronicamente descontraída. Os educandos receiam falhar e decepcionar, como se o educador diante deles não fosse alguém com discernimento profissional, mas um “tio”, que espera ser acariciado por ingênuas ilustrações de giz de cera; que traz a noção de “bonitinho” como critério avaliativo e que se esforça para afastá-los da percepção do intrincamento da imaginação, da cultura, da sociedade e do homem.

A par dessas vicissitudes, nas primeiras aulas, comecei a “cutucá-los” com trechos literários, que excedem o gênero infanto-juvenil e pormenorizam inusitados personagens, cenários e acontecimentos, para excitar-lhes a fantasia. A reação de partida foi “como desenho isso?” e “não sei desenhar isso”, apressam-se em explicar que não são hábeis com o lápis e aventar decalcar algo impresso. Com a minha negativa, empertigam-se e resmungam: “os outros professores deixavam”. Em folhas de sulfite A4, o único suporte

fornecido pela escola, os seus registos revelam um folclore rastreável em animações, jogos digitais, filmes e séries, quadrinhos japoneses (mangás) — de alto orçamento e vasta disseminação — adesivos de papelarias, mascotes de torcidas organizadas e estrelas recentes do futebol.

Atormentado com a aridez interna das salas de aula, eu os convidei para rabiscar ao ar livre e à luz do sol. Basculantes com vidros foscos, que borram a paisagem, duras cadeiras de plástico e mesinhas que mal comportam um caderno e um estojo são alguns fatores do mobiliário e da iluminação que repelem a serenidade e instauram um clima de nervosia e alvoroço. Eles se alfinetam e se atijam até se enfurecerem — como se encenassem uma esquete do humorístico mexicano *Chaves*. A desavença é uma fuga do tédio e estar fora da sala de aula é um suspiro de alívio.



Figura 7 - Educandos desenham a vista do pomar da escola. Pedro Paulino, 2025. Fonte: Acervo pessoal.

Comentado pelos colegas docentes, não houve outro arte-educador que soltasse os educandos pela escola, com tamanha confiança. E, comentado pelos educandos, não houve outro arte-educador que os encarregasse de contemplar e retratar a paisagem ao seu redor, nem que subisse o morro do pomar, nem que não ralhasse com a enxurrada de

insultos que jorra das suas conversas. Àquela altura, eu cogitei o princípio do *Chouinard Art Institute* e ousei levá-los a sério, para surpresa deles próprios. Hoje, quando me mostram desenhos em seus cadernos, não esperam meu contentamento, querem técnicas para se aprimorarem.

4.2 O (hiper) realismo e a perda da ludicidade

Como consta em seu site, Donald W. Graham, “Don”, o instrutor de figura humana mencionado por Chuck Jones, desistiu de um futuro como engenheiro, pela Universidade Stanford, e se arriscou no *Chouinard Art Institute*, em 1923. Lá, trabalhou como zelador e, mais tarde, para abater as suas mensalidades, deu aulas de perspectiva. Em 1930, tendo retornado da *New Orleans Art School*, onde esteve como docente, Don foi contratado pela Sra. Chouinard e em 1932 foi convidado por Walt Disney para ministrar um curso noturno, para implementar as habilidades dos artistas empregados pelo estúdio.

Escrito por Don Graham, *Composing Pictures, Still and Moving*, de 1970, não é um livro focado na aplicabilidade escolar, é um livro direccionado aos que se empenham em tecer imagens, seja por pintura, seja por desenho. O seu conteúdo e as suas meditações, todavia, emanam sentidos amplos e frescos, em uma linguagem aberta e concisa, para alguns tópicos das Artes, que costumam ser absorvidos, automática e erraticamente, por espectadores inconscientes e quiçá imaturos. Como é o caso do “realismo”, reparado em sala de aula, atribuído aos jogos, filmes e séries das últimas décadas, difundido como uma característica elevada, se comparada às abordagens lúdicas de outrora.

