



**UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ – UNIVALI
VICE-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

IRIA LOPES ESCOBAR

EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA CONSTITUIÇÃO DO HUMANO

**ITAJAÍ
2025**

IRIA LOPES ESCOBAR

EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA CONSTITUIÇÃO DO HUMANO

Tese apresentada ao Programa de Doutorado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. **Adair de Aguiar Neitzel**.

ITAJAÍ
2025

IRIA LOPES ESCOBAR

EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA CONSTITUIÇÃO DO HUMANO

Esta tese foi julgada adequada para a obtenção do título de Doutora em Educação da Universidade do Vale do Itajaí.

Linha de Pesquisa: Cultura, Tecnologia e Aprendizagem

Itajaí, 1º de dezembro de 2025.

Prof.^a Dra. Verônica Gesser
Coordenadora do Programa

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Adair de Aguiar Neitzel
UNIVALI – Orientadora

Prof.^a Dra. Regina Célia Linhares Hostins
UNIVALI

Prof.^a Dra. Carla Carvalho
FURB

Prof.^a Dra. Margarete Sacht Góes
UFES

Ao meu pai e à minha mãe, João Pinasco Lopes (in memoriam) e Ambrosia Escobar (in memoriam), que se dedicaram a me ensinar que as melhores coisas da vida não têm preço, mas, sim, imensurável valor.

À Ingrid Holler, minha filha, meu coração fora do peito.

AGRADECIMENTOS

Finalizar uma tese é, antes de tudo, um gesto de gratidão e reconhecimento pela trajetória vivida. Foi um tempo de travessia, de passos incertos, caminhos tortuosos e descobertas inesperadas, de silêncios fecundos. Cada desafio, cada encontro e cada dúvida tornaram-se parte essencial desta caminhada que, mais do que acadêmica, foi humana e transformadora. Vivi uma experiência singular; a pesquisa, mais uma vez, ensinou-me que o conhecimento não é apenas acúmulo de saberes, mas um modo de habitar o mundo com mais sensibilidade, escuta e presença. Deixo pegadas, mas, principalmente, levo comigo as marcas dessa travessia – as vozes que me acompanharam, os afetos que me sustentaram e as experiências vividas.

Agradeço a Deus, inicialmente, pelo dom da vida, pela presença que me acompanha em cada passo, dando-me sabedoria e discernimento para agir com calma e força diante do que for preciso enfrentar.

Agradeço à minha família, alicerce em todos os momentos desta caminhada, pela paciência e presença constante. Em especial à minha filha – razão maior de cada passo e inspiração cotidiana –, agradeço pela ternura, pela compreensão e pela luz que traz aos meus dias. Foi por ela e com ela que aprendi, mais uma vez, o verdadeiro sentido da persistência e do amor que se transforma em força.

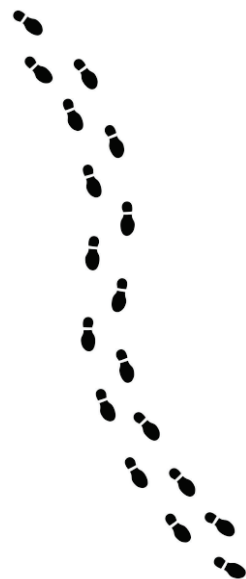
Agradeço a todos os professores e a todas as professoras, Mestres/as e Doutores/as, que, com sua sabedoria generosa e rigor intelectual, foram luz durante a minha caminhada acadêmica.

A cada membro da minha banca examinadora que se fez presente nesta jornada, deixo meu reconhecimento sincero e minha profunda gratidão.

Ao GP Cultura, Escola e Educação Criadora e às/aos colegas de pesquisa, minha profunda gratidão pela convivência, pelas trocas e pelos compartilhamentos de ideias, inquietações e experiências que tornaram esse percurso mais leve. Foram tantas leituras, debates, escutas, viagens, passeios e encontros... De maneira sensível, aprendi que a pesquisa se fortalece na escuta e na colaboração, quando o pensamento se abre ao diálogo e o saber se faz em comunhão. Foram quatro anos intensos; desejo que continuemos a nos inspirar mutuamente na busca de novos horizontes do saber.

Agradeço profundamente à minha orientadora, Prof.^a Dra. Adair de Aguiar Neitzel, por me pegar pela mão e conduzir-me nesta jornada. Cada orientação, diálogo, gesto de escuta e olhar sensível contribuíram para ampliar meu olhar e refinar meu pensamento. Suas palavras –

muitas vezes ditas no tempo certo do silêncio ou no incentivo discreto – foram fundamentais em meio às incertezas, descobertas e aprendizagens que compõem o fazer científico. Sua sabedoria e sua energia são inspiração!



[...] que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

Manoel de Barros

RESUMO

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, vinculada ao Grupo de Pesquisa (GP) Cultura, Escola e Educação Criadora, na Linha de Pesquisa Cultura, Tecnologia e Processos de Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), tem como tema as repercussões da educação estética na constituição do humano. Assim, neste estudo, buscou-se responder à seguinte questão-problema: como a educação estética repercute na formação do sujeito que se nutre esteticamente? Para tanto, traçou-se como objetivo geral: problematizar a repercussão da educação estética no sujeito que se nutre esteticamente. Para alcançar esse objetivo, os seguintes objetivos específicos foram delineados: discutir o conceito de educação estética e suas repercussões; estimar os conceitos fundantes das pesquisas do GP Cultura, Escola e Educação Criadora sobre educação estética e mediação cultural por meio da arte; analisar narrativas dos sujeitos que fazem parte do grupo sobre as repercussões da educação estética em sua formação. Os instrumentos de coleta de dados foram cartas (narrativas) produzidas pelos sujeitos que fazem ou fizeram parte do GP Cultura, Escola e Educação Criadora sobre as repercussões da educação estética em sua formação, de modo geral. As participantes da pesquisa foram acadêmicas e egressas do PPGE da Univali que fazem ou fizeram parte do grupo, as quais, por meio de convite, aceitaram participar deste estudo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, alinhada aos pressupostos filosóficos da fenomenologia, que tem como princípio que o ser humano, ou sujeito investigado, não é um observador isolado, mas um ser-no-mundo, sempre situado no mundo e em relação com o outro. O método de análise de dados foi a Análise Textual Discursiva (ATD), segundo Moraes e Galiuzzi (2007). A pesquisa contou com o aporte teórico dos estudos do GP Cultura, Escola e Educação Criadora no que diz respeito ao conceito de educação estética, a saber: Neitzel *et al.* (2017); Neitzel e Ramos (2022) e Schiller (2002). Larrosa (2021) e Heidegger (2003) trouxeram contribuições sobre o *fazer uma experiência*. Rancière (2020), Uriarte, Neitzel e Krames (2020) e Martins (2012, 2014, 2024) apresentaram contribuições sobre mediação emancipadora. Os resultados indicam o potencial transformador/emancipador da educação estética, mostrando que a arte e a cultura repercutem na vida dos sujeitos, de maneira geral, pelas narrativas descritas. A arte, em suas múltiplas linguagens e diversas formas de expressão, desafia e possibilita a fruição; por meio dela, o sujeito acessa muitos lugares, inclusive as subjetividades humanas, ampliando a visão para novas perspectivas de mundo, alargando as possibilidades de observar, explorar, questionar-se e, conseqüentemente, transformar-se. Ao educar-se esteticamente, o ser humano passa a ressignificar seu modo de ser e agir no mundo e ao seu redor. Ao *fazer uma experiência*, abre-se um campo de possibilidades para aquele que está disposto a ser tocado e afetado. No ofício da docência, ao educar-se por meio das artes, o professor passa a ser um profissional mediador emancipador e não explicador. Nesse sentido, as categorias extraídas das cartas evidenciam que as experiências vividas pelas acadêmicas promoveram a educação estética, acionando o conhecimento pelas vias sensíveis e inteligíveis, levando o ser humano a educar-se esteticamente, a adquirir autonomia intelectual e a transpor as barreiras da individualidade, alcançando, assim, no exercício da alteridade, esferas sociais em um movimento emancipador e político.

Palavras-chave: Educação estética. Fazer uma experiência. Arte. Mediação emancipadora.

ABSTRACT

This qualitative research, linked to the Research Group Culture, School and Creative Education (*GP Cultura, Escola e Educação Criadora*), within the research line Culture, Technology and Learning Processes of the Graduate Program in Education at the *Universidade do Vale do Itajaí* (UNIVALI), investigates the repercussions of aesthetic education in the constitution of the human being. The study sought to answer the following research question: How does aesthetic education affect the formation of the subject who is aesthetically nourished? Accordingly, the general objective was: to examine the repercussions of aesthetic education in the formation of the aesthetically nourished subject. To achieve this goal, the following specific objectives were established: to discuss the concept of aesthetic education and its repercussions; to identify the foundational concepts of the Research Group's studies on aesthetic education and cultural mediation through art; and to analyze the letters written by group members about the impact of aesthetic education on their formation in general. The data were collected through letters produced by participants who are or were members of the *GP Cultura, Escola e Educação Criadora*, reflecting on how aesthetic education has influenced their formation in general. The participants were graduate students and alumni from the UNIVALI's Graduate Program in Education who, upon invitation, agreed to take part in the study. This is a qualitative study, aligned with the philosophical assumptions of phenomenology, which holds as a principle that the human being—or the subject under investigation—is not an isolated observer, but a being-in-the-world, always situated in the world and in relation with others. Data analysis followed the Discursive Textual Analysis (DTA) method proposed by Moraes and Galiuzzi (2007). The theoretical framework was grounded in studies developed by the *GP Cultura, Escola e Educação Criadora* concerning the concept of aesthetic education, particularly Neitzel et al. (2017), Neitzel and Ramos (2022), and Schiller (2002). Larrosa (2021) and Heidegger (2003) contributed reflections on the notion of *undergoing an experience*, while Rancière (2020), Uriarte, Neitzel and Krames (2020), and Martins (2012, 2014, 2024) informed the discussion on emancipatory mediation. The results highlight the transformative/emancipatory potential of aesthetic education, revealing that art and culture profoundly affect people's lives, as expressed in the participants' letters. Art, in its multiple languages and diverse forms of expression, challenges and enables fruition; through it, individuals access different dimensions of existence, including human subjectivities, broadening their perception of the world, expanding possibilities for observation, exploration, questioning, and, consequently, transformation. By educating themselves aesthetically, individuals begin to reinterpret their way of being and acting in the world. In *undergoing an experience*, they open a field of possibilities for being touched and affected. Within the teaching profession, aesthetic education through the arts enables teachers to become emancipatory rather than explanatory mediators. In this sense, the categories derived from the letters show that the experiences lived by the participants fostered aesthetic education, activating knowledge through both the sensible and intelligible dimensions. This process leads individuals to educate themselves aesthetically, to achieve intellectual autonomy, and to transcend the boundaries of individuality—thus reaching, through the exercise of otherness, social spheres in an emancipatory and political movement.

Keywords: aesthetic education; undergoing an experience; art; emancipatory mediation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Nutrição estética.....	18
Figura 2 – “Embrionário”, “Ttéia 1C” e “Galeria Psicoativa Tunga”.....	19
Figura 3 – Problema de pesquisa.....	23
Figura 4 – Objetivos da pesquisa.....	24
Figura 5 – Estudos selecionados para a revisão de literatura	26
Figura 6 – Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	34
Figura 7 – Percurso metodológico da tese.....	36
Figura 8 – Coisas desimportantes.....	38
Figura 9 – Atividades do livro <i>Atividades na pré-escola</i>	42
Figura 10 – Encontro nos museus	46
Figura 11 – Estágios de desenvolvimento de Schiller.....	49
Figura 12 – Sensibilidade e razão.....	50
Figura 13 – Reforma.....	61
Figura 14 – Obra “Comunicação”, de Gugie Cavalcanti.....	63
Figura 15 – “Entre o céu e a terra”, de Jussara Marangoni	67
Figura 16 – “Fruição Pública”, de Camila Alba.....	70
Figura 17 – Temáticas centrais do GP Cultura, Escola e Educação Criadora.....	72
Figura 18 – Conceito de mediação	75
Figura 19 – Conceito de mediação sensível	76
Figura 20 – Educação estética, dança, corpo.....	79
Figura 21 – Conceitos trabalhados no GP Cultura, Escola e Educação Criadora	83
Figura 22 – Conceitos trabalhados nas pesquisas selecionadas	90
Figura 23 – Saberes teóricos, empíricos e metodológicos.....	95
Figura 24 – Etapas da Sociopoética.....	98
Figura 25 – Pesquisa narrativa: textos de campo	100
Figura 26 – Cada um lê com os olhos que tem, de Leonardo Boff.....	102
Figura 27 – Momentos de nutrição	104
Figura 28 – Nutrição estética em espaço cultural.....	107

Figura 29 – “Celacanto Provoca Maremoto”, de Adriana Varejão	116
Figura 30 – “Extravagâncias”, de Joana Vasconcelos.....	120
Figura 31 – “ <i>Les vacances de Hegel</i> ”, de René Magritte.....	124
Figura 32 – <i>Sísifo</i> , de Tiziano.....	125
Figura 33 – Tapeçaria, de Almir Tirelli.....	134
Figura 34 – “Deixar ir”, de Dan Lie	136
Figura 35 – “Deixar ir” e seus ciclos	138
Figura 36 – Tempo para nutrir sentidos.....	142
Figura 37 – “Katrina”, de Leda Catunda	143
Figura 38 – “Deixar ir” e nutrir-se.....	147

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
GP	Grupo de Pesquisa
MEC	Ministério da Educação
PEBA	Pesquisa Educacional Baseada em Arte
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PR	Paraná
SC	Santa Catarina
SP	São Paulo
Univali	Universidade do Vale do Itajaí

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: PRIMEIROS PASSOS.....	13
1.1	Hora de iniciar: minhas primeiras palavras	17
1.2	Revisão de literatura.....	24
1.3	Caminho metodológico	31
1.3.1	Produção de dados: narrativas (cartas) dos alunos e ex-alunos do GP Cultura, Escola e Educação Criadora.....	33
1.3.2	Análise de dados	35
2	PERCORRENDO OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA.....	38
2.1	Mapeando o conceito de educação estética.....	43
2.2	Encontros com a arte pela nutrição estética.....	58
3	EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO: UMA POTÊNCIA NA FORMAÇÃO HUMANA.....	71
3.1	Educação estética em ambientes não formais de educação	84
3.2	Andando se faz o caminho... metodologias artísticas no movimento da pesquisa.....	91
3.3	A formação estética dos pesquisadores: com arte nutrimos nossos sentidos	102
4	NARRATIVAS DOS MEMBROS DO GRUPO DE PESQUISA CULTURA, ESCOLA E EDUCAÇÃO CRIADORA: REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO DO SUJEITO	111
4.1	Categoria 1 – O papel transformador/emancipador da educação estética	115
4.2	Categoria 2 - Fazer uma experiência pela arte	125
4.3	Categoria 3 – Espaços de nutrição estética: deixar ir	135
5	DURANTE O PERCURSO PRECISAMOS DE PAUSAS...PARA VER E REVER ALGUMAS CONSIDERAÇÕES (NÃO FINAIS).....	149
	REFERÊNCIAS	160
	APÊNDICES	168
	ANEXOS	174



1 INTRODUÇÃO: PRIMEIROS PASSOS...

*Eu não caminho para o fim, eu caminho para as origens.
Não sei se isso é um gosto literário ou uma coisa genética. Acho que
o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente
descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade
que temos com as coisas.*
Manoel de Barros (2015, p. 151).

O percurso pelo caminho do conhecimento não se faz em linhas retas ou circulares, mas em passos hesitantes, travessias incertas e rotas que se revelam no próprio ato de caminhar. Cada desvio, cada caminho tortuoso ou estesiante traz em si a potência da descoberta – não de uma chegada, mas de um modo de estar em movimento. O desconhecido, longe de ser um obstáculo, constitui-se como território fértil, onde o pensamento pode se reinventar e a sensibilidade se expandir. É nesse processo de atravessamento que se inscreve o verdadeiro sentido da experiência: compreender que o saber não é um ponto fixo de chegada, mas um fluxo contínuo de deslocamentos, encontros e transformações que, com Martin Heidegger, aprendi, me fez “habitar o caminho” e não apenas percorrê-lo.

Quero aproveitar esse valoroso percurso para deixar pegadas ao longo da escrita desta tese, pois elas representam os desafios ao longo da caminhada, pela passagem pelo doutoramento. Trago poesias de Manoel de Barros para compor, como um ato poético de reconexão com aquilo que me fez ser: a proximidade sensível, o afeto e a experiência vivida.

Gosto do poeta Manoel de Barros pela força da memória afetiva. **O valor das coisas não está em sua grandeza material, mas na profundidade do vínculo que estabelecemos com elas.** O poeta me reporta à minha infância, aos meus primeiros tempos – um tempo em que somente existia a alegria de brincar por brincar, de subir em árvores, tomar banho de rio, comer fruta direto da fonte, no quintal de casa. Um tempo em que os sentidos eram aflorados pelo encantamento, em que o conhecer se dava pelo envolvimento, pela presença e pela escuta do mundo, das paisagens, dos sons diversos, como o canto dos pássaros, das cigarras, o barulho da chuva, o cheiro da terra molhada, os aromas e os sabores que, até os dias atuais, quando sinto o aroma do capim-limão, provocam uma reconexão. Coisas simples, mas de uma sensibilidade que me fazem muito bem.

Aproveitando a deixa, ao longo do texto escolhi as figuras que compõem a tese nas cores em tons de verde, pela simbologia que ela representa: a natureza, a vida, o crescimento, o renovo, a vitalidade, a esperança de que tudo se renova. Acredito no poder que a cor representa, por estar associada a tudo que está em desenvolvimento, maturidade e crescimento, sempre com

calma, equilíbrio e harmonia. Como aprendi com Manoel de Barros (2015, p. 151): “A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas”.

Somente mais tarde eu compreendi a razão e a sensibilidade das coisas, como apontam Duarte Jr. (2010) e Schiller (2002). Duarte Jr. (2010, p. 13) fala das sensibilidades: “O mundo, antes de ser tomado como material inteligível, surge a nós como objeto sensível” – e eu acredito nisso. Assim como o poeta Manoel de Barros (2015, p. 151), na epígrafe, “[...] eu não caminho para o fim, eu caminho para as origens”, com a ideia de que as aprendizagens acontecem não apenas por experiências cognitivas, mas também pelos sentidos e pelos afetos que fizeram e fazem parte da minha vida.

Sobre o gosto literário, fico na dúvida se o aprendi na escola ou se foi algo que veio de casa. Digo isso pelo fato de, antes mesmo de eu frequentar a escola, minha mãe já costumava nos contar histórias. Naquela época era “estória” mesmo, daquelas inventadas, que tinham Saci Pererê – que adorava fazer traquinagens – e muitos outros personagens que fazem parte do nosso folclore brasileiro. Minha mãe tinha uma sensibilidade, fazia com tanta maestria aquele momento, que eu e meu irmão ficávamos vidrados com tantos detalhes, suspense e suavidade ao mesmo tempo. Talvez esse seja o motivo por eu sentir-me encantada com os poemas de Manoel de Barros, quando ele fala com tanta intimidade da natureza.

Minha primeira infância foi inspiradora, com experiências riquíssimas, regadas pela simplicidade cotidiana. Bom seria se eu pudesse permanecer lá. Entretanto, a vida segue seu fluxo – era hora de seguir outros caminhos. O tempo foi passando, e chegou o momento de eu frequentar a escola.

Comecei a frequentar a escola tardiamente. Não frequentei a Educação Infantil, até porque, naquela época, nem existia na forma que é hoje. Era o ano de 1988, um ano marcado historicamente para a educação, pois foi a partir da Constituição Federal de 1988 que a educação passou a ser um direito de todos e dever do Estado (Brasil, 1988). Esse meu início escolar tardio também se deu pelo fato de eu morar na zona rural – o que era muito comum naquela época –, quando a presença da criança na escola não era uma obrigatoriedade. Também não existia transporte escolar como nos dias atuais e, ainda, por ser no interior do Mato Grosso do Sul. Era preciso muita perseverança, pois eram inúmeras as dificuldades.

Contudo, assim que ingressei, segui minha vida escolar como toda aluna interessada em aprender e apropriar-se de novos conceitos. Durante essa caminhada, tudo que envolvia as artes me atraía – eu estava sempre no meio –, gostava e continuo gostando desse movimento, dessa transformação que envolve essa dinâmica. Sempre fui boa aluna, me dava muito bem nesse

universo escolar; era só seguir os passos da professora que estava tudo certo. Sempre estudei em escolas públicas e, por sorte, tive bons professores, que me incentivaram a seguir os caminhos da educação, apesar de não ter feito o magistério, pois minha cidade era muito pequena. Tinha poucos habitantes, era no interior. Não havia opções de escolha para o Ensino Médio; assim, éramos obrigados a frequentar o curso que era ofertado.

Uma das razões para a falta de oferta de cursos do Ensino Médio era o número reduzido de alunos que se formavam na Educação Básica. Muitos não seguiam os estudos por falta de opção, outros por precisarem ingressar no mercado de trabalho, e outros por falta de interesse ou incentivo. Nessa época, era muito difícil ingressar em uma faculdade – o acesso era bastante limitado. Quem tinha interesse precisava deslocar-se para outras cidades que ofertavam cursos superiores, que também não eram muitos. Desse modo, o ensino oferecido era o mínimo do básico.

Como eu tinha interesse em seguir meus estudos, a opção foi matricular-me no curso de Educação Geral, chamado de Científico, uma preparação para o ingresso em cursos de graduação distintos. Na verdade, era o único oferecido no momento e dentro do meu alcance.

Iniciei o Ensino Médio (antigo segundo grau) no Mato Grosso do Sul, meu estado de origem, e o concluí em Santa Catarina, na cidade de Balneário Camboriú – um período da minha vida marcado por experiências e descobertas, quando alcei voo do ninho de casa para conviver e viver outras realidades que fizeram parte da passagem para a minha vida adulta. Pelo fato de estar rodeada de pessoas ligadas ao magistério, mais uma vez fui incentivada e estimulada a seguir o caminho da educação – e conseguiram, me convenceram (ainda bem).

No ano de 2001, fiz o vestibular para o curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Foram quatro anos de uma trajetória acadêmica feliz e de muito aprendizado. Concluí o curso com duas habilitações: Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Por mais que estivesse encantada com tantos conhecimentos (teoria), nesse período senti falta de um olhar sensível para os profissionais recém-formados. Faltava um olhar atento, algo que afetasse nossos sentidos e, também, auxiliasse a educá-los. A meu ver, havia muita teoria e uma prática que via os alunos apenas como mais um número – bastava planejar, aplicar e ver os resultados.

Vale lembrar que, na época em que cursei Pedagogia, não existia o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). A Universidade aderiu ao programa a partir de 2010. Esse programa é uma política pública de formação docente criada pelo Ministério da Educação (MEC) e gerenciada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal

de Nível Superior (Capes), cujo objetivo é “[...] articular a educação superior por meio dos cursos de licenciatura com a educação pública estadual e municipal, antecipando o vínculo entre professores da Educação Básica e licenciados de diversas áreas, por meio do exercício da docência” (Uriarte, 2017, p. 198). Gostaria de ter participado do Pibid, visto que é um programa que faz toda a diferença na formação docente.

Assim que terminei a graduação, com o diploma na mão, fui em busca de pôr em prática os ensinamentos que aprendi na universidade. Escolhi trabalhar com Educação Infantil. Gosto desse olhar atento e da sensibilidade que fazem parte da profissionalidade do professor mediador. Não que as outras etapas não sejam importantes, mas, na Educação Infantil, é primordial um profissional conhecedor dos conceitos que envolvem o ensinar, mas também do sensível.

Essa sensibilidade dá-se pela percepção imediata do que é exposto, a partir da sensibilidade do corpo, dos gestos e dos sons. É uma forma de conhecimento pelo inteligível e pelo sensível integrados – um saber voltado ao corpo, vinculado aos cinco sentidos. Esse movimento requer de nós não somente uma interpretação do objeto de forma racional, mas também pela sensibilidade, pela emoção, pela experiência – uma experiência que renuncia aos conceitos estereotipados. Cada ser humano é dotado de inteligência e criatividade, sendo capaz de construir seus próprios conceitos e narrativas a partir daquilo que observa, experiencia e aprende.

Na qualidade de educadora, quanto mais considero e celebro a autonomia dos alunos, mais reconheço e me surpreendo com sua capacidade de transformação – não somente de cada um, mas também de seu entorno. São práticas que adquirimos na sala de aula, ao longo dos anos, saberes gerados durante a trajetória profissional, os quais são amalgamados com os conhecimentos experienciados nas instituições de formação docente – práticas que integram diferentes saberes, com as quais vamos nos aprimorando, em uma espécie de construção gradual de nossa identidade docente.

Acreditando nisso, sempre fui impulsionada a não parar com os estudos. No ano de 2018, fiz um seletivo e fui aprovada para o Mestrado em Educação, também pela Univali. Haviam se passado muitos anos longe dos bancos da universidade, não porque eu quisesse, mas por caminhos que a vida nos leva a trilhar e que, por vezes, nos distanciam de alguns projetos. No entanto, sonhos foram feitos para serem realizados, e eu nunca desisti de voltar à universidade. Foram dois anos incríveis, cheios de aprendizados e reconstruções, que

reforçaram meu encantamento pelo conhecimento e pela pesquisa. Então, em 2021, tornei-me Mestra em Educação – uma grande conquista.¹

Em 2022, mais uma conquista da minha vida: fui selecionada no seletivo do Doutorado em Educação, também pela Univali, com uma bolsa de estudos da Capes. Faltam-me palavras para descrever tamanha gratidão. Logo iniciei os estudos, participando das disciplinas obrigatórias e dos seminários temáticos que ocorrem no programa, os quais buscam instigar e estimular o encantamento, a reflexão e o aprofundamento sobre o tema a ser estudado.

Durante o curso, é preciso realizar Estágio Docente em curso superior; assim, participei da disciplina de Música, que integra o curso de Pedagogia, o que me fez reforçar as evidências de que a “[...] formação docente se amplia quando identifica que a escola e suas práticas são inesgotáveis fontes de pesquisa, resultando em conhecimento profissional” (Uriarte, 2017, p. 225).

Participei também do Grupo de Pesquisa (GP) Cultura, Escola e Educação Criadora, criado em 2008 e liderado pela Prof.^a Dra. Adair de Aguiar Neitzel, que vem desenvolvendo pesquisas sobre educação estética e mediação cultural por meio das artes. Foram encontros que possibilitaram – e ainda possibilitam – leituras e acesso a diversos materiais e pesquisas relacionadas a diferentes temas, todos ligados à educação estética, sendo esta a temática central do grupo.

1.1 Hora de iniciar: minhas primeiras palavras

*Eu só não queria significar.
Porque significar limita a imaginação.*
Manoel de Barros (2015, p. 7).

As palavras do poeta Manoel de Barros nos levam a exercitar os sentidos, o saber sensível, o significado, a interpretação *sui generis*, aquela que nos permite a estesia e nos orienta ao longo de nossa existência – a educação dos sentidos, a educação estética. Quero esclarecer que, ao longo do texto, trarei ilustrações para compor a tese, as quais contribuirão para ilustrar e ampliar o repertório cultural, como na Figura 1 a seguir, em momento de nutrição estética.

¹ Dissertação intitulada *A Base Nacional Comum Curricular e os bebês* (Escobar, 2021).

Figura 1 – Nutrição estética



Fonte: Acervo da autora. Fotografado no Museu Inhotim, 2023.

Ao participar do GP Cultura, Escola e Educação Criadora, passei não apenas a estudar sobre a temática desta tese – a educação estética –, mas também a viver situações de nutrição estética. Nesses encontros, fiz uma viagem imersiva, um mergulho de nutrição estética, por meio de visitas a bibliotecas, galerias de arte, teatros e museus, pois o GP entende que a educação estética é um caminho para o intelecto, aberto pela sensibilidade – um movimento que produz um acontecimento intenso, uma experiência única, singular, que reverbera no mundo externo.

A partir dos estudos de Schiller (2002), entendemos a educação estética como um movimento educativo, parte essencial da formação integral do ser humano. Nesse movimento de educação estética, fui a vários museus com o grupo e escolhi trazer aqui, como exemplo, um dos museus visitados: o Instituto Inhotim.

O Instituto Inhotim é o maior museu de arte contemporânea da América Latina. É também um jardim botânico, e nele muitas obras estão dispersas ao ar livre; outras estão em construções criadas especificamente para abrigar determinadas obras, como a Galeria

Psicoativa “Tunga”, e há ainda obras a céu aberto, como a da artista Elisa Bracher, “Embrionário”. Nele, ficamos encharcadas de arte, mas também nos estesiámos por seus espaços verdes.

Por isso, trago imagens desse museu que revelam belezas naturais e outras que se integram a esses espaços, pois ambas estesiámos nossos sentidos. Como destaca Schiller (2002, p. 47), “[...] o caminho para o intelecto precisa ser aberto pelo coração”. Assim, ao contemplarmos belezas naturais ou artísticas, penetramos o mundo das sensibilidades e das ideias de forma integrada – como na Figura 2, que apresenta, respectivamente, as obras “Embrionário”, de Elisa Bracher; “Ttéia 1C”, de Lygia Pape; e “Galeria Psicoativa Tunga”, de Tunga. A obra “Embrionário”, criada com elementos da natureza em seu estado bruto e conectados entre si, leva-nos a refletir sobre peso e equilíbrio. Em seguida, “Ttéia 1C” desafia nossa percepção espacial: a instalação, inspirada nas teias de aranha da natureza, aparece e desaparece à medida que o espectador se desloca, convidando-o a descobrir o que está oculto na escuridão. Por fim, “Galeria Psicoativa Tunga”, uma das maiores galerias de Inhotim, assemelha-se a uma caixa de vidro no interior da mata, abrigando um panorama da produção do artista.

Figura 2 – “Embrionário”, “Ttéia 1C” e “Galeria Psicoativa Tunga”



Fonte: Acervo da autora. Fotografado no Museu Inhotim, 2023.

Nos encontros do GP, foi possível também participar de discussões e questionamentos relacionados ao tema, o que contribuiu para que eu compreendesse e ampliasse meu olhar com relação à razão e à sensibilidade. Ademais, fez-me entender o quanto a educação estética necessita fazer parte de nossa formação como seres humanos. Ao participar do GP, resgatei a

importância da arte, de educar-me esteticamente e de sua relação com a docência, pois: “Educar-se esteticamente compreende um movimento de apreensão do mundo pelas vias sensoriais, como também pela razão, sem apartamentos, para que o impulso lúdico seja desenvolvido em uma relação que tecemos com o mundo, a qual se potencializa no jogo” (Neitzel; Alves, 2022, p. 413).

O jogo citado pelas autoras é o movimento que se desencadeia na relação com a obra de arte. Neitzel e Alves (2022) enfatizam a importância dessa discussão sobre educação estética – no movimento, na emancipação do sujeito, na sua autonomia e plenitude –, destacando o quanto somos afetados e potencializados diariamente pelo impulso lúdico gerado na apreciação e na reflexão do objeto artístico.

A educação estética dá-se de diversas formas, por diversas vias. No entanto, acreditamos na potência das artes, pois a arte possui um potencial transformador, conforme sinaliza Schiller (2002). A educação estética é, assim, entendida como o estado de sentir e pensar o mundo de forma integrada, pelo cultivo da razão e da sensibilidade. Precisamos, cada vez mais, aprender a sentir esse mundo, pois as atividades da razão e da sensibilidade são acionadas no movimento de experienciar a obra de arte.

Como educadora, observo, nas práticas escolares e nas relações extraescolares de alunos e alunas, pouca intimidade com o tema em questão, bem como uma certa tendência a ver a educação estética como algo apartado da vida, fragmentado – não como expressão ou parte integrada da vida humana, que pulsa tal como a própria vida. Assim sendo, os estudos do GP Cultura, Escola e Educação Criadora vêm reforçando a necessidade de se trabalhar, nas formações docentes, não apenas a razão, mas também os sentidos, por meio de proposições estéticas e artísticas. As pesquisas do GP revelam uma concepção de educação estética como um processo formativo do humano, que colabora no desenvolvimento integral do sujeito pela arte e que, uma vez educado esteticamente, transforma sua forma de pensar e sentir o mundo, impactando sua atuação pessoal e, também, profissional – concepção que estudaremos nos capítulos iniciais desta tese.

Destacamos algumas pesquisas sobre educação estética e mediação desenvolvidas pelo GP, as quais promovem a reflexão e o pensamento crítico, apresentando argumentações pertinentes que conscientizam e sensibilizam acerca da arte, da cultura e de suas diversas linguagens. Entre elas está a tese de Doutorado de Gabriela Piske (2022), que objetivou potencializar a biblioteca escolar como um espaço que educa esteticamente. A pesquisadora defende que a biblioteca é um espaço que contribui para a educação estética quando é

organizada segundo alguns indicadores por ela sinalizados e concebida como um espaço de mediação cultural. Segundo a autora, “[...] o primeiro passo para tornar a biblioteca escolar uma potência cultural que educa esteticamente está em reconhecer e transformar esse espaço em um local de arte” (Piske, 2022, p. 129), pois, dessa forma, a biblioteca deixa de ser apenas um local para armazenar e conservar livros de estudo.

