

**Depois de tudo, ainda existe a escola e a escola é o mundo**

*After everything, school still exists and the school is the world*

DOI: <https://doi.org/10.5965/235809253012026e0003>

Gabriel Augusto de Paula Bonfim

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5546-4003>

Recebido: 22/03/2026

Aprovado: 03/09/2026

Publicado: 27/09/2026

## Resumo

Este relato parte do reconhecimento dos fracassos vividos no cotidiano escolar como disparadores para refletir sobre a prática docente diante de um sistema que desumaniza. A partir de situações-limite em sala de aula, articulam-se memórias de uma educação humanista vivenciada em um CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente) e diálogos com a obra de Hélio Oiticica, especialmente os conceitos de “parangolé” e “o museu é o mundo”, para pensar uma reinvenção da prática pedagógica. O afeto, a escuta e a improvisação são apresentados como ferramentas políticas de resistência. Conclui-se que a escola, para manter-se viva, precisa habitar o caos do mundo, acolhendo sua complexidade como matéria-prima da educação.

**Palavras-chave:** Educação. Afeto. Hélio Oiticica.

## Abstract

*This report starts from acknowledging failures experienced in everyday school life as triggers for reflecting on teaching practice within a dehumanizing system. Based on limit-situations in the classroom, it articulates memories of a humanist education lived at the CAIC (Center for Integral Attention to Children and Adolescents) and dialogues with the work of Hélio Oiticica, especially the concepts of “parangolé” and “the museum is the world”, to think about a reinvention of pedagogical practice. Affection, listening, and improvisation are presented as political tools of resistance. It concludes that, in order to remain alive, the school must inhabit the chaos of the world, embracing its complexity as the raw material of education.*

**Keywords:** Education. Affection. Hélio Oiticica.

Começo aceitando os fracassos. Não como ponto final, mas como ponto de partida: um inventário do que se quebrou, do que foi perdido, do que se tornou insuportável. Trata-se menos de uma falência individual do que do sintoma de um corpo, o do professor e o da escola, que adoece ao ser forçado a operar contra sua própria natureza. Esse adoecimento resulta da colisão entre um projeto de educação humanista e um sistema de gestão que o desumaniza.

O fracasso se revela, assim, como consequência lógica de uma lógica que, sob o pretexto de reforma, impõe ações autoritárias e apaga as histórias, as autonomias e os projetos construídos coletivamente. É o fracasso de ver a escola, que lutou para ser lugar de luz, desejo, liberdade e possibilidades, reduzida a um preparatório para avaliações externas. A formação integral, a cidadania crítica e o papel social do conhecimento são substituídos por um processo intenso de adestramento. O fracasso mais profundo consiste em ser empurrado para o papel contraditório de executor, em sala de aula, da destruição do mesmo projeto educativo em que se acredita.

Esse colapso se inscreve no corpo e na mente. Manifesta-se como exaustão, adoecimento, impotência diante da realidade da sala de aula, somados às demandas insuperáveis que vêm de cima. É o desespero de testemunhar a desconstrução de um trabalho coletivo. É um corpo que não aguenta mais.

Nesse chão de exaustão, que os sistemas e as portarias não alcançam, ecoam vozes que dão a dimensão real da crise. São ecos que pausam e moldam o ritmo do texto, porque pausam e moldam o ritmo da vida na escola. São a matéria bruta que nenhum índice pode medir.

*Professor, ele passou cocô em mim!*

Esse primeiro eco é a erupção do caos, do absurdo, do inadministrável. É a realidade corporal, escatológica e imediata que desafia qualquer planejamento pedagógico asséptico. A frase, por si só, não dá conta da cena. Naquele dia, um aluno de seis anos encontrou na rua o que parecia ser um dejetos de cachorro, embora a origem fosse, e permaneça, um mistério. Com a naturalidade de quem descobre uma nova tinta, ele o usou para “pintar” oito de suas colegas. Enquanto eu estava agachado para ficar na altura de uma aluna, ouvi os gritos. Algumas crianças vomitaram. Outras choraram. E eu, o professor, o adulto com o plano de aula, paralisei. Para o sistema, isso é um ruído, um problema disciplinar a ser sanado e registrado. Para mim, ali, foi o sinal mais claro de que a vida, em sua forma mais crua, não pede licença para entrar na sala de aula. Ela arromba a porta.

*Meu pai me espanca todos os dias! Eu não aguento mais, quero morrer!*

Esse segundo eco é o fracasso em sua dimensão mais trágica. É a constatação de que a escola é, antes de tudo, um lugar de encontro com a vulnerabilidade humana. A violência que retorna aos corredores é apenas

um reflexo da violência que os alunos trazem de fora, das suas casas, das suas vidas. O professor, no meio de tudo, acaba carregando essa dor, enquanto a instituição foca apenas em números e metas. O adoecimento nasce dessa dissonância: ser a única escuta para o inquantificável em um sistema que só valoriza o que pode ser contado.