Quando um tema se torna realístico ou representativo demais, como em algumas ilustrações e filmes, existe o risco de perda do interesse [...] Há uma pequena organização gráfica para segurar a nossa atenção ou para nos despertar emocionalmente, além da verossimilhança [...] O artista descobriu que a organização de linhas, formas e cores é frequentemente uma via mais poderosa de obter respostas emocionais nos seus espectadores do que a introdução de quase qualquer tema representativo. O factual ou o realístico se tornam insistentes se, por nenhuma outra razão, as imagens são vistas por pessoas que se deleitam com o ato da identificação [...] Com a compreensão do grafismo, nós somos mais capazes de apreciar o trabalho dos outros artistas, apesar da nossa incapacidade de compreender o seu significado exato. (Graham, 1982, p.13, p.14)⁵

⁵ Tradução do autor.



Figura 8 - Don Graham nos estúdios Disney em 1932. Fonte: <https://d23.com> Acesso em: 20 jul. 2025

Por um lado, a imersão febril em mini telas particulares - *smartphones*, *tablets*, *e-readers*, *notebooks* e consoles portáteis - esclarece, ainda que em parte, o redemoinho propagandístico que avassala o imaginário dos educandos e enuncia o contato intenso com as múltiplas ferramentas de fabricação audiovisual. Por outro lado, não significa que possuam o entendimento dos elementos semióticos, midiáticos e gráficos envolvidos na composição de imagens, paradas ou em movimento.

O realismo como é concebido por eles está acorrentado ao léxico da publicidade. Os subterfúgios mercadológicos da indústria do entretenimento estancam, em suas mentes, como dogmas. Famintos como o “homem sem mito” nietzschiano, os educandos transbordam referências como quem está a zapear os canais da TV. Eles condenam a sua inaptidão para o hiperrealismo. “Por que hiperrealismo?”, eu pergunto. “Porque é doido!”, respondem, e “doido” indica que algo é arrojado.

O hiperrealismo, que se ergue em 1970 e rebate o conceitualismo visual, circula pelos nichos regressistas, onde artistas da pintura e do desenho, sem o sustentáculo do mercado moderno, encontram destaque e retorno financeiro na representação de esportistas, políticos e celebridades da mídia *gospel*. Uma técnica de precisão que exige a

meticulosidade que os educandos não dominam e o tempo que a carga horária escolar não abrange. Nessa profusão de expectativas e na inviabilidade de concretizá-las, eles escolhem não tentar, pois a tentativa não os diverte. O risco de fracassar os envergonha imensamente.

O filósofo britânico conservador Roger Scruton, em seu livro *Beauty: A Very Short Introduction*, de 2009, critica a arte contemporânea por um rebaixamento da beleza ao patamar da banalidade, em prol da transgressão aparente. Para o acadêmico, a beleza tem sido “vista como algo doce, escapista e distante demais das realidades para merecer nossa atenção sem ilusões” (Scruton, 2009, p.140). Os educandos saem das suas casas munidos da caricatura, propalada à exaustão pelos vocalizadores do neopentecostalismo retrógrado nas redes sociais, de um arte-educador progressista, de segundas intenções. Então, às obras e aos artistas apresentados em sala é imputada, por eles, uma feiúra arcaica, que será refutada em nome de uma beleza moral, próspera e útil.

Antagonizam com o arte-educador e o objeto estudado. Atuam como censores e se certificam da classificação etária do que quer que seja. “A gente pode ver isso?”, “isso é para a nossa idade?” ou “se isso fosse feito atualmente...” são as falas mais recorrentes. Protegem-se de uma potencial indecência nas aulas, porém, pelos corredores, cantarolam rimas sexualmente eloquentes; na sala de informática, esgueiram-se por sites pornô e, inadvertidamente, trocam a experiência pela fiscalização e a autonomia pela dissimulação.

