https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2025.v10.n25.e1273

DEZ ANOS COMO PROFESSOR, TRINTA ANOS DE FORMAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE UMA TRAJETÓRIA DOCENTE EM ARTES

RODRIGO TORRES DO NASCIMENTO
https://orcid.org/0000-0003-4820-8962
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

Este artigo parte de uma escrita autobiográfica para refletir sobre minha trajetória como professor de artes, desde as primeiras vivências escolares na infância até a atuação na Educação Básica e Superior. Inspirado nos estudos autobiográficos compreendendo a formação docente como um processo contínuo e inacabado, resgato e reflito sobre memórias, afetos e práticas pedagógicas vividas em diferentes contextos, articulando-as a referenciais teóricos da educação, da arte e da cultura visual. Essas reflexões revelam que minha formação ultrapassa os limites formais da licenciatura, sendo profundamente marcada por experiências de convivência escolar, participação em movimentos estudantis, atuação em projetos e diálogo constante com estudantes e professores. Reconheço que a escuta sensível, a valorização dos saberes do cotidiano e a integração entre arte e educação foram e continuam sendo pilares que sustentam minha prática, configurando-a como um exercício ético, estético e político. Concluo que ser professor é permanecer estudante: seguir aprendendo com os encontros, acolher as incertezas e reinventar-se continuamente. A arte, nesse percurso, não é apenas conteúdo, mas território de criação e transformação compartilhada.

Palavras-chave: Pesquisa (auto)biográfica. Formação docente. Educação e arte.

ABSTRACT

TEN YEARS AS A TEACHER, THIRTY YEARS OF EDUCATION: REFLECTIONS ON A TEACHING JOURNEY IN THE ARTS

This article draws on an autobiographical writing to reflect on my journey as an art teacher, from my first school experiences in childhood to my work in basic and higher education. It is inspired by autobiographical studies that understand teacher education as a continuous and unfinished process. I retrieve and reflect on mem-

ories, affections, and pedagogical practices experienced in different contexts, connecting them to theoretical references in education, art, and visual culture. These reflections reveal that my formation goes beyond the formal boundaries of teacher training, being deeply shaped by experiences of school life, participation in student movements, involvement in projects, and constant dialogue with students and teachers. I recognize that attentive listening, valuing everyday knowledge, and integrating art and education have been and continue to be pillars sustaining my practice, shaping it as an ethical, aesthetic, and political exercise. I conclude that being a teacher means remaining a student: continuing to learn through encounters, embracing uncertainties, and constantly reinventing oneself. In this journey, art is not merely content, but a territory for shared creation and transformation.

Keywords: (Auto)biographical research. Teacher education. Education and art.

RESUMEN

DIEZ AÑOS COMO PROFESOR, TREINTA AÑOS DE FORMACIÓN: REFLEXIONES SOBRE UNA TRAYECTORIA DOCENTE EN LAS ARTES

Este artículo parte de una escritura autobiográfica para reflexionar sobre mi trayectoria como profesor de artes, desde las primeras experiencias escolares en la infancia hasta la actuación en la educación básica y superior. Se inspira en los estudios autobiográficos que comprenden la formación docente como un proceso continuo e inacabado. Rescato y reflexiono sobre memorias, afectos y prácticas pedagógicas vividas en diferentes contextos, articulándolas con referentes teóricos de la educación, el arte y la cultura visual. Estas reflexiones revelan que mi formación trasciende los límites formales de la licenciatura, estando profundamente marcada por experiencias de convivencia escolar, participación en movimientos estudiantiles, actuación en proyectos y diálogo constante con estudiantes y profesores. Reconozco que la escucha sensible, la valorización de los saberes cotidianos y la integración entre arte y educación fueron y continúan siendo pilares que sustentan mi práctica, configurándola como un ejercicio ético, estético y político. Concluyo que ser profesor es permanecer estudiante: seguir aprendiendo con los encuentros, acoger las incertidumbres y reinventarse continuamente. El arte, en este recorrido, no es solo contenido, sino territorio de creación y transformación compartida.

Palabras clave: Investigación (auto)biográfica. Formación docente. Educación y arte.

Introdução

Há uma década, assumi pela primeira vez, oficialmente, uma sala de aula como professor de artes. Recordo com nitidez o primeiro dia em que entrei numa turma já esperando por mim, agora como aquele que, do outro lado, passaria a organizar as conversas e os silêncios. Já não ocupava o lugar de colega, estagiário ou observador, papéis que exerci durante o período universitário. Uma formação como educador que se iniciou muito antes, não apenas nos marcos institucionais da licenciatura, mas na escola onde fui aluno, nos corredores onde me permitiam brincar enquanto minha mãe trabalhava na mesma escola em que estudei, nas tardes em que, por afinidade ou curiosidade, permanecia ali mesmo após o término das aulas, observando, colaborando, sentindo. É nesse sentido mais amplo, e também mais íntimo, que celebro, neste texto, não apenas uma década como professor, mas 30 anos de formação em educação.

Escrevo este artigo como quem demarca um tempo e abre uma perspectiva no caminho: observo o passado não para encerrar um ciclo, mas para reconhecer os contornos da trajetória que continuo percorrendo. A docência não representa um ponto de chegada, mas um modo de prosseguir formando-se por entre escolas, comunidades, afetos, desacordos e descobertas. Este texto constitui tanto uma homenagem àquilo que me conduziu até aqui quanto uma tentativa de refletir sobre o significado de ser, efetivamente, um professor de artes que se forma nos interstícios, nas práticas cotidianas, nos encontros. Em consonância com o que Loponte (2017) chama de "ressonâncias para a docência", em que a dimensão estética atravessa o fazer pedagógico de maneira sensível e contínua. Não me refiro a marcos oficiais, mas a experiências que se tornaram matéria formativa: a infância nos bastidores da escola; o ativismo estudantil na universidade; a escuta dos alunos; os embates pedagógicos; a pesquisa sensível com as juventudes; o trabalho no ensino básico e, mais recentemente, no ensino superior.

Esta escrita insere-se na tradição da reflexão autobiográfica como método e como posicionamento político, pois narrar a própria experiência também significa disputar sentidos sobre o processo de me tornar professor. Nesse sentido, concebo a formação como uma rede em expansão, onde o vivido e o pensado se entrelaçam, e onde o corpo que ensina também aprende, sente, questiona, cria. Como nos recorda Freire (1996), "quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender". Talvez por isso, ser professor, para mim, nunca tenha sido apenas ensinar, mas continuar aprendendo com e por meio dos encontros que a educação me proporciona. A docência, nessa perspectiva, constitui também um campo de afetação e de movimento: é o espaço onde me tornei capaz de repensar as concepções herdadas sobre o que significa aprender e ser ensinado.