Diante do esgotamento, a memória vira respiro e trincheira. Lembro do CAIC, o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente Dolly Jess Torrin, no bairro União da Vitória, em Londrina. Fui aluno daquela escola dos zero aos catorze anos, em tempo integral, do berçário ao início do ensino médio. O CAIC nasceu no início dos anos 1990 do projeto de Darcy Ribeiro e da arquitetura de João Filgueiras Lima, o Lelé, com a proposta de integrar ensino, saúde, esporte, cultura e assistência social em um só espaço, sobretudo nas periferias (Oliveira, 2003, p. 45). No meu bairro, ele abrigava três escolas: um centro de educação infantil, uma escola municipal e uma estadual. Aquele lugar ia muito além do concreto, dos blocos pré-moldados e da terra vermelha. Ele era o coração da nossa comunidade, um microcosmo onde a vida ganhava forma. Foi entre as festas de família e as assembleias decididas no coletivo que eu descobri o mundo. Ali, aprendi a ler e escrever, mas, acima de tudo, aprendi a ser.

Aquele chão foi o lugar onde meus desejos ganharam contorno, um espaço onde a capoeira, o rádio, a horta e os muros pintados me mostraram que aprender não tinha nada a ver com acumular informações, mas com a descoberta de que existiam outros jeitos de estar no mundo. Ali, a arte nunca foi um enfeite no currículo; ela era o único território onde meu corpo e minha mente podiam desenhar um mapa próprio, inventando rotas que não cabiam em livros nem em provas. Foi também naquela escola que vivi as primeiras inquietações que escapavam das normas, como os olhares que demoravam no corpo suado dos colegas no campo de futebol e o primeiro beijo escondido atrás do ginásio. Havia o medo de ser descoberto, um pavor que nem era meu, mas fruto de uma pedagogia do armário feita para nos ensinar a esconder o que temos de mais essencial. Entre os banheiros, as escadas e os silêncios, a estrutura da escola era cheia de frestas por onde nossos gestos mais intensos e desordenados insistiam em vazar.

A memória daquela escola guarda uma dignidade que emergia no cuidado partilhado. Ali, o valor de cada um não vinha do boletim: vinha da escuta, do “bom dia” que nos reconhecia pelo nome. No meio da precariedade, a potência nunca morria. Foi nesse chão que decidi ser professor, para devolver o gesto, manter a roda girando. Visitar essas lembranças é um ato político: reencontrar o motivo da minha luta e entender a natureza da guerra que estamos vivendo agora. O desmonte atual quer matar justamente os espaços de apoio e criação que o CAIC representava. Estreitam o currículo, fragmentam a existência em múltiplas unidades, reduzem a escola a um preparatório de exames, movimento que Saviani (2007, p. 45) identifica como um retrocesso na luta por uma escola pública, democrática e comprometida com a formação integral. Uma brutalidade que tenta interromper à força o ciclo que começou lá atrás.

Para encarar o impasse de uma instituição em ruínas, precisei buscar ferramentas fora dos seus muros. Foi na obra de Hélio Oiticica que encontrei um programa de ação. A proposição radical de que "o museu é o mundo" me deu caminhos para repensar a crise e minha própria prática docente. Oiticica recusava a arte como objeto sagrado, isolada da vida, confinada em espaços institucionais estéreis. Para ele, a potência nascia no cotidiano, na rua, na organicidade da Mangueira, na interação direta entre os corpos (Oiticica, 1986, p. 78). Entendi ali que a arte não está apenas no mundo como algo que se visita: ela é o próprio mundo, é a experiência de cada dia.

A analogia se impõe com força: a escola é o mundo. Só que a escola tradicional, assim como o museu, ainda se ergue sobre a obsessão pela separação. Tenta criar uma redoma, um ambiente supostamente limpo e ordenado para transmitir um conhecimento puro, protegido da desordem da vida. As diretrizes que chegam de cima só reforçam esses muros: querem transformar o espaço escolar num laboratório controlado, focado em variáveis mensuráveis, imune às contaminações do que acontece lá fora.

A trajetória de Oiticica foi uma crítica implacável a essa lógica. Nada mais emblemático do que o dia em que seus amigos da Mangueira, os passistas que davam vida aos parangolés, foram barrados na porta do Museu de Arte Moderna do Rio. A instituição e seus guardiões rejeitaram ali a própria vida que a obra convocava (Salomão, 2015, p. 112). A burocracia educacional de hoje age como aquele guarda: barra a entrada do que é confuso, vibrante, sofredor, complexo. A padronização, no fundo, é só isso, trancar as portas para o mundo.