Escorados por uma variante do cristianismo que não se constrange com “modos de pensar que têm por medida o prazer e o sofrimento” (Nietzsche, 2001, p.225), insurgem-se pelo seu direito de consumir a “beleza” em mansões e palacetes, luxuosos automóveis esportivos, corpos e rostos musculosos, angulosos, modas exuberantes, gastronomia ostensiva, cores sintéticas, tons pastéis e tons bebês. Esses educandos carregam consigo aquela convicção, apontada por Spyer, de que nada do que lhes é ofertado tem proveito numa suposta realidade — um prognóstico de cunho utilitarista ratificado pela BNCC. Boa parte deles confessa que a faculdade é uma garantia de desgosto e esparramam as suas abstratas ansiedades nos jogos online, redes sociais e, agora, cassinos virtuais: “É onde o dinheiro está!”

4.3 Vincent Price

Dono de uma voz aveludada, que sussurra segredos, um bigode caprichosamente aparado e arqueado, e um semblante inconfundível que navega do aristocrático para o macabro, Vincent Price (1911-1993): ícone do cinema de horror americano, colecionador e patrono das artes, entusiasta da gastronomia, escritor e filantropo. Nascido em St. Louis, Missouri, em 1911. Vincent Leonard Price Jr. é um dos quatro filhos de Marguerite Cobb Willcox e Vincent Leonard Price, presidente de uma próspera confeitaria, a *National Candy Company*, e neto do inventor do fermento químico em pó *Dr. Price's* — cuja negociação com a empresa Royal assegurou uma fortuna à sua família.



Figura 9 - Price em *The House on Haunted Hill*, de William Castle (EUA, 1959). Fonte: Acervo pessoal.

Em sua “autobiografia visual” — *I Like what I know*, de 1959 —, com delicada ironia, Vincent relata como o seu fascínio pelas belas-artes se avivou depressa e extrapolou o domínio dos seus pais: “Por todo o amor e segurança que tinham a oferecer, nada sabiam do amor que escolhi, e do que me contaram da Europa, acho que viajaram trancados no abraço um do outro, vendo só o que tinha de ser visto para futuras conversações” (Price, 1959, p.23). Por \$37,50, uma vultosa quantia para um garoto de doze anos de idade, Vincent Price barganhou e adquiriu, do único marchand em sua terra natal, a gravura em água-forte *Two Nude Models, One Standing*, de Rembrandt (1606–1669): “São futuros doces, transgressões com cigarros, encontros e filmes escondidos nas tardes de domingo. Mas valeu a pena, embora significasse seis longos meses de acumulação, trabalho e abstinências, além do que se espera da decência adolescente.” (Price, 1959, p.24).

Em 1933, Price formou-se bacharel em História e Letras pela Universidade de Yale, em Connecticut. Para os ouvidos de muitos, ser diplomado em Yale, em qualquer tempo, soava promissor, para Vincent, foi insuficiente: “Yale não era o tipo de universidade que se propunha a criar artistas [...] seu objetivo era [...] pelo simples fato de ter criado um homem com um diploma de Yale, torná-lo um possível líder” (Price, 1959, p.73). Em Nova York, ele preencheu uma vaga de orientador para o acampamento de verão de uma escola recém inaugurada.

Aceitei o emprego, que pagava muito pouco, mas me dava a chance de usar o que havia aprendido [...] Eu quis entrar em cada aula da escola e ilustrar, por meio das artes visuais do período estudado, como era aquele período. [...] No curso de latim, mostrei aos alunos como eram Cícero e seus contemporâneos através da [...] escola romana de retratos esculpidos. Onde Maupassant e Zola eram lidos, eu os deixava examinar o relato visual [...] através dos olhos de muitos pintores do século XIX. [...] O experimento foi um sucesso — ou, ao menos, foi o que disseram os estudantes —, muitos deles sequer imaginavam que os períodos que estudavam tinham uma ‘aparência’ própria. Pensavam nesses períodos apenas como algo do passado, sem conexão com a realidade de nenhuma era. Estudavam, é claro, a língua do passado, mas não o olhar. (Price, 1959, p. 81, p.82)⁶