A autora destaca que a biblioteca é um espaço de transformação e cultura, que, quando desvelado, provoca sensações, constatando que, para potencializar esse espaço, é preciso que a biblioteca escolar seja composta por bons livros, que promova uma relação de intimidade entre leitor e obra, que seja um espaço de acolhimento, cultural, de descoberta e dinâmico, e que tenha alguém que receba e promova as experiências. Nesse sentido, “[...] a biblioteca escolar pode ser a casa que provoca a educação estética naqueles que nela habitam” (Piske, 2022, p. 137). Trata-se de uma pesquisa que contribui para múltiplas e ricas trocas de experiências e percepções entre sujeitos, oportunizando a formação de leitores.

Rossi (2022), em sua dissertação, analisa a repercussão de um programa de formação continuada na educação estética de professores do Ensino Superior. A autora constatou a falta de estudos que abordem a formação estética na formação continuada para esse público. O número de pesquisas que tratam da formação continuada no Ensino Superior é muito inferior ao das pesquisas que se referem à Educação Básica. Em sua maioria, essas investigações abordam o processo de constituição da docência, sem tratar da educação estética.

A pesquisadora concluiu que a formação continuada, ao nutrir esteticamente seus docentes, sensibiliza-os e amplia sua percepção sobre o mundo que os cerca, repercutindo em sua prática e promovendo reflexões acerca de si, de sua maneira de ser e estar no mundo. Rossi (2022) evidencia que programas que incluem temas como educação estética repercutem de forma positiva na constituição do ser, tanto pessoal quanto profissionalmente. A autora revela a importância de estudos que discutam como a educação estética pode contribuir tanto para a formação de professores do Ensino Superior quanto para a formação do sujeito de forma geral. Essa constatação nos impulsiona a seguir nessa temática, pois observamos que as pesquisas ainda avançam a passos lentos quando o assunto é a educação estética na formação docente.

Pareja (2021), por sua vez, realizou um estudo sobre mediação cultural que pode nos ajudar a compreender a importância dessa temática na formação de professores. Ela traçou como objetivo, em sua tese, problematizar como a mediação do literário pode otimizar o *fazer uma experiência* na formação de professores leitores. A autora concluiu que, quando o professor mediador concebe o texto literário como objeto artístico e estético, ele explora sua função

estética e promove mediações adequadas, a sala de aula passa a ser um espaço de oportunidades para que a leitura do literário seja uma possibilidade de educação estética.

Conforme Pareja (2021), mediações adequadas oportunizam estesia, compartilham descobertas, ocupam espaços, afetando e emancipando o sujeito. A autora relata que “[...] foi uma educação emancipadora, pois emancipador é o mestre que acompanha, orienta e possibilita momentos para que os leitores possam trilhar com liberdade seus próprios caminhos” (Pareja, 2021, p. 150). A pesquisadora evidencia a importância de a educação estética estar presente na formação dos professores, pois a professora mediadora, por estar em contato com a arte, era educada esteticamente. Por essa razão, ela tinha um olhar ampliado sobre os conteúdos que ensinava e sobre a maneira como os ensinava.

Outra pesquisa importante sobre formação de professores foi a de Bittencourt (2021), que discute como a educação estética – um dos eixos sustentadores do Pibid – ressoa no fazer pedagógico de professores da Educação Básica e evidencia as potencialidades da educação estética na formação desses docentes. Seu objetivo geral foi analisar como a educação estética ressoa no fazer pedagógico. A pesquisa se detém em discutir a educação estética a partir desse programa de docência implantado pelo Governo Federal.

Bittencourt (2021) apresenta evidências e potencialidades da educação estética na formação docente, definindo-a como um estágio essencial para o desenvolvimento humano, oportunizado pela arte (conhecimento sensível e inteligível). A autora ressalta que, pela arte, somos levados a conhecer aquilo que não temos a oportunidade de experienciar em nossa vida cotidiana e que, ao possibilitar o acesso a outras situações e experiências pela via do sentimento, a arte constrói bases para uma maior compreensão de mundo.

A pesquisadora conclui que a educação estética, na formação docente, ressoa no fazer pedagógico, mas é preciso que os professores rompam com suas anestésias e estejam abertos a fazer novas experiências, de modo que possam estesiarse e deixar-se contaminar pelas manifestações culturais e artísticas, para, assim, proporcionar estésias a seus educandos (Bittencourt, 2021). Concordamos e reiteramos: a educação estética dá-se de diversas formas e é imprescindível à formação integral do ser humano.

As pesquisas desenvolvidas pelo GP Cultura, Escola e Educação Criadora, aqui mencionadas, nos levam à compreensão de que a formação docente envolve inúmeros saberes – entre eles, arte, cultura, razão e sensibilidade estética. Ainda que a docência seja constituída por saberes específicos, “[...] os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada” (Tardif, 2000, p. 7). É

importante pensar, portanto, na formação docente como “[...] um espaço de reflexão, inovação e estesia, tendo como foco a educação estética, ao mesmo tempo que pensamos na atualização científica e didático-pedagógica dos professores” (Bittencourt; Steil; Uriarte, 2020, p. 273).

Como o GP Cultura, Escola e Educação Criadora vem pesquisando intensamente a respeito e, também, se nutre esteticamente – cujos membros são, em sua maioria, docentes da Educação Básica e do Ensino Superior –, propomo-nos a realizar uma pesquisa com seus integrantes, a fim de compreender como a educação estética repercute na docência e na formação do sujeito em geral. Diante dos questionamentos, apresentamos a questão de pesquisa e a tese deste estudo na Figura 3.

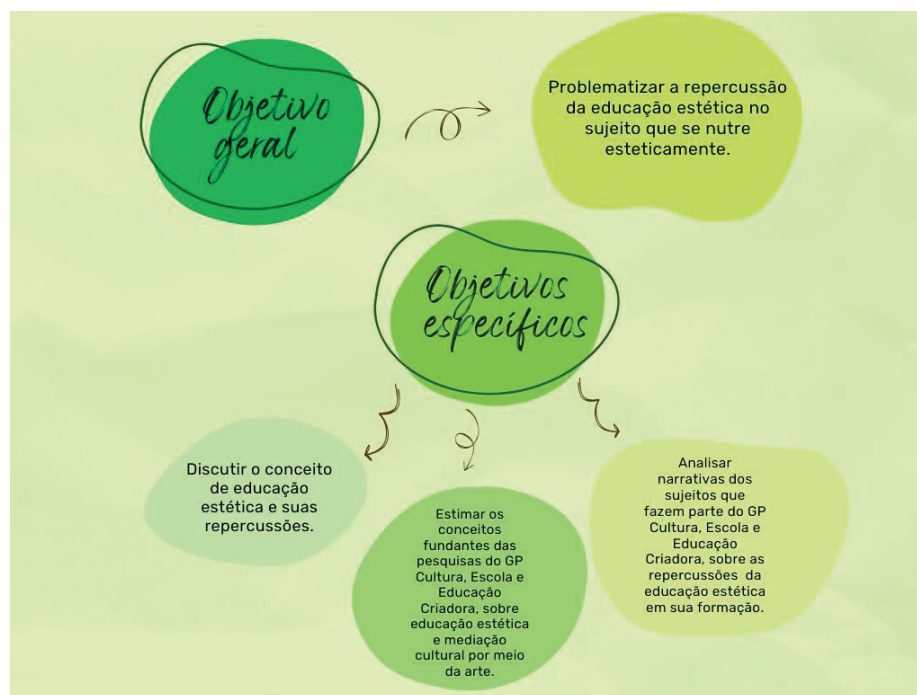
Figura 3 – Problema de pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.

Usando as palavras do poeta Bartolomeu Campos de Queirós (2004, p. 5), eu queria “[...] atravessar as cascas e alcançar o miolo das coisas” – mergulhar nas profundezas para encontrar a resposta para o problema. Era preciso buscar caminhos. Então, delimitamos os objetivos geral e específicos apresentados na Figura 4.

Figura 4 – Objetivos da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.

Acreditamos que, uma vez educado esteticamente, o docente – ou qualquer ser humano – não está determinado por seus impulsos, não age por coerção, necessidade ou finalidade prévia, mas permanece em uma abertura plena diante do mundo. Torna-se disponível, tem capacidade de se deixar afetar com o que o cerca, de maneira livre e receptiva, acolhendo as experiências sem reduzi-las a tramas rígidas da razão ou reações imediatas da emoção. Tem autonomia intelectual, é livre, pois se encontra em equilíbrio entre razão e pensamento, o que implica perceber-se no coletivo e saber lidar com as demandas de sala de aula. A liberdade estética o prepara para a liberdade ética.

1.2 Revisão de literatura

*Meu fado é o de não saber quase tudo.
Sobre o nada eu tenho profundidades.
Não tenho conexões com a realidade.*
Manoel de Barros (2015, p. 125).

A leitura desses versos do poeta Manoel de Barros levou-me a questionar o conhecimento: Como ele se dá em nossa formação? Como aquilo que vivemos e experienciamos vai se sedimentando e se transformando na relação com o mundo? O conhecimento não é algo pronto e acabado, definitivo, que se transmite de pessoa para pessoa.

“Meu fado é o de não saber quase tudo”, descreve o poeta Manoel de Barros (2015, p. 125). A necessidade de conhecer mais faz parte da vida humana.

Nesta caminhada formativa, quero ampliar conexões com a realidade, realizar uma revisão da literatura, saber o que dizem as pesquisas. Nesse sentido, ao delimitarmos a questão-problema, procuramos, na literatura, estudos que pudessem contribuir com o tema a ser investigado. Acessamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para um levantamento de pesquisas realizadas sobre o tema proposto – educação estética na docência e suas repercussões –, com recorte temporal de 2013 a 2023, a fim de verificar como a temática vem sendo abordada e discutida nas pesquisas acadêmicas. E, assim, em uma espécie de funil, selecionar os títulos que pudessem contribuir com a pesquisa proposta.

Ao utilizarmos o descritor “formação docente” no campo “Título”, encontramos 3.991 resultados e, com o descritor “formação de professores”, localizamos 10.776 trabalhos. São pesquisas distribuídas entre dissertações e teses, direcionadas às mais variadas áreas educacionais relacionadas à formação de professores, como matemática, ciências, educação física, políticas públicas educacionais, linguística, diretrizes curriculares, avaliação, informática, tecnologias digitais, entre outras. Ao realizarmos a leitura dos títulos, verificamos que, embora os estudos fossem de grande valia e relevância educacional e contribuíssem positivamente com a academia, a grande maioria não ampliaria o objeto desta pesquisa, por tratarem de diferentes temas na formação docente, não relacionados à educação estética.

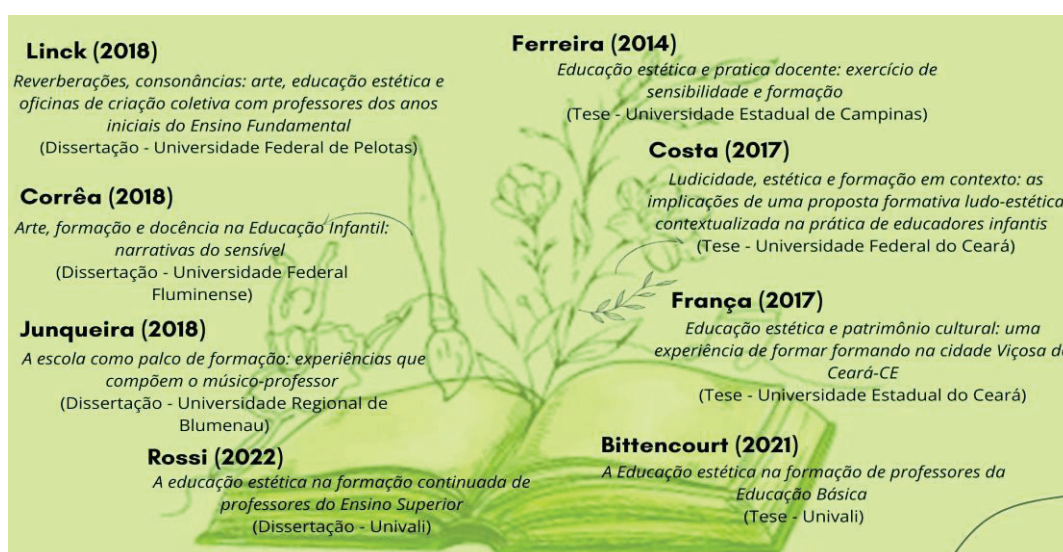
Com o intuito de refinar os estudos, utilizamos os descritores “formação docente + educação estética”. Com isso, apareceu somente um trabalho. Ao ler o resumo, percebemos tratar-se da situação da dança no currículo escolar. Assim sendo, descartamos esse estudo, pois estávamos em busca de trabalhos sobre formação de professores. Em seguida, utilizando os descritores “educação estética + formação de professores”, encontramos novamente um resultado, sob o título *Educação estética e prática docente: exercício de sensibilidade e formação*, de Luciana Haddad Ferreira (2014). Trata-se de uma pesquisa realizada com professores da Educação Básica, que buscou analisar aspectos referentes aos conhecimentos sensíveis, às construções narrativas, às experiências artísticas e à educação estética.

Dando seguimento à nossa busca, utilizamos o descritor “educação estética”, e o resultado obtido foi um total de 159 trabalhos, distribuídos em teses e dissertações. Optamos, então, por analisar esses resultados. O critério de inclusão deu-se a partir dos resumos dos trabalhos que se identificassem com a educação estética na formação docente e suas repercussões e que apresentassem um conceito de educação estética análogo ao que

defendemos. Vale ressaltarmos que muitos estudos apareciam repetidos e, por isso, foram descartados. Ademais, vários trabalhos não estavam disponíveis para consulta, reduzindo ainda mais o resultado das buscas. Ressaltamos, ainda, que o foco desta pesquisa recai sobre os trabalhos desenvolvidos pelo GP Cultura, Escola e Educação Criadora.

Após a leitura dos resumos, selecionamos os estudos que abrangem e discutem possíveis repercussões da educação estética na docência. São eles: quatro teses – Bittencourt (2021), Costa (2017), Ferreira (2014) e França (2017); e quatro dissertações – Corrêa (2018), Junqueira (2018), Linck (2018) e Rossi (2022). A Figura 5 apresenta os títulos e a origem desses trabalhos.

Figura 5 – Estudos selecionados para a revisão de literatura



Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.

A tese de Ferreira (2014) analisa o impacto das experiências vivenciadas pelos participantes a partir das situações cotidianas e das reflexões ocasionadas pela própria prática profissional. A autora dialoga e faz referências de que os professores que participam de formações em educação estética tornam-se docentes diferentes ao se depararem com o fazer pedagógico: seus conhecimentos são aprimorados e as experiências vivenciadas modificam seu olhar para o exercício da docência. Conforme Ferreira (2014, p. 276), os docentes “[...] modificaram sensivelmente sua maneira de compreender a docência”.

A pesquisadora reflete sobre a potência e as transformações – ou *trans(forma)ções* – das experiências compartilhadas e dos conhecimentos adquiridos durante as formações que têm a arte como ponto de partida. Ela afirma que esse processo foi palco de reflexões, criatividade, autonomia e de um novo olhar para as ações pedagógicas e para os educandos. Segundo Ferreira (2014), os resultados foram perceptíveis quando os profissionais retornaram à escola, sinalizando ser indispensável o exercício formativo de sensibilização, que permite ao professor

perceber sua potencialidade de atuação cotidiana. “Educação estética pode ser compreendida, então, como a faculdade humana de percepção sensória, que articula a cultura com a individualidade, de modo a criar representações, emoções e sentidos que nos são próprios” (Ferreira, 2014, p. 31).

A pesquisa de Ferreira (2014) evidencia que professores, ao participarem de formações cuja temática é a educação estética, modificaram-se e ampliaram seu olhar e sua maneira de compreender a docência. Logo, as experiências e os conhecimentos apropriados os tornaram sujeitos transformados, o que altera suas ações e concepções, conduzindo-os a uma formação mais humana. Essa abordagem converge com o que defendemos: que a educação estética é imprescindível na formação docente e reverbera na sala de aula ou em qualquer espaço de atuação do professor. A arte tem o poder de *trans(formar)* o sujeito, pois ele passa a observar e interpretar o que está nas entrelinhas, a imaginar o inimaginável e a encantar-se com detalhes que, muitas vezes, passam despercebidos – como o desabrochar de uma flor ou o balanço das ondas do mar.

Costa (2017) realizou uma pesquisa com um grupo de professores de Pedagogia que participou de uma formação conduzida por ele, também professor universitário. Nessa formação, os docentes puderam visitar e participar de um museu de obras de arte. O objetivo geral da pesquisa foi investigar os impactos e as transformações ludoestéticas na prática pedagógica do educador infantil no trabalho com artes visuais. O autor utilizou, como metodologia, a abordagem qualitativa e, como instrumento de coleta de dados, a pesquisa-ação.

Para Costa (2017, p. 19), a formação ludoestética é um conceito que se configura como “[...] processos internos, subjetivos e pessoais, carregados de expressões, afetividade e significados, além de um processo que preconiza o ser como um todo”. O pesquisador afirma que muitos docentes ainda não possuem entendimento sobre educação estética. Acreditam que a arte é o belo, que estética está relacionada ao “tudo bonitinho”. Assim, o conceito de arte e de educação estética está associado à beleza e à produção de técnicas realistas e à reprodução da natureza em uma cópia perfeita. O autor conclui que a dimensão lúdica, atrelada à estética, tem um ganho significativo quando alinhada a saberes culturais, transformando, fortalecendo e ampliando a consciência dos docentes sobre a educação estética, reverberando em suas práticas (Costa, 2017).

Ficou claro, nas falas das professoras, o encantamento e a ludicidade carregada de sentidos, em diálogo com suas visões de mundo, desequilibrando-as e reestruturando seus conceitos, mobilizando-as para além do pedagógico e profissional. “A visita às exposições

representou um mundo de possibilidades a ser descoberto, de mediação dos saberes e experiências, identidades construídas, crenças e valores culturais” (Costa, 2017, p. 140). Nesse sentido, a formação é importante para proporcionar aos docentes diferentes possibilidades e experiências com a arte e, assim, levá-los a olhar a educação estética com sensibilidade e racionalidade.

Pensando em proporcionar diferentes possibilidades, França (2017), em sua tese, teve como objetivo compreender de que modo uma educação estética mediada pelo patrimônio cultural pode repercutir no processo formativo de professores e em sua prática pedagógica. Os dados foram produzidos em uma pesquisa-ação com professores da Educação Básica, sendo docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Durante a pesquisa, França (2017) possibilitou a utilização do patrimônio cultural como potencial estético e objeto de fruição artística, favorecendo experiências estéticas.

Dentre os achados da investigação, a autora concluiu ser relevante o estímulo da dimensão estética na formação de professores, exercitando a religação que conduz à percepção dos múltiplos sentidos envolvidos na formação, viabilizando experiências estéticas mediadas pelo patrimônio cultural. Para França (2017, p. 92), a educação estética é “[...] uma dimensão da existência, do agir humano, ligada ao sentir, à sensibilidade, englobando a imaginação, o ato criador, a capacidade de fruição e de despertar interesses”, o que amplia “[...] a ideia de uma estética que apenas instrumentalize o homem para perceber o belo ou a arte” (França, 2017, p. 92). Entendemos, assim, que a educação estética, quando interligada à formação docente, repercute e é capaz de possibilitar a integração das potencialidades tanto pessoais quanto profissionais.

Bittencourt (2021) realizou uma pesquisa sobre educação estética na formação de professores da Educação Básica. Como a autora é membro do GP Cultura, Escola e Educação Criadora, optamos por apontar o objetivo de sua pesquisa e os seus resultados nas páginas que precedem esta revisão de literatura, quando tratamos das pesquisas do GP relacionadas à nossa temática.

Dando continuidade às pesquisas elencadas, Linck (2018), em sua dissertação de Mestrado, propôs-se a investigar como educadoras licenciadas em outras áreas, sem formação artística em nível de graduação, estavam trabalhando com as artes visuais nos anos iniciais do Ensino Fundamental em sala de aula e se realizavam um trabalho de educação estética em suas práticas. Foi uma pesquisa qualitativa que utilizou, como metodologia, a A/r/tografia, para colher dados por meio da realização de oficinas de criação coletiva com gravuras, pinturas e

vídeos. Linck (2018) revelou que a pesquisa resultou na percepção do exercício estético-artístico, na possibilidade de buscar um novo olhar e uma transformação na prática docente. Para a autora, a educação estética “[...] reverbera da prática de experiência, refletir autoexpressa-se em arte ou no cotidiano como forma do vivido e do sensível, desenvolvendo o pensamento, a percepção e possibilitando a autocompreensão” (Linck, 2018, p. 49).

A pesquisadora destaca a importância da educação estética na formação docente nos mais variados cursos de graduação. Linck (2018) verificou que a maioria das docentes participantes da pesquisa não possuía formação estética suficiente para os fazeres pedagógicos em arte. Os sujeitos da pesquisa relacionaram arte a práticas como pintura, desenho, trabalhos manuais, decoração e datas festivas. A autora ressalta que “[...] apesar de conseguirem utilizar a arte e a educação estética, mesmo que de forma rasa, elas precisam se sensibilizar e buscar formas de trabalhar a linguagem, pois a formação que possuem não é suficiente para tal aprendizagem” (Linck, 2018, p. 109). Nesse sentido, destacamos como é imprescindível uma formação continuada na área da educação estética, pois a maioria dos sujeitos da pesquisa de Linck (2018) relacionou educação estética e arte a técnicas de trabalhos manuais.

Corrêa (2018) pesquisou sobre arte, formação e docência, com o objetivo de investigar e analisar sentidos da formação estética docente no diálogo com a arte e a educação. A autora realizou uma pesquisa autobiográfica que buscou reconhecer histórias de vida e formação de um grupo de professores da infância. Em sua pesquisa, são reveladas as possibilidades e a potência da arte para o desenvolvimento de uma educação mais sensível, por meio de narrativas que validam a importância da educação estética na docência. Corrêa (2018) relata que, pelas vozes, a família e a escola são apontadas como importantes incentivadores de experiências estéticas, embora limitadas, seja pelo pouco acesso, seja pela falta de oferta.

Corrêa (2018) afirma que, na escola, o contato com a arte é restrito às datas comemorativas, aos trabalhos manuais e à criatividade. A pesquisadora aponta o contato com a natureza como importante elemento de formação estética, um espaço para inspirar-se e sensibilizar-se. Segundo Corrêa (2018), as narrativas docentes indicam que a sensibilidade estética é tocada e cultivada não apenas no encontro com a arte e com as produções artísticas, mas também no encontro com tudo o que está à nossa volta. A imaginação e a criatividade não se limitam à arte, pois proporcionam experiências com múltiplas expressões, abrindo espaço para o novo. “A arte e a formação estética na formação docente pressupõem que cada educador pode desenvolver-se esteticamente a partir de sua própria singularidade vivente” (Corrêa, 2018, p. 68). Isso levou a pesquisadora a concluir que a formação estética é fundamental para a

docência e se revela como um caminho que potencializa novas formas de pensar, sentir e agir no mundo.

Discordamos em alguns pontos, visto que entendemos a educação estética como um estado de desenvolvimento e de equilíbrio das faculdades sensíveis e inteligíveis, de forma integrada, no qual o indivíduo se educa esteticamente ao *fazer uma experiência* com um objeto – seja um livro, uma música ou uma visita a um museu –, quando os sentidos são provocados por meio da fruição.

Para nos auxiliar nessa reflexão, a pesquisa de Junqueira (2018) buscou abordar as identidades imbricadas durante o processo de formação docente e as ressonâncias da educação estética nesse percurso. Foi uma investigação realizada com licenciandos bolsistas do Pibid de Música, em que a autora buscou responder à seguinte pergunta: “Que experiências compõem o músico-professor em seu percurso de formação docente em escola?” (Junqueira, 2018, p. 9). Para responder à questão, a autora traçou como objetivo analisar experiências que compõem o músico-professor em um percurso de formação docente. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, com o método da Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA), a/r/tografia, cujos dados foram colhidos em conversas por meio de grupo focal e análise de portfólio reflexivo.

Junqueira (2018) afirma que, ao proporcionar-se a educação estética aos bolsistas, se amplia o repertório cultural, não apenas como processo de fruição, mas também como reflexão e partilha. Ao ter contato com a arte, o docente não apenas se torna um fruidor, mas também um criador, e passa a perceber seu entorno de forma ampliada e diferente. A pesquisadora constatou que a educação estética teve suas ressonâncias no Pibid de Música quando os próprios acadêmicos experienciaram atividades pedagógico-musicais e as compartilharam. Junqueira (2018) concluiu que a educação do inteligível e do sensível ocorreu de modo imbricado, o que possibilitou à identidade artística estar presente em sala de aula. Assim, para que “[...] a Educação estética possa ter suas ressonâncias na prática pedagógica dos acadêmicos, eles precisam, primeiramente, ser educados sensivelmente; dessa forma, passam a lidar de outro modo com os elementos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem” (Junqueira, 2018, p. 128). A autora constatou que a formação proposta pelo Pibid é de suma importância e tem papel fundamental na formação docente, reverberando em sua prática cotidiana. Concordamos e reiteramos que a educação estética na formação docente é essencial para todos os profissionais, sobretudo para aqueles que atuam em sala de aula.

Rossi (2022), por sua vez, em seu estudo sobre educação estética na formação continuada de professores do Ensino Superior, procurou responder à seguinte questão: como

um programa de formação continuada repercute na educação estética de seus professores? Rossi (2022) também é membro do GP Cultura, Escola e Educação Criadora; assim sendo, optamos por apontar o objetivo de sua pesquisa e os seus resultados nas páginas que precedem esta revisão de literatura, onde apresentamos pesquisas do GP relacionadas à nossa temática.

Para concluirmos esta seção, trazemos Tardif (2014), que afirma que o professor, ao longo de sua jornada formativa, adquire diversos saberes, os quais perpassam vários espaços, tempos e significados. São saberes alicerçados pela cultura, pelo contexto social, pelos diálogos e pelas práticas formativas. Logo, pensarmos na repercussão da educação estética na docência é imprescindível, além de compreendermos os vários contextos com os quais os docentes dialogam para a construção de sua subjetividade na profissão e de seus saberes. Esses saberes, entrelaçados, resultam na qualidade da prática docente.

1.3 Caminho metodológico

*Todos os caminhos – nenhum caminho
Muitos caminhos – nenhum caminho.
Manoel de Barros (2015, p. 72).*

Percorrer os caminhos da pesquisa é viver a tese como um desafio. Como nos coloca o poeta Manoel de Barros (2015, p. 72), na epígrafe, “todos os caminhos – nenhum caminho”, existem muitos caminhos e ficamos receosos em escolher ou optar por um. Nesse desafio, está incluído escolher um tema preciso, recolher documentos sobre esse tema. Isso significa aprender a pôr em ordem as ideias, os planejamentos e os dados (Eco, 2007). Vamos nos tornando mais seguros, conhecendo mais as coisas; entretanto, como direcionamos o trabalho dependerá dos comportamentos e da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Dentre os inúmeros percursos metodológicos, a pesquisa qualitativa tem como ponto forte a capacidade de estudar percepções, traços subjetivos e comportamentos. Permite ao pesquisador estar em contato direto com os pesquisados, em tempo real e defende o estudo do ser humano como protagonista de si. Assim, pode-se fazer análises aprofundadas sobre fenômenos sociais em suas particularidades, tendo como fonte direta de dados o ambiente natural (Bogdan; Biklen, 1994).

A pesquisa qualitativa possui características próprias: 1º) a fonte de dados é o ambiente natural, pois acontece no mundo real, no contato direto com as pessoas e o ambiente em que elas habitam; 2º) ela é essencialmente descritiva, sendo gestos, palavras, imagens e mesmo silêncios, e não números, o que aproxima as experiências encontradas ao longo do processo – é no caminhar que as compreensões vão surgindo; 3º) como investigadoras, interessamo-nos

mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados; o que importa é o percurso vivido, as escutas, as dúvidas, as descobertas; 4º) ao analisar os dados de forma indutiva, as análises vão ganhando forma à medida que mergulhamos nos detalhes; 5º) a produção de sentido é um elemento fundamental na pesquisa de natureza qualitativa; o interesse está no modo como as pessoas dão sentido às suas vidas, às suas histórias, e o quanto esse sentido também transforma o/a pesquisador/a (Bogdan; Biklen, 1994).

Partindo dessa perspectiva, esta pesquisa é qualitativa e alinhada aos pressupostos filosóficos da fenomenologia, tendo como princípio que o ser humano, ou sujeito investigado, não é um observador isolado, mas um ser-no-mundo (Heidegger, 2005), sempre situado no mundo e em relação com o outro. A pesquisa de abordagem fenomenológica consiste em estudar fenômenos sociais em sua essência e particularidade, ou aquilo que, por vezes, está oculto, mas cujo desvelar é primordial para o pesquisador e para a sociedade.

Edmund Husserl (1859-1938) é considerado o pai da fenomenologia, trazendo em sua metodologia o estudo do ser em sua essência – investigar o sentido do Ser-aí e o ser em seu desvelar, em sua singularidade. Recorremos a Heidegger (2005, p. 65), seu contemporâneo, que se refere à fenomenologia como um “[...] deixar e fazer por si mesmo aquilo que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo [...]”, para apontar que o fenômeno é aquilo que se mostra, que se revela, ou seja, o desvelamento do estudo do ser.

Em Heidegger (2005), a investigação fenomenológica desloca-se na busca das essências, assim como em Husserl, por uma ontologia fundamental – o estudo do ser. O compromisso não é explicar de forma racional os fenômenos, mas deixá-los mostrar-se como se dão, revelando-se: é aquilo que se revela, que se mostra. Heidegger (2005) nos orienta que a pesquisa fenomenológica assume que a experiência humana pode ser compreendida no horizonte da existência concreta, marcada pela finitude e pela possibilidade. Trata-se, desse modo, de escutar os modos de aparecer da experiência, acolhendo-a em sua singularidade e na robustez do vivido.

Nesse sentido, o papel de pesquisadora dá-se na articulação do conhecimento já construído sobre as percepções da educação estética, na busca de compreender a experiência vivida em sua essência, indo além de descrições superficiais para captar os significados que emergem da relação do ser humano com o mundo a partir das investigações. Investigadores qualitativos em educação questionam, continuamente, os sujeitos de investigação com o objetivo de perceber aquilo que eles próprios estruturam no mundo social em que vivem. Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 51):

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativo reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dados estes a serem abordados de uma forma neutra.

1.3.1 Produção de dados: narrativas (cartas) dos alunos e ex-alunos do GP Cultura, Escola e Educação Criadora

Para alcançar os objetivos, analisamos as narrativas dos professores ou sujeitos pesquisadores que fazem ou fizeram parte do GP Cultura, Escola e Educação Criadora, a fim de interpretar as repercussões da educação estética em sua formação. Para atingir esse objetivo, fizemos uso do método da ATD, que orienta que o material produzido pelos sujeitos da pesquisa seja, antes de tudo, agrupado em unidades de sentido.

Segundo Moraes e Galiazzi (2007), faz-se necessária a desconstrução do *corpus* – que, neste caso, são as cartas –, devendo-se realizar a separação das unidades de sentido pertinentes ao objetivo da pesquisa, a ordenação das unidades por categorias iniciais, intermediárias e finais, em um processo cotejado pelo descrever, interpretar, argumentar e comunicar as principais ideias emergentes das análises.

Esse primeiro processo chamamos de “desmontagem dos textos”, que são as cartas, conforme Moraes e Galiazzi (2007, p. 11), e corresponde ao processo “[...] de unitarização, [que] implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os”, construindo enunciados que se referem aos fenômenos estudados. Ao examinar o texto, realiza-se uma incursão no sentido de adentrar um território repleto de significados, sobre os diversos sentidos que nos permitem construir elementos sólidos e aprofundados a partir dos materiais analisados. Logo, enveredamo-nos pelo desconstruir, para construir novos significados.

As participantes da pesquisa foram acadêmicas² e egressas do curso de Mestrado e Doutorado em Educação da Univali, as quais fazem parte ou já fizeram parte do GP Cultura, Escola e Educação Criadora. Esse grupo foi escolhido porque, no GP, elas tiveram acesso a diversos bens culturais, participaram de várias atividades de nutrição estética e retornaram à rede de ensino para atuar como docentes; aquelas que não são docentes retornaram às suas atividades normais.

O critério de seleção das participantes foi ser ou ter sido membro ativo do GP. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Univali, sob o Parecer nº

² Usamos no feminino porque a maioria dos membros do GP Cultura, Escola e Educação Criadora são mulheres. A carta-convite para a participação das acadêmicas encontra-se no Apêndice A desta tese.

71284523.8.000.0120. Com isso, buscamos compreender como as visitas a museus e exposições, a participação em seminários sobre temáticas artísticas, eventos literários e outros momentos de nutrição estética vividos no grupo, ao longo de sua formação *stricto sensu*, repercutiram em sua atuação como ser humano de modo geral. Assim sendo, as participantes da pesquisa são profissionais que atuaram ou ainda atuam na área da Educação – seja na supervisão, na orientação escolar ou no Ensino Superior. A maioria possui mais de 15 anos de profissão, e algumas já se encontram aposentadas. Apenas duas participantes têm formação na área do Direito: uma delas atua como professora universitária, e a outra ainda exerce atividades jurídicas. Todas as participantes da pesquisa são mestres ou mestrandas, doutoras ou doutorandas em Educação.

Na Figura 6, apresentamos o perfil das acadêmicas que participaram da pesquisa, seus codinomes, formação inicial e anos de docência.