O percurso que proponho aqui parte inclusive das memórias escolares mais remotas, aquelas anteriores ao desejo consciente de ser professor, e estende-se até a experiência atual como docente universitário, formador de professores e pesquisador em educação e arte. Não pretendo apresentar uma biografia linear ou uma cronologia fechada. Em vez disso, ofereço um trajeto entrelaçado por experiências sensíveis, tensões institucionais e descobertas que moldaram uma identidade docente em permanente construção. Ao longo deste texto, compartilho passagens de uma vida atravessada pelas escolas, apostando que nelas também ressoem vivências comuns a tantos outros professores que, como eu, seguem aprendendo enquanto ensinam.

Este texto é, portanto, uma celebração do caminho percorrido. Um gesto de reconhecimento de que completar dez anos como professor não remete à estabilidade, mas à continuidade em movimento. E que esses 30 anos de formação, marcados pelo meu início como aluno da Educação Básica, referem-se a tudo aquilo que me atravessou e me ensinou, dentro e fora da sala de aula, dentro e fora da escola, mas sempre em relação com ela. A educação, afinal, raramente se restringe ao previsto: ela se faz, sobretudo, no que escapa ao plano. Como afirma Nóvoa (2019), a formação docente não se constrói por acúmulo de técnicas, mas por meio de um trabalho contínuo de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução da identidade pessoal e profissional.

Infância e escola

Minha formação como educador iniciou-se na infância, ainda sem que eu tivesse consciência disso. Cresci nos bastidores de uma escola. Filho de funcionários da educação, minha mãe, secretária escolar, e meu pai, inspetor. Passei boa parte da infância dentro do espaço escolar mesmo quando não era meu turno de estudar. Enquanto outros alunos retornavam para casa ao final da aula, eu permanecia ali, entre corredores vazios, salas de professores, conversas adultas e a sonoridade ambiente das escolas nos momentos "sem aula". Foi nesse convívio prolongado que comecei a enxergar a escola por dentro, não apenas como estudante, mas como alguém que, ainda criança, observava os movimentos invisíveis que fazem a escola funcionar: as rotinas, os afetos, as tensões, os improvisos.

A escola, para mim, nunca foi apenas o espaço formal da aprendizagem. Era, sobretudo, o lugar onde a vida acontecia: o lugar da espera, da curiosidade, da repetição e do imprevisto. Por não poder ir para casa em determinados momentos, e por conviver com adultos que trabalhavam na escola, acabei ultrapassando seus muros de maneiras não previstas. Esse tempo estendido dentro da escola me colocou em contato com outras formas de estar ali: nos intervalos das aulas, nos horários vazios, nas reuniões, nas atividades extraclasse. Viver a escola fora da sala de aula me permitiu perceber o quanto a formação ocorre também nas margens do currículo, nas conversas de corredor, nas tarefas informais, nos gestos silenciosos de cuidado. Elementos que compõem o que Gimeno Sacristán (2000) denomina como o "currículo real", vivenciado nas interações cotidianas e não necessariamente previsto pelos documentos oficiais. Como argumenta Certeau (1994), são essas "práticas cotidianas" que constituem as "maneiras de fazer" pelas quais os sujeitos se apropriam criativamente dos espaços institucionais, reconfigurando-os a partir de suas próprias lógicas e necessidades.

Foi ali que comecei a me constituir como alguém interessado pela educação, ainda que esse interesse se manifestasse mais como convivência do que como vocação. A relação afetiva com professoras e professores da escola onde estudei, especialmente aquelas dos anos iniciais, foi essencial nesse processo. Recordo-me de acompanhar as atividades das professoras da Educação Infantil e, por iniciativa própria, querer colaborar, organizando lápis, buscando papéis, segurando a mão de uma criança menor. Era um gesto simples, mas que me permitia experimentar a sensação de estar do outro lado da relação pedagógica. Posteriormente, percebi que aqueles momentos continham em si um prenúncio do desejo de ensinar. Nóvoa (2009, p. 32) destaca justamente a importância dessas experiências precoces na construção da identidade docente, afirmando que "a formação de professores deve ser concebida como um processo ao longo da vida, no qual cada um constrói a sua identidade pessoal e

profissional, a partir de um trabalho contínuo de reflexão crítica sobre as práticas".

Essas experiências de ser "ajudante de professora" não eram obrigatórias nem planejadas. Elas aconteciam porque havia espaço para isso, porque alguém permitia, acolhia, estimulava. A formação, nesse sentido, já se fazia presente como convivência, como partilha de espaço e de tempo, como desejo de estar junto. A concepção de que ensinar e aprender são atos compartilhados nasceu para mim não na teoria, mas na prática cotidiana da escola vivida. Essa perspectiva encontra ressonância no pensamento de Tardif (2014), quando afirma que os saberes docentes são plurais e temporais, construídos e mobilizados ao longo de toda a trajetória pessoal e profissional do professor, incluindo suas experiências como aluno. Para o autor, "o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional" (Tardif, 2014, p. 11).

Quando analiso minha trajetória escolar, percebo o quanto essas primeiras experiências marcaram profundamente minha sensibilidade como educador. A escola foi, simultaneamente, espaço de acolhimento e de tensão. Houve professores com quem me identifiquei profundamente, e outros cujas práticas me inquietavam, e isso também contribuiu para o meu processo educativo. Desde cedo, aprendi a perceber que o modo como se ensina comunica tanto quanto o conteúdo ensinado. Foi ali que comecei, mesmo sem consciência, a construir uma ideia de docência como relação ética e estética com o outro, uma dimensão que, como destaca Loponte (2017), diz respeito à sensibilidade formativa presente na ação docente, ainda que muitas vezes invisibilizada nos discursos técnicos sobre a formação.