Figura 1: Inauguração de Parangolé na área externa do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, com P 2 Parangolé bandeira 1 (1964) no centro da foto. (Fonte: Desdémone Bardin, 1965).

Sob a ótica de Oiticica, o próprio fracasso ganha um novo sentido. Se a escola é o mundo, ela precisa, por princípio, dar conta da desordem que vem de fora. A violência, a pobreza, o trauma, até o episódio de um aluno que suja o outro com fezes deixam de ser sinais de falha institucional para se tornarem sinais de que a escola está viva. Esses problemas são a nossa matéria-prima autêntica, assim como a organicidade da favela era a base para a criação de Oiticica. O verdadeiro fracasso, portanto, não está na presença desse caos, mas na recusa da instituição em olhar para ele e trabalhar com o que ele nos apresenta.

A imersão de Oiticica no mundo foi um gesto profundamente político, uma resposta direta à violência da ditadura militar para dar visibilidade a corpos e realidades marginalizadas. O trabalho de quem educa em uma comunidade periférica carrega essa mesma natureza: é, por essência, um ato político. Ao adotar esse referencial, a nossa luta se inscreve em uma tradição brasileira de resistência muito mais ampla, na qual tanto o artista quanto o educador precisam trabalhar com os escombros deixados pela negligência do Estado. A lição de Hélio é cortante: não existe separação entre a obra e o mundo. E a escola, para de fato existir, precisa ser o mundo.

Se a escola é o mundo, como habitá-la? Se a instituição insiste em ignorar a matéria viva da realidade, como o professor pode trazê-la para o centro? Mais uma vez, Hélio Oiticica nos entrega um dispositivo: o Parangolé. Ele é um convite, uma antiobra. Uma estrutura de tecidos, cores e estandartes que só faz sentido quando vestida, ativada pelo corpo que se move e pela dança de quem participa. O Parangolé transforma o espectador passivo em criador ativo, tira da inércia e coloca no centro da experiência (Pedrosa; Toledo, 2020, p. 156).

É aqui que reside um modelo para a nossa prática. O professor que se recusa a ser mero executor de diretrizes ousa vestir o parangolé. A sala de aula vira essa estrutura aberta: o plano de aula é apenas o tecido inicial. O que inflama e dá forma ao encontro são as perguntas, as inquietações, a energia dos estudantes. Ensinar vira dança improvisada, performance criada no calor do momento. Nesse processo, o professor sai do lugar de artista que exhibe um objeto pronto e assume o papel de propositor de experiências, incentivador da criação coletiva. Os ecos que percorrem este texto deixam de ser fantasmas e se transformam nos ritmos imprevisíveis dessa dança.

Um desses ecos ganha corpo numa cena. Um menino negro, sete anos, segundo ano do Ensino Fundamental, o melhor desenhista da turma e também o melhor na conversa, pede uma folha sulfite e dispara: "Professor, você sabia que meu pai mora em São Paulo?" Eu respondo que não sabia, digo que legal. Ele completa: "Na verdade, professor, ele mora na zona leste de São Paulo." Eu repito que legal. E ele emenda: "Ele tá preso na zona leste de São Paulo, na verdade, professor." Eu digo que sinto muito e pergunto se quer conversar sobre. Ele então me pergunta: "Professor, minha mãe me disse que ele foi preso porque desrespeitou a mamãe dele. Você acha que isso é verdade?" Eu respondo que não sei, pergunto se ele já conversou com a mãe. "Já. Ela e todo mundo lá em casa falam que ele foi preso porque desrespeitou a mamãe dele. Eu não acredito."

Esse diálogo não é um desvio do conteúdo. Ele é o conteúdo. É o momento em que a dança para, o ritmo se quebra, e a exigência deixa de ser o movimento para se tornar a escuta. O professor parangolé precisa saber a hora de dançar e a hora de acolher o silêncio, a dúvida, a dor do outro. A prática docente se revela como um exercício constante de sensibilidade, onde o afeto se torna a gramática dessa dança.

Esse modelo pedagógico se apoia na confiança e na improvisação, não na desconfiança e no controle da lógica burocrática. A própria educação que me formou, com suas múltiplas linguagens e oficinas, foi uma sucessão de parangolés: convites para experimentar diferentes movimentos. Meu desejo de ser professor era poder oferecer esses parangolés a outros. A crise atual se resume na tragédia de alguém que aprendeu a dançar, quer ensinar a dança, mas está sendo obrigado a vestir uma camisa de força.