Figura 6 – Perfil dos sujeitos da pesquisa



PERFIL

SUJEITOS DE PESQUISA

CODINOME	FORMAÇÃO INICIAL	EXPERIÊNCIA
Esperança	História/Pedagogia	Aposentada
Encantado	Pedagogia	22 anos
Rosa	Pedagogia	22 anos
Lua	Artes Visuais/Pedagogia	15 anos
Filó	Pedagogia	25 anos
Violeta	Artes Visuais	25 anos
Mafalda	Letras/Jornalismo/Pedagogia	20 anos
Sabiá	Pedagogia	21 anos
Is	Dança	25 anos
Lucia P.	Universitária	Bolsista
Espiral	Artes Visuais	15 anos
L.C	Letras/Português/Inglês	24 anos
Cartógrafa A.	Direito/Geografia	15 anos
Dinarte	Música	20 anos
Marilyn M	Letras	Aposentada
M. U.	Direito/Música	Aposentada
Lenu	Pedagogia/Gestão Escolar	Aposentada

Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.

Ao analisarmos o perfil dos participantes da pesquisa, observamos que a maioria é composta por profissionais com mais de 15 anos de experiência docente, conforme já mencionado. Trata-se de professores com formação inicial em diferentes áreas do conhecimento – Letras, História, Geografia, Jornalismo, Música e Direito –, possuindo a maior parte graduação em Pedagogia, totalizando oito participantes, enquanto apenas três têm formação em Artes Visuais. Esse dado evidencia a relevância do movimento investigado no campo da pesquisa em artes, bem como a importância da nutrição estética e da vivência de experiências estéticas no percurso formativo desses profissionais.

Tendo em vista que a maioria das participantes é composta por pedagogas, entendemos que todo o movimento vivido no GP Cultura, Escola e Educação Criadora é fundamental para sua formação. As investigações que o GP vem desenvolvendo confirmam que há uma lacuna nos currículos dos cursos de graduação, especialmente na Pedagogia, nos quais, de modo geral, a educação estética não é contemplada de forma sistemática. As pesquisas do GP comprovam que experiências com arte contribuem para a educação do olhar, a ampliação da escuta sensível e o despertar do pensamento crítico, atravessando e enriquecendo todas as áreas de formação.

1.3.2 Análise de dados

A análise de dados será realizada de acordo com a Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2007). Trata-se de “[...] um processo vivo, um movimento de aprendizagem aprofundada sobre fenômenos investigados” (Moraes; Galiazzi, 2007, p. 34). Segundo os autores, a ATD “[...] corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos” (Moraes; Galiazzi, 2007, p. 7). A intenção é compreender e reconstruir conhecimentos existentes durante a investigação, evidenciando o que se constitui a partir dos achados, que se tornam o foco principal durante todo o processo. Assim, vamos nos constituindo e nos modificando como pesquisadores, conforme interpretamos os dados.

Escolhemos a ATD por ser uma metodologia que propicia a construção de um *corpus* de análise composto por narrativas, entrevistas, registros de observações, depoimentos de participantes, gravações e discussões de grupo. Esses materiais foram transformados em documentos escritos para, então, serem analisados.

O primeiro passo é a organização do *corpus* de análise, denominada “unitarização”, ou seja, a definição das unidades de sentido. “[...] a unitarização é parte do esforço de construir significados a partir de um conjunto de textos [...] e representa um movimento de interpretação

dos textos” (Moraes; Galianzi, 2007, p. 49). A partir daí, realiza-se a fragmentação, um movimento desconstrutivo, para que possamos construir novos sentidos, o que leva à construção de dados por meio da interpretação da pesquisadora. A produção analítica da pesquisadora está voltada à compreensão dos fenômenos sob investigação (Moraes; Galianzi, 2007).

Depois da unitarização e da fragmentação, é hora de construir as “[...] categorias, que são subconjuntos de um todo maior, caracterizando-se cada uma delas por determinadas características específicas, mas que integram o todo da pesquisa” (Moraes; Galianzi, 2007, p. 116). Por último, ocorre a construção dos metatextos, momento em que se constroem “[...] estruturas de categorias que, ao serem transformadas em textos, encaminham descrições e interpretações capazes de apresentar novos modos de compreender os fenômenos investigados” (Moraes; Galianzi, 2007, p. 89).

A seguir, apresentamos a Figura 7, que sintetiza o percurso metodológico desta tese. O diagrama evidencia o caráter qualitativo da pesquisa e o movimento circular entre os diferentes momentos do processo: os sujeitos de pesquisa, as narrativas produzidas nas cartas, a constituição do *corpus* de análise, o tratamento dos dados pela ATD e a emergência das categorias que originaram o metatexto. Esse percurso revela o modo como a pesquisa se teceu de forma sensível, integrando experiência, reflexão e criação.

Figura 7 – Percurso metodológico da tese



Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.

Dito isso, além desta introdução, o segundo capítulo percorre os caminhos da educação estética, apresentando os fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa, com destaque para os estudos do GP Cultura, Escola e Educação Criadora, as reflexões de Friedrich Schiller sobre *A educação estética do homem* e as contribuições de Martin Heidegger acerca do *fazer uma experiência*. O terceiro capítulo volta-se à discussão sobre a educação estética na formação do sujeito, ressaltando sua potência no desenvolvimento humano e em processos formativos. O quarto capítulo apresenta e analisa as narrativas dos membros do GP, evidenciando as repercussões da educação estética na formação e na vida dos sujeitos da pesquisa. Por fim, no quinto capítulo, retomamos o caminho percorrido para refletir sobre as aprendizagens, os sentidos e as travessias que emergiram deste estudo.

2 PERCORRENDO OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Figura 8 – Coisas desimportantes



Fonte: Acervo da autora.
Fotografado no Museu Inhotim, 2023.

*Entendo bem o sotaque das águas
Dou respeito às coisas desimportantes
E aos seres desimportantes.*
Manoel de Barros (2015, p. 149).

Iniciei este capítulo com a poesia de Manoel de Barros para nos fazer refletir sobre as coisas importantes e desimportantes da vida. Na imagem da Figura 8, estou a apreciar a obra “Enamorados”, de Laura Belém, situada no Museu Inhotim. Essas duas obras traduzem, com propriedade, como a arte agrega e aciona sensibilidade e razão.

Diante dos versos de Manoel de Barros, ficamos a devanear: Como entender o sotaque das águas? E, diante da obra de Laura Belém, me questiono: como interpretá-la? Por que

“Enamorados”? Apreciar é o primeiro passo para a reflexão. Talvez a artista e o poeta sejam cientistas das coisas simples e, diante das belezas e das complexidades do mundo, saibamos pouco. Esse movimento de jogo com as obras de arte promove o impulso lúdico que se mostra pelo equilíbrio entre razão e sensibilidade – movimento que causa deslocamentos e que chamamos de educação estética. Educar-se esteticamente envolve uma relação de jogo com a obra de arte, um jogo de sentidos.

Assim sendo, neste capítulo temos como objetivo discutir o conceito de educação estética. Escobar e Neitzel (2023, p. 20), a partir dos estudos de Schiller, explicam:

[...] para que ocorra a educação estética, deve haver uma atuação conjunta de dois impulsos humanos essenciais: o sensível, caracterizado por nossa própria natureza sensorial, nossa porção que capta o mundo pelos sentidos, nossa sensibilidade; e o formal, aquela porção que pensa o captado, a razão do homem. A essa ação conjunta dos impulsos sensível e formal ele chama impulso lúdico: um jogo que, uma vez provocado, estabelecido em uma comunicação (ação comum, partilhada, simultânea) entre um impulso e outro, estesia o ser humano, ou seja, tira-o do estado anestesiado em que se encontra.

As autoras recorrem a Jacques Rancière para argumentar que um professor educado esteticamente por meio das artes se posiciona de forma distinta diante das demandas da sala de aula, uma vez que adota posturas voltadas a uma educação emancipadora e não explicadora.

Percorrendo os passos da educação estética no GP Cultura, Escola e Educação Criadora, do qual faço parte, em busca de melhor compreendê-la, fui trilhando e descobrindo caminhos com os quais não estava habituada no decorrer da minha vida profissional – pelo menos, não os enxergava dessa forma. Percebo que meu trabalho na Educação Básica, com crianças bem pequenas – etapa educacional que visa ao desenvolvimento integral – poderia ter sido bem diferente, com mais qualidade e sensibilidade, se eu tivesse, ao longo da minha formação profissional, uma educação estética concomitante à formação técnica, com atividades elaboradas para desenvolver potencialidades, competências e habilidades.

Na Pedagogia, ainda não é comum falar-se de educação estética pelo viés da arte, nem reconhecer que ela oportuniza ao educando perceber o mundo pelos sentidos. Assim, na Educação Infantil, os pequenos experienciam o mundo pelos sentidos, mas não com essa conotação – de algo feito voluntariamente, pelo sentir e pelo pensar. Percorrendo esses caminhos, fui percebendo a necessidade de desenvolver as capacidades intelectuais e, também, as sensíveis, ambas entrelaçadas, por meio da educação estética.

Para melhor compreender o termo, busquei a palavra “educar”, que vem do latim *educere*, que significa literalmente “conduzir”, ou seja, indicar os caminhos. No Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras, educar é o “[...] ato ou processo de educar(se);

ensinar, instruir” (Educar, 2011). Educar é assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual, estético e moral do ser humano.

E a palavra “estética”, o que seria? Por onde andamos cotidianamente, a encontramos nas placas e *outdoors*, com anúncios de propagandas como: clínica de estética, estética dental, estética corporal – até para automóveis há oficina de estética – e muitos outros anúncios. O que elas têm em comum? Estão ligadas à beleza, ao belo? Quando algo precisa de uma repaginada, recorre-se à estética. Queremos deixar claro que não é dessa estética que falamos. Essa palavra ganhou novas conotações e grande repercussão com o passar dos anos.

Estética vem do grego *aisthétikós* (Αισθητική) e significa percepções – aquilo que provoca os sentidos, o que remete à percepção do mundo, um saber intuitivo. Essa estética não se refere à beleza, mas, sim, a tudo aquilo que agrada e satisfaz os nossos sentidos (ou não), que nos proporciona saber sensível; assim, quando observamos, escutamos ou sentimos algo, nossos sentidos estão em ação. Duarte Jr. (2010, p. 13) explica que *aisthesis* indica a “[...] primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado”. Para o pesquisador, a educação estética é um movimento de refinamento dos sentidos, e ela não se dá apenas pela arte, mas por meio de outros estímulos do mundo.

Nesta tese, queremos discutir a educação estética pela arte; dessa maneira, interessa-nos não apenas aquilo que mexe com nossos sentidos – como um pôr do sol, que é estésico, ou a observação do orvalho e da chuva, que são estésicos. Esses estímulos frente ao mundo nem sempre nos levam a um sentir voluntário. Interessa-nos discutir aqui a mobilização causada no ser humano pela arte e como essa interação com o objeto artístico nos arrebatava, nos desloca, nos leva ao jogo, à produção do impulso lúdico.

Oliveira (2024, p. 37), pesquisadora do GP, realizou um estudo com crianças e nos auxilia na compreensão da distinção entre o que é estético e o que é artístico: “Compreendemos que toda experiência artística é estética, mas nem toda experiência estética é artística, pois ela pode acontecer fora do contato com a arte”. Experiência estética é quando o sujeito interage com um objeto (artístico ou não) pelos sentidos – faz uma experiência com a arte ou com algum elemento natural. Por exemplo, podemos *fazer uma experiência* estética quando observamos o orvalho das plantas, a chuva, o mar, suas cores, suas formas, seus sons, entre outros. Pelos sentidos, pela contemplação, pela interação com ambientes e objetos propositores, podemos *fazer uma experiência* estética. Já a experiência artística acontece pela fruição com objetos artísticos, em espaços artísticos – como galerias de arte ou outros espaços –, leituras literárias ou vivências com elementos produzidos pelo humano, como as obras de arte.

Oliveira (2024) faz também uma distinção entre vivência e *fazer uma experiência*. Ela destaca que é por meio da linguagem que damos sentido às coisas, atribuindo-lhes significado – o que se refere às vivências rotineiras. Entretanto, “[...] as vivências podem ser compreendidas como experiências se forem significativas às crianças, se elas se sentirem tocadas, movidas e atravessadas por essas vivências. É assim que elas farão uma experiência” (Oliveira, 2024, p. 124). *Fazer uma experiência* é fundamental porque é por meio dela que estabelecemos conexões com as coisas do mundo. “Por meio da experiência, utilizamos a linguagem para desvelar o ser das coisas e compreender o mundo em que vivemos” (Oliveira, 2024, p. 124). Muitas vezes passamos por experiências coletivas; contudo, é na individualidade que o ser humano faz uma experiência, pois ela é única e intransferível – uma forma singular de interagir com o mundo. Ao fazermos uma experiência, educamo-nos esteticamente.

Circulando por anos no meio educacional, sempre ouvi que a estética está relacionada à boa aparência, ao belo. As afirmações costumam ser: “isso não está esteticamente bonito”, referindo-se à apresentação de algo ou a algo julgado como não agradável ou bonito. No ambiente escolar, quem se ocupa de arte, na maioria das vezes, é a professora de Artes. Ela é a responsável por falar e ensinar arte (pelo menos nas escolas em que lectionei). E isso está relacionado, em muitos casos, ao ensino de técnicas de produção artística ou ao ensino de movimentos artísticos, ressaltando artistas e suas obras.

As pesquisas desenvolvidas por Costa (2017), Corrêa (2018) e Linck (2018) sinalizam que os professores relacionam arte com técnicas como pintura, desenho, trabalhos manuais, datas comemorativas e decorações em geral. Essas pesquisas corroboram o que afirma Arroyo (2008, p. 127) sobre as artes na Pedagogia: “[...] as artes entram timidamente na pedagogia escolar e quase sempre como portadoras de temas e didáticas”.

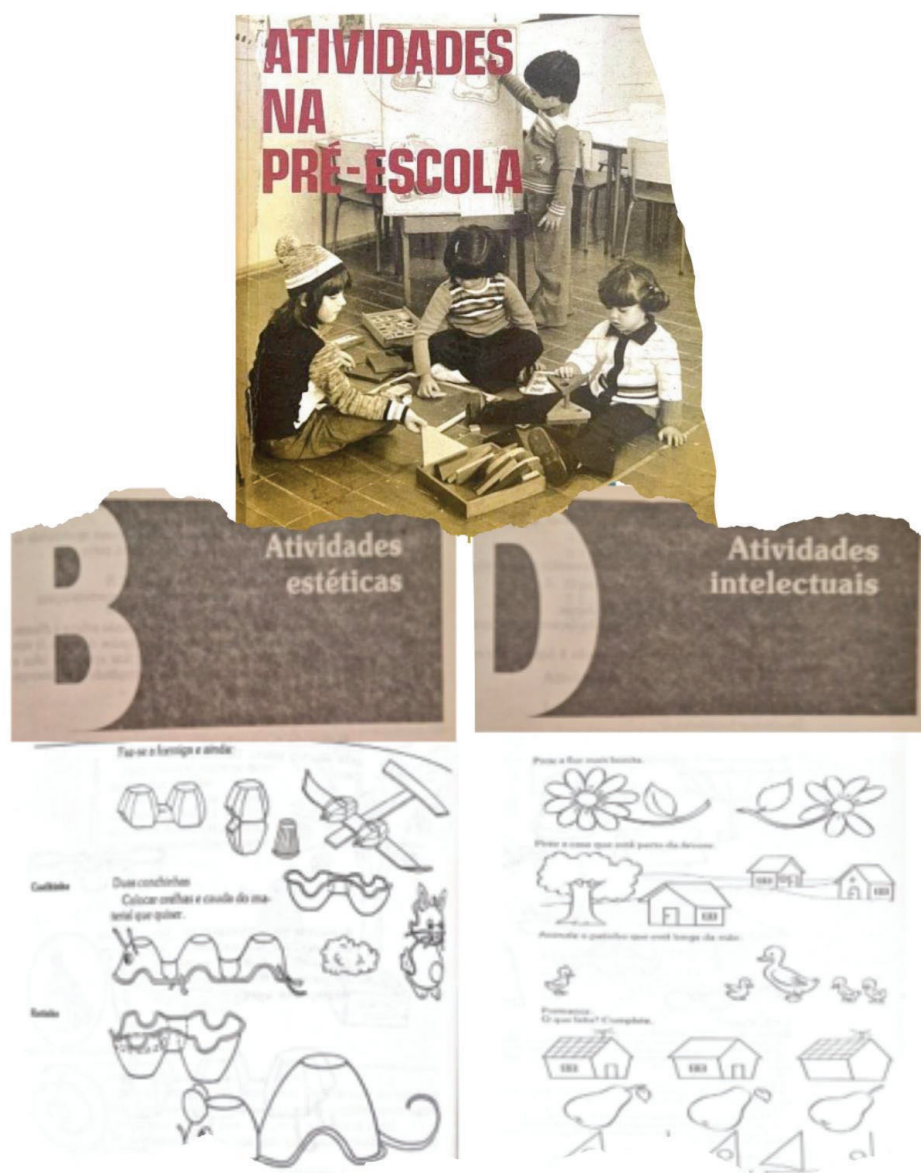
Como iremos reverter essa situação? Para Arroyo (2008, p. 126), há a necessidade de se colocar em discussão a educação do magistério, como “[...] um saber-fazer carregado de dimensões artísticas, poéticas”. Concordamos com o autor, pois é preciso que a arte entre na escola como arte – que haja uma educação estética do magistério que considere os saberes sensíveis e inteligíveis, ambos entrelaçados – para que possamos construir um saber mais humanizado.

Talvez essa pedagogização das artes tenha ganhado força na educação pelo fato de que, no momento de preparação das aulas, os professores recorrem a materiais didáticos, como livros que apresentam atividades fragmentadas. Como professora da Educação Infantil, encontrei um exemplo em meus materiais e acervo: um livro do ano de 1989 que traz atividades para o

professor dessa etapa. Ele faz uma cisão entre as atividades intelectuais e artísticas, como se a arte não exigisse uma produção intelectual e esta não demandasse criatividade e senso estético. As atividades estão apresentadas separadamente, como: físicas e recreativas – estéticas – sociais – intelectuais, como se fosse possível separá-las.

O livro *Atividades na pré-escola* traz as atividades de forma bem segmentada, como podemos observar nas imagens da Figura 9.

Figura 9 – Atividades do livro *Atividades na pré-escola*



Fonte: Extraída de Ferreira e Caldas (1989, capa, p. 110, 201).

Trago esse exemplo, colhido em um livro que estava no meu ambiente de trabalho, para sinalizar que a discussão sobre educação e estética na escola não só é novidade, como também é tratada de forma equivocada, necessitando de mais pesquisas. Conforme as autoras desse

livro, “[...] as atividades estéticas [...] não visam à formação de artistas, mas desenvolver as potencialidades criadoras de cada aluno” (Ferreira; Caldas, 1989, p. 35).

Ao analisar as atividades propostas – como recorte, colagem, dobradura e produção de objetos a partir de sucatas –, evidenciamos que se entendia a aula de artes como espaço para a produção de materiais manuais, muitas vezes atividades que visavam à coordenação motora. Já as atividades direcionadas ao intelecto estão relacionadas à ciência. Segundo as autoras, “[...] um programa de ciências [...] deve partir dos interesses da criança, de suas necessidades imediatas e do meio em que elas vivem” (Ferreira; Caldas, 1989, p. 179). Seriam, assim, atividades para aguçar e aprimorar os sentidos.

Essas atividades citadas como relacionadas à ciência não partem dos interesses da criança e não a provocam a pensar, a ter autonomia; são mecânicas, pois não contribuem para a tomada de decisões por parte dos educandos e abordam um currículo que concebe atividades de acordo com o interesse do professor. São atividades desarticuladas do contexto social e criativo das crianças.

Foi dessa maneira que aprendi a me relacionar com a arte, entendendo por arte a produção de atividades manuais e operando uma separação entre o que é artístico e o que é intelectual. Fazendo uma retrospectiva da minha formação e atuação docente, percebi que nunca me dei conta de que as atividades relacionadas à educação estética se mostravam dessa forma nos materiais didáticos. Contudo, as pesquisas nessa área vêm possibilitando grande evolução – exemplo disso são as três teses desenvolvidas no GP Cultura, Escola e Educação Criadora que selecionei: Costa (2024), Oliveira (2024) e Reis (2024). Esses estudos nos auxiliam a refletir sobre a educação estética em ambientes escolares e suas possíveis reverberações no desenvolvimento das crianças.

2.1 Mapeando o conceito de educação estética

Penso na troca de favores que se estabelece, no mutualismo; no amparo que as espécies se dão. Nas descargas de ajuda; no equilíbrio que ali se completa entre os rascunhos de vida dos seres minúsculos.
Manoel de Barros (2015, p. 61).

Há muito a aprendermos com o outro. É na alteridade, na interlocução com o outro que avançamos, que aprimoramos nosso olhar – uma relação estabelecida no mutualismo. Como nos apresenta Manoel de Barros (2015), isso se dá na interação, na correlação. É por isso que recorro às pesquisas desenvolvidas no GP e fora dele, porque é na pesquisa que realizo minhas interlocuções, as quais me fortalecem. Trago Manoel de Barros na epígrafe para me auxiliar

com sua poesia. O poeta ressalta a importância de se estabelecer trocas entre as espécies, no amparo e no apoio entre os iguais.

Ao ingressar no GP e a partir dos estudos de Schiller (2002), fui percebendo a educação estética como parte essencial da formação integral do ser humano. Nesse viés, educamo-nos esteticamente na medida em que vivemos a arte no cotidiano – quando ela faz parte do nosso dia a dia, seja em uma visita ao museu, seja na apreciação de obras inseridas no espaço urbano. Como afirmam Neitzel, Pareja e Martins (2021, p. 443), “[...] não basta ser de simples apreciação e episódica, pois não basta estarmos expostos a ela, precisamos jogar com a obra, o que implica apreciação e reflexão”.

No encontro com a obra, experimentamos sensações e nos deixamos afetar por elas – ações que ativam nossa sensibilidade e nos levam a conhecer outras realidades. No entanto, essa visão das pesquisadoras ainda não é consenso na formação de professores. A pesquisa de Góes (2023, p. 5) ressalta “[...] a premência das/os estudantes de Pedagogia se nutrirem esteticamente por meio de conhecimentos relativos ao universo da arte [...], alimentar-se de arte, indo a museus, visitando exposições, assistindo a concertos e espetáculos musicais e de dança; enfim, faz-se necessário vivenciar e experienciar arte”.

Muitas vezes nos questionamos sobre as coisas “desimportantes”, sobre “a utilidade do inútil”. A obra de Nuccio Ordine (2016) nos convida a refletir sobre a arte e o universo do utilitarismo: “[...] no universo do utilitarismo, um martelo vale mais que uma sinfonia, uma faca mais que um poema [...] porque é fácil compreender a eficácia de um utensílio, enquanto é sempre mais difícil compreender para que podem servir a música, a literatura ou a arte” (Ordine, 2016, p. 12).

Propomos, desse modo, uma reflexão sobre como nossos sentidos estão distorcidos, deixando de lado o sensível. Estamos embrutecidos pelo consumo desenfreado e massificado, visto que estamos imersos no excesso de tecnologia. Vivemos em um mundo em que há cada vez mais informações e menos experiências. Larrosa (2021, p. 18) nos ajuda nessa reflexão: “Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara”. O excesso de informação não é sinônimo de experiência. Nessa perspectiva, Ordine (2016) propõe observarmos a arte e como ela age na transformação da vida das pessoas, pois, segundo o autor, a cultura enriquece a todos à sua volta, enfatizando a experiência compartilhada.

A crise que vivemos na modernidade revela o **predomínio do utilitarismo** – um tempo em que tudo é medido pelo proveito e pela função prática. Diante desse culto à utilidade, a **arte perde seu lugar**, pois não serve a propósitos imediatos ou econômicos. O excesso de

utilitarismo levou o ser humano a conectar-se com a informação e a tecnologia, mas a desconectar-se de si mesmo. Vivemos correndo atrás da produtividade, mergulhados em uma competitividade exagerada, o que leva à valorização do ter em detrimento do ser, do cuidado de si. Todavia, como cuidar do outro se não cuidamos de nós mesmos? Por isso, é importante que a formação inicial docente ofereça, em sua matriz curricular, disciplinas que contemplem experiências estéticas e artísticas. A mediação cultural e a arte estão muito presentes no GP, nas relações e como provocadoras de sentidos, ao criar experiências imersivas que vão além do visual.

Na arte, encontramos um poder que ultrapassa o produtivo: ela é o espaço onde o ser humano pode reencontrar sua autenticidade perdida e experimentar a liberdade que emerge da harmonia entre sensibilidade e razão. Nesse sentido, o pensamento de Schiller (2002) antecipa uma crítica que permanece atual – a da necessidade de restaurar o valor formativo e espiritual da arte diante da hegemonia do útil, reafirmando-a como caminho de transformação do sujeito e de resistência à instrumentalização da vida. Como já afirmei, apenas no Doutorado pude vivenciar a arte – no sentido de *fazer uma experiência* – e não apenas frequentar espaços museais, como podemos constatar nos registros da Figura 10, a seguir: Museu Juarez Machado, em Joinville; Museu de Itajaí; Museu Oscar Niemeyer, em Curitiba; e Palácio da Liberdade, em Belo Horizonte.

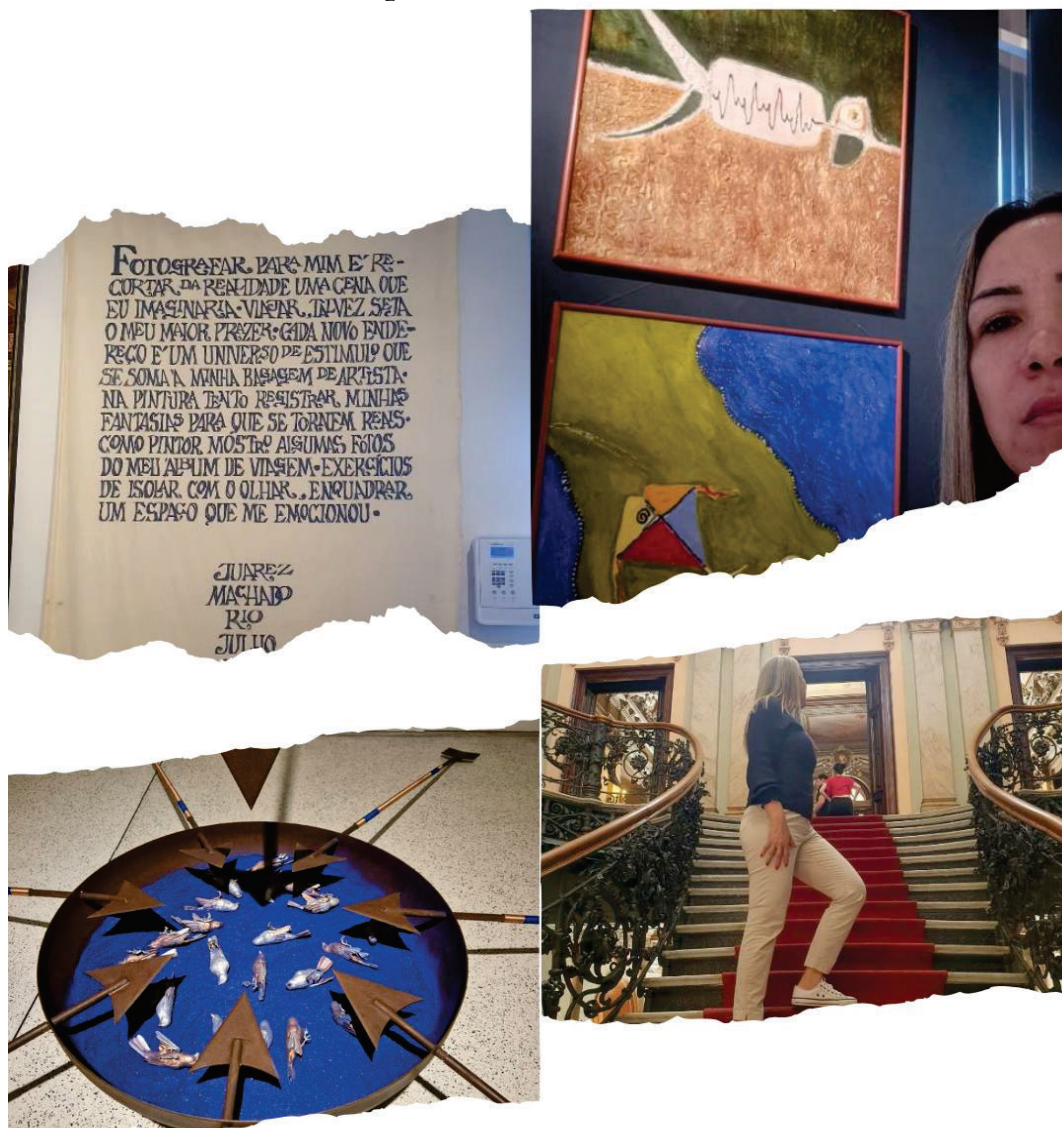
Como diria o grandioso Manoel de Barros (2015, p.115), em sua sabedoria poética: “Difícil fotografar o silêncio. Entretanto eu tentei: [...]. Vi ainda um azul-perdão no olho do mendigo. Fotografei o perdão. Olhei uma paisagem velha a desabar sobre uma casa. Fotografei o sobre. Foi difícil fotografar o sobre”.

Ao registrar uma imagem, ela se transforma em sentimento. Trata-se de tentar capturar o instante em que a humanidade se revela na fragilidade. O ato de fotografar carrega uma simbologia: o desejo de reter a experiência sensível do outro, de capturar o sensível. É um instante suspenso entre o que está e o que deixará de ser – o intervalo, o entre, o que não tem presença plena nem ausência total. É efêmero, é o que escapa às definições. Fotografar o silêncio é tentar dar forma ao indizível, captar o que não se vê, mas o que se sente.

Somente pela linguagem da arte podemos tocar o invisível e tornar visível o que se cala. Ao olharmos o mundo com olhos de delicadeza, percebemos mistérios nas entrelinhas, nos detalhes. *Fazer uma experiência* é deixar-se afetar, atravessar, sem a pretensão de dominar. É habitar o instante, onde o ser se revela no quase nada – quando o olhar se torna escuta e o ver

se transforma em sentir. Assim, possibilitar encontros com a arte é abrir caminho para educar-se esteticamente.

Figura 10 – Encontro nos museus



Fonte: Acervo da autora. Fotografado em 2024.

Contudo, na balança grosseira do mercado moderno, o **mérito espiritual da arte** – aquilo que toca, forma e liberta o ser humano – **não tem peso nem valor**, e, consumidos pelas atividades, não reservamos tempo para nós mesmos. Definitivamente, não é fácil compreender “[...] a utilidade do inútil e a inutilidade do útil”, como aponta Ordine (2016, p. 18). Como ir ao teatro, visitar um museu, ler um bom livro, se não abrimos espaço para a arte em nossas vidas em decorrência de o homem moderno não enxergar a utilidade na arte e estar refém do consumismo?

Friedrich Schiller, há séculos, já nos alertava: “A utilidade é o grande ídolo do tempo; quer ser servida por todas as forças e cultuada por todos os talentos. Nesta balança grosseira, o mérito espiritual da arte nada pesa, e ela, roubada de todo estímulo, desaparece do ruidoso mercado do século” (Schiller, 2002, p. 22). Sem a arte e a experiência estética, a humanidade se empobrece espiritualmente, tornando-se incapaz de alcançar a liberdade e a dignidade.

Muitas vezes, trocamos momentos de lazer por afazeres cotidianos: deixamos de ir ao cinema, ao teatro, de fazer um passeio no parque ou até mesmo de ler um livro de literatura porque estamos atarefados com nossa vida rotineira. Não nos damos conta de que essas atividades podem melhorar nossa profissionalidade; afinal, não há como separar o sujeito do professor.

Pelo corre-corre do dia a dia, o ser humano está cada vez mais distante da experiência estética que nutre os sentidos, preocupado em produzir para preencher o tempo. Como destaca Ordine (2016, p. 16), “[...] o saber apresenta-se por si mesmo como um obstáculo ao delírio da onipotência do dinheiro e do utilitarismo”, visto que vivemos em tempos em que tudo se pode comprar – menos a experiência. Esta não é algo que se adquire, mas que se faz. O preço a ser pago para conhecer é de outra natureza.

E como não é possível falar do conceito de educação estética pela arte sem trazer a arte à tona, invoco a obra de Itamar Vieira Júnior, *Torto Arado*, para fazer o exercício de falar do conceito e, ao mesmo tempo, poetizar:

Tinha a sensação de que perdia meu tempo naquela sala quente, ouvindo aquela senhora de mãos finas e sem calos, com perfume forte que parecia incensar a escola nos dias de calor. Olhava para o quadro verde, as letras embaralhadas, bonitas, mas que formavam palavras e frases difíceis que não entravam em minha cabeça, e pensava em meu pai na várzea encontrando coisa nova na terra para a qual se dedicar, ou minha mãe cuidando do quintal, dos bichos, costurando. E as horas modorrentas pareciam custar a passar para que eu pudesse tomar meu rumo para casa.

Itamar Vieira Jr. (2019, p. 97-98).