Com o tempo, esse olhar ampliado para o cotidiano escolar me levou a perceber que existem muitas escolas dentro da escola. Para além do que está prescrito nos documentos oficiais, há um currículo vivido (Oliveira, 2013), um conjunto de experiências que formam e transformam sujeitos. Aquilo que eu aprendia nas aulas, embora importante, era apenas parte do que eu aprendia por estar ali. Essa dimensão reitera o entendimento de currículo como prática social e vivência, conforme discutido por Gimeno Sacristán (2000). Observar professores em momentos informais, notar seus gestos e captar o clima escolar em tempos de festa, conflito, silêncio ou tensão, ampliou minha compreensão sobre o que é aprender. Essa compreensão dialoga com a perspectiva de Arroyo (2013, p. 30), quando este afirma que "o currículo é o polo estruturante de nosso trabalho docente". As formas em que trabalhamos os conteúdos, as competências e a cultura, e as formas como os ordenamos são os determinantes mais decisivos de nossa condição de docentes. O autor defende uma visão de currículo como território em disputa, onde diferentes concepções de conhecimento, cultura e formação humana se confrontam e se articulam.

Essa convivência me formou e ensinou que a escola é um território simbólico permeado por múltiplos sentidos. Como propõe Maffesoli (2014), a educação não é um processo linear, mas uma trama de vínculos, afetos e experiências que se entrelaçam no cotidiano. Essa "inteireza do ser" que o autor sugere me auxilia a compreender por que a escola sempre teve para mim uma dimensão existencial. Não era apenas o lugar onde se aprendia, mas o lugar onde a vida acontecia, e onde, por isso, eu desejava estar. Essa perspectiva encontra eco também no pensamento de Larrosa (2002, p. 21), quando este propõe o conceito de experiência como aquilo "[...] que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca". Para o autor, a experiência formativa não se reduz à acumulação de informações ou conhecimentos, mas

implica uma transformação do sujeito a partir daquilo que o afeta e o modifica.

Mesmo nos momentos em que a escola parecia um espaço rígido ou cansativo, nunca senti que ela me era indiferente. Havia um desejo contínuo de pertencimento, um impulso para compreender seus códigos e, simultaneamente, reinventá-los. Talvez por isso, ao longo do tempo, mesmo quando já não havia a obrigação de permanecer ali, eu continuava a retornar em projetos, atividades extraclasse, apoio a eventos e atividades voluntárias. Era como se minha vida escolar tivesse se expandido para além do tempo regulamentar, configurando uma espécie de educação em tempo integral afetivo. Essa relação com o tempo e o espaço escolar remete à reflexão de Arroyo (2004) sobre a escola como um lugar-tempo específico, onde determinadas relações sociais e formativas se tornam possíveis. Como afirma o autor, "os tempos escolares são tempos sociais, tempos de formação humana" (Arroyo, 2004, p. 192).

Durante o Ensino Médio, mesmo estudando em turnos diferentes, continuei buscando formas de permanecer na escola. Atuei como colaborador informal de professores, envolvi-me com eventos culturais, participei de ações promovidas pela gestão. Esse engajamento espontâneo não era estratégico, mas afetivo. Eu desejava estar ali. E estar ali era, mesmo que não intencionalmente, uma forma de aprender. Hoje, como professor, percebo o quanto essa permanência afetiva me formou. Foi essa escola vivida, e não apenas a escola ensinada, em que me constitui como sujeito pedagógico. Ao observar o passado, compreendo que muito do que hoje considero central na minha prática docente nasceu ali: a atenção às relações interpessoais, a valorização das experiências dos estudantes, a convicção de que o espaço escolar pode e deve ser um lugar de pertencimento e criação. Essa perspectiva encontra ressonância no pensamento de hooks (2013), quando a autora defende uma "pedagogia engajada" que reconheça a integralidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Para hooks (2013, p. 16), "o entusiasmo no ensino superior era visto como algo que poderia perturbar a atmosfera de seriedade considerada essencial para o processo de aprendizado", enquanto sua proposta é justamente valorizar o prazer e o engajamento como dimensões fundamentais da relação pedagógica.

Essa educação inicial, fundamentada na escola como território expandido, é o alicerce da minha trajetória como educador. Ela me ensinou que ensinar é, antes de tudo, escutar. Que formar-se é, também, reconhecer-se no outro. E que a escola, para além de suas normas e estruturas, é constituída de encontros. São esses encontros que, mesmo quando breves, nos permeiam e nos constituem. Como afirma Freire (1996, p. 47), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Essa concepção dialógica e transformadora da educação, que reconhece o inacabamento dos sujeitos e a natureza processual do conhecimento, tem sido fundamental para minha compreensão da docência como um campo de possibilidades sempre em construção.

Formação universitária e licenciatura em Artes

Ao ingressar na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) para cursar Artes Visuais, eu não tinha clareza sobre meu futuro como professor. Minha escolha pelo curso foi motivada inicialmente pelo desejo de atuar como programador visual, área em que já havia feito alguns trabalhos esporádicos e na qual, imaginava, poderia construir uma trajetória profissional sólida. A docência, àquela altura, não era uma possibilidade viva no meu hori-

zonte, parecia uma alternativa remota, quase residual.

No entanto, a própria universidade e os caminhos que percorri dentro dela me levaram a reconsiderar esse lugar da educação em minha trajetória. A UERJ não me formou apenas pelo currículo formal. Ela foi, para mim, território de reinvenção subjetiva. O contato com colegas de múltiplas realidades, as disputas no campo da arte, os embates políticos, o ativismo estudantil e, sobretudo, as experiências em programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o Laboratório de Ensino da Arte transformaram profundamente minha relação com a UERJ e a educação de modo geral. Foi dentro da universidade, mas muitas vezes nas suas frestas, no centro acadêmico, nos corredores, nas oficinas, nos afetos, que o desejo de ser professor foi se reconfigurando como projeto de vida.

A decisão de solicitar a ramificação para a licenciatura em meio ao bacharelado não surgiu de incentivos institucionais, pelo contrário. Em boa parte do curso, predominava uma cultura que valorizava o engajamento na carreira artística em detrimento da docência. A formação de professores, quando mencionada, era frequentemente tratada como uma escolha "menor", como se o destino natural dos estudantes de artes devesse ser a galeria, o ateliê ou o circuito cultural. No entanto, foi justamente essa desvalorização que me instigou a refletir com mais profundidade sobre meu lugar e sobre o que eu realmente queria construir com meu trabalho. Essa hierarquização entre bacharelado e licenciatura expressava valores distintos atribuídos às trajetórias formativas, revelando desigualdades simbólicas que atravessavam a própria estrutura universitária e que reforçavam a desvalorização da docência no campo das artes.