Vincent mudou-se para a Inglaterra, onde estudou História da Arte, de 1934 a 1935, na Universidade de Londres; participou das montagens de *Chicago*, no *Gate Theatre*, em Dublin, e *Victoria Regina*, em 1935, entabulando a carreira profissional nas artes cênicas. A transição para o cinema veio em 1938, com a comédia romântica *Service de Luxe*, de Rowland V. Lee, e foi alçado à fama em 1944, com o noir *Laura*, de Otto Preminger. Entre 1959 e 1964, Price atingiu o auge ao colaborar com os cineastas do horror independente William Castle e Roger Corman.

Em 1951, Vincent e Mary Grant, sua esposa, visitaram a *East Los Angeles College* (ELAC). Juntos, eles eram convidados para as aulas e cerimônias de formaturas. O casal observou a carência da experiência para os educandos e para os moradores do leste de Los Angeles e, para remediar esse déficit, doou noventa peças da sua coleção particular, em 1957, para instituir a primeira “coleção de arte educativa” abrigada em uma faculdade comunitária dos Estados Unidos. Em homenagem, a galeria da ELAC foi renomeada para *Vincent Price Art Museum* e, de lá para cá, o acervo do museu superou nove mil objetos, exibindo obras nativo-americanas, mesoamericanas, africanas e europeias.

⁶ Tradução do autor.



Figura 10 - Vincent Price em visita ao *Vincent Price Art Museu*, na *East College of Los Angeles (ECLA)*, s.d.

Fonte: <https://vincentpriceartmuseum.org/images/history-main.jpg> Acesso em: 20 jul. 2025.

Crescido no intervalo de 1910 a 1940, percebia-se como alguém “cem por cento visual”, de cognição atrelada às imagens. Em sua estreia em sala de aula, Vincent Price não se furtou de suprir os educandos com imagens da arte, realizando o relacionamento colaborativo — aclarado no subcapítulo 2.1 deste artigo — que Herbert Read aconselha ao educador. Vincent apoiou-se na sua vivência: “A história da arte fez mais sentido para mim como história do homem do que política, antropologia ou qualquer outra coisa. [...] Tenho de admitir, eu era cem por cento visual, pois era com a ilustração que eu alcançava qualquer assunto.” (Price, 1959, p. 81). Contudo, faltam indícios de que Price e Read, ou demais teóricos da educação, tenham se aproximado em vida. O que Vincent exprime, em suas memórias, é a coesão do ser, estar e atuar, a que Paulo Freire se refere, sem ceder a algum superego freudiano.

A sensibilidade demonstrada por Vincent Price, em suas aventuras como educador, tem sido um norte para a minha docência. Logo nas minhas primeiras aulas, em outubro de 2024, na Escola Assis, notei que os educandos não se interessavam pela programação do “componente curricular arte”. Eles se interessavam por mim. As músicas que eu ouço, os filmes que eu vejo, os livros que eu leio, as marcas que eu compro, a dieta que eu faço, a religião que eu sigo, o político que eu voto, para que time eu torço, o que me entristece, o que me alegra e o que me zanga. Eles viam em seu novo educador um “estranho” — como é reportado, no subcapítulo 2.2, por Spyer nas escolas de Balduino — e tentavam me decifrar. A recomendação da direção pedagógica foi explicitar uma hierarquia em sala.