Itamar Vieira Jr. (2019) faz-nos refletir sobre a sensação de Belonísia diante da professora. Por que aquelas palavras e frases difíceis não entravam em sua cabeça? Por que ela pensa no pai e na mãe? Esse trecho evidencia o quanto somos afetados apenas por aquilo que nos faz sentido – quando *fazemos uma experiência*.

Para a personagem Belonísia, estar no ambiente escolar não era algo interessante; ela não se sentia atraída pelos ensinamentos da professora. Nada daquilo fazia sentido a ela, nada daquilo era significativo, pois não fazia parte do seu dia a dia, não fazia parte dos seus conhecimentos prévios. Belonísia não conseguia se relacionar com o quadro verde; as letras se

mostravam embaralhadas, não pertenciam ao seu mundo. Sua rotina era marcada pelas atividades da roça – um quadro também verde –, mas esse a afetava. Aquilo, sim, era interessante para ela; ali se sentia feliz.

A experiência com a terra é que provocava os sentidos: era uma experiência estética, no sentido de ser uma estesia. Para Schiller (2002), os saberes inteligíveis passam pelos nossos sentidos, pois aprendemos, pensamos e ensinamos pela nossa capacidade de perceber o mundo sensivelmente. Dessa forma, o ser humano “[...] desperta seu torpor sensível, reconhece-se homem, olha à sua volta e encontra-se” (Schiller, 2002, p. 23). Nesse entre-lugar, o ser humano experimenta a liberdade não como abstração moral, mas como **forma sensível de existir** – como a personagem Belonísia.

O conceito de educação estética que adotamos nesta tese é o desenvolvido pelo filósofo Schiller (2002) em *A Educação estética do homem numa série de cartas*. O filósofo reflete sobre a repercussão da arte na formação do homem, do ser humano. Ele conceitua a educação estética como um estado de desenvolvimento do homem – um movimento de unificabilidade (unifica + habilidade) da razão e da sensibilidade – que permite passarmos do estado físico ao estético e deste ao moral, para assim nos vermos, ver o outro e ainda ver o mundo.

A passagem de um estado para outro é circular e dinâmica, isto é, estamos sempre nesse movimento pivotante. Schiller (2002) afirma, em seus estudos, que razão e sentimento são aspectos inseparáveis, integrados, devendo haver um equilíbrio entre ambos, pois possuem o mesmo valor na formação do ser humano. Dessa forma, a educação ideal do ser humano é aquela que integra, em harmonia, saberes sensíveis e saberes racionais. Embora distintos, possuem a mesma importância na formação do homem – seja nas habilidades intelectuais, seja na maneira de sentir e agir no mundo.

A educação estética tem a função de libertar o ser humano das determinações (instintivas ou morais) e direcioná-lo à determinabilidade, ou seja, ao estado de poder sentir e pensar livremente, vivendo em harmonia com sua razão e seu sentimento. E por que nos educar esteticamente? Para Schiller (2002), a educação estética possui a capacidade de formar o sujeito de maneira integral, despertando a sensibilidade e conduzindo a razão a uma atuação mais humanizada, levando o ser humano a agir conforme sua liberdade interior – e não somente pelas forças externas –, encontrando-se em espírito livre de pressões e utilitarismos.

É permitir-se viver em estado de liberdade interior, movimento possível quando os impulsos estão em equilíbrio. Ao educar o sentir e o pensar, o indivíduo se transforma em um ser capaz de agir livremente, em harmonia com o todo, de perceber o mundo e de se tornar uma

pessoa educada esteticamente, com juízo estético apurado e autonomia intelectual para tomar decisões. Para Schiller (2002), para ser um sujeito educado esteticamente, deve-se percorrer três estágios de desenvolvimento, que ele denomina estado físico, estado estético e, por último, estado moral, como mostra a Figura 11.

Figura 11 – Estágios de desenvolvimento de Schiller



Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.

De acordo com o filósofo, no estado físico o ser humano capta o mundo de maneira sensível, apenas o sente – a natureza comanda. Assim, o ser humano não age de forma voluntária, mas involuntária. No estado estético, ao apreciar e jogar com a obra de arte, o ser humano equilibra razão e sensibilidade, liberta-se do poder da natureza: passa a observar à sua volta e a refletir. Nesse estado, razão e sensibilidade entram em harmonia.

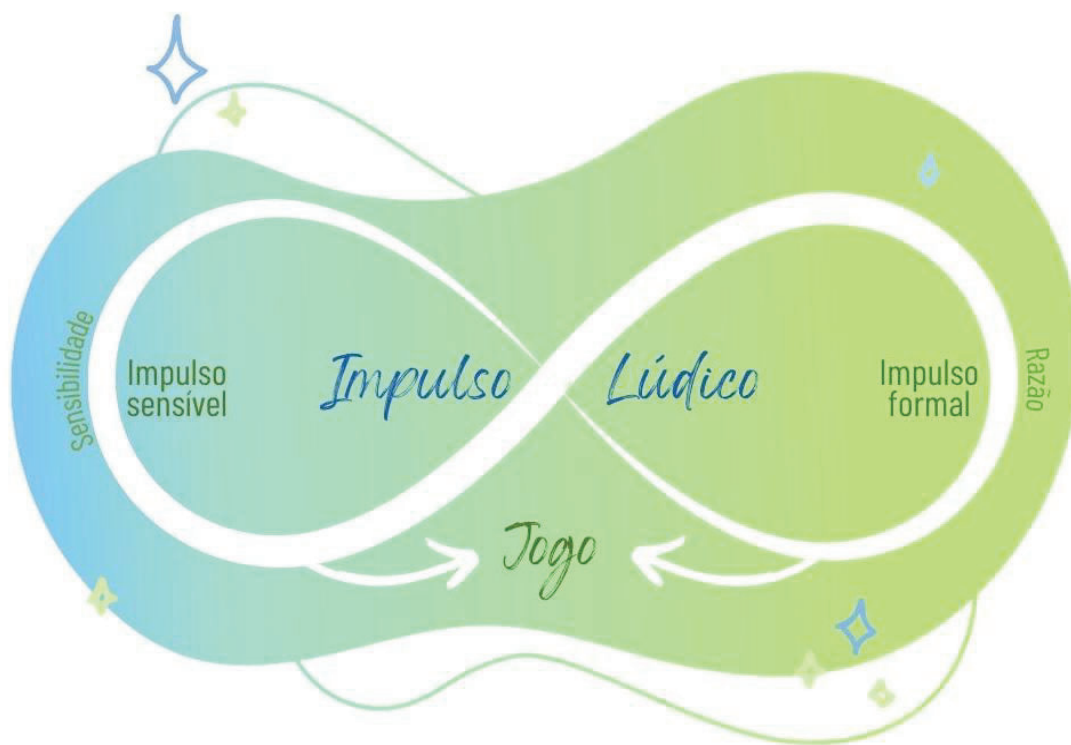
Por último, no estado moral, os sentidos da razão e do sensível se equilibram, possibilitando ao homem cultivar suas faculdades sensíveis e racionais. Nesse estado, o ser torna-se emancipado: olha não apenas para si, mas também para o outro, observa e participa da sociedade na coletividade, e seu estado ético é o seu estado de liberdade. Logo, o estado ético representa o ponto culminante da formação humana, modo pelo qual o ser humano se realiza plenamente, seja no individual ou no coletivo, sendo uma escolha, pois se trata de um ideal de

humanidade que emerge quando o sujeito supera unilateralidades e experimenta uma liberdade interior que habita, simultaneamente, o sentir e o pensar, tendo a liberdade como essência da ética. Um sujeito ético age conforme a razão, conforme sua vontade, e conserva em si a vivacidade sensível. Schiller (2002) considera que, no estado ético, a formação humana se torna ativa, transformando-se em ação moral e estética genuína; ou seja, sua própria sensibilidade foi educada para desejá-las. Dessa maneira, não basta sentir o mundo – é preciso também pensá-lo.

Quando jogamos com o objeto artístico e estético, quando nos relacionamos com ele pela fruição, quando desenvolvemos o impulso lúdico e acionamos o conhecimento inteligível e o saber sensível, fazemos uma experiência. Essa integração ou relação – a ação conjunta desses dois impulsos humanos – é essencial. O sensível caracteriza-se por nossa própria natureza sensorial, nossa visão de mundo pelos sentidos, nossa sensibilidade e experiências da vida. O inteligível é o que pensamos sobre o vivido: a experiência da lei, a razão do homem.

Contudo, ambos os domínios não estão separados nem apartados (Figura 12); ao contrário, é preciso mobilizarmos ambas as dimensões para sermos seres cultivados – conceito que Schiller desenvolveu e que hoje queremos traduzir como o ser que equilibra saberes racionais e sensíveis, que vê a si e, também, o outro e, na alteridade, passa a ter autonomia.

Figura 12 – Sensibilidade e razão



Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.

Na expansão do impulso lúdico, o ser humano se torna pleno porque joga, isto é, “[...] o homem joga somente quando é homem pleno, no sentido da palavra, e somente é homem pleno quando joga” (Schiller, 2002, p. 76). É no movimento do jogo que acontece o encontro entre o sensível e o inteligível. Os dois impulsos fundamentais, assim que desenvolvidos, empenham-se naturalmente e necessariamente por sua satisfação – pelo mesmo sentido em que ambos se esforçam, necessariamente, por objetos opostos – e “[...] esse duplo constrangimento suprime-se reciprocamente, e a vontade afirma uma liberdade entre ambos” (Schiller, 2002, p.

Para o filósofo, a liberdade do ser humano emerge no espaço de tensão entre os dois impulsos fundamentais: sentir e pensar. Um ancora o ser humano na materialidade da vida, voltado à satisfação das necessidades vitais e dos afetos; o outro eleva a racionalidade e as leis universais. Cada um, tomado isoladamente, acaba por aprisionar o ser humano – o sensível, pela dependência do instinto; a razão, pela rigidez das normas. Entretanto, ambos os impulsos se neutralizam mutuamente, quer dizer, o duplo constrangimento se suprime reciprocamente, como alerta Schiller (2002). Nesse ponto de equilíbrio, o sujeito encontra um lugar de livre afirmação, com autonomia intelectual. Assim, o ser humano experimenta a liberdade não como abstração moral, mas como forma sensível de existir – razão e sensibilidade encontram-se em harmonia e equilíbrio.

O ser humano, ao encontrar-se em estado de jogo, não é dominado por seus instintos nem subjugado pela razão. Com base em Schiller, compreendemos que ambos os impulsos atuam como poder – como fundamento da realidade –, sendo que nenhum dos dois pode, por si só, comportar-se em face do outro como poder. Schiller (2002, p. 94) afirma: “O impulso mais positivo para a justiça, que certamente não falta ao homem violento, não irá impedi-lo de cometer injustiça, assim como a tentação mais viva do gozo não levará o justo a quebrar seus princípios”. Em outras palavras, o centro das forças humanas está na vontade – ou seja, a capacidade de escolha, decisão e ação está ao seu alcance. A verdadeira liberdade não está nas circunstâncias, mas na liberdade consciente, na liberdade intelectual.

Para atingir a autonomia intelectual, é preciso a passagem pela educação estética, para que se equilibre o mundo das sensações e da razão. Durante essa trajetória, o ser humano passa a pensar por si próprio, desenvolve autonomia de pensamento, tornando-se um homem educado esteticamente – o que o filósofo denomina *cultivado*. “O homem cultivado faz da sua natureza uma amiga e honra sua liberdade, na medida em que apenas põe rédeas a seu arbítrio” (Schiller, 2002, p. 29). Ao educar seu sentir e pensar, põe rédeas em sua vida: passa a ter autonomia sobre suas decisões.

Para Schiller (2002), o ser humano educado esteticamente afasta-se da ideia de homem “selvagem” e de homem “bárbaro”. Para o autor, o selvagem é aquele que vê a arte como algo insignificante, pois não a conhece e não tem acesso; desse modo, seus sentimentos sobrepõem seus princípios. “O selvagem despreza a arte e reconhece a natureza como sua soberana irrestrita” (Schiller, 2002, p. 29); assim, seus sentimentos o dominam. O bárbaro, por sua vez, tem conhecimento sobre a arte, tem acesso a ela, mas também a vê como insignificante; nesse caso, ele valoriza a racionalidade em detrimento da sensibilidade. Dessa forma, são os princípios racionais que se sobrepõem aos sentimentos, pois “[...] o bárbaro escarnece e desonra a natureza, mas continua sendo escravo de seu escravo por um modo frequentemente mais desprezível que o selvagem” (Schiller, 2002, p. 29). O ser humano, em busca de domínio e utilidade, perde, por conseguinte, a relação poética e harmônica com o mundo natural.

Ao nos educarmos esteticamente, ao despertar o impulso estético, reconciliamos o sensível e o racional, tornamo-nos livres e plenos, capazes de viver eticamente a partir da nossa própria humanidade. Quando paro para refletir, percebo que, até há bem pouco tempo, era incapaz de reconhecer a linguagem da arte, embora tivesse acesso a ela; contudo, minha razão não me permitia contemplar o todo. Não havia harmonia: os impulsos não estavam integrados.

A partir da minha participação no GP Cultura, Escola e Educação Criadora, passei a entender como a educação estética é importante na nossa formação – não apenas na formação do professor, mas do ser humano. Ao sermos educados esteticamente, não nos deixamos influenciar pelo poder da natureza: somos donos de nós, pensamos e agimos com autonomia. Assim, ao mobilizarmo-nos pela fruição artística, pela razão e pela sensibilidade, podemos nos libertar de atitudes grosseiras.

Dessa forma, a experiência estética é um **exercício de liberdade**: passamos a contemplar a beleza, tornamo-nos livres tanto do domínio da necessidade quanto das imposições da razão. A **educação estética**, portanto, tem um papel profundamente **formativo e ético**, pois permite o equilíbrio entre razão e sensibilidade, entre instinto e moralidade. Na arte, o homem encontra uma imagem do que pode ser – uma **reconciliação de sua natureza sensível com sua razão moral**.

A partir dessa compreensão, afirmamos que a arte possui uma potência estética e artística que, quando explorada, pode nos levar a *fazer uma experiência* – no sentido de encontro, de transformação e de humanização. Por isso, defendemos não apenas o acesso à arte, mas também a educação estética, porque não basta ter acesso: é preciso *fazer uma experiência* com ela. Para Larrosa (2021, p. 68), “[...] experiência é atenção, escuta, abertura,

disponibilidade, sensibilidade, exposição” – movimentos imprescindíveis para a fruição do sujeito com a arte. Entendemos que, ao *fazer uma experiência* com a arte, nos educamos esteticamente.

Quando aceitamos jogar com a obra, nos permitimos adentrar as inúmeras possibilidades nas dobras da arte e nos deixamos afetar por ela; quando somos atravessados por ela, fazemos uma experiência. Heidegger (2003, p. 121) afirma que “[...] experiência é algo que nos atropela, nos vem ao encontro, chega até nós, nos avassala e transforma”. Uma experiência é única e singular. Para *fazer uma experiência*, é preciso deixar-se afetar pela obra, e esse afetamento é único e intransferível. Nesse sentido, a experiência é o movimento, o encontro que fazemos com algo ou alguém – pessoa ou objeto. Para experienciar, é preciso sensibilidade, compreensão e, também, coragem para permitir que algo novo nos aconteça e nos transforme.

Destacamos, ainda, que não é por meio do acúmulo de informações ou de conhecimento que se dá a educação estética, mas, sim, pela experiência, pelo encontro, pela fruição. O sujeito da experiência é aquele que se permite experienciar, que é receptivo a esse atravessamento. É sentir, é sensibilizar-se, é sentir-se provocado, perturbado – o que instiga e nos coloca em movimento.

Para Heidegger (2003), *fazer uma experiência* requer uma renúncia de nós mesmos, do que temos de pré-concebido. É dar espaço ao novo – um movimento de encontro que nos possibilita novas descobertas. Isso só é possível quando o indivíduo está disposto a dialogar com o objeto artístico e estético, com a obra: seja um livro, uma poesia, uma música, uma visita ao museu ou assistir a uma peça de teatro. É quando desejamos jogar com a obra e permitir que ela nos cause impacto, que nos faça estremecer. Essa experiência se dá pelo impulso lúdico – junção dos impulsos sensíveis e inteligíveis –, que *estesia* os sentidos, mas também potencializa a razão.

Percorrendo os caminhos da educação estética e, com os estudos de Schiller (2002), passei a entendê-la como parte primordial da formação integral do ser humano – a compreendê-la como um estado de sentir e pensar o mundo de forma integrada, pelo cultivo da razão e da sensibilidade. “A cultura estética é aquilo que deve conduzir a natureza humana à plenitude de seu desenvolvimento, à conjunção de suas forças sensíveis e racionais” (Schiller, 2002, p. 15). Nesse sentido, faz-se necessário, na nossa formação inicial, sentir e pensar, mobilizar nossos impulsos sensíveis e racionais de forma integrada, para que, nesse equilíbrio, nos tornemos seres com autonomia intelectual (educados esteticamente): professoras sensíveis que tenham autonomia intelectual e saibam lidar com as adversidades da sala de aula.

Uma pesquisa realizada com estudantes de Pedagogia que participaram do projeto internacional “Arte na Pedagogia”, conduzida por Góes (2023), objetivou problematizar como os deslocamentos pelos centros urbanos podem ser utilizados como dispositivos de sensibilização do olhar e de ativação dos ambientes de aprendizagem em arte – uma pesquisa importante para a reflexão sobre a formação inicial de professores.

Conforme Góes (2023, p. 4), “[...] colabora na constituição de sujeitos críticos e criativos, que sabem ler para além do que está posto, que estão atentos ao que seu entorno oferece e ao que seu corpo pode se apropriar dele”. Logo, entendemos que a arte está relacionada a um encontro sensível, a um campo ampliado de possibilidades em seu entorno. “Faz-se necessário então criar possibilidades de formação estética desses profissionais para atuar na educação, estabelecendo um diálogo entre a arte e a vida” (Góes, 2023, p. 5). Isso nos leva a educarmo-nos esteticamente por meio da arte e, à medida que vamos estabelecendo relações com a obra e nos nutrindo com ela, nos fortalecemos.

Quando pensamos em nutrição, vem-nos à mente algo que nos alimenta, que nos revigora, que nos sustenta – um alimento necessário. Nutrição estética é exatamente isso: um dispositivo que precisamos para o encontro com a obra. Ela busca superar o olhar passivo que apenas espera por uma aula, uma conferência ou explicação diante das obras em uma galeria de arte ou museu.

A nutrição estética propõe uma inquietude para mente e corpo. É uma ação planejada para gerar curiosidade, aguçar a percepção e a imaginação (que não estão apartadas do inteligível), provocando o ser humano a ser mais sensível e aberto ao mundo que o rodeia — acordar o corpo e suas possíveis conexões. “É como uma antessala para o pensamento voar” (Martins, 2023, p. 244). Uma espécie de leitura compartilhada, ampliada por múltiplos pontos de vista. Nesse movimento de nutrição estética, de fruição, de “[...] contemplação ativa e dinâmica, viva, movida pela reflexão sobre o objeto apreciado, resultado da interação do sujeito com a obra” (Neitzel; Ramos, 2022, p. 37), educamo-nos esteticamente.

Bartolomeu Campos de Queirós (2004), na obra *O olho de vidro do meu avô*, nos convida a refletir sobre a divisão entre o mundo real e o imaginário, o sensível e o inteligível. O autor conta a história de seu avô, que tinha um olho de vidro. Ele imaginava que o avô visse o mundo pela metade – como se a vida dele se resumisse em meia verdade –, e isso o intrigava.

Como uma pessoa pode enxergar tudo somente com um olho? Para o neto, o avô enxergava com um olho, e com o outro ele imaginava. Esse neto carregava muitos

questionamentos: queria saber se o avô tirava o olho para dormir; refletia se o olho de vidro continha lágrimas, se o avô enxergava por inteiro ou pela metade.

Em uma das passagens da obra, o neto destaca: “[...] o olhar de meu avô continuava me deixando atordoado. Imaginar que ele poderia estar lendo o que estava escrito dentro de mim me afligia. E minhas palavras, ainda presas em minha garganta, eu as guardava por linhas tortas” (Queirós, 2004, p. 14). Seu olhar trazia muitas inquietações. Esse olhar que imagina, enfeita e fantasia nos convida a refletir: “Ninguém esgota o mundo com o olhar, mesmo possuindo dois olhos sem vidro” (Queirós, 2004, p. 8). Quando refletimos sobre o mundo que nos cerca, como o percebemos? Como ele chega até nós? Será mesmo que conseguimos enxergar tudo a olho nu?

Existe uma fonte inesgotável de possibilidades para percebermos e enxergarmos o mundo. Há sempre muitas páginas – se compararmos a um livro. Sempre que abrimos uma nova página, desvendamos novos saberes. Esse é o valor da obra de arte: alçar-nos a voos altos. Entretanto, não pensemos em um livro com começo, meio e fim, mas, sim, em um leitor que tem autonomia para começar por onde desejar – pelo final, pelo meio ou mesmo pelo início. É escolha dele, conforme se sentir à vontade. Dessa forma, teremos percepções que ultrapassam a racionalidade, movimentam toda a sensibilidade e mobilizam nossa imaginação, juntamente com a reflexão, permitindo-nos abrir mão da limitada visão de mundo – das coisas que pensamos saber – para, assim, compreender outros mundos.

Evoco Queirós para defender a educação estética na formação de professores: “O pensamento vê o mundo melhor que os olhos [...]. O pensamento atravessa as cascas e alcança o miolo das coisas. Os olhos só acariciam as superfícies. Quem toca o bem dentro de nós é a imaginação” (Queirós, 2004, p. 5). A arte permite-nos ter um contato diferenciado com a realidade à nossa volta, provocando-nos e inquietando-nos a ter diferentes sensações e reflexões, a querer alcançar o miolo das coisas.

Por meio da arte, “[um]/a professor/a que vai além do que está posto compreende-se enquanto sujeito reflexivo e responsável por suas ações pedagógicas, sempre inquieto e em busca de aperfeiçoar-se, tendo em vista que essa perspectiva é um ato de pesquisa” (Góes; Vago-Soares, 2021, p. 210). A formação constante não se resume a um ato de consumir ideias ou conceitos, mas de criá-los e recriá-los. É um processo contínuo de aprimoramento e atualização de competências. A arte tem a potência de nos proporcionar experiências, vivências e situações diversas por meio de sua elaboração simbólica.

Esta discussão sobre educação estética é fundamental, pois gostaria de enfatizar como *fazer uma experiência* com e pela arte reverbera na formação do pesquisador. Ao nutrir-se esteticamente, ao longo de um curso *stricto sensu*, a pesquisa em educação se mostra diferenciada. Não quero evidenciar que a educação estética reverberou em sala de aula – foco desta tese e temática relevante para a educação e a formação de professores (e sujeitos em geral) –, mas enfatizar como uma pesquisa sobre arte e educação se mostra diferenciada quando o pesquisador se nutre esteticamente.

Por exemplo, Oliveira (2024) buscou compreender a repercussão das experiências estéticas e artísticas nas expressões das crianças. A investigação discute a mediação cultural no espaço da Educação Infantil e reflete sobre como as experiências estéticas e artísticas estão presentes nas culturas infantis. A pesquisadora destaca que o espaço escolar pode ser um lugar de experiências e de diferentes possibilidades de expressão e manifestação de sentimentos. Ela afirma que promover experiências estéticas e artísticas é essencial “[...] porque a criança aprende a operar com o sensível e o inteligível de forma integrada” (Oliveira, 2024, p. 100).

A pesquisa de Oliveira (2024) apresenta várias proposições estéticas e artísticas que repercutem no desenvolvimento intelectual da criança. Uma delas foi uma atividade em que as crianças foram protagonistas e produtoras de sentidos – momento em que criaram e encenaram suas próprias histórias. As crianças reuniam-se em diferentes momentos para escrever o enredo e construir o cenário, a fim de apresentá-los ao público espectador que frequentava a escola no contraturno. Conforme Oliveira (2024), foi um momento em que as crianças se sentiram afetadas pelo movimento estético proposto. Elas viveram uma experiência de modo que seus impulsos lúdicos foram mobilizados e “[...] exalaram e expressaram-se corporalmente e com algumas palavras, a sua alegria, entusiasmo e satisfação” (Oliveira, 2024, p. 155). Por que Oliveira se ocupou em fazer esse movimento de as crianças fazerem uma experiência estética? Porque ela não apenas compreende, pelo viés teórico, o que esse tipo de envolvimento mobiliza, mas, principalmente, porque ela própria fez uma experiência estética.

Outro estudo desenvolvido sobre educação estética na Educação Infantil que podemos trazer como exemplo da repercussão da educação estética na qualidade da pesquisa é o de Reis (2024), que teve como objetivo compreender como a experiência estética, como prática do cuidado de si, ressoa no cotidiano da Educação Infantil. A pesquisadora, ao relacionar a experiência estética com o cuidado de si, desenvolveu uma pesquisa em Reggio Emilia, na Itália, e não apenas constatou como a educação estética é o centro do processo de aprendizagem da criança, mas também buscou se educar esteticamente.

Para Reis (2024, p. 221): “Uma professora/um professor que faz da experiências estéticas uma prática do cuidado de si é um ser humano que andarilha na cultura da arte”. A autora destaca que a experiência estética que se faz com uma obra ou com um texto literário ressoará no cotidiano da escola de infância – seja pelo olhar poético, seja pela escuta poética da criança –, valorizando sua identidade, sua cultura e seu modo de ser.

Reis (2024) compreende que, quando o docente é educado esteticamente, ele compartilhará esse movimento em seu cotidiano de forma natural, cultivando as interações com os educandos. A pesquisadora é professora da Educação Infantil da rede municipal de ensino e, por meio da metodologia da narrativa autobiográfica, evidencia como a nutrição estética do professor impacta e reverbera na sala de aula. Ela defende que “[...] a experiência estética revela a criança e o seu modo de ser em um tempo e em um espaço, valoriza a singularidade e a heterogeneidade que habitam a Educação Infantil” (Reis, 2024, p. 115). Para a autora, é fundamental que o professor se mantenha educado esteticamente: ele deve continuar a caminhada, nutrindo-se de arte em seu cotidiano.

São muitos os exemplos de como a nutrição estética reverbera no pesquisador, mas traremos apenas mais um. Costa (2024), ao analisar materiais educativos produzidos pela Pinacoteca de São Paulo, evidencia que os museus de arte, na qualidade de espaços de educação não formal, podem transformar a forma de se ensinar arte nas escolas. A pesquisadora objetivou compreender como as ações educativas realizadas pela Pinacoteca de São Paulo promovem a educação estética. Como resultados, Costa (2024) destaca que as ações de mediação da Pinacoteca são propulsoras da educação estética, possibilitando ao sujeito ampliar sua visão de mundo.

Ela constatou, ainda, a importância de um professor mediador emancipador, que compartilhe materiais educativos de qualidade com seus alunos. Dessa forma, ele provoca e desafia os educandos a dialogarem com as obras de arte, para que, assim, possam *fazer uma experiência*, tendo em vista que “[...] a arte é um dos meios de provocar o movimento dos impulsos ao jogo e promover a educação estética” (Costa, 2024, p. 143).

Ao olharmos sua tese, traçada pela metodologia da cartografia, identificamos um cuidado estético não apenas no tratamento dos dados, mas, principalmente, no lugar que a arte ocupa na pesquisa. Houve uma produção artística que acompanhou o estudo – seja pelo uso da fotografia, seja pela criação de imagens. O que estou evidenciando é que a experiência estética, ao longo da pesquisa, altera também a forma de fazermos ciência, levando-nos a integrar arte e conhecimento científico.

No subcapítulo a seguir, buscamos enfatizar como a interação com a arte, como a nutrição estética, modifica nossa forma de ser e de ver, chamando a atenção para a responsabilidade dos grupos de pesquisa em não apenas teorizar sobre a arte, mas em vivê-la.

2.2 Encontros com a arte pela nutrição estética

Achava engraçado vê-lo utilizar essa imagem para afirmar sua aptidão para a lavoura. Nunca havia pensado que tinha sido parida pela terra. A terra “paria” plantas e rochas. Paria nosso alimento e minhocas. Às vezes paria diamantes, escutava dizer. Ele falava que poderia aliar seu conhecimento da natureza e da lavoura com sua disposição para o trabalho, além do estudo que poderia lhe dar conhecimentos novos para mudar de vida. Eu achava tudo aquilo interessante, mas nunca havia parado para pensar porque estávamos ali, o que poderia modificar nessa história, o que dependia de mim mesma ou o que dependia das circunstâncias. Mas ouvir as coisas que ele falava iluminou meu dia, e quis ouvir mais. Nunca havia conhecido ninguém que me dissesse ser possível uma vida além da fazenda. Achava que ali havia nascido e que ali morreria, como acontecia à maioria das pessoas
Itamar Vieira Jr. (2019, p. 72-73).

Em minha caminhada pelo doutoramento, com o GP Cultura, Escola e Educação Criadora, com o objetivo de ser uma pessoa educada esteticamente, cultivada, plena, tenho me alimentado e nutrido de várias formas, entre elas, com passeios pela natureza, visitas a museus e galerias de arte, com música e leitura de obras literárias. Na epígrafe, Itamar Vieira Jr. (2019), em *Torto Arado*, faz-nos um convite para refletirmos sobre a importância do mediador. Durante uma conversa com Severo, a personagem Bibiana reflete sobre novas possibilidades, novas perspectivas de vida, visto que, até então, ela só conhecia as possibilidades que a fazenda Águas Negras ofertava. A partir da mediação de Severo, Bibiana sentiu-se atraída e sensibilizada a adentrar outros universos. Bibiana faz vários questionamentos, possui inquietações. Assim, ela precisou renunciar a tudo aquilo que ela tinha como verdade, àquilo que ela acreditava e, para (re)anunciar, ela precisou abdicar de alguma coisa. Percebemos que aquela conversa lhe serviu para refletir como as oportunidades podem ser diferentes.

O diálogo de Severo e Bibiana mudou conceitos pré-estabelecidos, dando abertura a algo novo na vida de Bibiana. Ela estava disposta a dar um novo rumo a sua vida, a ver a vida com outros olhos, parecia ter tirado a venda que a impedia de enxergar claramente a vida. Essa passagem da obra nos encaminha a pensar que nosso percurso é marcado por inúmeras experiências, que nos alimentam, nos constituem e nos afetam. Durante essa trajetória, desenvolvemo-nos, educamos nossos sentidos e, conseqüentemente, educamo-nos

esteticamente. *Torto Arado* é uma obra literária que ensina muito pelo viés estético e artístico, nos educa esteticamente.

A arte educa esteticamente porque ela se constitui por metáforas. Por meio dela, suspendemos nossos conhecimentos e nossas representações habituais para dar lugar a novas percepções. Lorenzo Manera (2022) discute as metáforas em uma perspectiva relevante sobre aspectos inovadores que elas promovem no desenvolvimento do ser humano: “As metáforas estimulam o observador a projetar uma ou mais características que pertencem ao domínio de origem no domínio de destino” (Manera, 2022, p. 5). Dessa forma, as metáforas permitem ampliar nossa capacidade de criar e elaborar conexões.

As metáforas possibilitam encontros de diferentes linguagens, correspondem “[...] a uma atitude de investigação da realidade e da participação, ao permitir a abertura do pensamento e a ultrapassagem das rígidas fronteiras que habitualmente são construídas” (Vecchi, 2017, p. 79). O autor afirma que as metáforas são verdadeiros organizadores do desenvolvimento intelectual. São um instrumento de pensamento e linguagem, como forma de ampliar e enriquecer nosso conhecimento de mundo. Elas nos permitem fantasiar, criar imagens e percepções não visíveis, provocando o que está nas entrelinhas, o dito e o que não é dito, possibilitando-nos enxergar com outras lentes. Esse movimento contribui para a educação estética.

As metáforas são a maior expressão da arte, pois é por meio delas que jogamos. Elas promovem a fruição, as aberturas e as dobras da arte, um exercício de percepções. As metáforas contribuem para que possamos olhar ao nosso redor com outros olhos, levantar a cabeça diante da obra, como sinaliza Barthes (1988). As metáforas nos levam a caminhos investigativos para que possamos *fazer uma experiência*.

Na leitura do literário, utilizamos as metáforas para dar lugar à elaboração simbólica: “A canoa de ajoujo deslizava sozinha como uma baronesa até ser engolida pelo Veião, desaparecendo num redemoinho de água escura como a cor de minha pele” (Vieira Jr., 2019, p. 91). Esse trecho de *Torto Arado* possui metáforas que tornam o texto ambíguo e, portanto, poroso. Como uma canoa pode ser comparada a uma baronesa? O que ambas têm em comum? Um é destaque diante da nobreza, e o outro, utensílio de transporte. Uma comparação que nos convida a imaginar, a pensar, a jogar com o texto, produzir uma diversidade de sentidos, a partir desse fragmento.

As metáforas possibilitam o encontro de diferentes linguagens que incentivam o jogo. No entanto, para que isso aconteça, é preciso descortinar, tirar a venda dos olhos, fazer

perguntas ao texto. Água não tem cor, ou teria sido suja por alguma coisa. Qual o significado do autor descrever o redemoinho de água escura? Seria uma comparação aos cabelos da personagem? Na cabeça, temos redemoinhos, que são a direção de nossos cabelos, eles determinam o padrão de caimento dos fios. São questionamentos que nos intrigam!