Nesse momento, os atravessamentos afetivos e políticos passaram a ganhar mais peso. Participar do movimento estudantil me ajudou a compreender a universidade não apenas como espaço de formação técnica, mas como lugar de disputa de sentidos sobre a educação, a cultura e a sociedade. As assembleias, os encontros nacionais de estudantes, as manifestações, as reuniões de planejamento coletivo, tudo isso me ensinou a pensar a formação como um processo coletivo, em que se aprende não só com os livros e professores, mas com os pares, com a convivência e com o enfrentamento dos conflitos.

Foi nesse circuito que também comecei a me aproximar de programas como o Pibid. No início, participei como voluntário. Pouco depois, passei a receber bolsa e a atuar mais diretamente na escola parceira, localizada no Complexo do Alemão. A experiência naquele espaço foi definitiva para mim. Ali, pude conviver com estudantes reais, em situações concretas, enfrentando desafios estruturais e simbólicos, mas também protagonizando momentos de aprendizagem, afeto e criação. A escola deixou de ser abstração e voltou a ser presença, agora do lado de lá da sala. Essa experiência formativa dialoga com o que Schön (2000) denomina "conhecimento-na-ação", um saber que se constrói no fazer reflexivo e que não pode ser reduzido a fórmulas ou prescrições técnicas, mas emerge do enfrentamento de situações complexas e singulares.

Na convivência com os alunos e alunas, percebi que havia algo ali que me movia profundamente. Era mais do que ensinar conteúdos; era a possibilidade de estabelecer vínculos, de criar espaços de escuta e invenção, de construir algo junto. A afetividade, que tantas vezes é invisibilizada no discurso pedagógico, tornou-se elemento central da minha prática. Como argumenta Maffesoli (2014), o retorno dos afetos é também um gesto político, uma maneira de resistir à frieza dos sistemas e de reinscrever o sensível na formação.

O despertar para a docência, portanto, não aconteceu de forma repentina, mas como um processo de reconhecimento e elaboração de sentidos. Foi preciso deslocar imagens pré-construídas sobre o que é ser professor, aquelas que herdamos, em grande parte, da própria experiência escolar, e construir outras, mais alinhadas com os princípios da escuta, da criação, da partilha e da coletividade. A formação universitária foi, nesse sentido, menos uma linha reta e mais uma cartografia de deslocamentos e aproximações. Essa perspectiva se aproxima do pensamento de Deleuze e Guattari (1995), que propõem o conceito de "rizoma" como modelo de pensamento não hierárquico e múltiplo, em contraposição ao modelo arborescente, linear e dicotômico. A formação rizomática se caracteriza por conexões heterogêneas, multiplicidades e rupturas significantes, que permitem repensar os processos formativos para além das linearidades curriculares.

É nesse momento que a docência deixa de ser apenas uma função dentro da divisão social do trabalho e passa a ser um modo de estar no mundo. Uma escolha que envolve corpo, pensamento, desejo, posicionamento político e afeto. Como escreve Inês Barbosa de Oliveira (2013), a formação acontece em rede, em fluxo, em entrelaçamento de experiências, e não como uma linearidade programada. Foi nesse entrelaçar que me formei e continuo me formando. Essa compreensão da formação como processo contínuo e inacabado é também defendida por Nóvoa (2019, p. 7), quando afirma que "a formação de professores deve ser concebida como um processo ao longo da vida, no qual cada um constrói a sua identidade pessoal e profissional, a partir de um trabalho contínuo de reflexão crítica sobre as práticas".

Assim, a universidade me ensinou não apenas sobre arte, mas sobre ensino, ética e coletividade. Ensinou-me que ser professor de artes não é apenas dominar técnicas ou conteúdos, mas saber ativar experiências sensíveis nos estudantes, possibilitar que eles se expressem, se escutem, se reconheçam e, sobretudo, que criem. Foi ali, entre o curso de artes, os corredores da UERJ, as salas de aula das escolas, os movimentos sociais e os coletivos estudantis, que o desejo de ser professor se tornou mais do que projeto: tornou-se prática, compromisso, alegria e modo de vida. Como sugere Rancière (2012) em sua reflexão sobre o "mestre ignorante", ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar condições para que o outro emancipe sua própria inteligência, estabelecendo relações horizontais de aprendizagem mútua.

Docência na Educação Básica

Minha entrada oficial na docência ocorreu, como a de tantos outros professores de artes, em meio às urgências e às realidades adversas da Educação Básica. Já formado como bacharel e ainda cursando a licenciatura, comecei a lecionar em uma escola que, para mim, não era desconhecida: era a mesma onde, poucos anos antes, eu havia sido aluno. Retornar àquele espaço como professor não foi apenas um reencontro com o passado, foi, sobretudo, um confronto com memórias, idealizações e afetos que agora se misturavam à responsabilidade de ensinar.

O primeiro impacto foi perceber que aquilo que vivi como estudante já não existia da mesma forma. As turmas eram outras, os alunos outros, os contextos sociais e escolares também. Ainda assim, permaneciam latentes os vestígios de uma escola tradicional, marcada por dispositivos de controle, embora acolhedora e resiliente. Ao entrar em sala de aula, percebi que a formação teórica e metodológica recebida na universidade não era suficiente para dar conta das complexidades do cotidiano escolar. Por mais que os estágios e os programas como

o Pibid tivessem me proporcionado experiências valiosas, a realidade concreta da sala de aula exigia algo mais: presença, sensibilidade, improviso e, sobretudo, disposição para escutar. Foi na escuta dos estudantes, muitas vezes considerados "difíceis", "indisciplinados" ou "desinteressados", que compreendi a importância de uma pedagogia que se constrói no cotidiano, entre erros e tentativas – aquilo que Larrosa (2002) chama de saber da experiência, que escapa à formalização acadêmica, mas é central na constituição do educador.

A prática na Educação Básica me ensinou que os alunos estão constantemente inventando outras formas de estar na escola. Como afirma Michel de Certeau (1994), há uma dimensão tática no modo como os estudantes ocupam o espaço escolar, desafiando as normas, subvertendo as expectativas e criando margens de resistência. Essas margens, muitas vezes vistas como ameaças pela gestão escolar ou por parte do corpo docente, são, na verdade, espaços potentes de aprendizagem, desde que o professor esteja disposto a enxergar para além do comportamento e escutar os sentidos que circulam nas entrelinhas.