Em vez disso, optei por brincar com o arquétipo do forasteiro enigmático e imaginar, para mim, um personagem à la Vincent Price que simboliza, no plano educacional, a arte para os educandos. Nessa toada, investi numa indumentária cosmopolita, que emitisse o sinal mais trivial de estabilidade, para aturdir os seus prejulgamentos, e passei a ocupar, nos intervalos entre uma aula e outra, a biblioteca, com um livro a tiracolo ou um filme na televisão, estudando ou desenhando. E, ao sabor das horas, os educandos vinham me “visitar”, para ver algum filme, conversar ou me imitar: pegavam um livro das prateleiras e sentavam-se para ler, até serem flagrados pela coordenação.

Em novembro de 2024, para a minha aula de encerramento da turma do nono ano, reservei a biblioteca para uma sessão coletiva e recreativa do Tarô de Marselha. A minha intenção pedagógica era introduzir a noção da existência de uma iconoclastia precedente e paralela ao cristianismo, e empurrá-los para o manuseio de um livro físico. Sentados em volta de duas mesas, postas lado a lado, tudo o que eles tinham de fazer era embaralhar as cartas, retirar uma carta do monte e ler em voz alta o seu significado no “Tarô Clássico”, de 1989, de Stuart S. Kaplan — selecionei um livro que parecesse antigo, de vocabulário sinuoso, para intensificar a aura mística. O jogo que estipulei para cinquenta minutos se estendeu por duas horas de leitura, prosa e debate, quando os educandos insistiram aos meus colegas docentes que lhes concedessem os seus horários.

Ciente da timidez dos educandos e inspirado pelos monólogos e leituras gravadas de Vincent Price para os contos de Edgar Allan Poe, trouxe-lhes como exercício a leitura dramática dos poemas de Lewis Carroll, H.P. Lovecraft e Edgar Allan Poe — com os quais eu acentuava o personagem para ajudá-los a relaxar — e, posteriormente, das crônicas de Marcos Vasques, Edson Marques e Marina Colasanti, abrindo-lhes uma janela para o ator e diretor teatral brasileiro Antônio Abujamra. No primeiro bimestre de 2025, eles estavam ensaiando diálogos da comédia grega “As Nuvens”, de 423 a.C., de Aristófanes, para uma dramatização em grupo.

Alguns dos mais retraídos desenterraram o semianalfabetismo que se esforçavam para esconder e foram encaminhados ao reforço pedagógico. Com um deles, um garoto negro de onze anos, cujo pai está encarcerado, deliberei que uma dança lhe favoreceria. Após uma dezena de vídeos de samba, sapateado, passinho, *breaking* e *lindy hop*, ele se

mexeu ao se deparar, na tela da TV da biblioteca da Escola Estadual Assis das Chagas, com Shirley MacLaine, dirigida e coreografada por Bob Fosse, em *Sweet Charity*, de 1969. Ele se absteve da sua aula de Educação Física para prosseguir com a sua dança no meu tempo de descanso. Não lhe recusei a tutela e não lhe indaguei por que Shirley MacLaine. A porta estava aberta e receei que pensar nisso pudesse fechá-la novamente. Duas outras garotas se juntaram a ele.



Figura 11 - Educandos dançam com Shirley MacLaine. Pedro Paulino, 2025. Fonte: Acervo pessoal.