É preciso escutar o que o autor fala, uma escuta sensível. Segundo Neitzel, Piske e Hentchen (2023, p. 403), “[...] ao trabalhar com as metáforas, se põe acento no não dito e, ao fazê-lo, dá-se voz à fantasia, que também é um meio de busca pelo conhecimento”. Uma obra de arte possibilita o pensamento reflexivo, oportunizando ao sujeito ter um contato individualizado com a realidade e com o mundo ao seu redor. Conforme Neitzel e Ramos (2022, p. 25), a leitura do literário é uma experiência estética e artística, pois “[...] requer de nós não apenas a interpretação dos signos linguísticos pela razão, mas também pela emoção, pela intuição, pela sensibilidade”. Nesse sentido, *fazer uma experiência* com uma obra literária, exige que leiamos observando suas nuances, suas lacunas, as quais oportunizam o jogo com o texto.

Vale ressaltarmos que não é qualquer obra literária que nos possibilita *fazer uma experiência*. A obra para levar o leitor a jogar necessita provocá-lo ser a um coautor do texto. Segundo Barthes (2015), o leitor não é somente um consumidor, mas se torna um produto do texto. Isso acontece quando o autor deixa aberturas para que o leitor possa preencher. É quando o texto permite uma pluralidade de sentidos. É um texto que explora e possibilita que o leitor leia levantando a cabeça (Barthes, 2015), que faz pausas, questionamentos, dando liberdade ao leitor para participar do texto.

A arte, por apresentar-se em forma de metáforas, oportuniza ao ser humano ter contato individualizado com a realidade, com o mundo. Entretanto, não basta ter contato com a arte, é preciso *fazer uma experiência* com ela – uma ação que advém da relação frutiva com a arte, do jogo, da travessia, do que nos acontece e, no final, não somos mais os mesmos (quando nos permitimos). Quando nos relacionamos com a obra, quando buscamos desvendar suas metáforas, quando a arte nos perfura, deixamo-nos ser atravessados por ela, fazemos uma experiência (Heidegger, 2003).

A partir do instante em que ingressei no Doutorado e passei a fazer parte do GP Cultura, Escola e Educação Criadora, experiência é o que não tem me faltado. Passei a *fazer uma experiência* (no sentido de experienciar o movimento que a educação estética nos proporciona), me nutrindo esteticamente pelas artes. E isso tem ocorrido de várias maneiras, como por leituras de obras literárias e as várias visitas a diferentes museus. Experiências que me atravessaram e

me fizeram uma pessoa mais sensível, a cada percurso de travessia. Uma re(forma), como a da Figura 13.

Figura 13 – Reforma



Fonte: Acervo da autora. Fotografado no Museu Oscar Niemayer, 2024.

São encontros com a arte, encontros que despertam curiosidade, imaginação e interesse em querer saber mais sobre o assunto. A arte promove encontros, e a nutrição estética é o gatilho para que ocorra esse encontro. A nutrição estética promove “[...] uma inquietude para o corpo e para mente. É uma ação planejada para gerar curiosidade para aguçar a percepção e a imaginação” (Martins, 2023, p. 244). Uma ação planejada para aflorar a sensibilidade, seja em relação à arte, seja sobre qualquer outro assunto. Martins (2023) destaca que a nutrição estética é uma antessala para o pensamento voar, fluir. Como se a obra pudesse ser recriada fora do espaço expositivo e passasse a ser um alimento de nutrição para os sentidos. Nesse momento, o objeto perde sua autonomia como obra e passa a ser uma potencialidade. Passamos a *fazer uma experiência*, deixamos de ser espectadores para fazer parte da obra.

Toda essa relação com a arte passei a experienciar com o GP Cultura, Escola e Educação Criadora, o que considero fundamental como educadora, coisa que não me foi oportunizado em minha formação acadêmica. Góes (2023, p. 4) destaca a relevância de estudantes acadêmicos de pedagogia “[...] se nutrirem esteticamente por meio de conhecimentos relativos ao universo

da arte, ou melhor, alimentar-se de arte indo a museus, visitando exposições, assistindo [a] concertos”. Concordo com a pesquisadora, visto que teria feito toda a diferença na minha formação. Assim sendo, é de suma importância o docente se nutrir de arte, pois entendendo que, ao se educar esteticamente, o professor percebe a vida de outra forma, faz mais conexões entre os conhecimentos, ensina de forma mais integrada com a vida, cultiva gostos, vê a beleza do mundo. Um exercício que “[...] é preciso atenção, ter um olhar clínico e cuidadoso, buscar estudo constante e praticar a escuta sensível para perceber as necessidades e demandas” (Góes, 2023, p. 19). São contribuições que se refletem em nossa prática e nos exigem coragem para ousar e fazer diferente. Logo, desenvolver experiências diferenciadas envolve desafios, mas é recompensador, pois fortalece o espaço escolar como um ambiente de construção e reconstrução de saberes e experiências.

Martin Heidegger tem me acompanhado com sua obra *A caminho da linguagem*, uma espécie de livro de cabeceira que explora o conceito de *fazer uma experiência* (Heidegger, 2003). Com ele, tenho aprendido a *fazer uma experiência*, a experiência de realizar o modo de ser – no sentido de adquirir mais vigor, de fortalecer, de aprender a caminhar por lugares desconhecidos. Caminhos que me causam inquietações, querer saber sempre mais, conhecer sempre mais. *Fazer uma experiência* é sempre um movimento de intranquilidade. Para Heidegger (2003, p. 137), “[...] fazer experiência com alguma coisa significa que, para alcançarmos o que conseguimos alcançar quando estamos a caminho, é preciso que isso nos alcance e comova, que nos venha ao encontro e nos tome, transformando-nos”.

Fazer uma experiência requer um modo de ser que silencia, escuta, dá abertura ao incomum, faz pausas, desacomoda. Contudo, isso exige coragem e se permitir a abertura a algo novo. A experiência acontece por meio do encontro, quando há entrega; e, nessa relação de encontro, o indivíduo, no caso nós, se empenha em desfazer suas bagagens, suas crenças, a fim de permitir-se *fazer uma experiência*, procurando possíveis sentidos e significações. Experiência “[...] é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré dizer’” (Larrosa Bondía, 2002, p. 28). Em busca de *fazer uma experiência* com a linguagem, participei do 16º Salão Nacional de Artes de Itajaí, em 2024, e destaco, na Figura 14, a seguir, a obra “Comunicação”, do artista catarinense Gugie Cavalcanti.

Figura 14 – Obra “Comunicação”, de Gugie Cavalcanti



Fonte: Acervo da autora. Fotografado no 16º Salão Nacional de Artes de Itajaí, 2024.

Essa obra me reporta a muitos sentidos, um deles é da minha infância, uma brincadeira de criança, que costumávamos fazer, e, também, os muitos sentidos de um telefone sem fio. Leva-me à curiosidade de querer saber o que o artista quis expor com essa obra, o que a criança está falando, o que o outro está ouvindo, e como aquele equilibrista na corda bamba pode se relacionar com as duas crianças. São tantas as inquietações.

O movimento de *fazer uma experiência* é possível quando o indivíduo está disposto a relacionar-se com o objeto estético e artístico, quando deseja jogar com a obra, permitindo entranhar-se. Ao jogar com a obra, mobilizamos nossos sentidos, que são aberturas para conhecer o novo. Nessa experiência, mobilizamos nossos impulsos sensíveis e racionais, pois, no jogo, desenvolvemos o impulso lúdico e nos educamos esteticamente.

Conforme Neitzel e Alves (2022, p. 426), “[...] a educação estética desenvolve-se quando jogamos e, por meio do jogo, percebemo-nos no mundo, em um lugar integrado,

libertamo-nos de preconceitos, fortalecemo-nos intelectualmente e criamos a nossa própria visão de mundo”. Com as pesquisadoras, compreendo que a arte pela sua elaboração simbólica nos oportuniza viver situações de maneira diversas e tem o potencial de educar esteticamente aquele sujeito que se deixa afetar e atravessar pela experiência. A filosofia de Heidegger (2003, p. 121) nos auxilia a compreender esse movimento: “[...] fazer uma experiência com algo, seja com uma coisa, um ser humano, com um deus, significa que esse algo nos atropela, nos vem ao encontro, chega até nós, nos avassala e transforma”.

Assim, ao longo de minha participação no GP Cultura, Escola e Educação Criadora, procurei *fazer uma experiência* que me provoca, que me inquieta, não só em museus, mas também com a obra literária, em especial com a obra *Torto Arado*: “Corria em meio à caatinga antiga de árvores altas, buscando a vereda para casa, quando pedaços da pele de meus braços ficaram enganchados nos espinhos de tucum. Nem dia, nem noite, e a terra assava meus pés com a quentura que emanava” (Vieira Jr., 2019, p. 91).

Quando corremos, estamos buscando algo! Temos pressa para conquistar, ou mesmo alcançar algo que queremos. Os fragmentos da obra convidam-nos a pensar sobre a situação que a personagem está vivendo, semelhante à minha caminhada pelo GP, percorrendo caminhos tortuosos, em meios às vivências e às inquietações que o novo proporciona, uma espécie de percurso em meio às diferentes possibilidades que a arte nos possibilita, buscando caminhos que nos façam sentido. Às vezes, faltam-nos pedaços, também deixamos pedaços de nós pelo meio do caminho, para nos regenerar e brotar algo novo, na busca pelas veredas da educação estética.

Ler *Torto Arado*, ou mesmo outra obra, com potencial artístico e estético e *fazer uma experiência* com a linguagem, significa “[...] deixarmo-nos tocar propriamente pela reivindicação da linguagem, a ela nos entregando e com ela nos harmonizando” (Heidegger, 2003, p. 121). A literatura tem essa potência de representar, por meio das palavras, cenas corriqueiras que talvez não prestemos atenção ou não damos tanta importância.

Na relação com a obra, abrimo-nos em sua direção, ela nos toca e os impulsos sensíveis e inteligíveis são mobilizados quando fazemos uma experiência. Uma experiência pode ser repetível, mas, ao mesmo tempo, ela é irrepetível, pois, quando olhamos a primeira vez, temos uma percepção; e a cada vez que olharmos, teremos uma nova percepção, sempre encontraremos detalhes e teremos novas percepções.

Em minha caminhada pelo doutoramento, tenho constatado que a “educação estética” e o “fazer uma experiência” estão intimamente entrelaçados, pois, ao fazermos uma experiência,

nos educamos esteticamente, assim como para se educar esteticamente é necessário *fazer uma experiência*. Esse movimento está diretamente voltado à forma como eu me relaciono com o objeto, se ele me atravessou, me rasgou, de não ser mais a mesma, de tornar-me um ser com autonomia. É por meio da educação estética que o ser humano adquire autonomia de pensamento.

Estar em contato com a arte é educar os sentidos, sair do modo utilitarista em que “tudo que não é útil é desprezado”, para adentrar um ambiente que independe de eficiência e demanda pausas ao longo do trajeto, requer cautela durante a travessia. Vivemos em um século dedicado ao útil. Com Manoel de Barros, aprendemos a dar atenção para o inútil:

Não tenho bens de acontecimentos.
O que não sei fazer desconto nas palavras.
Entesouro frases. Por exemplo:
- Imagens são palavras que nos faltaram.
- Poesia é a ocupação da palavra pela imagem.
- Poesia é a ocupação da imagem pelo Ser.
Manoel de Barros (2015, p. 72).

Lermos as palavras de Manoel de Barros é permitir-nos criar imagens e percepções que nos provocam o imaginário. Ao poetizar a respeito das insignificâncias, podemos *fazer uma experiência* com o literário e, assim, explorar o que a leitura poética permite ao ser humano, abarcar a visão do outro ou mesmo a visão de mundo que nos habita. É um exercício de ampliação dos sentidos, provoca-nos a desenvolver imagens poéticas que nos fazem morada, com as insignificâncias, temos a possibilidade de despertar o que estava adormecido em nós – “[...] poesia é a ocupação das palavras pela imagem” (Barros, 2015, p. 72). Com a poesia, deixamos a vida mais leve, bonita e cheia de significados. Aquilo que para muitos é insignificante, sem valor, quando apreciamos e fazemos uma experiência, se torna algo transformador, cheio de significados. Nesse sentido, vem-nos o questionamento: Será mesmo que “não tenho bens de acontecimentos”? Posso garantir que possuo tesouros incalculáveis.

É preciso reivindicar espaço em nossas vidas para a arte, é preciso fazermos uma experiência com a arte, pois, por meio dela, conquistamos a liberdade de escolha e exercemos a autonomia, devido às inquietações, às pausas e às interpretações que ela provoca. No entanto, para isso, é preciso renunciarmos. Para Heidegger (2003, p. 128): “A renúncia consiste na prontidão para um outro relacionamento”. Nessa renúncia, o sujeito abdica de sua relação anterior. Uma espécie de novo chamado que o sujeito não pode mais recusar. Entendemos que

quando o sujeito aprende a renunciar ele faz “[...] uma experiência. Com quê? Com a coisa e seu relacionamento” (Heidegger, 2003, p. 129).

Nesse sentido, busco um novo relacionamento. Tudo que é novo nos causa estranheza, inseguranças. Renunciamos àquilo que tínhamos como verdades e pré-conceitos para (re)anunciar algo novo. Isso significa dar lugar a algo transforma(dor), avassala(dor), como afirma Heidegger (2003). A palavra “dor” está entre parênteses, porque é isso que nos causa, dor de deixar para trás o velho e dar lugar ao novo. É um processo doloroso esse tirar a venda dos olhos, pois, quando se está acostumado a viver no escuro, quando se tira o tampão dos olhos, o brilho ofusca, não se está acostumado à luz. É aos poucos que se aciona a razão e o sentido, para compreender o que a obra e suas nuances nos proporcionam.

Nessa perspectiva, busquei *fazer uma experiência* com a obra de arte no 16º Salão Nacional de Artes de Itajaí. Diante da obra da artista Jussara Marangoni, intitulada “Entre a terra e o céu” (Figura 15), eu a aprecio e busco me relacionar com ela, renuncio ao que pensava para poder pensar outras coisas. Tendo em vista os questionamentos sinalizados por Rancière (2020) relacionados a uma mediação emancipadora, me questiono: O que vejo? O que penso? O que faço com isso?

Figura 15 – “Entre o céu e a terra”, de Jussara Marangoni



Fonte: Acervo da autora. Fotografado no 16º Salão Nacional de Artes de Itajaí, 2024.

O que vejo? Um trio de desenhos gigantes, pinturas enormes, folhas brancas, papéis, desenhos, riscos e rabiscos que parecem grafite, desenhos que compõem paisagens urbanas nos muros e nas paredes. Uma espécie de tradução às vivências de rua.

O que penso? Questiono-me sobre os materiais utilizados pela artista para criar a obra, folhas em branco desenhadas a carvão. Qual o significado dessa combinação? Ativa-me a memória sobre o “micélio” (conjunto de hifas de fungos multicelulares). Quanto tempo a artista levou para consagrar a obra? Por que não utilizou cores vibrantes? Voltando ao título da obra “Entre a terra e o céu”, quais as conexões que interligam os movimentos? Muitos questionamentos acerca da intenção da artista.

O que faço com isso? Procuo dialogar com a obra, sem exigir conceitos pré-definidos, buscando achar respostas. Deixo a imaginação falar mais alto, o pensamento voar, ou mesmo

fluir nesse momento de fruição. Encontro-me em uma escavação de sentidos, sem limites de possibilidades. Parece, porém, que há uma mensagem subliminar sobre questões ambientais, principalmente porque a trilogia está posta em uma sala com outras obras que dialogam a respeito de questões de sustentabilidade.

A obra de arte tem a potência de me desafiar, inquietar, me inspirar, fazer suspirar, ativar memórias, tem o poder de transformar – trans(forma)+(ação). A arte nos possibilita a inspiração de novos pensamentos, perspectiva de ser e estar no mundo. Quando faço uma experiência, meus pensamentos ficam borbulhando. A arte me permite vivenciar e experienciar realidades desconhecidas. A obra de arte tem o poder de fascinar os sentidos, mobilizar a nossa razão e proporcionar encantamentos ao mundo vivido ao nosso redor. Passamos, assim, a olhar com outros olhos, como se limpassem as lentes. Passamos a ter uma visão mais clara, deixamos de ter olhares limitados. Diante de uma obra de arte, quando nos inquietamos e somos afetados, somos levados a produzir inúmeros sentidos. Nesse momento, fazemos uma experiência.

Nesse sentido, *fazer uma experiência* com a arte pode nos possibilitar a formação integral, a emancipação, tornamo-nos um ser humano pleno. Como pedagoga, vejo a necessidade e a importância de o docente *fazer uma experiência* na relação com a arte, pois, por meio dela, são provocados os sentidos, e essa mobilização leva o sujeito a ser mais criativo, ter a imaginação a florada, saber equilibrar o sensível e o inteligível.

Góes (2023) realizou uma pesquisa sobre Arte/Corpo/Cidade com estudantes de Pedagogia discutindo arte e educação nos centros urbanos. A pesquisadora destaca “[...] como os deslocamentos pelos centros urbanos podem ser utilizados como dispositivo de sensibilização do olhar e ativação dos ambientes de aprendizagens em arte nos cursos de licenciatura” (Góes, 2023, p. 18). Essa pesquisa leva-nos à reflexão da importância da arte e suas repercussões na formação docente. Já mencionei anteriormente o quanto senti a necessidade desse olhar sensível em minha formação.

Precisamos desmistificar que espaços expositivos não são para todas as pessoas. Essa ideia de que no museu só participam pessoas da elite fez parte do século XIX, conforme estudos de Schley e Carvalho (2017). Isso se deu pelo fato de os primeiros museus no Brasil terem sido criados nessa época, com a finalidade de reproduzir os modelos de museus da Europa. Seus acervos eram quadros vindos na bagagem dos portugueses. A forma de visitação era igualmente a dos europeus, com poucas pessoas. Desse modo, os primeiros museus brasileiros não construíram uma experiência de público gerada pelo interesse das pessoas em visitar, conhecer e apreciar.

De lá pra cá, muita coisa mudou, evoluiu; no entanto, a escola ainda faz pouco uso dos espaços não formais de educação, retendo, dessa maneira, seus alunos nas salas de aula. Assim como as autoras, defendemos o museu como lugar aberto ao público, vivo para uso, para apreciação e conhecimento. Por conseguinte, cabe a nós educadores estabelecermos o papel de mediadores culturais, auxiliando na percepção desses espaços de educação. Góes (2023) trouxe um exemplo relevante de como a educação estética envolve uma educação do olhar:

[...] as visualidades que compõem os repertórios artístico-culturais são constituídos nos mais diferentes e diversos locais de aprendizagem, quando os corpos se sensibilizam para seu entorno e, ao se moverem compreendem suas memórias, histórias e identidades culturais e reconhecem seu lugar na educação, na vida e no mundo (Góes, 2023, p. 18).

Entendemos que a experiência estética pode ser vivenciada de diferentes modos, de acordo com as oportunidades oferecidas. Todavia, o sujeito precisa querer ter um relacionamento com a arte, querer entrar no jogo e se deixar afetar. Acreditamos que a educação estética é de suma importância na formação de professores, pois ela amplia os modos do docente pensar e agir no contexto de sua prática. Entendemos que um professor educado esteticamente pelas artes, ao mobilizar razão e sensibilidade na apreciação da obra, se coloca de maneira diferente perante os desafios da sala de aula, assumindo posturas de educação emancipadora. A formação por meio da dimensão estética trans(forma) e transcende o aprimoramento dos conhecimentos específicos dos docentes, suas habilidades e competências de um modo geral (Góes, 2023).

A educação estética apresenta outros caminhos para a aprendizagem e a construção de significados por meio de processos contemplativos e reflexivos, exemplo que vamos dar com a experiência vivida por Carvalho (2017). Ela descreve uma experiência vivida ao visitar a Sagrada Família, em Barcelona, Espanha: “Ah, a luz... dos tons quentes aos frios desenha espaços, cria sensações, faz-nos viajar e ter a compreensão que somos sujeitos muito pequenos, mas, ao mesmo tempo, muito grandes e capazes de sentir” (Carvalho 2017, p. 72). Na experiência, nosso ser se mostra com inquietude, visto que buscamos outros significados, outros sentidos. Ah, como eu gostaria que todos os pedagogos e pedagogas tivessem essa experiência de fruir com a arte, que todos tivessem prazer em dialogar com as práticas artísticas, visitar espaços como Góes (2003) narra. É preciso tratar a arte como um direito que nos permite ser e estar no mundo, um direito à fruição (Figura 16).

Figura 16 – “Fruição Pública”, de Camila Alba



Fonte: Acervo da autora. Fotografado no 16º Salão Nacional de Artes de Itajaí, 2024.

Essa obra da artista Camila Alba, que fez parte do 16º Salão Nacional de Artes de Itajaí, traz a inscrição: “Fruição Pública”. O que é fruição? Na Casa da Cultura Didi Brandão, em Itajaí, estávamos em um espaço de fruição! Recorremos a Barthes (2015, p. 9) que nos auxilia nessa conversa: “Um espaço de fruição fica então criado. Não é a pessoa do outro que me é necessária e o espaço: possibilidade de uma dialética do desejo, de uma imprevisão do desfrute: que os dados não estejam lançados, que haja um jogo”. A fruição nos convida a produzir sentidos. Ao contemplar uma obra, na relação, reflito sobre ela, jogo, e, nesse movimento da experiência vivida, razão e sensibilidade são acionados, vou ganhando liberdade intelectual, cultivando os sentidos, fazendo uma experiência e me educando esteticamente no desejo de ser um ser humano com autonomia e sensível aos contextos da vida.

Nesse sentido, no próximo capítulo, expomos, as pesquisas que foram desenvolvidas sobre educação estética e docência e suas possíveis repercussões. Na sequência, analisaremos as narrativas de professores que fazem parte do GP Cultura, Escola e Educação Criadora, colhidas nas 17 cartas³, sobre repercussões da educação estética na formação humana.

³ As cartas das/dos participantes da pesquisa encontram-se na íntegra no Anexo B desta tese.



3 EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO: UMA POTÊNCIA NA FORMAÇÃO HUMANA

Quando Zeca foi considerado pronto, quando já podia reconhecer os males que adentravam pela porta do velho curador, quando compreendeu a natureza do parto, da vida e da morte de animais de cultivos, deixou a casa de João do Lajedo, ainda que continuasse a participar das cerimônias. Retornou a Caxangá para trabalhar com a mãe na colheita e no reconhecimento das ervas da mata, e preparava unguentos e beberagens para as mais diversas aflições. Mas o tempo trouxe a necessidade de seguir para outro lugar.
Itamar Vieira Jr. (2019, p. 181)

Essa passagem da obra *Torto Arado* nos leva a refletir sobre a experiência vivida por Zeca Chapéu Grande, que, em dado momento da sua vida, se sentiu pronto para atuar como curandeiro. No entanto, mesmo sentindo-se pronto, ele continua a se aperfeiçoar no ofício – no reconhecimento das ervas da mata e na especialização na preparação de unguentos e beberagens.

Sua atuação nos encaminha a pensar na importância da nossa formação continuada: somos seres sempre em evolução, em constante aprendizagem. Assim é o ofício do professor – é preciso caminhar sempre, incorporando conhecimentos no território da formação docente, não apenas se especializando na didática, no currículo e nas questões relacionadas à avaliação, mas também investindo em nossa educação estética, pois ela nos oportuniza desenvolver nossa potência sensível e racional em equilíbrio e harmonia.

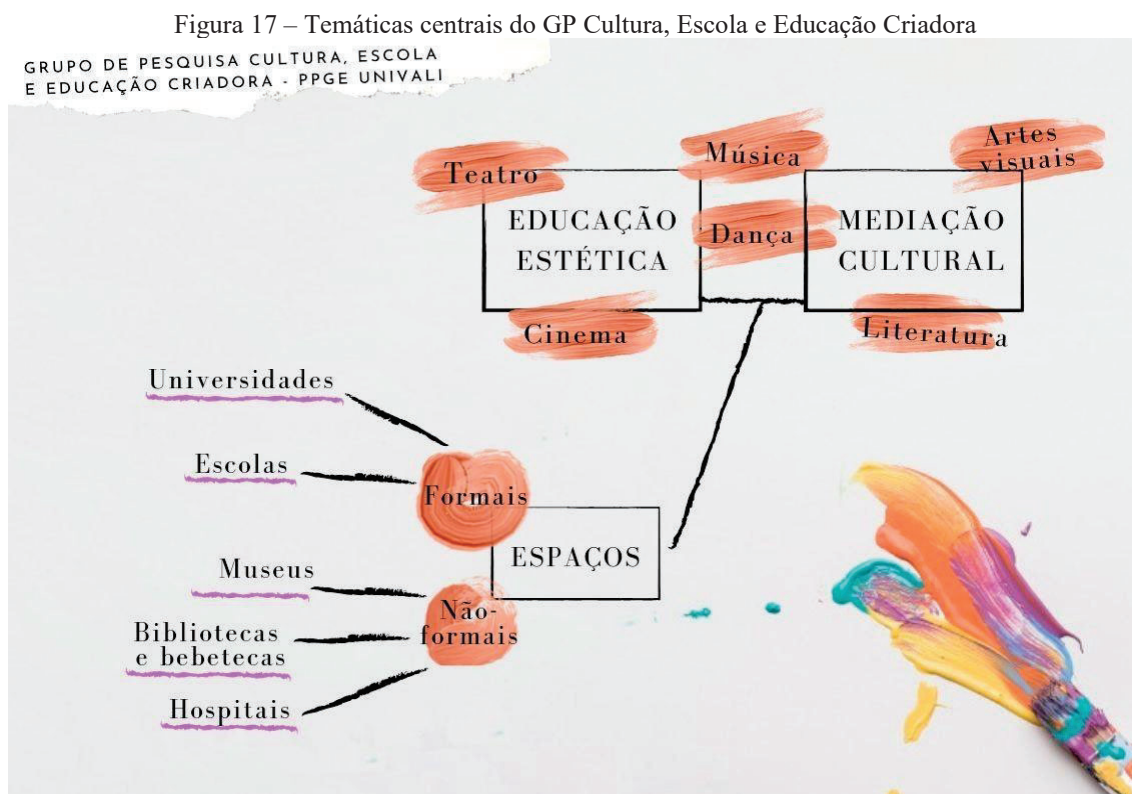
Assim sendo, neste capítulo temos como objetivo discutir os conceitos fundantes das pesquisas do GP Cultura, Escola e Educação Criadora sobre educação estética e o percurso trilhado pelos pesquisadores do grupo, que constituem nossos sujeitos de pesquisa. Para alcançar esse objetivo, resgataremos algumas produções desenvolvidas pelo GP, cruzando-as com as falas das pesquisadoras presentes nas cartas redigidas, além de sinalizar a dinâmica do grupo. Esse percurso é importante porque temos como objetivo geral problematizar a repercussão da educação estética na docência.

Os estudos do GP Cultura, Escola e Educação Criadora vêm reforçando a necessidade de trabalhar nas formações docentes não apenas temáticas específicas da área, mas também de oportunizar e possibilitar encontros com a arte por meio de proposições estéticas. Em meio a tantas competências necessárias, acumuladas e ensinadas ao ofício docente, há a necessidade de experienciar mais, isto é, de *fazer uma experiência* no sentido atribuído por Heidegger

(2003), experiências que possam contribuir de forma basilar para relações mais humanas, em um movimento que favorece a reconfiguração do trabalho docente.

Estamos vivendo a era digital. O mundo está tomado pelas tecnologias, e isso vai nos privando das relações sociais presenciais, dos saberes aprendidos com o outro, dos valores partilhados na convivência, da cultura e da leitura de mundo oportunizadas pelas experiências pessoais. As informações sobre os processos pedagógicos, sobre a didática e sobre as metodologias de ensino estão cada vez mais acessíveis; entretanto, as experiências nos coletivos estão cada vez mais distantes. Propor encontros com a arte exige desenvolver condições para que o sujeito possa articular conhecimentos – do real vivido e do real pensado –, no sentido de compreender as múltiplas tensões e significados do ofício da docência.

O GP Cultura, Escola e Educação Criadora vem, desde 2008, se propondo a investigar como a cultura, a arte e a estética contribuem para o desenvolvimento pessoal e, consequentemente, profissional do sujeito. O grupo se dedica a realizar pesquisas sobre educação estética e mediação cultural por meio das artes, com o propósito de introduzir mudanças na educação, tendo em vista que um sujeito educado esteticamente é alguém que pensa e age de acordo com sua autonomia intelectual. Esse processo de pesquisa tem gerado publicações de livros, teses, dissertações e artigos sobre as duas temáticas centrais investigadas pelo grupo, conforme mostra a Figura 17.



Fonte: Elaborada por Gabriela Piske para o GP Cultura, Escola e Educação Criadora.

O conceito de Mediação Cultural que acompanha as pesquisas do GP Cultura, Escola e Educação Criadora teve como matriz os estudos desenvolvidos por Mirian Celeste Martins. Martins (2023, p. 234) afirma que “[...] a atenção especial ao outro que vive a experiência, a escuta e a observação sensível, assim como o silêncio, se convertem em intercessores na mediação cultural, que pode abrir espaço para a conversação, o giro, o olhar ampliado pelo olhar de outros”.

A autora nos provoca a pensar sobre os encontros com a arte como encontros sensíveis, nos quais se faz uma experiência estética que nos acolhe e nos retira da anestesia que ofusca nossa visão, tornando-nos indiferentes e afastando-nos da arte. Martins (2018, p. 85) conceitua a mediação como um território

[...] potente e de tensões que abrange estranhamentos, surpresas, choque, indignação, afinidades, gostos, resistências, aberturas, diálogos, trocas, percepções ampliadas, empatia, alteridade. Assim, considerando o ser humano como um ser histórico e social inserido em sua cultura, mediação é compreendida como interação e diálogo que valoriza e dá voz ao outro, ampliando horizontes que levam em conta a singularidade dos sujeitos em processos educativos na escola ou fora dela.

O conceito de Martins (2018) sobre mediação sinaliza que esta não pode ser considerada uma ponte, mas, sim, uma célula de múltiplas conexões que envolvem sujeitos, objetos, espaços e os mais variados contextos – entre eles, o mediador, que não é um explicador.

Para Rancière (2020, p. 23), “[...] explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só”. Existe uma ideia de mediação como necessidade de suprir a carência do espectador; no entanto, entendemos que a mediação é um movimento que, apesar de envolver ampliação de saberes, ocorre pela exploração de experiências e possibilidades, o que exige um mestre emancipador, e não um mestre explicador. Para ampliar o olhar, é necessário ser mais do que um espectador. Martins e Picosque (2012, p. 136) destacam que é preciso “[...] estabelecer vias de [con]tato e fazer da mediação cultural uma experiência de encontro, de intercâmbio e de trocas”.

Uma mediação provoca múltiplas significações: afeta, reverbera e, conforme Martins (2012, p. 135), age como “[...] um campo de forças, forças que vão atravessar aquele que dela consegue se aproximar”. Esse contato com a arte é deixar-se atravessar por essas forças que nela circulam. Ao entrar em contato com a arte, acolhe-se o pensar e o sentir dos mediados, com a finalidade de ampliar sua possibilidade de fruição, de composição ou até mesmo de recriação. Uma mediação, nesse sentido, possui a responsabilidade de promover encontros que nos possibilitem outras formas de compreensão de ser e estar no mundo.

Pareja (2021) realizou um estudo sobre mediação cultural que pode nos ajudar a entender a importância dessa temática na formação de professores. Ela teve como objetivo, em sua tese, problematizar como a mediação do literário pode otimizar o *fazer uma experiência* na formação de professores leitores. Seu problema de pesquisa foi: Como a mediação do literário pode otimizar o *fazer uma experiência* na formação de professores leitores? A pesquisadora nos provoca a pensar sobre o mestre explicador e o mestre emancipador, problematizados por Rancière (2020, p. 14): “O mestre [...] não é apenas aquele que tem o saber ignorado pelo ignorante. É também aquele que sabe como torná-lo objeto de saber, o momento de fazê-lo e que protocolo seguir para isso”. Compreendemos que um mestre emancipador instiga um espectador emancipado, que se propõe a participar do processo de emancipação – aprendendo, ensinando e se relacionando a todo instante com os objetos e com seus pares.

A tese de Pareja (2021) fortalece a ideia de que, quando o professor mediador promove mediações adequadas, a sala de aula passa a ser um espaço de oportunidades – uma possibilidade de educação estética. Para Rancière (2020, p. 37): “Quem ensina sem emancipar, embrutece”. Assim como Rancière, compreendemos que, no momento em que adotamos a função de mestre explicador, colaboramos para o embrutecimento, pois há pouco espaço para o diálogo e para o pensar quando o método é o da reprodução.

Mediações adequadas, segundo a concepção que vimos trabalhando, oportunizam estesia, descobertas, ocupam espaços, afetam e emancipam o sujeito. Ancorada em Jacques Rancière, Pareja (2021, p. 150) relata que a mediação proposta pela professora do curso de Letras “[...] foi uma educação emancipadora, pois emancipador é o mestre que acompanha, orienta e possibilita momentos para que os leitores possam trilhar com liberdade seus próprios caminhos”.

Sua pesquisa trouxe evidências da importância de a mediação cultural estar presente nos processos de ensino e aprendizagem, pois a professora mediadora, por estar em contato com a arte, era educada esteticamente. Por essa razão, ela tinha um olhar ampliado para os conteúdos que ensinava no Ensino Superior e, também, sobre o modo como ensinava.