É nesse sentido que fui percebendo que as fricções não eram desvios da prática pedagógica, mas parte constitutiva dela. Os conflitos em sala, os ruídos da comunicação, as descontinuidades entre o planejamento e a realidade, tudo isso me forçou a repensar o que significa ensinar, e acredito que é algo compartilhado entre nós professores. Não se trata de aplicar um plano de aula impecável, mas de encontrar, junto com os estudantes, caminhos possíveis de aprendizagem. Em muitos momentos, precisei abandonar a proposta original para acompanhar o fluxo da turma, suas necessidades, seus afetos, seus silêncios.

Essas experiências me levaram a pensar a docência como um ofício que se realiza na escuta e na abertura ao outro. Ser professor de artes, nesse contexto, exigia que eu assumisse uma postura de mediação sensível, em que a técnica e o conteúdo importam, sim, mas se tornam em determinados momentos secundários diante do desafio maior: criar um espaço de encontro e expressão. A aula de arte, quando vivida com esse horizonte, transforma-se num território de partilha de experiências, em que o desenho, a pintura, o vídeo, o corpo e a palavra são meios, e não fins, de processos formativos mais amplos.

Enfrentei, nesse percurso, tensões não apenas com as estruturas escolares, mas também com o imaginário social que ainda associa o bom professor ao controle, à autoridade e à disciplina. Por vezes, colegas e gestores olhavam com desconfiança para minha prática mais flexível, mais dialógica, mais afetiva. A pergunta implícita parecia ser: "você está mesmo ensinando alguma coisa?". A resposta, claro, não cabia nos parâmetros tradicionais de avaliação. Mas estava nos olhares atentos, nas falas espontâneas, nos projetos que se desdobravam, nas relações que se fortaleciam.

Como alguém que estudou na escola onde agora lecionava, havia em mim o desejo de propor aos alunos vivências que eu mesmo teria desejado naquele tempo. Queria que a arte na escola não fosse apenas técnica, mas invenção, investigação. Queria que os estudantes pudessem ver a si mesmos nos temas das aulas, nas imagens analisadas, nos processos criativos — numa tentativa de romper com modelos eurocêntricos de ensino da arte, reconhecendo, como defende Mignolo (2008), a urgência de desobedecer a epistemologias coloniais e de afirmar saberes outros nos espaços escolares. Queria que a aula de artes fosse, como defende Fernando Hernández (2000), um espaço de produção de sentidos, e não de reprodução de estilos. Uma educação da cultura visual comprometida com a formação crítica dos sujeitos diante das imagens e representa-

ções que atravessam seu cotidiano, compreendendo a arte como forma de conhecimento e mediação simbólica do mundo.

Claro que nem sempre isso era possível. Mas cada pequena brecha que conseguia abrir era comemorada como conquista. A cada vez que um estudante dizia que "gostava de arte" porque podia "falar de si", sentia que algo estava se deslocando. E era nesse deslocamento que a docência ganhava sentido. Os conteúdos programáticos continuavam ali, mas serviam de diálogo com algo ainda maior: a formação de sujeitos capazes de se expressar também naquele espaço institucional e de imaginar outros mundos, outras maneiras de aprender. Essa concepção de educação como uma prática da liberdade se referência muito nos pensamentos de hooks (2013), que defende uma "pedagogia engajada" capaz de reconhecer a integralidade dos sujeitos e valorizar suas experiências como fonte legítima de conhecimento. Para a autora, "ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo" (hooks, 2013, p. 25).

Nesse processo, fui percebendo que a docência na Educação Básica era, para mim, uma espécie de laboratório ético-estético. Um lugar onde eu aprendia a cada dia o que significava ser professor de artes. Esse aprendizado se dava menos pelo domínio de técnicas, mas sim pelo cultivo de uma escuta atenta, de uma postura crítica e de uma sensibilidade para perceber os gestos sutis dos estudantes, aquilo que não está nos currículos formais, mas que atravessa todas as aulas. Essa dimensão ético-estética da docência é explorada por Loponte (2017), que propõe pensar a formação docente em artes como uma "estética da professoralidade", um processo contínuo de reinvenção de si e de suas práticas. Para a autora, "a docência em artes visuais pode ser pensada como uma forma específica de arte, uma arte de viver que se constitui no exercício da docência como prática de liberdade" (Loponte, 2017, p. 432).

Foi também nessa etapa que experimentei, de forma mais intensa, o paradoxo entre o que se ensina nas faculdades de educação e o que a escola cobra do professor. Muitas vezes, vi-me tensionado entre a pedagogia libertadora que aprendi e defendi durante minha formação e a cultura escolar que exigia controle, padronização e desempenho. Esse conflito, longe de me afastar da profissão, me fez querer permanecer, porque compreendi que só a presença crítica e sensível pode dialogar com a rigidez das estruturas, pois estas sempre possuem brechas e, nas brechas, seguimos.

A docência na Educação Básica me ensinou que a escola pode ser, simultaneamente, espaço de opressão, mas também de muitas possibilidades. E percebi que cabia a mim agir nas brechas, não como herói, mas como um mediador atento ao que pulsa – ora mais alinhado às exigências da instituição, ora mais próximo das frestas por onde a invenção era possível. Ali, fui consolidando minha identidade docente, marcada por um compromisso com a escuta, com a invenção pedagógica e com a afirmação da arte como campo formativo. Cada aula, cada embate, cada fracasso e cada gesto de criação dos alunos foi e segue sendo parte fundamental da minha formação. Como afirma Freire (1996, p. 76), "ensinar exige a convicção de que a mudança é possível", uma convicção que se constrói na prática cotidiana e no enfrentamento das contradições que permeiam o espaço escolar e a nós mesmos.

Pesquisa, arte e docência universitária

Minha entrada na universidade como professor representou mais do que uma conquista

profissional: foi o aprofundamento de um percurso que já vinha sendo trilhado nas margens da graduação, no envolvimento com pesquisa, extensão e na escuta das experiências que me atravessavam na docência da Educação Básica. Chegar à docência universitária foi, portanto, menos uma transição e mais uma continuidade, com outras exigências, sim, mas com o mesmo desejo de fazer da educação um espaço vivo e afetivo.