Os seus colegas preferiram o número *Lazy* de Mitzi Gaynor, Donald O'Connor e Marilyn Monroe, do musical *There is no business like show business*, de 1954, de Walter Lang. Na quadra de futebol, foram três semanas saltando cadeiras de plástico, fingindo serem o aconchegante divã em que Marilyn Monroe se espreguiça, e sacudindo um cabo de vassoura e um boné, que seriam o guarda-chuva e a cartola de Shirley MacLaine. As minhas intervenções eram mínimas, para amenizar os atritos da euforia. Eles se ensinavam, analisavam e corrigiam mutuamente. É patente que, a despeito da saturação midiática, os educandos estão desprovidos de referências que lhes contagie, gentil e generosamente, e naturalize o ímpeto da investigação e da experiência em artes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O meu aprendizado pela arte foi — e ainda é — espontâneo e o meu consequente amadurecimento não dependeu do comando de terceiros nem do cumprimento de tabelas de objetivos externos. Assim, o meu obstáculo de entrada como arte-educador foi singrar uma brecha conjectural que ancorasse os saberes que eu conquistei vivendo a arte, para encorajar a experimentação descomprometida e o respeito à autonomia dos educandos. A arte persiste na existência do homem, no seu cotidiano, na sua cultura, na sua história e, enquadrada na educação básica, é circunscrita à acepção utilitarista e finalista. Cria-se um cenário em que a arte, sob o controle de um educador, é ministrada aos educandos, pouco a pouco, tendo em vista a consumação das ambições institucionais, que negligenciam as peculiaridades tanto do educando quanto do educador. Fogem do meu planejamento as “competências” que uma linguagem da arte pode ativar num educando. Fogem da minha intelecção: “Por quê o Tarô de Marselha?” ou “Por quê a Shirley MacLaine?” — Eu não sei. Se isso e aquilo vão equipar o educando “para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades” (Brasil, 2015, p.14) — Eu não sei. O que sei é que não estão se censurando, se acanhando, tampouco dissimulando; sem a minha imposição e com desprendimento, eles estão experimentando: dança, teatro, leitura, jogo, desenho... E, como arte-educador, o que me compete é “estabelecer um relacionamento de reciprocidade e confiança [...] e de cooperação” (Read, 1986, p.37).

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília: MEC, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 59. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019.

GRAHAM, Donald W. *Composing pictures: still and moving*. New York: Van Nostrand Reinhold, 1982.

JONES, Chuck. *Chuck Amuck: the life and times of an animated cartoonist*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 1989. E-book de 2013. Disponível em: oceanofpdf.com
Acesso em: 20 jul. 2025.

JONES, Chuck. *In his own words*. Animation Art Conservation, 2023. Disponível em: <https://www.animationartconservation.com/chuck-jones%2C-in-his-own-words.html>.
Acesso em: 20 jul. 2025.

JONES, Chuck. *Chuck Jones: Memories of Childhood*. Direção: Peggy Stern. Produção: Gladeyes Films, Chuck Jones Center for Creativity. Distribuição: Turner Classic Movies. Estados Unidos, 2009. Filme (30 min). Lançamento: 24 mar. 2009.

JONES, Chuck. *The Bugs Bunny/Road-Runner Movie*. Direção: Chuck Jones, Phil Monroe. Roteiro: Michael Maltese, Chuck Jones, John W. Dunn. Produção: Chuck Jones Enterprises. Distribuição: Warner Bros. Estados Unidos, 1979. Filme (90 min).

MINAS GERAIS. *Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG*. Belo Horizonte: SEE-MG, 2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Caderno regional Noroeste (História dos bairros de Belo Horizonte). Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, [s.d.]. Disponível em: http://www.pbh.gov.br/historia_bairros/NoroesteCompleto.pdf. Acesso em: 7 set. 2025.

NIETZSCHE, Friedrich. *A genealogia da moral: uma polêmica*. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich. *Além do bem e do mal: ou prelúdio de uma filosofia do futuro*. Tradução: Márcio Pugliesi. Curitiba: Hemus, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. *O nascimento da tragédia: ou helenismo e pessimismo*. Tradução: J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

PRICE, Vincent. *I like what I know: a visual autobiography*. New York: Open Road Distribution, 2016. Copyright de 1959.

READ, Herbert. *A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte*. Tradução: Fernando Nuno. São Paulo: Summus, 1986.

SCRUTON, Roger. *Beauty: a very short introduction*. Oxford University Press, 2011.

SPYER, Juliano. *Mídias sociais no Brasil emergente: como a internet afeta a mobilidade social*. London: UCL Press, 2018. Disponível em: www.ucl.ac.uk/ucl-press Acesso em: 20 jul. 2025.