Encontros com a arte pela abertura da mediação cultural não se limitam à reprodução e ao metodismo, como afirma Martins (2023). Pareja (2021) problematiza, em sua tese, o conceito de mediação, apresentado na Figura 18 a seguir.

Figura 18 – Conceito de mediação



Fonte: Extraída de Pareja (2021, p. 97).

O conceito de mediação cultural que acompanha as pesquisas do GP Cultura, Escola e Educação Criadora encontra ressonância na fala do sujeito de pesquisa “Encantado”, que afirma: *“Por ter vivido, sentido e evoluído como pessoa, busquei comprovações de que a escola tem potência para constituir-se como espaço cultural e artístico por meio da formação estética e da mediação cultural”*. O sujeito ainda declara: *“[...] hoje sou outra pessoa, um profissional e pesquisador, mediador de processos de evolução humana, de refinamento dos sentidos, da aprendizagem e da sensibilidade”*.

Nas palavras de “Encantado”, fica evidente que a passagem pelo GP fez toda diferença tanto na vida pessoal quanto na profissional. A mediação cultural e artística reverberou de tal forma que passou a fazer parte de seu cotidiano. Com Rancière (2020), compreendemos a necessidade de inversão da lógica da explicação, permitindo novas experiências que possibilitem autonomia de pensamento.

Outra pesquisa sobre mediação cultural, realizada por outro pesquisador do GP Cultura, Escola e Educação Criadora, é a de Moura (2021), intitulada *Grafia do som: sensibilidade e criatividade no uso de recursos visuais para educação musical*. Seu objetivo foi compreender como as dinâmicas das crianças, nas interações com a simultaneidade de linguagens ainda presente no período inicial do Ensino Fundamental, buscam desdobramentos por meio de seus processos criativos.

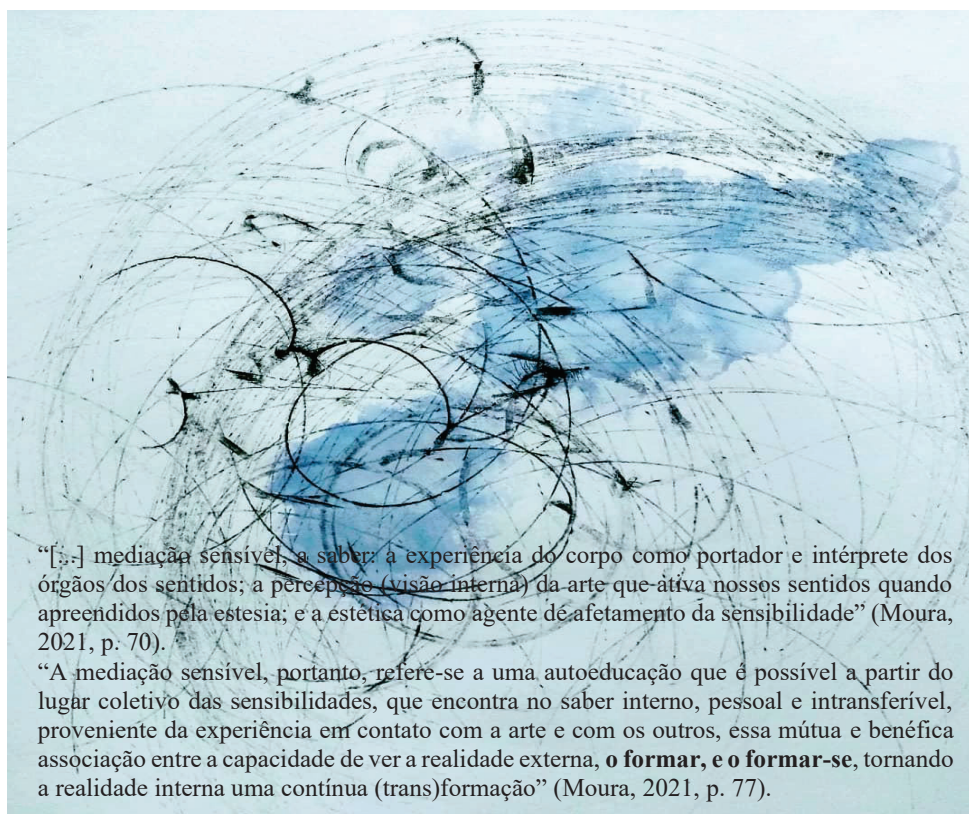
Um dos objetivos específicos demonstra a preocupação com uma mediação que afete a criança e a provoque: articular as experiências das crianças com o conceito de mediação do sensível. Esse conceito de mediação sensível vai ao encontro do que Martins (2023) destaca

sobre as múltiplas ações desempenhadas pelos mediadores – ações de mediação que precisam estar disponíveis ao grupo para que ocorram encontros de ação emancipadora, no sentido de proporcionar experiências colaborativas.

Para exemplificar uma ação mediadora emancipatória, trazemos uma das experiências realizadas com crianças de uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental pelo pesquisador Moura (2021). Durante sua mediação, ele utilizou canos de PVC de cortes e comprimentos variados (o autor revela habilidades em utilizar materiais alternativos). Sua intenção era explorar diferenças sonoras em atividades de percepção auditiva, o que resultou em diferentes interações dos sujeitos da pesquisa com os materiais utilizados. As crianças foram além da proposta inicial: criaram artefatos, brinquedos sonoros e estruturas para além da imaginação e da expectativa.

Ancoradas em Martins (2023, p. 247), é importante ressaltarmos que o “[...] convite da mediação não é a adivinhação ou a explicação, e sim a decifração, a leitura compartilhada, ampliada por múltiplos pontos de vista”. Percebemos que, durante a mediação, houve um encontro com a arte que resultou em uma experiência estética. Uma das contribuições de Moura foi ampliar o conceito de mediação sensível, como mostra a Figura 19.

Figura 19 – Conceito de mediação sensível



Fonte: Imagem extraída de Moura (2021, p. 92).

Quando um professor seleciona seu material – seja uma obra, um poema ou mesmo canos de PVC –, ele pode propor diversas experiências estéticas e sensíveis por meio desses elementos propositores. A mediação, por sua vez, opera os sentidos e abre espaço para o diálogo. Na contemporaneidade, deparamo-nos com esse constante movimento de obras e artistas atuando em conjunto, estabelecendo diálogos. Martins (2023, p. 235) nos traz um questionamento: “Estarão também nas pedagogias da arte de professoras e professores que atuam desde a Educação Infantil à universidade?”. Encontramos evidências tanto na pesquisa de Pareja (2021), realizada na universidade, quanto na pesquisa de Moura (2021), realizada na Educação Infantil, de que mediações emancipadoras incentivam o ato criador da professora/do professor.

Para apresentar o conceito de mediação cultural trabalhado pelo GP Cultura, Escola e Educação Criadora, optamos por trazer uma tese (Pareja, 2021) e uma dissertação (Moura, 2021), cotejando-as com o conceito de Martins (2023). Buscamos sinalizar que uma mediação sensível e emancipadora oportuniza, de maneira criativa, que os sujeitos envolvidos – mestres e aprendizes – compartilhem suas descobertas e experiências.

Essas evidências podem ser comprovadas na carta de “Dinarte”, ao relatar: “*Comecei a viver efetivamente a mediação como uma experiência compartilhada, ou melhor, vivida e comunicada com as crianças, que faziam, simultaneamente, suas próprias experiências*”. Essas são ações e posturas de um professor emancipador, consideradas indispensáveis nesse processo e apoiadas em Rancière (2020). Esses são exemplos de que a universidade e a escola podem ser espaços de nutrição estética, de encontro sensível com a arte, de experiência estética – e que a mediação cultural tem papel fundamental nesse processo.

No campo da educação estética, o grupo consolida-se por meio dos estudos desenvolvidos por Schiller (2002), cujos conceitos foram sendo estudados e incorporados ao longo da caminhada dos pesquisadores do GP Cultura, Escola e Educação Criadora. Com Schiller (2002), compreendemos a educação estética como um movimento de liberdade e autonomia intelectual. Pela educação estética, tornamo-nos seres capazes de enxergar além do que está posto e naturalizado em nós. A educação estética é entendida, segundo Oliveira (2024), pesquisadora do GP, como:

Um movimento íntimo interior, mas impulsiona o sujeito para o exterior, porque ele passa a ver o outro e a si mesmo, por meio da liberdade de sentir e pensar, um movimento pelo jogo que se realiza com algo, especialmente com uma obra artística, por meio da fruição que possibilita o deleite, o estranhamento ou a nostalgia (Oliveira, 2024, p. 168-169).

A pesquisadora ressalta que a educação estética é um movimento introspectivo do ser humano, um modo de se relacionar consigo e com o mundo ao seu redor. Oliveira (2024) realizou um estudo com crianças de 4, 5 e 6 anos de idade, com a intenção de compreender a repercussão das experiências estéticas e artísticas na expressão das crianças. Entre os objetivos estão revisar o conceito de educação estética voltado para as infâncias e refletir sobre como experiências estéticas e artísticas estão presentes nas culturas infantis.

Sua pesquisa destaca que a infância também é lugar de educação estética e que a arte é mais do que uma atividade lúdica que envolve colar, colorir e pintar. Para Oliveira (2024, p. 39), “[...] a expressividade artística infantil, manifestada em diferentes momentos do cotidiano, extrapola os estereótipos de colorir desenhos prontos [...], recorte e colagem em série, dentre outras práticas que fizeram e ainda fazem parte do cotidiano artístico”. A criança está em plena fase de desenvolvimento, sendo afetada por tudo que a circunda. Experiências estéticas e artísticas ampliam sua curiosidade, expressividade, imaginação e criatividade, assim como seu raciocínio lógico. Oportunizar a educação estética pela arte, para as crianças na Educação Infantil, possibilita o desenvolvimento do impulso lúdico, equilibrando suas forças racionais e sensíveis, e incentivando sua autonomia intelectual para realizar escolhas.

Como pedagoga, considero a pesquisa de Oliveira (2024) relevante, visto que é direito da criança ter acesso à cultura, princípio fundamental para o pleno desenvolvimento das infâncias. Experiências estéticas e artísticas são primordiais em seus processos de construção de identidade, tanto pessoal quanto coletiva. Como destaca Oliveira (2024, p. 170-171): **“As experiências estéticas e artísticas repercutem e ecoam na expressão das crianças quando a estesia, provocada pelas experiências feitas, lhes possibilita a ressignificação de seus valores [...]”**. Pelo movimento de educação estética pela arte, a criança desenvolve a reflexão crítica e a criatividade, elabora conceitos e ressignifica contextos de vida.

Pesquisas como a de Oliveira (2024) vêm contribuir para o reconhecimento das crianças como atores sociais, valorizando a infância e enfatizando que a arte é uma atividade complexa, mesmo quando os sujeitos da relação são crianças. Ao educar esteticamente, prepara-se esses sujeitos para a autonomia intelectual. Inspirada em estudos de Schiller, Oliveira (2024, p. 97) disserta que, “[...] por meio da educação estética, a criança amplia sua vivência, a liberdade do sentir e do pensar, e que, com harmonia, poderá desenvolver, de forma mais equilibrada, suas faculdades sensível e inteligível”.

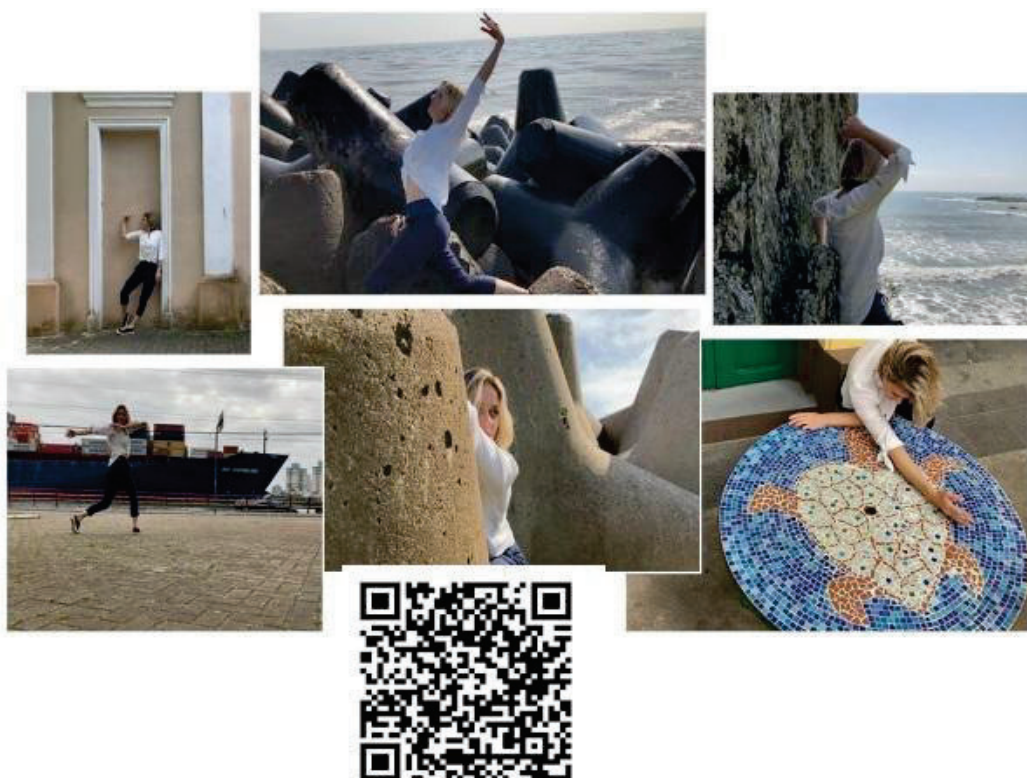
Entendemos, com Oliveira (2024), que, no contato com a arte, na interação com os objetos artísticos, nas relações constituídas, nas vivências e experiências, a criança desenvolve

formas de ver e pensar. Sua tese reafirma a Educação Infantil como espaço educativo que, ao promover experiências estéticas e artísticas, contribui de maneira significativa para que a criança compreenda e opere com sensibilidade e reflexividade de forma integral desde bem pequena, ressaltando que a educação estética pode ser um movimento naturalizado em seu cotidiano.

Suas reflexões encontram respaldo na voz de “Sabiá”, que afirma: *“Defendo em minhas pesquisas que a inteireza da criança seja cultivada por meio de um cotidiano em que a experiência estética seja uma prática do cuidado de si”*. Estimular as crianças, desde bem pequenas, a fazerem uma experiência, ocuparem seu tempo com qualidade – e não com quantidade – é fundamental para provocar nelas esse movimento da educação estética. Essas experiências repercutirão de maneira positiva, convidando-as à reflexão e tornando-as sujeitos autônomos na tomada de decisões diárias. Todavia, para que a educação estética faça parte do cotidiano infantil, é preciso que o professor seja nutrido e encharcado de arte; dessa maneira, a arte ressoará em sua prática pedagógica.

Outra pesquisa que problematiza o conceito de educação estética é a de Steil (2021), que o faz pelo viés da dança e do corpo. Para compreendê-lo, recorreremos às imagens e ao vídeo (QR Code) produzidos por ela em sua tese (Figura 20).

Figura 20 – Educação estética, dança, corpo



Fonte: Elaborada a partir de Steil (2021).

No vídeo, Steil (2021, p. 81) nos convida a pensar sobre a “[...] relação entre corpo e cidade [...]” como “pura fruição”. Trata-se de uma reflexão sobre como esse corpo dançante se relaciona com o mundo que o cerca. Para a autora, a dança oportuniza saberes sensíveis e inteligíveis e, quando o sujeito faz uma experiência, ele pode transformar as relações pessoais e coletivas ao seu redor. O estudo de Steil (2021) contribui para a compreensão de nosso corpo como um corpo sujeito e não objeto – um corpo que tem percepções de si e, também, percebe o outro, com autonomia. A pesquisadora desenvolve o conceito de educação estética atrelado à compreensão de que somos um corpo que medeia e é mediado, e é por meio dele que percebemos o mundo.

A educação estética é entendida pela pesquisadora como aquele estado

[...] que leva o sujeito a um encontro de si com o mundo, afluído pelos sentidos, pelos afetos, pela arte e pelas relações estabelecidas entre o corpo e o mundo dos objetos, da natureza e dos acontecimentos, o que possibilita a apreensão de saberes sensíveis e intelectuais que colaboram na formação de um ser liberto de padrões, paradigmas e estereótipos (Steil, 2021, p. 57).

O sujeito se educa esteticamente ao consentir-se *fazer uma experiência*, ao se deixar afetar pelos devires que transbordam daqueles que se permitem sentir – um movimento de tirar a venda dos olhos para enxergar a realidade de maneira diferente. As provocações, as sensações e as percepções que surgem no processo oportunizam o encontro e o afeto.

Steil (2021) defendeu a tese de que o corpo dançante é propulsor de experiências sensíveis na escola quando trabalhado pelo viés da educação estética. Nesse sentido, quando o sujeito faz uma experiência, ele pode transformar as relações pessoais e coletivas ao seu redor. Segundo a autora:

Educar-se esteticamente é fazer uma experiência, e deixar-se arrebatado a ponto de aflorar a percepção para outros olhares, sentires e entendimentos, de forma a provocar a apropriação do acontecimento em si e de significações organicamente atravessadas no corpo, pois a experiência leva-nos à reflexão dos modos de viver (Steil, 2021, p. 138).

O conceito que permeia a tese de Steil (2021) é o da educação estética por meio da dança, do corpo dançante; ela buscou considerar elementos propulsores de experiências sensíveis na escola por meio da dança. Para a autora, a dança contribui de maneira significativa para a formação cultural, social, intelectual e sensível dos sujeitos envolvidos.

Steil (2021, p. 136) afirma que “[...] a dança é propulsora de experiências sensíveis, pois ela proporciona o refinamento da percepção corporal [...]”. As falas de “Lua” vão ao encontro das declarações de Steil (2021): “*Ao educar esteticamente, oferecemos a possibilidade de*

desenvolver o pensamento sensível e inteligível, razão e emoção, ressignificando suas reflexões sobre o mundo vivido, instigando a autonomia intelectual”.

A pesquisa de Steil (2021) foi desenvolvida em uma escola pública, com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, o que possibilitou que ela refletisse sobre a educação estética no território escolar. A escola é lugar da diversidade, de construção de sentidos e de reflexão sobre os acontecimentos à nossa volta, oportunizando-nos pensar sobre os modos de ser e estar no mundo. Ela é um ambiente potencializador da educação estética, da sensibilidade, do conhecimento, das inspirações, sensações e percepções – elementos fundamentais ao desenvolvimento intelectual.

A pesquisa de Steil (2021) evidencia que o ambiente escolar também é espaço de educação estética; assim sendo, não somente galerias de arte, museus e teatros oportunizam a educação estética. Importante frisarmos que é na relação que estabelecemos com o objeto ou espaço, no olhar sensível e atento, que criamos possibilidades de interação com o mundo e nos educamos esteticamente.

Pensando no ambiente escolar, Bittencourt (2021) realizou uma pesquisa com o objetivo de analisar como a educação estética ressoa no fazer pedagógico, defendendo-a na formação de professores da Educação Básica. A investigação foi realizada com acadêmicos egressos do curso de Música que participaram do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Nesse processo, a pesquisadora procurou evidenciar a arte como elemento importante para a educação estética, considerando sua capacidade de instigar, provocar, promover e estimular os sentidos e, também, de descortinar saltos na ordem pré-estabelecida – estímulos para um novo fazer pedagógico. A pesquisadora destaca que as linguagens artísticas instigam e promovem a educação estética ao provocarem o sujeito a *fazer uma experiência*.

Bittencourt (2021) considera que a educação estética ressoa no fazer pedagógico, mas é preciso que os professores rompam com suas anestésias e estejam abertos a fazer novas experiências, de maneira que possam estésias e se deixar contaminar pelas manifestações culturais e artísticas e, assim, proporcionar estésias aos seus educandos. Dessa maneira, a pesquisadora demarca que, se o professor não estiver nutrido esteticamente, não conseguirá propor situações de educação estética. A autora ressalta que, pela arte, somos levados a conhecer aquilo que muitas vezes não temos oportunidade de experienciar em nossa vida cotidiana, pelas atribuições do dia a dia. Bittencourt (2021, p. 177) afirma que, quando “[...] o professor participa de formações que promovem a educação estética, estas ressoaram no seu

fazer pedagógico, por isso recomendamos que os gestores ou as instituições responsáveis pelas formações docentes insiram, em seus programas de formação, a educação estética [...]”.

Sua tese reforça que, por meio da educação estética, somos levados a uma condição humana desenvolvida, a qual eleva a natureza do ser humano, tornando-o capaz de refletir sobre seu entorno. Segundo a autora, apoiada em Schiller (2002):

A educação estética conduz o homem à liberdade, à beleza, quando este abandona a sua selvageria, se livra das correntes de seu estado físico, do seu estado cego de desejo; quando a massa tira os antolhos, sai de sua condição de submissão e individualidade e se lança para o mundo, permitindo-se ao lazer e ao dever, à fruição e ao trabalho, à razão e à sensibilidade (Bittencourt, 2021, p. 105).

Para a autora, é preciso um jogo harmônico e equilibrado entre os impulsos para nos tornarmos educados esteticamente. Ela destaca que, por meio do jogo, alcançamos o lúdico, que é a harmonia entre intelecto e sentidos. Educamo-nos esteticamente quando fazemos uma experiência, mobilizamos razão e sentimento pelo jogo e acionamos o impulso lúdico.

A grande contribuição da tese de Bittencourt (2021) diz respeito à constatação de que, na formação dos licenciandos que participaram do Pibid, esse programa, na Univali, tinha como um dos pilares a educação estética. Fica evidente que, quando um professor tem contato com a educação estética durante a formação, isso reverbera de maneira positiva ao lidar com as demandas da sala de aula.

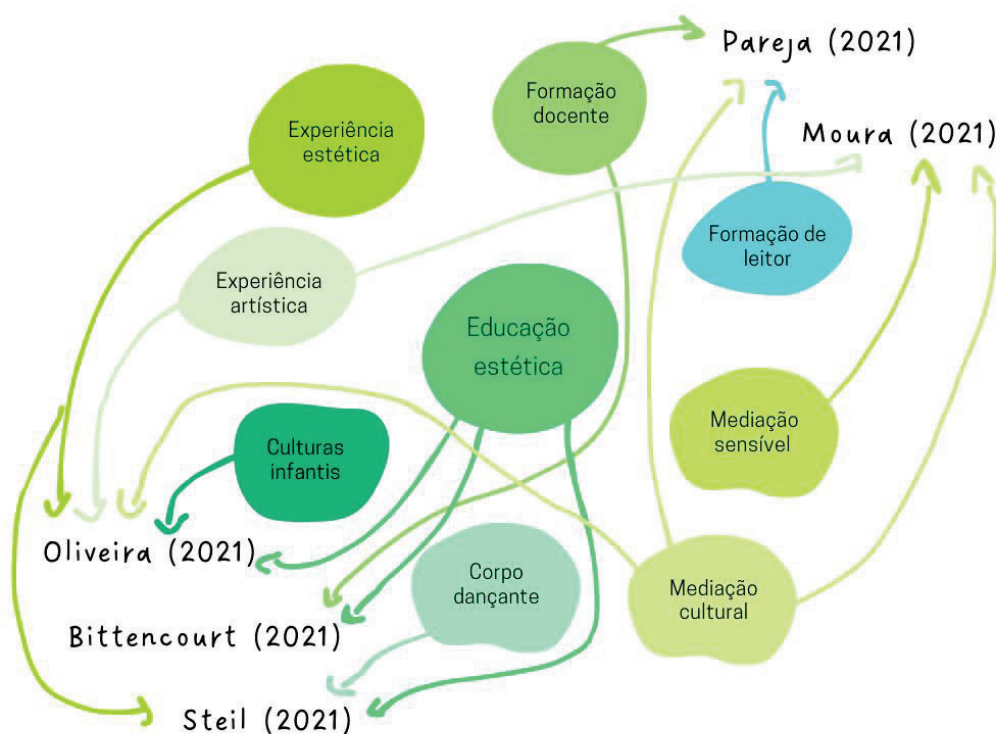
Esses conceitos apresentados por Bittencourt (2021) encontram respaldo nas falas de “Matilda”, quando afirma: “[...] vivenciei tempos de experiência. E, talvez, foi o período que eu mais me eduquei esteticamente. Entendi muito mais esse conceito na prática”. Essa é uma afirmação que evidencia a necessidade de experimentar os saberes artísticos no caminho da formação, seja ela inicial ou continuada. A fala de “Matilda” reforça a importância de a educação estética ser também cultivada ao longo da vida.

Já “Esperança” destaca: “No âmbito profissional, a educação estética ampliou meu olhar sobre o mundo ao meu redor. Antes de compreender os conceitos que envolvem a educação estética, me concentrava apenas nos aspectos técnicos e objetivos da minha profissão”. Retomamos, assim, a questão da necessidade de o professor se mobilizar no universo das artes para se educar esteticamente. Sem esse movimento, é difícil que a educação estética faça parte do cotidiano profissional.

Trouxemos até aqui as pesquisas de Pareja (2021), Moura (2021), Oliveira (2024), Steil (2021) e Bittencourt (2021) para introduzir os conceitos de mediação cultural e de educação estética produzidos pelo GP Cultura, Escola e Educação Criadora, entrecruzando esses conceitos com as falas dos sujeitos de pesquisa registradas nas cartas. É importante lembrarmos

que esses estudos discutem a educação estética e a mediação cultural em espaços considerados formais – escolas e universidades. Na Figura 21, estão apresentados os principais conceitos trabalhados pelos/as pesquisadores/as do GP.

Figura 21 – Conceitos trabalhados no GP Cultura, Escola e Educação Criadora



Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.

Ao fazer esse cotejamento, buscamos evidenciar como a pesquisa é a mola propulsora da formação dos docentes, como ela age e impacta a constituição do professor.

Segundo Gohn (2016), a educação formal é aquela que, em seu campo de desenvolvimento, corresponde a espaços escolares, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior (escolas de Educação Infantil e universidades), sendo estes públicos ou privados. Em resumo, a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas e universidades, com conteúdos e avaliações, isto é, com um currículo previamente demarcado.

Nas pesquisas do GP, o espaço é compreendido e pensado como potencializador da arte e da formação humana e, por isso, os espaços de educação podem ser explorados pelos professores, intensificando os processos de ensinar e aprender. São várias as formas de percepções e experiências oportunizadas pelo espaço em que a arte se apresenta, alargando possibilidades para o encontro e provocando o sujeito a percepções e sensações que mobilizam

razão e sensibilidade. Nesse sentido, a seguir, abordamos as teses e as dissertações desenvolvidas no GP em espaços não formais de educação.

3.1 Educação estética em ambientes não formais de educação

Guardei daquele encontro uma genuína felicidade. Poderia sair só de casa, teria um ambiente diferente para estar com outras crianças. Aprender a ler e a escrever era o passo firme a caminho do mundo adulto, ainda que muitos dos que vivessem ao meu redor não tivessem tido a mesma oportunidade. Quem deixava a Tapera a caminho da cidade dizia ser preciso saber ler para encontrar as ruas, usar o transporte, se virar de todo jeito. Sem contar as chances de conseguir um trabalho melhor, que não exigisse tanto esforço físico, como o do meu irmão Joaquim carregando fardos do cais para o saveiro, e do saveiro para a cidade (Vieira Jr., 2023, p. 28-29).

Na obra *Salvar o Fogo*, de Itamar Vieira Jr., o personagem Moisés, um menino de seis para sete anos, descreve a felicidade em poder sair de casa para estudar, frequentar um lugar diferente, com pessoas distintas daquelas com as quais convivia diariamente. É uma história que evidencia aquilo que deveria ser um direito básico de todas as crianças: frequentar a escola ou outro espaço de ensino e aprendizagem.

No caso dele, trata-se de frequentar o mosteiro para aprender a ler e a escrever (pensava que os fiéis o frequentavam para um encontro com a espiritualidade). Ou será que iria aprender educação religiosa? Para Moisés, seria um mundo de possibilidades. O pequeno estava feliz em poder frequentar o mosteiro, pois ali teria a oportunidade de alargar seus conhecimentos e suas experiências. Esse fragmento do livro nos convida a refletir sobre os espaços de educação e sobre como as crianças aguardam o dia de ir à escola para aprender. Esses espaços de aprendizagem podem ser formais ou não formais – teatros, galerias de arte, bibliotecas, museus etc.

Baseadas no estudo de Gohn (2016, p. 60), entendemos que “[...] educação não formal é aquela que se aprende no mundo da vida, via processos de compartilhamento de experiências, principalmente por intermédio de espaços e ações coletivas cotidianas”. A educação não formal ultrapassa os processos de escolarização e pode impactar a formação dos sujeitos, pois ela “[...] aglutina ideias e saberes produzidos pelo compartilhamento de experiências, produz conhecimento pela reflexão, faz cruzamento entre saberes herdados e saberes novos adquiridos” (Gohn, 2016, p. 61).

Há muitos espaços, além da escola, que podem colaborar para as experiências estéticas – inclusive os espaços urbanos revitalizados por meio da arte de rua. Um museu, por exemplo, é um espaço educativo de formação humana. Espaços não formais podem contribuir de maneira

significativa para a educação estética dos sujeitos envolvidos, como podemos observar nas pesquisas desenvolvidas no GP. Neste capítulo, apresentaremos algumas delas.

Com o objetivo de compreender como o espaço da arte no museu de arte contemporânea contribui para a formação sensível e inteligível, Konell (2020, p. 47) defendeu a seguinte tese: “O espaço da arte no museu de arte contemporânea é compreendido como um elemento propositor de experiências que provocam relações de escolhas, encontros, envolvimento, acolhimento, aproximações, sensibilizações, descobertas e transformações”. Sua pesquisa foi realizada no Instituto Inhotim, em Minas Gerais, analisando os espaços ocupados por algumas obras de arte.

A pesquisa de Konell (2020) nos leva a refletir sobre como um espaço propositor pode oportunizar múltiplas percepções ao fruidor e alterar, inclusive, a recepção da obra. Compreendemos que um espaço propositor é aquele que possibilita que a experiência seja um acontecimento. Parte-se do princípio de que o espaço medeia, é parte da experiência e se torna propositor para a educação estética, afetando os sujeitos que nele interagem e o exploram. São várias as percepções que um espaço propositor pode provocar no sujeito que com ele interage.

Konell (2020), a partir de Gaston Bachelard, discute o conceito de espaço propositor, descrevendo sua experiência ao adentrar o Instituto Inhotim. Para a pesquisadora, o espaço é dinâmico, provocador de experiências e potencializador da fruição. Todo espaço habitável traz a noção de casa: “[...] sentir o cheiro das plantas, ouvir os sons existentes em meio à floresta [...]. Um espaço convidativo a entranhar-se para sentir e conhecer, um espaço da arte penetrável” (Konell, 2020, p. 151). Um espaço não formal que oportuniza emoções e sensações que podem nos habitar – um espaço vivido e propício ao devaneio (Bachelard, 2008).

O principal conceito desenvolvido por Konell (2020) foi o do espaço da arte como elemento propositor de experiências estéticas no museu de arte contemporânea. O espaço museal, muitas vezes pensado como lugar expositivo, amplia-se, conforme a interação do público, para outras possibilidades, oportunizando encontros capazes de proporcionar percepções sensíveis e inteligíveis por meio da experiência, tornando-se um potencializador da educação estética.

Outra pesquisa também desenvolvida em espaços não formais (espaços museais) foi a de Costa (2024), que teve como objetivo compreender como as ações educativas da Pinacoteca de São Paulo (SP) promovem a educação estética. Sua pesquisa amplia o conceito de mediação cultural por meio das ações educativas realizadas em espaços não formais – os museus – e da educação estética. A pesquisadora destaca a importância de o professor ser um mediador

cultural, compartilhando materiais educativos com seus alunos, como os produzidos pela Pinacoteca, de forma provocativa e desafiadora, incentivando o diálogo com as obras de arte.

Costa (2024, p. 142) compreende que “[...] a mediação abre possibilidades para o sujeito fazer uma experiência com a arte. Essa relação com a arte, que provoca o movimento de jogo entre sensível e inteligível, proporciona condições para promover a educação estética e a emancipação intelectual do sujeito”. A autora se deteve em evidenciar a importância de o professor ser um mediador cultural, compartilhando materiais educativos que possam provocar o diálogo com as obras de arte – um professor mediador que atua como um emancipador, oferecendo aos seus educandos a oportunidade de ampliar sua visão de mundo.

Silva (2019) pesquisou em espaços museais, mas não em museus de arte: Museu de História e Ciência de Lisboa (Portugal), Museu Príncipe Felipe – Cidade das Artes e das Ciências de Valência (Espanha) e Museu Oceanográfico da Univali, em Balneário Piçarras, Santa Catarina (SC), Brasil. A pesquisadora teve como objetivo problematizar como os museus de Ciências Naturais podem ser possibilitadores da educação estética, partindo do pressuposto de que a educação estética não é promovida apenas pelos museus de arte – outros espaços também podem promover a experiência estética.

As investigações apontaram que os Museus de Ciências Naturais estudados oferecem exposições capazes de provocar movimentos no sujeito, por algo que o afeta, devido à organização de espaços criativos em que o visitante é convidado a atribuir significados aos objetos pela razão e pela sensibilidade. Os dados apontam que os três museus pesquisados por Silva (2019, p. 185) “[...] buscam a divulgação da ciência pela via de sensibilizar o público por meio de objetos e espaços, provocando significações pessoais entre a representação do objeto da ciência e o sentido de que o público possa atribuir para conhecer, desejar e sentir”.