Lecionar no Ensino Superior me convocou a pensar de modo mais sistemático sobre a formação de professores. Trabalhar com licenciandos em Artes me fez revisitar minha própria trajetória, afinal, novamente me encontrava como professor de um curso e universidade onde já fui estudante. Nas aulas, tenho buscado não apenas transmitir conteúdos relativos a metodologias e técnicas artísticas – cuja importância reconheço –, mas, sobretudo, fomentar espaços de escuta e de construção coletiva a partir das experiências que os próprios estudantes trazem de seus estágios, vivências escolares e trajetórias de vida. Nesse entrelaçamento entre o vivido e o sistematizado que se torna possível construir espaços formativos mais horizontais – o que, em parte, se aproxima do que Zeichner (2010) conceitua como "terceiros espaços" na formação docente: ambientes onde os saberes da universidade e da escola possam se encontrar sem hierarquias rígidas, favorecendo a escuta mútua e a elaboração conjunta de sentidos.

Foi nesse contexto que se consolidou em mim a noção de que a pesquisa em arte que eu gostaria de desenvolver precisava estar atravessada por experiências decoloniais e contra-hegemônicas – e, acima de tudo, conectada às práticas educativas. A sala de aula é, também, lugar de pesquisa. Os cotidianos escolares, os modos de ser e estar dos estudantes, as imagens que circulam, os silêncios e os ruídos: tudo isso é matéria viva para pensar a Arte e a Educação como campos entrelaçados. Essa perspectiva, que recusa as dicotomias entre teoria e prática, arte e pedagogia, aproxima-se do que Mignolo (2008) propõe ao falar em "desobediência epistêmica". Uma atitude crítica frente à colonialidade do saber, que reivindica outras formas de produção de conhecimento e valoriza saberes historicamente subalternizados. Para o autor, "a opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender, para reaprender" (Mignolo, 2008, p. 12), e isso implica colocar em questão as bases epistemológicas do pensamento ocidental moderno. E é justamente essa indissociabilidade entre docência e pesquisa que busco afirmar na minha atuação como professor universitário.

Ao atuar em disciplinas ligadas ao estágio supervisionado e à prática de ensino, fui compreendendo que minha função não era ensinar um modelo de "boa aula", mas provocar deslocamentos, abrir perguntas, sustentar a dúvida. Como afirma Jorge Larrosa (2002), a formação não é transmissão de conhecimento, mas criação de tempo e espaço para que algo aconteça. A universidade pode, portanto, não se limitar a formar tecnicamente futuros professores, mas promover experiências de formação que sejam, elas mesmas, experiências artísticas, éticas e políticas. Essa concepção me levou a desenvolver projetos de extensão que dialogam com escolas públicas e com professores em exercício. A escuta do "chão" da escola, das práticas reais dos professores, das estratégias inventadas nos improvisos do cotidiano, tudo isso passa a compor o repertório formativo dos licenciandos e também o nosso enquanto formadores.

A docência, nesse sentido, vem me colocando diante da necessidade de repensar constantemente os próprios fundamentos da formação docente: o que é formar um professor de artes hoje? Que experiências são inegociáveis nesse processo? Que presenças precisam ser con-

vocadas para dentro da universidade? Essas questões se inscrevem no debate mais amplo sobre o currículo, entendido aqui não como um roteiro fechado, mas como um campo de disputas e possibilidades. É justamente essa compreensão que Gimeno Sacristán (2000, p. 15) propõe ao conceber o currículo como uma práxis – "a expressão da função socializadora e cultural da educação" (p. 15) – que se constrói na interação entre intenções e realidade. Para o autor, o currículo é um território contestado, onde diferentes concepções de conhecimento, cultura e sociedade se confrontam. Pensar com os estudantes essas tensões é, para mim, parte fundamental da formação.

Schön (2000) cunhou o conceito de "professor reflexivo", aquele que valoriza a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação como dimensões fundamentais da prática docente. Para o autor, o conhecimento profissional se constrói na interação entre teoria e prática, em um processo contínuo de reflexão crítica sobre as próprias ações. Inspirado por essa concepção, mas também indo além dela, busco sustentar a postura de um *estudanteprofessor*: alguém que, mesmo ensinando, segue aprendendo; que, mesmo com título, não se fecha à dúvida; que reconhece na incompletude não uma falha, mas uma condição formativa essencial.

Por isso, ao pensar minha trajetória até aqui, compreendo que a universidade não é um ponto de chegada, mas mais uma dobra nesse caminho. Uma dobra que me exige rigor, compromisso, escuta e criatividade. Que me desafia a seguir questionando a quem serve a educação, o que pode a arte na formação docente e como fazer da docência um ato ético-estético de reformulação da vida. E, sobretudo, que me convida a seguir formando-me com os outros, com meus pares, meus alunos, meus professores, e também com as imagens, os sons, os gestos e as práticas que circulam entre a escola e o mundo. Entender esse processo como político, e não apenas técnico, é fundamental – afinal, como sugere Freire (1996, p. 125), "ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica", um reconhecimento que implica assumir o compromisso ético-político da docência e sua dimensão transformadora.

Ser professor é continuar sendo estudante

Reconhecer-se como professor é, para mim, um ato profundamente vinculado à disposição de permanecer estudante. Essa percepção, que já me acompanhava de forma intuitiva desde os primeiros anos em sala de aula, foi se intensificando à medida que entendi que a docência, para ser viva, precisa ser também autocrítica, aberta à escuta, em constante reelaboração. Ser professor, no campo da Arte, é conviver com o inacabamento, das obras, dos processos, das subjetividades, e, principalmente, com o inacabamento de si. Como propõe Morin (2011), uma "educação para a complexidade", capaz de reconhecer as incertezas, as contradições e o caráter multidimensional do conhecimento. Para o autor, "o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade" (Morin, 2011, p. 36), o que implica abandonar as certezas e os saberes fragmentados em favor de uma compreensão mais integrada e contextualizada dos fenômenos.

Tenho percebido, ao longo do tempo, que minha atuação como professor tem se nutrido de uma disposição constante para rever caminhos, ouvir mais do que falar e acolher as dúvidas como parte constitutiva do processo formativo. Essa forma de estar em sala, que para mim faz sentido, dialoga com a concepção de docência proposta por Paulo Freire (1996), especialmente em sua defesa da prática como espaço de reflexão e diálogo. Em suas palavras, ensinar exige coragem, humildade e curiosidade – e é nessa chave que venho tentando me

manter disponível ao novo e às perguntas que não têm resposta fácil. A ideia de um *professorestudante*, que assumo como princípio, tem sido um modo de resistir à repetição automática de conteúdos e de manter viva uma escuta que antecede o ensino. Essa postura também ressoa no que bell hooks (2013) chama de "pedagogia engajada", centrada no reconhecimento da integralidade dos sujeitos e na valorização das experiências de vida como fonte legítima de saber. Quando a autora afirma que "o entusiasmo no ensino superior era visto como algo que poderia perturbar a atmosfera de seriedade considerada essencial para o processo de aprendizado" (hooks, 2013, p. 16), sinto que toca em algo que também me atravessa: a necessidade de reafirmar o prazer, o afeto e o envolvimento como dimensões potentes do trabalho docente.