Nesse contexto, o ato de cuidar e escutar transcende a esfera pessoal e se torna uma forma de revolta. O sistema busca a desumanização, a eficiência fria. Ao parar para ouvir a história de um menino cuja vida foi atravessada pela violência do Estado, o professor não está apenas sendo empático; está realizando um ato político. Está, à sua maneira, vestindo um parangolé como “incorporo a revolta”. Está afirmando que aquela vida, aquela dor, importa mais do que qualquer meta curricular. Ao priorizar a escuta da dor do aluno em detrimento da rigidez curricular, o professor materializa o que hooks (2013, p. 34) chama de transgressão pedagógica: subverter a lógica institucional para afirmar a humanidade do outro. O afeto se torna, assim, uma ferramenta política de insubordinação.

Chegamos, então, não a uma solução, mas a uma postura. Depois de tudo, o que resta? A constatação final: a escola é o mundo. Para ser relevante, ela não precisa se purificar, se fechar numa utopia ingênua ou virar um refúgio perfeito contra as dores do mundo. Precisa, isso sim, ser o mundo em sua totalidade complexa e contraditória. Ela precisa ter espaço para a dignidade resistente e para a criança coberta de fezes, para a prática da liberdade e para o medo da violência, para a potência criadora e para a dor da perda. A meta não é purificar a escola do mundo, mas aprender a viver, criar e ensinar dentro de sua realidade caótica. É nesse mergulho na complexidade do real, sem falsas fugas ou purificações, que se concretiza o que Freire (1987, p. 45) define como a superação da consciência ingênua: o enfrentamento crítico da realidade como condição para transformá-la, em vez de uma adaptação passiva a ela.

A postura que se propõe, portanto, não é a do herói que salvará a educação, nem a do mártir que se sacrifica por ela. É uma postura mais humilde e, talvez, mais potente: a de habitar. Habitar o chão da escola, o conflito, o medo, a incerteza, mas habitá-los com consciência crítica e ferramentas afetivas. Escolher estar presente, inteiro, mesmo quando o cenário é de desmoronamento.

Nesse ato de habitar, o afeto deixa de ser apenas sentimento pessoal e se torna ferramenta política. Num sistema que busca a desumanização, o gesto de cuidado, o “bom dia” com nome, a escuta atenta, o abraço que acolhe se tornam atos radicais de resistência. É o que Freire (1996, p. 67) chama de ‘disponibilidade para o diálogo’ e ‘saber escutar’, condições essenciais para uma prática educativa comprometida com a humanização, o combustível que alimenta a dança do parangolé quando a música parece ter acabado.

A esperança que brota daqui tem os pés no chão. Ela se alimenta da prática diária, dos pequenos atos de cocriação, da beleza de uma dança improvisada que dá certo, do gesto de continuar a roda mesmo quando ela está pesada. É a esperança que Oiticica encontrou na organicidade estrutural da favela: a capacidade de criar vida e beleza a partir da precariedade, não apesar dela (Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, 2016, p. 89). O que importa, no fim, é o ato diário de se apresentar para a dança, de vestir o parangolé com coragem, de encontrar, no meio do caos, uma fresta de criação compartilhada.



Figura 2: Crianças brincando e dançando durante a aula. (Fonte: acervo do autor, 2025).

A jornada que partiu da memória do CAIC, atravessou a fúria do desmonte institucional e se encontrou com a liberdade radical de Hélio Oiticica desemboca aqui, neste lugar onde o medo e o afeto coexistem, onde o fracasso é o ponto de partida para a invenção. A trajetória deste relato espelha, em microcosmo, a própria trajetória de certa vanguarda brasileira: parte de um projeto estruturado, colide com uma realidade brutal e, dessa colisão, inventa novas formas de vida, arte e resistência. Depois de tudo, ainda existe a escola, e a escola é o mundo. Conforme defende Skliar (2014, p. 23) ao conceber a educação como um espaço de encontro com a alteridade e a vulnerabilidade, é precisamente nesse território impuro, sensível, instável e urgente que o trabalho, a arte e a vida do educador devem acontecer.

## Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

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

MUSEU DE ARTE MODERNA DO RIO DE JANEIRO. **Hélio Oiticica: museu é o mundo**. Rio de Janeiro: MAM, 2016. Catálogo de exposição.

OITICICA, Hélio. **Aspiro ao grande labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

OITICICA, Hélio. **Museu é o mundo**. Organização César Oiticica Filho. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2011.

OLIVEIRA, Ana Lúcia. **O CAIC e a educação integral no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

PEDROSA, Adriano; TOLEDO, Tomás (orgs.). **Hélio Oiticica: a dança na minha experiência**. 1. ed. São Paulo: MASP, 2020.

SALOMÃO, Waly. **Hélio Oiticica: qual é o parangolé?** São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**. Tradução de Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.