Os museus, como espaços propositores, estimulam os sujeitos a potencializarem as sensibilidades do público participante, provocando reflexão e novas significações. Silva (2019) desenvolve, assim, o conceito de experiência estética. Para a pesquisadora, os Museus de Ciências Naturais não são espaços guardadores de objetos, mas sim espaços educativos, estéticos, socializadores e potencializadores da educação estética.

Tanto Costa (2024) quanto Konell (2020) e Silva (2019) atestam que o espaço não formal convida à ação, que ele pode ampliar as possibilidades de o público *fazer uma experiência* e que não apenas a obra provoca o sujeito à estesia, mas também o espaço no qual ela se encontra. Essa constatação encontra ressonância na fala de “Filó”, sujeito desta pesquisa, quando afirma: “*Passei a ampliar meus olhares e possibilidades de estar em contato com a*

arte, em diferentes lugares e com diferentes companhias”. Para “Filó”, a nutrição estética promovida pelo GP Cultura, Escola e Educação Criadora, nas visitas a vários espaços não formais, foi importante: *“Com o grupo de pesquisa, tive alguns momentos de visita em museus, em diferentes cidades e estados, que me foram muito significativos: sensíveis e reflexivos”*. O espaço da arte é percebido, portanto, como espaço de formação humana: o sujeito passa a refletir sobre o que acontece em seu entorno.

Outra pesquisa desenvolvida em ambientes não formais é a de Piske (2022), que objetivou potencializar a biblioteca escolar. A pesquisadora defende que a biblioteca é um espaço propositivo que contribui para a formação do sujeito quando é organizada segundo alguns indicadores por ela sinalizados, funcionando também como um espaço de mediação cultural. Para Gohn (2016, p. 61), há sempre uma intencionalidade nesses processos; dessa maneira, a “[...] educação não formal contribui para a produção de saber na medida em que atua no campo no qual os indivíduos atuam como cidadãos”.

A pesquisadora elegeu que o “[...] primeiro passo para tornar a biblioteca escolar uma potência cultural que educa esteticamente está em reconhecer e transformar esse espaço em um local de arte” (Piske, 2022, p. 129), pois, dessa forma, a biblioteca deixa de ser apenas um local para armazenar e conservar livros. A autora destaca que a biblioteca é um espaço de transformação e de cultura, que, quando desvelada, provoca sensações, constatando que, para potencializar esse espaço, é preciso que a biblioteca escolar seja organizada com bons livros, promova uma relação de intimidade entre leitor e obra e se constitua como um espaço cultural de acolhimento e descoberta – dinâmico – e, para isso, necessita de um mediador emancipador que promova as experiências.

Segundo Piske (2022, p. 137), a “[...] biblioteca escolar pode ser a casa que provoca a educação estética naqueles que nela habitam”. A pesquisadora recorre a Bachelard (2008) para, de forma poética, fazer uma analogia entre a biblioteca e a casa, no sentido de ser habitada e de gerir percepções sensíveis. Na perspectiva de Piske (2022), o espaço da biblioteca pode ser pensado como um espaço de arte, um espaço propositivo de experiências que afetam, oportunizando as mais intensas sensações.

O principal conceito desenvolvido por Piske (2022) em sua tese é o de que a biblioteca é um espaço cultural, um espaço propositivo de cultura – não apenas um espaço educativo, para armazenar acervos ou praticar leituras. A biblioteca pode ser um espaço de educação estética pela arte, no sentido de ser um ambiente de circulação cultural e de manifestações artísticas,

provocadora de sensações e de uma mediação adequada que explore sua potência cultural. Esse conceito apresenta ressonância na fala de “Matilda”:

Dessa junção, entendi realmente a potência das múltiplas linguagens artísticas – não somente a literatura – e da mediação cultural para educar esteticamente sujeitos, seja no ensino formal (como a escola) ou na educação não formal (como em espaços públicos, a exemplo dos museus e das bibliotecas).

“Matilda” reforça o que Piske (2022) evidenciou em sua pesquisa: que a mediação cultural que ocorre nos espaços das bibliotecas pode possibilitar encontros sensíveis entre os sujeitos, oferecendo oportunidades de experiências estéticas e estésicas, seja por meio do acervo, dos espaços ou das ofertas culturais promovidas.

Além da pesquisa de Piske (2022) sobre bibliotecas, tivemos a tese de Martins (2018) e as dissertações de Borba (2016), Hasper (2017) e Weber (2025), também voltadas a esses espaços não formais que são as bibliotecas. A tese de Martins (2018) e as dissertações de Borba (2016) e de Hasper (2017) se centraram na temática da mediação cultural, enquanto a de Weber (2025) focou nos espaços.

Martins (2018, p. 161) apresentou a seguinte tese: “As bibliotecas têm potência cultural que pode ampliar o devir estético dos sujeitos da experiência por meio de atividades artísticas e/ou culturais, de objetos e/ou espaços propositores e de bibliotecários mediadores”. A pesquisadora evidencia como principal conceito a mediação cultural entendida como encontros sensíveis com a arte que desvelam a experiência estética. Sua pesquisa ressalta que um espaço como a biblioteca, quando é remodelado e movimentado por ações artísticas e culturais, potencializa informação e acervo, oportuniza discussões e sugere espaços de criação.

Borba (2016), com o intuito de compreender o processo de mediação cultural nas bibliotecas, objetivou analisar como as bibliotecas se constituem em espaços de mediação cultural. Para atingir esse objetivo, seu *corpus* de análise foram duas bibliotecas situadas em Itajaí (SC): a Biblioteca Municipal de Itajaí e a Biblioteca Universitária da Univali.

O estudo de Borba (2016) trouxe evidências de que a biblioteca pode se constituir como um espaço de mediação cultural quando a equipe gestora e os(as) bibliotecários(as) percebem esse espaço cultural não apenas como local para conservar e armazenar livros, mas como um espaço de encontros sensíveis. Ao provocar diálogos por meio da mediação cultural, a biblioteca amplia sua potencialidade, ocupando um lugar que não é ponte entre a arte e o público, mas – conforme orienta Martins (2012) – um espaço entre todos os que participam dos contextos sociais em que a arte e a cultura se manifestam.

A contribuição das duas pesquisas (Borba, 2016; Martins, 2018) se deu na medida em que as autoras defendem a biblioteca como espaço propositor da experiência estética e sinalizam sua potência cultural. Ambas trazem evidências da importância da mediação cultural que estimula, desperta e aguça a percepção dos sentidos e dos espaços que, quando bem planejados, tornam-se locais de convivência, interação e encontros com a arte e o sensível.

Já as pesquisas de Weber (2025) e Hasper (2017) desenvolveram estudos sobre bebetecas – espaços de leitura projetados para crianças pequenas –, “[...] um espaço habitável [que] necessita ser pensado com contexto de acolhimento, promotor de experiências sensíveis” (Neitzel *et al.*, 2024, p. 8). Weber (2025) desenvolveu o trabalho intitulado *Tempo e liberdade... A literatura para bebês nos espaços educativos inspirados na abordagem Pikler*. Sua abordagem centra-se nos espaços, pois a pesquisadora buscou compreender como a literatura pode ser experienciada a partir das contribuições piklerianas, problematizando como espaços educativos e objetos podem ser propositores de experiências estéticas.

Sua observação ocorreu na bebeteca-modelo criada pelo GP Cultura, Escola e Educação Criadora no Centro de Educação Infantil (CEI) João Vitorino, da Rede Municipal de Educação de Itajaí (SC). Segundo Weber (2025, p. 73): “Os ambientes podem ser organizados de forma provocativa, com objetos propositores, objetos artísticos e estéticos e materiais de largo alcance, que propõem possibilidades”. Uma abordagem que reforça a importância de pensar os espaços para crianças bem pequenas.

Hasper (2017), por sua vez, centrou-se nas mediações culturais promovidas nas bebetecas. Sua pesquisa teve como objetivo analisar como ocorre a mediação do literário nesses espaços. Para tanto, realizou uma pesquisa em dois CEIs – um situado em Itajaí (SC) e outro em Castro, Paraná (PR) – para compreender como se dá a mediação cultural com crianças bem pequenas. A autora compreende a mediação cultural como uma ação de aproximação das crianças com os livros e a bebeteca como um espaço propositor que familiariza os pequenos com a literatura, possibilitando um movimento de percepção sensível e de experiência estética.

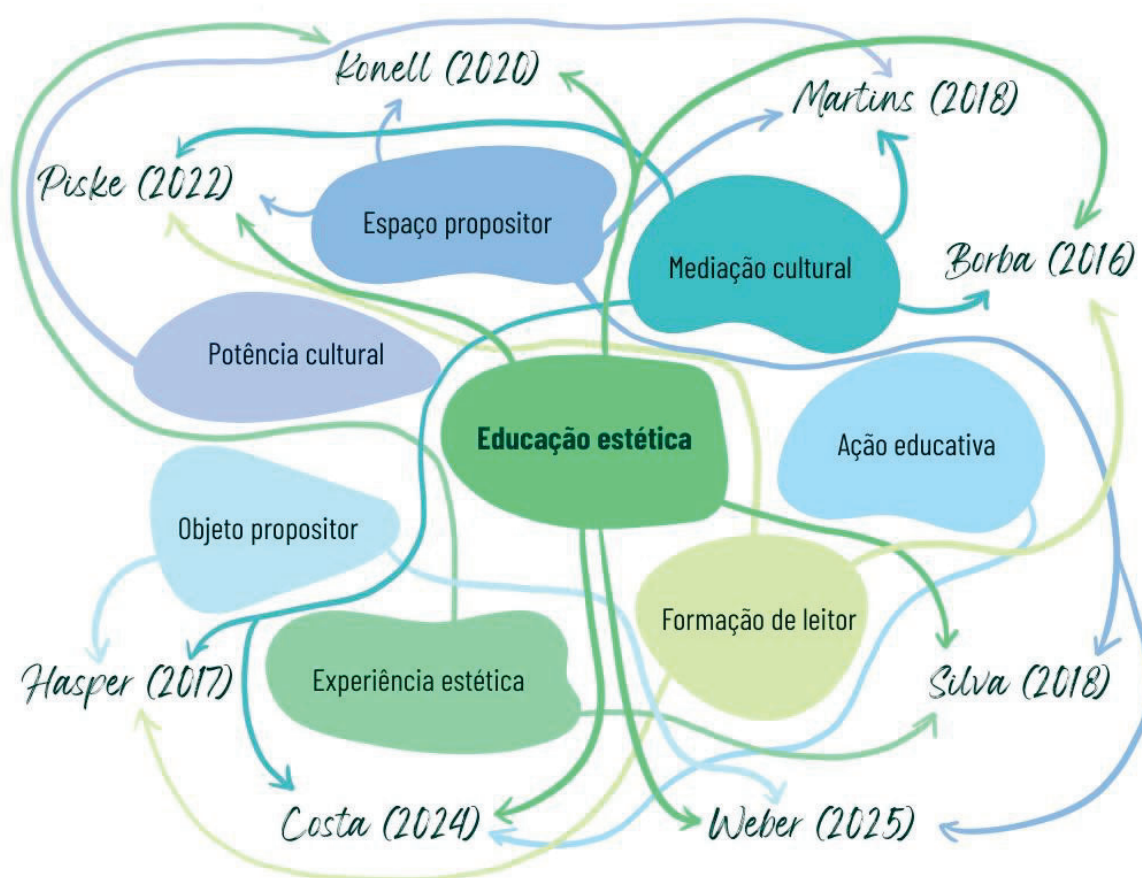
Os conceitos que atravessam as quatro pesquisas sobre bibliotecas e bebetecas são de que a biblioteca, quando se mostra como um espaço que transcende a ideia de lugar expositivo inerte, de silêncio, de guarda, provoca os sujeitos e promove novos encontros sensíveis. Também é palco de mediação dialógica, aquela que ocorre na interlocução e na escuta, multiplicando percepções; esses espaços podem nos tocar, invadir, atravessar e nos trans(formar), possibilitando-nos ver o que está além. O espaço é um elemento facilitador no

processo de encontros com a arte, na provocação, na inquietação, na curiosidade e na construção de saberes.

Essa perspectiva é identificada nas falas de “Lenu”, ao afirmar que “[...] *este movimento está relacionado ao direito de ter acesso à arte e aos espaços em que ela se manifesta, ao contato com mediadores que facilitam esse encontro*”. O espaço se torna um ambiente facilitador para que ocorra a mediação. Essas percepções de “Lenu” revelam uma reflexão que considera o espaço propositor como palco de várias oportunidades, aumentando as chances para encontros e provocações.

Trouxemos aqui as pesquisas de Konell (2022), Costa (2024), Piske (2022), Martins (2018), Hasper (2017), Weber (2025), Silva (2019) e Borba (2016), desenvolvidas em espaços não formais. Além de apresentá-las, sintetizamos o principal conceito trabalhado por cada pesquisadora e buscamos identificar, nas falas dos sujeitos de nossa pesquisa, esses conceitos. Em síntese, na Figura 22 a seguir, apresentamos os conceitos trabalhados nessas pesquisas.

Figura 22 – Conceitos trabalhados nas pesquisas selecionadas



Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.

Esse cotejamento das pesquisas apresentadas permitiu-nos entender como a dinâmica da pesquisa e da experiência estética reverberaram nos sujeitos. Esse revozeamento atesta os conceitos que constituem o travejamento das investigações desenvolvidas no GP Cultura, Escola e Educação Criadora. Outra marca desse grupo é o uso de metodologias que consideram a produção artística como centro da prática investigativa, ou ainda metodologias que possibilitam que a experiência vivida pelos sujeitos de pesquisa integre o estudo. A seguir, problematizaremos questões relacionadas ao método escolhido por algumas pesquisadoras do GP Cultura, Escola e Educação Criadora.

3.2 Andando se faz o caminho... metodologias artísticas no movimento da pesquisa

Deixei a aldeia em direção à capital com o dinheiro que Luzia guardava costurado no colchão, a roupa que carregava no corpo e uma pequena sacola amparada por meus pés durante a viagem. Quando cheguei ao destino me dei conta de que tinha ido longe demais, que era tudo grande e diferente demais e que não seria tão fácil me arranjar na cidade, como eu havia imaginado. Tive medo, mas não cogitei retornar. Estava envenenado pela raiva e por isso segui em frente. Perguntei às pessoas, andando de um lado a outro, como chegar ao endereço que trazia no bolso (Vieira Jr., 2023, p. 70).

Esse excerto da obra *Salvar o fogo* (Vieira Jr., 2023) marca a passagem de um menino que dava seus primeiros passos rumo à vida adulta: precisava seguir seu caminho. Quando iniciamos algo, precisamos de uma direção e sempre corremos o risco de ir longe demais. Por vezes, ficamos confusos e carregados de dúvidas e incertezas; traçamos um percurso que, muitas vezes, nos leva a outras direções. O personagem Moisés indaga: “Perguntei às pessoas, andando de um lado para outro, como chegar ao endereço” (Vieira Jr., 2023, p. 70). Assim como Moisés, é preciso indagarmos o percurso, traçar o caminho. Precisamos de uma bússola. Assim são as metodologias – caminhos a seguir, escolhas a serem feitas, orientações que nos ajudam a alcançar nossos objetivos. Elas nos fornecem pistas, direcionando-nos durante o percurso que escolhemos.

Arriscamos destacar as metodologias como uma das mais importantes mobilizações desencadeadas no processo de investigação. São várias as provocações e os desafios no caminho metodológico acadêmico. Há muitos caminhos a escolher – por vezes, é a metodologia que escolhe o pesquisador. Por meio do método, o pesquisador põe em ordem as ideias, planeja e organiza os dados (Eco, 2007). O método de pesquisa aponta caminhos que direcionam o trabalho, o comportamento dos pesquisadores e balizam suas perspectivas – até mesmo a forma de abordar os sujeitos da pesquisa e decidir qual caminho percorrer. Essas escolhas permitem

ao pesquisador estar em contato direto com os pesquisados. Nesse percurso de construção e reconstrução, é de suma importância a sistematização do agir e do pensar.

Vimos observando os conceitos principais desenvolvidos nas teses e nas dissertações dos pesquisadores do GP Cultura, Escola e Educação Criadora. Esta investigação nos permitiu perceber que há, nesse movimento de produção, uma preferência pelas metodologias artísticas, uma vez que as produções científicas dialogam com produções artísticas. A metodologia e o método escolhidos pelo pesquisador também impactam sua formação, por isso destacamos as mais utilizadas: a Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA), a Cartografia, a Sociopoética, a Narrativa autobiográfica e a Metodologia artística em educação baseada em fotografia.

A **PEBA**, também chamada de *A/r/tografia*, é um método que exige que o pesquisador seja também docente e artista, envolvendo-se na produção de arte durante a construção da pesquisa. Hentchen (2022), Steil (2021), Francez (2019), Piske (2022), Marquardt (2025) e Konell (2020) foram as pesquisadoras que optaram por essa metodologia. Segundo Hentchen (2022, p. 15):

A PBA e a PEBA surgiram da tentativa coletiva de pesquisadores de compreender, valorar e conceber a produção em arte como modalidade de pesquisa acadêmica. Pesquisas desse tipo buscam deslocar intencionalmente modos estabelecidos de se fazer pesquisa e produzir conhecimentos em artes, aceitando e ressaltando categorias como incerteza, imaginação e dinamismo, e baseando-se no pressuposto que o sentido não é encontrado, mas construído, sendo, portanto, um evento criativo. Assim, essas pesquisas exploram a compreensão da experiência humana e das artes e usam vocabulário novo que aceita a escrita em todos os tempos verbais e espaços de representação.

O aporte teórico que respalda as pesquisas segundo a PEBA é Irwin (2013), que afirma ser a PEBA uma pesquisa viva, uma espécie de encontro que se constitui por experiências, compreensões e representações artísticas. Desse modo, ela caminha em constante movimento, em busca de transformações, conceitos, sentidos, interpretações, deslocamentos e relações, considerando a sensibilidade dos sujeitos.

Francez (2019), Konell (2020) e Marquardt (2025), no exercício da PEBA, percorrem o caminho das artes visuais, experimentando cores, texturas, sentidos e efeitos que traduzem sua percepção artística da pesquisa científica. Enquanto Francez (2019) opta pela técnica da aquarela, Konell (2020) faz uso da bricolagem fotográfica – também conhecida como *assemblage* –, reunindo diversos elementos e materiais e compondo um mosaico visual a partir da relação que estabeleceu com as obras de Inhotim. Marquardt (2025) decide pela técnica da pintura digital, inspirada pelo grafite e pela arte visual e escrita assêmica, tendo Tchello de

Barros como precursor. Steil (2021), ao optar pela PEBA no desenvolvimento de sua pesquisa, que trata da dança na escola como objeto propositivo de experiências sensíveis e inteligíveis capazes de transformar as relações pessoais, de grupo e de mundo, investiga como o corpo pode se manter atento, presente e consciente de seus movimentos, ampliando o entendimento de que somos um corpo que produz discursividades e textualidades.

Hentchen (2022), formada em Letras, optou por produzir uma pesquisa no formato de romance. A pesquisadora criou uma personagem intitulada *Ela* e, por meio dela, busca compreender como fazer experiências literárias pode potencializar a educação estética na cena cultural escolar. Em uma urdidura de ficção e texto científico, Hentchen (2022) apresenta os dados de sua pesquisa de campo com alunos da Educação Básica, exercitando o ato da escrita, em que arte e ciência se entrelaçam.

Piske (2022), tendo também formação em Letras, optou por realizar a pesquisa utilizando a metodologia PEBA e a produziu em forma de poesia, aplicando sua habilidade com as palavras de forma sensível, assim como fez um exercício poético na produção de vídeos e fotos das bibliotecas. Organizou a introdução de cada capítulo com poesias de sua autoria como epígrafes e, por meio de *QR Code*, conduziu o leitor a cada biblioteca analisada. A PEBA oportuniza ao pesquisador-artista criar suas próprias estratégias, de maneira interativa, valorizando a arte e potencializando aquilo que o pesquisador tem de melhor. Piske (2022), ao mesmo tempo em que produzia uma pesquisa com rigor acadêmico, fazia uma experiência com a arte, com a literatura e com a arte visual de forma poética.

É interessante refletirmos sobre como uma metodologia dessa natureza repercute no sujeito pesquisador. Ao optar por ela, o professor-pesquisador passa a produzir obras de arte – logo, é simultaneamente professor e artista. Esse conceito fica evidente na fala do sujeito “Lua”, ao afirmar: “[...] *me descobri como artista, pesquisadora e principalmente como mediadora*”. A produção artística pode mobilizar no professor-pesquisador outras competências, pois parte do *fazer uma experiência*. Nesse sentido, Heidegger (2003, p. 121) nos orienta: “Fazer uma experiência com a linguagem significa, portanto, deixarmos-nos tocar propriamente pela reivindicação da linguagem, a ela nos entregando e com ela nos harmonizando”.

Assim, o pesquisador-artista, ao fazer uso da metodologia PEBA, faz uma experiência com a linguagem que mais o afeta, sendo transformado e atravessado por essa vivência. Esse exercício artístico durante a pesquisa chama atenção para a linguagem e para a relação que o sujeito estabelece com ela. Hentchen (2022), por exemplo, que possuía uma estreita relação

com as letras, dedicou-se à experiência literária; Steil (2021), bailarina, ampliou seus conhecimentos por meio do exercício sensível e artístico com a dança; e Piske (2022), com formação em Letras e em Publicidade e Propaganda, destacou-se no gênero literário da poesia e nas artes visuais (*videoarte*).

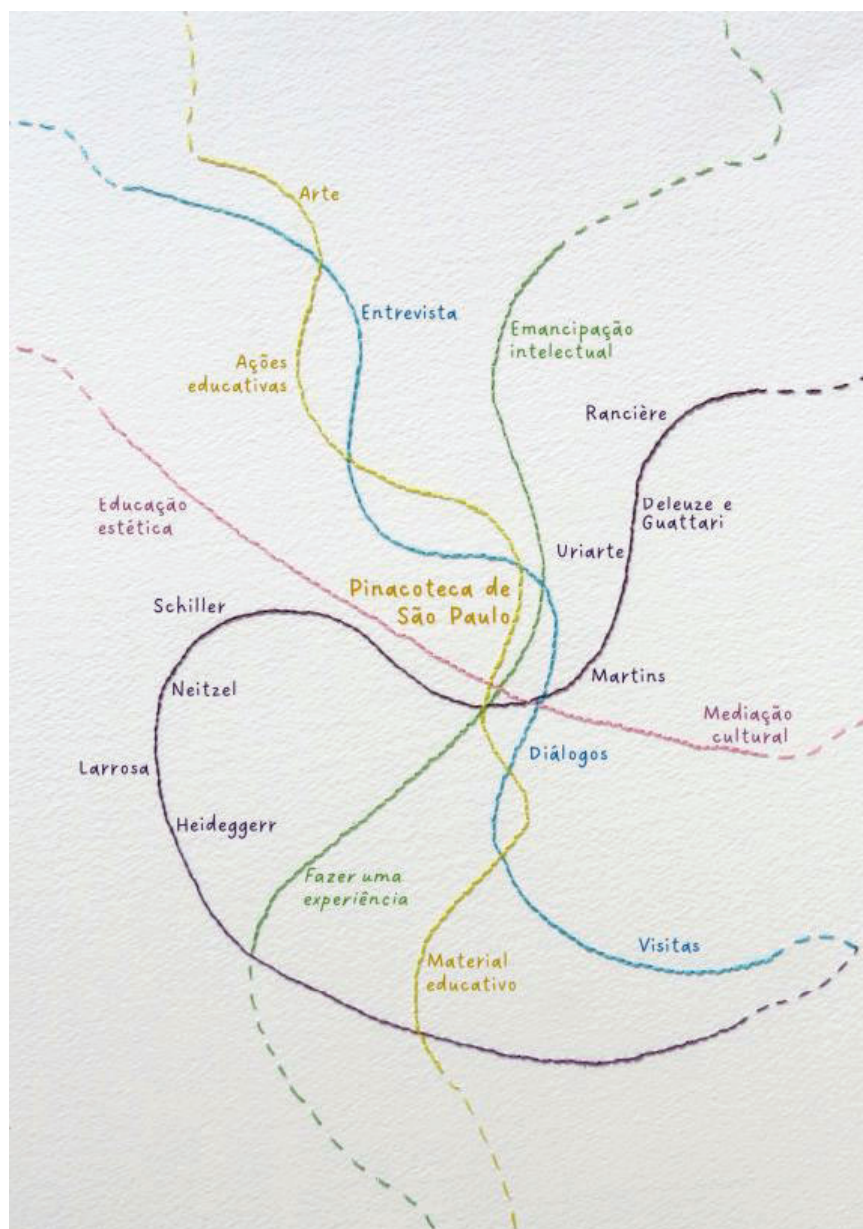
Compreendemos que as metodologias artísticas, como a PEBA, oportunizam ao pesquisador desenvolver saberes sensíveis entrelaçados aos saberes racionais – saberes tão necessários ao exercício da docência. No uso dessa metodologia, o pesquisador explora, por meio das artes, a percepção da experiência humana, o que repercute diretamente na prática docente. Nóvoa (2000, p. 133) afirma que a “[...] formação docente não é puramente pedagógica ou metodológica. Não basta ensinar a um professor meia dúzia de técnicas pedagógicas”. Defendemos que os saberes da docência se caracterizam também pelas experiências estéticas.

Além da PEBA, outra metodologia amplamente utilizada no GP é a **Cartografia**. Uriarte (2015), Marynowski (2023), Reiser (2023), Fagundes (2024) e Costa (2024) optaram por essa metodologia. O método da cartografia, conforme Kastrup (2009, p. 32), “[...] visa acompanhar um processo e não representar um objeto”. É um método que oferece pistas para percorrer os caminhos da pesquisa, com o objetivo de desenhar as conexões entre fenômenos e objetos.

Conforme Costa (2024, p. 37), trata-se de um método que se constitui “[...] em linhas de fuga, que apresentam uma visão do percurso metodológico e sintetizam os elementos relacionados à abordagem, aos métodos e às técnicas de pesquisa”. O método oferece outras formas de observar, possibilitando ao pesquisador novas maneiras de investigar.

Costa (2024, p. 31) descreve a cartografia como “[...] uma ciência conhecida por conceber estudos e utilizar mapas que são desenhos de territórios, caminhos, lugares e sentidos. São imagens que carregam em si formas e cores”. Permite-se, assim, desenhar saberes obtidos nos diálogos com os objetos estudados. A pesquisadora exemplifica, por meio de um rizoma (Figura 23), como os saberes teóricos, empíricos e metodológicos se entrecruzam nesse método.

Figura 23 – Saberes teóricos, empíricos e metodológicos



Fonte: Extraída de Costa (2024, p. 39).

A Figura 23 apresenta rizomas que se espalham por uma diversidade de direções e, no percurso, sempre se encontram e se entrecruzam – o que Deleuze (2019, p. 22) classifica como “princípios de conexão e heterogeneidade”. O diferencial está em oportunizar várias conexões e rupturas, incentivando o pesquisador a correlacionar diferentes formas de fazer pesquisa e a criar possibilidades. Trata-se de uma metodologia que não segue padrões específicos nem indica caminhos exatos, mas aproveita as possíveis correlações existentes, observando as linhas de fuga e os traçados imaginários que ultrapassam um território para alcançar outros, sempre abrindo para novos percursos. O método teve suas origens “[...] nas inquietações humanas para conhecer os lugares que habitamos, caracterizando-se por ser flexível em seus objetivos, porém

sem comprometer o rigor metodológico” (Costa, 2024, p. 32). Podemos pensar a cartografia como uma espécie de mapa fugaz, sempre em movimento de produção.

Marynowski (2023), Reiser (2023), Fagundes (2024) e Costa (2024) respaldam-se nos estudos cartográficos de Passos, Kastrup e Escóssia (2009, p. 14-15), “Pistas do método da cartografia”, atentando para as oito pistas apontadas pelos pesquisadores:

1º- A Cartografia como método de pesquisa intervenção.

2º- O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo (o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento).

3º- Cartografar é acompanhar processos.

4º- Movimentos-funções do dispositivo no método da cartografia.

5º- O coletivo de forças como plano de experiências cartográficas.

6º- Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador.

7º- Cartografar é habitar um território existencial.

8º- Por uma política de narratividade.

É importante destacarmos que as pistas não seguem uma ordem hierárquica: a primeira não é pré-requisito para a segunda, e assim sucessivamente. O pesquisador tem liberdade para iniciar pela pista que considerar mais conveniente ou pertinente ao seu estudo, pois uma pista independe da outra.

O exercício do método da cartografia tem muito a contribuir para a formação docente. São muitos os desafios que envolvem a escola e a sala de aula, e diversos os movimentos que circundam a docência e as práticas curriculares. O professor-pesquisador que se lança à pesquisa segundo esse método compreende que as coisas se dão de forma misturada, interconectada, e que não há necessidade de separar os conhecimentos – eles dialogam e se entrecruzam, favorecendo uma abordagem transdisciplinar dos conteúdos.

Essa postura docente, no entanto, ainda é pouco comum, pois os currículos de formação de professores não costumam ser articulados, como demonstram Gatti, Guimarães e Puig (2022). O estudo teve como objetivo identificar e analisar cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica no Brasil que apresentem inovações em práticas e dinâmicas curriculares. A pesquisa evidenciou algumas práticas e soluções curriculares e

pedagógicas inovadoras que visavam superar um currículo disciplinar e fragmentado – embora ainda sejam tímidas, no cenário nacional, as propostas que se estruturam dessa forma.

Outro método de pesquisa que prioriza os processos artísticos é a **Sociopoética**, aplicada por Marques (2025) em sua dissertação de mestrado intitulada *Caminhos da educação estética pela leitura do literário na formação de professores: entrelaçando experiências*. Marques (2025) desenvolveu sua pesquisa com 20 professoras da rede de ensino do município de Camboriú (SC), tendo como questão de pesquisa: Como promover a educação estética das professoras por meio de experiências literárias?

A pesquisadora destaca que a educação estética pela leitura desempenha papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e social de docentes e discentes, oferecendo-lhes oportunidades únicas de exploração, expressão e descoberta de si e do mundo. A pesquisa de Marques (2025, p. 160) “[...] confirma a importância de integrar a arte e a educação estética ao processo pedagógico”.

Este método de pesquisa – a Sociopoética – valoriza uma abordagem que dá vazão às subjetividades e incentiva a imersão em uma pluralidade de sentidos. Sua raiz metodológica advém de Gauthier (2012), que, ao desenvolver pesquisas e estudos culturais em busca de uma “[...] reflexão epistemológica intercultural/transversal” (Gauthier, 2012, p. 7), criou uma proposta de trabalho voltada para o coletivo, visando à transformação dos sujeitos participantes da pesquisa.

É um método que intervém na realidade social pelo viés crítico, poético e pela pesquisa-ação. Por meio de um estudo transversal, Gauthier (2012, p. 97) aponta que, no método da Sociopoética, “[...] substituímos a noção de conceito pela noção de confeto (conceito carregado de afeto)”. Os envolvidos no processo de pesquisa integram o grupo-pesquisador, enquanto o pesquisador atua como facilitador, devendo possuir a habilidade de aproximar os sujeitos da pesquisa em um movimento de vigilância amorosa, livre de julgamentos e sempre emanando cuidado e carinho.

Esse método possui algumas orientações básicas que o caracterizam. O primeiro princípio é a formação do grupo-pesquisador e a apresentação do facilitador, que coordena a pesquisa e responde pelo seu desenvolvimento. O segundo princípio é a valorização das culturas populares e de resistência, das minorias, dando voz e vez a esses sujeitos na geração do saber científico, acolhendo modos não acadêmicos de produzir conhecimento e respeitando o senso comum, a intuição e os afetos. O terceiro princípio é a mobilização dos recursos integrados do corpo para produzir dados, reconhecendo as múltiplas sensibilidades que ele gera. O quarto

princípio é a produção de dados por meio de técnicas artísticas, e o quinto princípio consiste na responsabilidade ética, política, social, cognitiva e espiritual do grupo-pesquisador durante o desenvolvimento da pesquisa.

De acordo com Gauthier (2012), é necessário seguir as etapas da Sociopoética, apresentadas na Figura 24.

Figura 24 – Etapas da Sociopoética



Fonte: Elaborada pela autora com base em Gauthier (2012).

Um método dessa natureza pode repercutir de forma significativa na formação do professor-pesquisador, pois amplia sua visão de mundo e suas relações, ressignificando seu modo de agir e pensar e levando-o a refletir sobre sua prática. No exercício da Sociopoética, o pesquisador lança um olhar para a multiculturalidade em uma postura descolonial, além de aprender a trabalhar na coletividade.

A metodologia da Sociopoética incentiva a percepção e a sensibilidade, provocando o pesquisador a experienciar o percurso pelo viés sensível. É um método que faz uso de técnicas de produção artística, quer dizer, assim como os outros métodos citados aqui, coloca o sujeito em contato com a arte, oportunizando vivências por meio de experiências estéticas e artísticas.

Essa metodologia amplia a visão dos participantes e suas relações, conectando e ressignificando as formas de pensar e agir. Ao mesmo tempo que os participantes da pesquisa buscam o conhecimento, colocam-se na facilitação do diálogo e no compartilhamento de saberes – um importante aliado na docência. Nesse sentido, há uma oportunidade de construção do saber coletivo, de produção de conhecimento em grupo, de valorização dos saberes subjetivos de todos os participantes. Busca-se estabelecer e compreender os sentidos, valores e sentimentos que emergem ao longo do processo da pesquisa. A validação do conhecimento dá-se pela participação de todos e pela mistura íntima de conceitos e afetos – aquilo que Gauthier (2012) denomina *confetos*.