Se a educação é processo, como tantos autores apontam, então o professor é aquele que habita uma travessia permanente. Jorge Larrosa (2002), ao refletir sobre o tempo da experiência, nos lembra que não se trata de acumular vivências, mas de deixar-se afetar por elas, de extrair delas uma potência formativa. A experiência educativa não se dá somente no plano da eficácia, mas da abertura, e, nesse sentido, o professor que se forma continuamente é aquele que aceita ser atravessado por aquilo que vive e ensina. Essa concepção dialoga com o pensamento de Dewey (2010), que compreende a experiência estética como uma forma de interação ativa e consciente com o mundo, capaz de promover crescimento e transformação. Para o autor, "a experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade" (Dewey, 2010, p. 83), uma vitalidade que se expressa na capacidade de perceber conexões e significados que ampliam nossa compreensão da realidade.

Na minha docência, tenho percebido que a transformação não se dá apenas pelo contato com teorias e metodologias, mas, sobretudo, pela relação com os estudantes. Em cada aula, somos convocados a nos deslocar, a abandonar o conforto de nossos esquemas prévios e a escutar com atenção aquilo que o outro nos traz. Como já sugeri em outras passagens deste texto, foi convivendo com meus alunos – com seus gestos, perguntas e recusas – que mais aprendi sobre o que é ensinar. A cada nova turma, reencontro esse processo: adaptar a rota, reformular estratégias, suspender o desejo de controle.

Essa dimensão formativa que emana do encontro com o outro encontra ressonância em autores como Inês Barbosa de Oliveira (2013), que insiste na ideia de uma formação "dentro-fora" da escola. Para a autora, a formação docente não se limita ao tempo dos cursos ou aos espaços institucionais, mas acontece nas bordas, nos entretempos, nos cotidianos. São os gestos partilhados, os conflitos diários, os silêncios pedagógicos que nos ensinam.

Trata-se, mais uma vez, de um processo educativo que se afina com a lógica rizomática discutida anteriormente por Deleuze e Guattari (1995). Para os autores, o rizoma "não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo" (Deleuze; Guattari, 1995, p. 37). Pensar a formação docente por essa via é compreendê-la como um processo contínuo, múltiplo e multidirecional, feito de conexões imprevistas e transformações recíprocas. É assim que venho experimentando meu próprio aprendizado: como um campo em constante movimento, atravessado por encontros, fricções e descobertas que escapam ao planejado.

Já Fernando Hernández (2000) nos alerta para o risco de uma formação docente desconectada da vida. Para ele, o professor de artes precisa desenvolver uma "sensibilidade para o cotidiano", ou seja, a capacidade de perceber os processos micropolíticos que operam nos

contextos escolares. Hernández propõe que sejamos pesquisadores de nossos próprios processos formativos, atentos às imagens que nos rodeiam, às práticas culturais que mobilizam nossos estudantes e às redes afetivas que sustentam a aprendizagem. Essa proposta exige, do professor, uma postura aberta ao devir, e, portanto, profundamente estudantil.

Michel de Certeau (1994), ao propor a distinção entre estratégias e táticas, nos oferece outra chave potente para pensar esse lugar do *professorestudante*. Na escola, espaço institucional por excelência, espera-se do professor que ele exerça estratégias: planejamento, disciplina, objetivos mensuráveis. No entanto, é na tática, muitas vezes na improvisação, na escuta, na reinvenção do momento, que reside a potência formativa. O *professorestudante* é, nesse sentido, aquele que ocupa a docência taticamente: que se permite afetar, que transforma a rigidez do espaço em possibilidade de invenção, que aprende ao ensinar. Essa perspectiva é complementada por Alves (2001), que propõe o conceito de "redes de conhecimentos" para compreender os processos formativos que ocorrem nos cotidianos escolares. Para a autora, "é preciso romper com as dicotomias herdadas da ciência moderna" (Alves, 2001, p. 15) e reconhecer a multiplicidade de saberes que circulam nos espaços educativos, muitos deles invisibilizados pelos modelos tradicionais de formação.

O *professorestudante*, ao habitar simultaneamente o lugar do que ensina e do que aprende, encarna essa condição ambivalente. Não se trata de uma identidade fixa, mas de uma prática que se reatualiza constantemente, atravessada por múltiplas vozes e experiências. É nesse espaço de travessia que reconheço minha docência: como trânsito, como dobra, como borda. Reconhecer essa ambivalência na prática docente me ajuda a compreender a identidade profissional como algo em constante transformação – não uma definição fixa, mas um processo de negociação contínua entre experiências, afetos e contextos vividos.

Na prática cotidiana, esse espaço de travessia se manifesta de muitas formas. Quando elaboro uma aula e percebo que preciso abandonar metade do plano diante das urgências trazidas pelos alunos. Quando um estudante me ensina algo que jamais havia considerado e me obriga a reformular minha abordagem. Quando, diante de um conflito em sala, percebo que o que está em jogo não é apenas comportamento, mas território simbólico, identidade, vida. Nessas situações, o saber acadêmico precisa dialogar com a sabedoria da experiência, e é nesse ponto que ser professor e ser estudante se tornam inseparáveis. Essa perspectiva encontra ressonância no pensamento de Rancière (2012), que propõe o conceito de "mestre ignorante" para questionar a hierarquia tradicional entre quem sabe e quem não sabe. Para o autor, "ensinar o que se ignora é simplesmente perguntar sobre tudo o que se ignora" (Rancière, 2012, p. 50), uma postura que valoriza a igualdade das inteligências e reconhece que o processo de aprendizagem é sempre mútuo.

Por isso, mantenho em minha prática docente o compromisso com esse lugar de incompletude. Não por ausência de preparo, mas por escolha epistemológica. Acredito que é na dúvida que o pensamento se expande, e que a docência, especialmente no campo da Arte, deve ser espaço de experimentação e de risco. Não há como formar professores críticos se não formos, nós mesmos, professores em formação. Como nos lembra Freire (1996, p. 50), "ensinar exige consciência do inacabamento", uma consciência que nos permite reconhecer a educação como processo permanente de busca e transformação.

Ser *professorestudante*, portanto, não é uma metáfora, mas uma condição política. É a

recusa ao autoritarismo pedagógico. É o reconhecimento de que a formação se dá no contato com o outro, com o mundo e com a arte. É o desejo de continuar aprendendo, mesmo – e sobretudo – depois de já estar "formado". É, finalmente, a celebração do aprendizado como processo vivo, aberto e coletivo, um gesto que, como toda criação poética, exige humildade, escuta e coragem. Como sugere Larrosa (2018, p. 37), "a educação tem a ver com a composição de uma vida que mereça ser vivida, com a formação de um caráter que seja capaz de sustentar uma existência digna, com a capacidade de viver uma vida boa, bela e justa", uma abordagem que propõe compreender a formação docente não só como capacitação técnica, mas como desenvolvimento de uma sensibilidade pautada por valores éticos, estéticos e políticos.

Conclusão ou formação como celebração do inacabado

Ao longo deste texto, revisitei minha trajetória como quem volta a lugares conhecidos para reencontrar neles não a confirmação do que já sei, mas para reencontrar neles os vestígios de como cheguei até aqui – e, sobretudo, do que ainda me resta aprender. A celebração de uma década como professor e de três décadas de formação educativa não marca um ponto final, pelo contrário, afirma o caráter inacabado e processual da docência como experiência sensível, ética e política. Ser professor, compreendo hoje com mais nitidez, é habitar um movimento contínuo de deslocamentos, escutas e invenções.

Esses 30 anos de formação, desde a Educação Infantil até me tornar professor universitário, não compõem uma linha reta, mas uma cartografia afetiva marcada por curvas, retornos, descontinuidades e recomeços. Um processo educativo feito de encontros que me afetaram e que me desafiaram: com estudantes, com colegas, com saberes não autorizados, com imagens que me confrontaram e com perguntas que, até hoje, não se encerram. A cada novo ciclo formativo, descubro que aprender a ensinar é reaprender a me posicionar no mundo, a rever meu próprio gesto pedagógico e a abrir espaço para aquilo que ainda não sei. Trata-se de um devir, como propõem Deleuze e Guattari (1995): um processo de transformação contínua, que não busca alcançar uma forma definitiva, mas habitar zonas de vizinhança, indiscernibilidade, deslocamento. Como afirmam os autores, "devir não é atingir uma forma, mas encontrar a zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou de indiferenciação" (Deleuze; Guattari, 1995, p. 11). É com essa imagem que venho compreendendo a minha formação docente: como processo sempre em curso, inconcluso, vivo.

A docência em arte, em especial, me ensinou que educar é uma forma de criar mundos – mundos que não se fundam na transmissão de verdades, mas na partilha de experiências que desafiam a normatividade do olhar e do saber. A Arte, como campo de sensibilidade e potência, tornou-se para mim o solo mais fértil para experimentar a formação como invenção compartilhada. Rancière (2012) compreende a estética como uma forma de política, na medida em que define o que pode ou não ser visto, dito e pensado em uma comunidade. Para o autor, a arte tem o potencial de reconfigurar essa partilha, criando novas formas de visibilidade e dizibilidade que desafiam as distribuições estabelecidas de poder – perspectiva com a qual reconheço afinidade na forma como venho construindo minha prática docente.

Como nos lembra Paulo Freire (1996, p. 51), "ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos". Nessa perspectiva, venho sustentando, ao longo de minha trajetória, o desejo de continuar aprenden-

do, mesmo ocupando formalmente o lugar de quem ensina. Ser professor, no horizonte freireano, é manter-se sensível ao que escapa ao planejamento, disponível ao erro, aberto à dúvida como parte do ato educativo. Trata-se de compreender a formação como algo que não se encerra com o diploma, mas que se atualiza no diálogo cotidiano com os outros e com o mundo. A educação que me mobiliza é aquela que valoriza os saberes do cotidiano, reconhece a legitimidade das experiências e opera nas bordas da escola oficial. Como procurei discutir ao longo deste texto, foram justamente esses territórios – os da "escola dos estudantes", das práticas insurgentes, dos gestos de resistência das juventudes periféricas – que mais me ensinaram sobre o que significa educar. Como professor de artes, sinto-me convocado a acolher essas vozes e a abrir espaço para que também participem da formação da escola, de seus currículos e metodologias.

A escrita deste artigo, por sua vez, também foi parte do meu processo formativo. Relembrar, registrar, refletir, tudo isso me exigiu revisitar não apenas fatos, mas afetos. E me fez perceber que o que sustenta minha docência não são apenas os marcos institucionais, mas os laços que construí com meus alunos, os momentos de escuta, os riscos assumidos, as escolhas feitas e os silêncios acolhidos. Quando vista a partir da vida, a docência se revela como uma prática estética: uma maneira de moldar e ser moldado pelos encontros, pelos gestos, pelas palavras.

Por isso, ao encerrar este texto, não concluo um ciclo, mas celebro a travessia. Os dez anos como professor e os 30 anos de formação não apontam um fim, mas reiteram o caráter inacabado da docência. Assim como a arte, a formação docente se faz de camadas, sobreposições e rascunhos que não se apagam. E é nessa composição aberta que sigo escrevendo, com os outros, minha história de educador. Uma ideia de educação que não se restringe a competências técnicas, mas que cultiva uma sensibilidade ética, estética e política – valores que, para mim, sustentam o desejo de continuar ensinando e aprendendo.

Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In:* OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. (Coleção TRANS).

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. DOI:

https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 6 maio 2025.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LOPONTE, Luciana Goulart. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 429-452, 2017. DOI/: https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226922. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/F6qJ3ZSjrQjgwPn5nzsQywj/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 6 jun. 2025.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades pós-modernas. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê**: Literatura, língua e identidade, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, [Braga], v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículo e processos de aprendizagemensino: políticas práticas educacionais cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, [Braga], v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/oliveira.pdf. Acesso em: 12 jun. 2025.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

Recebido em: 08/09/2025
Revisado em: 30/09/2025
Aprovado em: 10/10/2025
Publicado em: 18/11/2025

Rodrigo Torres do Nascimento é doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É professor adjunto do Instituto de Artes da UERJ, onde coordena o projeto de extensão "Compartilhando saberes no Ensino das Artes". *E-mail*: nascimento.rodrigo@uerj.br