Uma das etapas da Sociopoética é a contra-análise, momento em que o trabalho é realizado por todo o grupo-pesquisador. Nessa etapa, a facilitadora apresenta ao grupo as categorias de análise e, coletivamente, ocorre a produção dos *confetos*. Os *confetos* são uma mistura de razão e emoção que, durante o processo, se mostram generosos, amorosos e afetuosos, permitindo experienciar o percurso pelas vias sensíveis e acionando o conhecimento inteligível por meio do corpo.

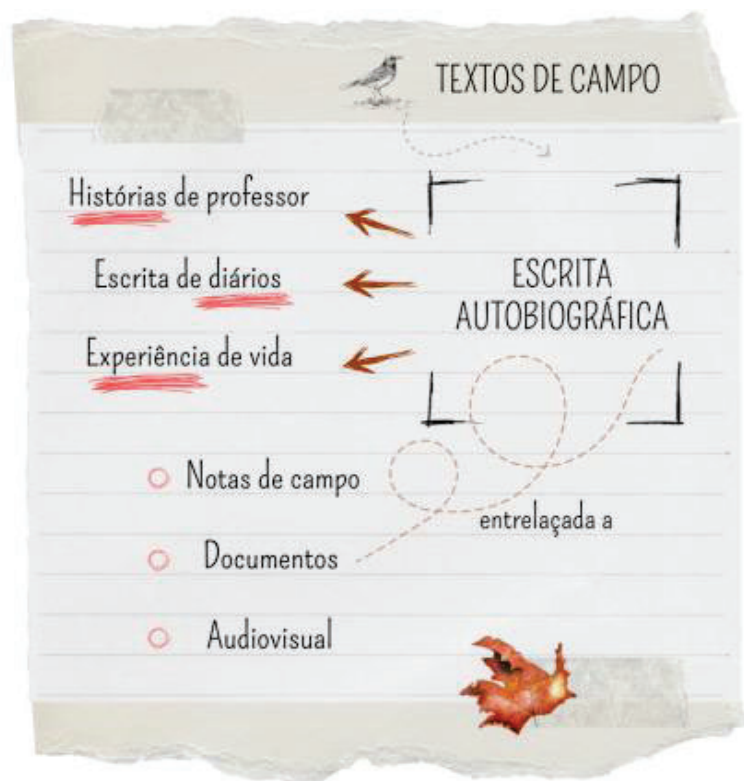
Marques (2025, p. 143) declara: “Esta pesquisa confirmou a importância de integrar a arte e a estética ao processo pedagógico, especialmente em contextos de formação de educadores”. Nesse sentido, ao “[...] sensibilizar as educadoras para as múltiplas dimensões de sua própria identidade, a sociopoética ofereceu uma formação que não só desafiava as metodologias de maneira intencional, mas também promovia um ambiente de apoio mútuo e crescimento pessoal” (Marques, 2025, p. 143).

Reis (2024) desenvolveu sua pesquisa segundo o método das **Narrativas autobiográficas**, apoiada em Claudinin e Connelly (2011), movida pela seguinte questão-problema: Como a experiência estética na prática do cuidado de si ressoa no cotidiano da Educação Infantil? A pesquisadora escolheu esse método por considerá-lo o mais adequado para auxiliá-la em sua proposta, que era refletir sobre o movimento de educação estética pelo qual passava enquanto desenvolvia sua pesquisa. Reis (2024, p. 60) considera que o método é indicado “[...] para professoras-pesquisadoras/professores-pesquisadores que desejam desenvolver suas pesquisas, tendo como objeto de estudo a história e a experiência da professora/do professor”.

Esse tipo de método acolhe histórias e experiências vividas no cotidiano, e Reis (2024) o escolheu porque desejava evidenciar a importância de o professor fazer experiências estéticas não de forma episódica, mas cotidiana. Para a autora, a pesquisa narrativa tem como marca a

criatividade e a produção de dados por meio de diferentes materiais, como os textos de campo (Figura 25), o que possibilita “[...] compreender a experiência, a história do objeto pesquisado. Esses materiais podem ser documentos, autobiografias, entrevistas, observações [...], materiais que auxiliem na compreensão de uma experiência” (Reis, 2024, p. 62).

Figura 25 – Pesquisa narrativa: textos de campo



Fonte: Extraída de Reis (2024, p. 71).

O método possibilita ao pesquisador *fazer uma experiência* estética nas várias fases da pesquisa. A principal característica dessa metodologia é a possibilidade de compreender a experiência na vida, isto é, no movimento da vida, conceito desenvolvido por Dewey (2010). Importa ressaltarmos, nesse caso, que a experiência do pesquisador não tem a intenção de comprovar fórmulas, fatos ou teorias, mas de viver e compreender o processo em um movimento de reflexão contínua.

Ao adotar esse método de pesquisa, o professor-pesquisador passa a ser também sujeito da pesquisa – e é justamente por isso que esse movimento repercute no ofício docente, pois considera as vivências e as experiências, fazendo uso das várias formas de linguagem e entrelaçando manifestações artísticas e estéticas. Esse método oportuniza que o pesquisador, ao mesmo tempo em que formula conceitos, coloque-se na prática. No caso de Reis (2024), ao

estudar o conceito de educação estética, ela se colocou em diversas situações de nutrição estética, explorando, interagindo e afetando-se pela arte.

Weber (2025) escolheu como método de pesquisa a **Metodologia artística em educação baseada em fotografia**, na perspectiva de Roldán e Viadel (2012). Essa metodologia oferece um novo paradigma em relação ao potencial das imagens fotográficas na pesquisa em educação. Ancorada em Joaquín Roldán e Marín Viadel, Weber (2025, p. 46) compreende que “[...] a fotografia, no contexto da pesquisa científica, é mais que um espelho da realidade; ela é uma janela que se abre para paisagens invisíveis” – uma nova forma de pensar a fotografia, compreendida por outro ângulo, propondo novos modelos de visualização nas mais variadas situações, pois acolhe sentidos que emergem da experiência.

Na perspectiva de Roldán (2012, p. 56), “[...] uma metodologia de pesquisa fotográfica baseada nas artes usa as qualidades estéticas fotográficas como instrumento fundamental de investigação”, ao revelar potências antes invisíveis, capazes de impulsionar novas direções, descobertas e investigações.

Ao optar por uma metodologia artística, Weber (2025, p. 97) a considerou um importante instrumento metodológico nas etapas da pesquisa: “As imagens capturadas permitiram um olhar mais ampliado sobre experiências educativas e estéticas, revelando nuances que muitas vezes escapam à percepção imediata”. Logo, analisar as imagens fotográficas possibilita conhecer e reconhecer momentos afetivos, descobertas e interações que enriquecem as vivências pedagógicas. O pesquisador que se dedica a desenvolver uma pesquisa nessa óptica amplia seu olhar sobre a realidade e sobre a forma como a registramos.

Evidenciamos, neste capítulo, que a educação estética repercute no professor-pesquisador quando ele faz uso de metodologias artísticas em educação, unificando **ciência e arte**, aprendendo a pesquisar pelos processos artísticos e pela relação que estabelece nesse percurso. Trata-se de pensar a formação do sujeito, e não a formação para o sujeito.

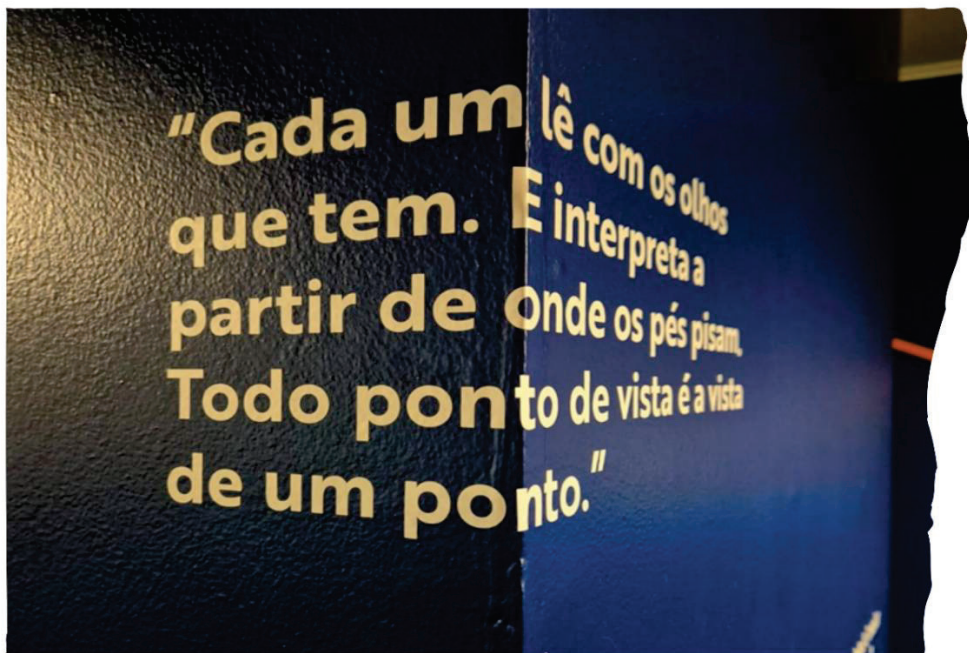
Para Nóvoa (1995, p. 25): “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.” Isso significa que, quando o professor-pesquisador adota uma dessas metodologias, a formação passa a ser experienciada – o sujeito se educa esteticamente na pesquisa, no trabalho de reflexividade crítica. Ele não apenas fala de arte: ele produz arte. Conforme Nóvoa *et al.* (2023, p. 6): “Aprender é um ato de criação pessoal, cultural e científico”.

Nóvoa (1995) considera a formação docente uma formação humana, isto é, não se formam apenas professores, mas sujeitos que atuam no mundo – e, por isso, não é possível desarticular o pessoal e o profissional. Cada vez mais o ser humano lida com incertezas e imprevisibilidades, e no campo educacional não é diferente.

Bitencourt, Steil e Uriarte (2020, p. 273) afirmam que “[...] temos de pensar a formação docente como um espaço de reflexão, inovação e estesia, tendo como foco tanto a formação estética como a atualização científica e didático-pedagógica dos professores”. Para Nóvoa (1995), não há como separar o pessoal do profissional: há um entrelaçamento entre as maneiras de ser e de ensinar. Por isso, é importante construir percursos sólidos de formação, que possibilitem uma educação emancipadora, como nos alerta Rancière (2020).

3.3 A formação estética dos pesquisadores: com arte nutrimos nossos sentidos

Figura 26 – Cada um lê com os olhos que tem, de Leonardo Boff



Fonte: Fotografado pela autora no Museu Oscar Niemeyer.

A imagem da Figura 26 foi registrada durante uma visita de campo promovida pelo GP Cultura, Escola e Educação Criadora ao Museu Oscar Niemeyer, em Curitiba. As palavras de Leonardo Boff, inscritas na parede do museu, trazem uma reflexão importante para quem estuda educação estética: “cada um lê com os olhos que tem”. A nutrição estética tem justamente essa função – a de ampliar e aprimorar o olhar, pois é a partir desse encontro que o diálogo acontece. Ou seja, por meio da nutrição estética surge o convite, e cada sujeito interpreta conforme seu ponto de vista, elaborando hipóteses e reflexões.

Arnaldo Antunes, na música *O seu olhar* (1995), escreve: “O seu olhar, seu olhar melhora / Melhora o meu”. E a nutrição estética tem esse mesmo objetivo: melhorar o olhar, porque, quando fazemos uma experiência com a arte — quando nos relacionamos com ela, apreciamos e refletimos — produzimos *confetos*, como explica Gauthier, 2012. Nesse sentido, a arte pode muito.

A formação de professores não se faz apenas pela acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas, como afirma Nóvoa (1995, p. 25), “[...] mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Com Nóvoa, aprendemos que o conhecimento não está apenas na universidade: ele se dá na partilha, na cooperação e nas trocas de experiências que ocorrem no mundo. Tendo essa compreensão, os pesquisadores do GP são constantemente colocados em movimento de nutrição estética, seja em viagens de campo a museus organizadas semestralmente, seja em momentos de nutrição estética nos encontros quinzenais do grupo – como podemos observar nos registros da Figura 27 a seguir: Galeria de Artes da Univali (2022), Museu de Blumenau (2022), Museu Juarez Machado (2023), Museu Oscar Niemeyer (2024) e Instituto Inhotim (2023).

Ao visitar esses espaços, estamos nos encharcando de arte, fazendo uma experiência, educando-nos esteticamente. Educar é, antes de tudo, dar sentido a tudo que nos rodeia. Trata-se de um gesto que ultrapassa a mera transmissão de olhares ou o simples ato de visitar lugares: implica instaurar um modo de habitar o mundo. Em Heidegger (2003), esse dar sentido articula-se com a experiência do ser-no-mundo – uma condição própria do ser humano. Não existimos isoladamente, mas sempre em relação ao mundo e aos outros.

Figura 27 – Momentos de nutrição



Fonte: Elaborada pela autora. Fotografias – acervo da autora.

Esses registros fotográficos nos conduzem à possibilidade do desvelamento do ser. Ao nos nutrirmos esteticamente, abrem-se caminhos para que possamos dar sentido ao pessoal e ao impessoal, à dispersão e à rotina que fazem parte do nosso cotidiano. Nossos sentidos participam desse movimento da nutrição estética, expressão da nossa presença no mundo. A educação estética é, portanto, um movimento de percepção do mundo pelos sentidos.

Assim, as imagens, as cores, os símbolos e as formas sensíveis alimentam nossa imaginação e criatividade. Como afirma Mirian Celeste Martins (2012), elas fazem nosso pensamento voar e, dessa forma, nutrem nossa experiência de ser. A nutrição estética alimenta corpo, alma e espírito, por meio de experiências que permeiam a existência e nos permitem escapar do vazio e da mecanização. Em outras palavras, a falta de alimento enfraquece a matéria, o corpo; já a ausência de arte enfraquece a alma. Ao visitarmos espaços que contenham arte, cultivamos a capacidade de ver, sentir e significar o mundo à nossa volta – um exercício constante de abertura ao ser e à humanização.

Martins (2012) aborda a necessidade de as pessoas se nutrirem esteticamente, pois é por meio da nutrição que podemos ter encontros sensíveis com a arte, sermos inspirados e mobilizarmos o impulso lúdico – movimento que nos impulsiona à autonomia intelectual. A nutrição estética é o cartão de visita, o convite para o encontro com a arte e a cultura, para as aproximações que ocorrem nesse encontro, possibilitando e provocando experiências estéticas. É um momento de estar atento às falas, aos silêncios, às trocas de olhares, ao que é desvelado e velado – uma escuta sensível que conduz à percepção e às sensações.

A nutrição abre espaço para o diálogo, “[...] aos conceitos e repertórios que ditam os gostos, os modos de pensar, perceber e deixar-se ou não envolver pelo contato, com a experiência de conviver com a arte” (Martins; Picosque, 2012, p. 62). São provocações que levam o sujeito a imergir nas aberturas, e essas aberturas permitem reverberações e transformações. A arte tem essa potência de elevar a natureza humana, tornando o sujeito capaz de contemplar e refletir sobre o seu entorno – desde que se permita ao encontro e ao diálogo.

A nutrição estética é a convocação dos sentidos – um primeiro sinal, um gatilho, uma sinapse que conecta percepções e sensibilidades. Quando falamos em sentidos, referimo-nos às emoções e sensibilidades, à forma como nosso corpo reage às situações que vivenciamos ou experienciamos. Martins e Picosque (2012) chamam esse movimento de mediações do corpo ou revelações do corpo. Partindo desse pressuposto, é pelas estruturas corpóreas que existimos; logo, razão e sensibilidade fazem parte desse mesmo conjunto.

O corpo dá forma ao ser; por meio dele, estimulamos nossos sentidos. Para que tudo nos faça sentido, há uma cadeia de movimentos interligados e conectados. Como afirmam Martins e Picosque (2012, p. 35), “[...] o corpo é a porta de entrada de todo conhecimento”. O ser humano está sujeito a uma prontidão receptiva às coisas que o cercam, ao mundo que o rodeia. Quando vemos, não apenas distinguimos figuras, cores e formas: algo nos afeta, nos toca.

Muitas vezes nos sensibilizamos ou somos estesiados por cenas ou imagens; inquietamo-nos diante de certas situações – reações próprias do humano.

Pela interação com a arte, temos a capacidade de ativar nossos órgãos do sentido e, pelo “[...] reconhecimento dos sentidos, do imaginário é que adentramos nas sutilezas do emaranhado da mente”, como nos orientam Martins e Picosque (2012, p. 35). Assim, ocorre o entrelaçamento entre percepção e cognição, resultando em uma experiência sensível do corpo. Há uma vasta possibilidade de gerar experiências que nos levam à compreensão e apreensão de significados distintos. As pesquisadoras reforçam que “[...] há uma possibilidade que, potencialmente, traz em si a convocação do corpo para essa experiência: a estética” (Martins; Picosque, 2012, p. 35). Entretanto, não a estética do “belo”, mas sim a estética da estesia, aquela que oportuniza a conexão e a percepção dos sentidos.

A nutrição estética no GP não se dá apenas nas visitas a museus de arte, mas também nas pequenas sessões realizadas na abertura dos encontros quinzenais do grupo. Essa nutrição pode ocorrer por meio da leitura de um texto literário, da escuta de uma música, da apreciação de um vídeo artístico, de uma *performance*, de uma coreografia literária, de uma conversa com autores convidados para uma mediação literária-cultural ou ainda em visitas a espaços culturais, como a Biblioteca George Alexander, anexa ao Prédio 2 da Universidade Presbiteriana Mackenzie, em São Paulo (SP), em torno de uma obra visual – como exemplificam as imagens da Figura 28 a seguir.

Estamos sempre em expectativa, como se estivéssemos nos preparando para uma viagem. Martins (2012, p. 10) nos auxilia nessa conversa: “Visitar um museu ou espaço cultural pode ter o mesmo sabor de uma viagem a um novo território. Mesmo para quem já conhece, penetrar em suas obras e histórias cria a oportunidade de novos encontros estéticos”.

A arte se constitui como território de descobertas e, em cada encontro, amplia nossa possibilidade de *fazer uma experiência* – assim como uma viagem nos conduz a lugares diferentes, com novas paisagens. O contato com a arte é semelhante ao olhar de um viajante: sempre nos leva a territórios desconhecidos.

Como já mencionamos, a experiência estética não é uma contemplação passiva, mas um modo de ser e estar no mundo que envolve sentir e pensar. O movimento de visitar espaços que contenham arte deixa de ser uma atividade de lazer e se converte em um ato formativo. A arte educa, amplia olhares, desenvolve a escuta sensível e desperta o pensamento para novas dimensões da realidade.

Figura 28 – Nutrição estética em espaço cultural



Fonte: Elaborada pela autora. Fotografias – acervo da autora.

Martins e Picosque (2012, p. 35) refletem sobre a estesia como “[...] uma poética da dimensão sensível do corpo que suscita, em absoluta singularidade, uma experiência sensível com objetos, lugares, condições de existência, seres, comportamentos, ideias, pensamentos, conceitos”. Essa afirmação nos convida a pensar sobre a necessidade de os docentes se estesiarem para que, nutridos, possam investir na educação estética em sala de aula, fazendo-a

ecoar no exercício da docência e produzindo percepções, emoções e experiências que exigem sensibilidades.

A educação estética acontece pela educação dos sentidos, e esta pode se dar por diversas vias – uma delas é a arte. A experiência sensível com a arte repercute na docência, como podemos constatar na carta de “Is”: “*Esse novo ser que surgiu também ressignificou minhas práticas pedagógicas, que se tornaram mais cuidadosas para o olhar estético*”.

Tendo em vista esse argumento, de que a educação estética repercute na docência, trazemos o questionamento: Como somos levados e provocados à estesia? Entendemos que somos tocados e afetados pela experiência, pela nutrição estética. Nesse sentido, ela tem a função e a condição de alimento: sustenta, desenvolve, gera energia e vitalidade, nutre aquilo que se encontra desnutrido culturalmente. Conforme Martins e Picosque (2012, p. 36):

A nutrição estética [...] é um modo de gerar abastecimento dos sentidos movendo o saber sensível pelo oferecimento aos aprendizes de objetos culturais como imagens de obra de arte, música, um fragmento de um texto poético ou de um texto teórico, um livro de história, um objeto do cotidiano ou um vídeo dentre outras formas culturais.

As autoras destacam as diversas possibilidades de ofertar a nutrição estética, seja pela arte ou por momentos estésicos do cotidiano, lembrando que o corpo é pensante e que é necessário oportunizar ao sujeito saber-perceber sem pressa – para que o corpo gere emoções, produza conexões e relações sensíveis decorrentes da experiência. Cada experiência é singular, única para quem se deixa sensibilizar e afetar. São momentos de refinamento dos sentidos, ou mesmo de (re)ensinar os sentidos, como defendem Martins e Picosque (2012).

A ideia da nutrição estética é provocar o diálogo que contribui significativamente para a escuta e para a ampliação de diferentes pontos de vista. Para estender a potência da educação estética, primeiro precisamos ser e estar nutridos esteticamente. Entendemos que a educação estética se dá de forma contínua e deve acontecer cotidianamente, pois, para que haja mudança de comportamento, o sujeito precisa *fazer uma experiência* estésica.

É necessário consumir arte! E essa prática deve fazer parte da rotina, como defende Schiller (2002, p. 135): “Para isso é necessária uma revolução total em toda a sua maneira de sentir”. Estar em contato com a arte nos conduz à liberdade de pensamento, “[...] pois a arte é filha da liberdade e quer ser legislada pela necessidade do espírito” (Schiller, 2002, p. 21). Conforme o filósofo, a liberdade intelectual tem início quando o sujeito desenvolve seus dois impulsos fundamentais – o sensível e o racional – em equilíbrio.

Tendo em vista esses fundamentos, o GP Cultura, Escola e Educação Criadora busca proporcionar aos docentes-pesquisadores a visita a vários museus e galerias de arte,

oportunizando aos membros experiências que permitam refinar os sentidos e ressignificar o mundo ao seu redor. Ao viverem experiências estéticas, esses professores-pesquisadores ampliam sua formação pessoal, emancipando-se intelectualmente, e, sem dúvida, esses encontros reverberam em sua prática em sala de aula, pois não há como separar o sujeito de sua atuação profissional.

António Nóvoa, em entrevista a Maria Lúcia Resende Lomba e Luciano Mendes Faria Filho (2022, p. 5) afirma: “O professor é a pessoa, e uma parte importante é o professor”. Em outras palavras, antes de ser um profissional, somos uma pessoa, um ser humano. Logo, precisamos de saúde mental e bem-estar para desenvolver um trabalho de excelência; o autoconhecimento é imprescindível – ele faz parte tanto do nosso conhecimento pessoal quanto profissional.

As cartas produzidas pelos membros do GP atestam que as várias experiências vividas nesse percurso fizeram grande diferença em sua constituição docente, como podemos perceber nos trechos a seguir:

[...] percebi o quanto os anos dedicados a resolver problemas do cotidiano escolar — apagar incêndios e assistindo outros surgirem — haviam me endurecido. Estava tão imersa na racionalidade e na resolução de práticas das coisas que havia me distanciado da leveza e fluidez da arte (Lenu).

[...] a trajetória no GP contribuiu para minha autonomia intelectual e o sentido de pertencimento (não só estar, mas ser no mundo) (Cartógrafa ambiental).

[...] a educação estética despertou em mim um desejo de continuar explorando o mundo com sensibilidade e curiosidade e mais, a educação estética é parte viva de quem hoje sou (Esperança).

[...] minha participação neste grupo é um exercício prazeroso que evoca somente lembranças afetuosas. É como abrir um livro de memórias repleto de imagens, sensações e percepções que transformaram minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional (Espiral).

[...] a grande questão é que, ao mesmo tempo em que me proporcionava mais possibilidades de experimentação em tantas vivências sensíveis que nos foram ofertadas, o grupo me tornava consciente do quanto eu vivia ou não cada momento como quem faz uma experiência (L. C.).

Fazer parte do GP Cultura, Escola e Educação Criadora foi estudar e dialogar com pares sobre conceitos que permeiam a pesquisa e o fazer educacional por meio da arte, e, ainda, também ser educada esteticamente com encontros estéticos, sensíveis e reflexivos (Matilda).

Essas falas evidenciam que, quando o sujeito é provocado pela arte, se criam aberturas e brechas que o convidam a refletir e pensar sobre si e o mundo, tendo em vista uma educação

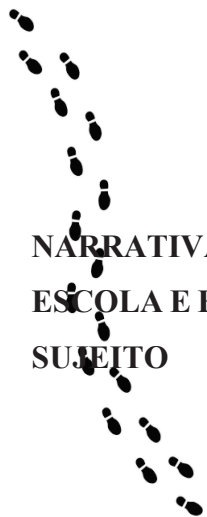
mais humanizada. Palavras como “endurecido” e “imersa na racionalidade” apontam para uma mudança de comportamento e de visão – uma nova percepção de si.

A afirmação de que estar no grupo contribuiu para a “autonomia intelectual” mostra que o sujeito passou a agir e pensar sobre o que acontece ao seu redor. Pensar a “educação estética como parte viva” do que se é anuncia um sujeito educado esteticamente, que age de maneira racional e sensível em seu dia a dia, vivenciando com cuidado um corpo e um saber sensível como base para sua rotina.

Ao mencionar as “tantas vivências sensíveis” e as possibilidades de *fazer uma experiência*, percebemos que essas experiências deixaram marcas profundas no modo de compreender e se relacionar com o mundo – não apenas como meros espectadores, mas como sujeitos que se permitem *fazer uma experiência* e encontros sensíveis com a arte e com a educação estética.

Para Schiller (2002), o ser humano tem a necessidade de agir de forma equilibrada para tornar reais seus ideais, agir moralmente e organizar o seu entorno conforme sua autonomia, deixando de ser indivíduo para se tornar espécie – uma condição verdadeiramente humana. Assim, com arte, a docência se encharca de poesia, pois ensinar e aprender são saberes carregados de dimensões estéticas e artísticas. Como afirma Arroyo (2019, p. 51): “Ser docente-educador não é ser fiel a rituais preestabelecidos, mas se guiar pela sensibilidade para o real, a vida real, sua e dos educandos, e criar, inventar, transgredir em função de outras opções”. Dentre essas opções, a educação estética por meio da arte é uma grande aliada e responsável por uma educação mais humanizada e sensível, como destaca Schiller (2002). A arte nos educa esteticamente quando nos permitimos afetar e *fazer uma experiência*.

No próximo capítulo, dedicamo-nos a analisar as narrativas das professoras que integram o GP Cultura, Escola e Educação Criadora, a fim de interpretar as repercussões da educação estética em sua formação.



4 NARRATIVAS DOS MEMBROS DO GRUPO DE PESQUISA CULTURA, ESCOLA E EDUCAÇÃO CRIADORA: REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO DO SUJEITO

Pela educação estética, proporcionada pelo GP, ampliei meu olhar para o mundo e para minhas relações, sejam pessoais, profissionais, sociais, políticas e culturais (Is).

Ao longo desta tese, desenvolvemos a hipótese de que a educação estética – por meio da arte e da cultura – potencializa e eleva a natureza humana, tornando o sujeito capaz de contemplar e refletir sobre o seu entorno. No capítulo anterior, ao apresentarmos as pesquisas do GP Cultura, Escola e Educação Criadora, constatamos que o ato de pesquisar caminhou lado a lado com a nutrição estética, em busca de aprimorar e refinar os conhecimentos, além de cultivar e ressignificar os sentidos.

Na epígrafe deste capítulo, “Is”, sujeito deste estudo, evidencia um processo de ressignificação em sua maneira de ser e estar no mundo: passou a observar, compreender e agir de forma diferente em suas relações ao declarar: “[...] *ampliei meu olhar para o mundo e para minhas relações*”. A educação estética reverberou, portanto, em suas práticas, uma vez que passou a refletir sobre elas e sobre seu entorno, conforme confirma em outro trecho: “*Esse novo ser que surgiu também ressignificou minhas práticas pedagógicas*” (Is).

Nóvoa (2000) alerta para as transformações que têm ocorrido na formação docente, cujo foco não está mais em técnicas ou metodologias – utilizadas por muitos anos –, mas em processos formativos que considerem o professor como sujeito reflexivo. Nos dias atuais, o professor precisa se reinventar para atender à diversidade e às novas demandas educacionais, próprias de uma educação emancipadora, o que exige que ele passe pela experiência.

Essa nova percepção de formação demanda uma remodelagem da formação docente, seja inicial ou continuada – um movimento que provoque o docente a “[...] buscar o conhecimento, num processo contínuo de atualização que leve cada um a adquirir os instrumentos para uma permanente renovação do saber” (Nóvoa, 2000, p. 135). O que identificamos na narrativa de “Is” é que, ao ressignificar suas práticas, ela também remodela suas ações pedagógicas, renova saberes e aprende a aprender.

O objetivo deste capítulo é analisar as narrativas dos professores-pesquisadores que integram ou integraram o GP Cultura, Escola e Educação Criadora, com o propósito de interpretar as repercussões da educação estética em sua formação. Para alcançar esse objetivo,

utilizamos o método da ATD, que orienta o agrupamento do material produzido pelos sujeitos da pesquisa em unidades de sentido.

Segundo Moraes e Galiazzi (2007), faz-se necessária a desconstrução do *corpus* – neste caso, as cartas –, separando as unidades de sentido pertinentes ao objetivo da pesquisa e organizando-as em categorias iniciais, intermediárias e finais. Trata-se de um processo orientado pelas etapas de descrever, interpretar, argumentar e comunicar as principais ideias emergentes das análises.

Esse primeiro processo é chamado de “Desmontagem dos textos”, conforme Moraes e Galiazzi (2007, p. 11), e corresponde ao “[...] processo de unitarização, [que] implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os”, de modo a construir enunciados que se refiram aos fenômenos estudados. Ao examinar o texto, realizamos uma incursão – no sentido de adentrar um território repleto de significados, que nos permite construir compreensões mais profundas a partir dos elementos analisados. Logo, enveredamo-nos pelo desconstruir, para construir novos significados.

A ATD opera com significados construídos a partir de um conjunto de textos e “[...] parte do pressuposto de que não existe uma leitura única e objetiva” (Moraes; Galiazzi, 2007, p. 14). Desse modo, um texto sempre permite múltiplas leituras e significados – é um exercício de produzir e expressar sentidos. A ATD pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção e compreensão de fenômenos e discursos, que emerge de uma sequência de elementos e agrupamentos semelhantes: unitarização, categorização e produção de metatexto.

Para dar início ao processo, realizamos a leitura das cartas de forma minuciosa e intensa, buscando construir unidades de sentido a partir de cada uma. Optamos por extrair duas unidades de sentido por carta, considerando como critério de seleção os excertos mais relacionados aos objetivos da pesquisa. Depois de criadas as unidades de sentido – etapa denominada unitarização –, passamos à criação das categorias, que, segundo Moraes e Galiazzi (2007, p. 77), corresponde ao “[...] movimento de reunir elementos semelhantes”, implicando também nomear e definir essas categorias à medida que são construídas. Em síntese, trata-se de “[...] um movimento que vai de conjuntos desordenados de informações para modos ordenados de apresentar essas mesmas informações”. As categorias, portanto, permitem reunir o que é semelhante. No Quadro 1 a seguir, destacamos o sujeito, os excertos retirados das cartas (unitarização) e as categorias formadas a partir dessas unidades.

Quadro 1 – Fragmentação das cartas segundo a ATD

Sujeito	Unitarização	Categoria
Esperança	“[...] quero compartilhar o quanto a educação estética teve um papel transformador na minha existência.”	O papel transformador/emancipador da educação estética.
	“A conexão com a arte e a beleza ao meu redor despertou em mim um senso de gratidão e apreciação.”	Espaços de nutrição estética.
Encantado	“Uma vez participante dos encontros fui arrebatado ao mundo das possibilidades de contato com a arte e a cultura.”	O papel transformador/emancipador da educação estética.
	“Hoje sou outra pessoa, um profissional e pesquisador, mediador de processos de evolução humana de refinamento dos sentidos, da aprendizagem e da sensibilidade.”	O papel transformador/emancipador da educação estética.
Rosa	“[...] novas experiências por meio das leituras do literário, mediações culturais e das visitas em galerias e museus.”	Fazer uma experiência pela arte.
	“Senti-me provocada a cada encontro, com cada proposta que me nutria de arte e me fez querer cada vez mais aprender por meio dela.”	Espaços de nutrição estética.
Lua	“[...] me descobri como artista, pesquisadora e principalmente como uma mediadora.”	O papel transformador/emancipador da educação estética.
	“Posso dizer que fiz a experiência e fui transformada por ela!”	Fazer uma experiência pela arte.
Filó	“[...] experiências estéticas e artísticas que vivencio, especialmente a partir do meu ingresso ao GP Cultura, Escola e Educação Criadora.”	Fazer uma experiência pela arte.
	“[...] semearam, em mim, o desejo de aprender com e pela arte e de me tornar mais sensível e humana.”	O papel transformador/emancipador da educação estética.
Violeta	“[...] todos os dias posso refletir sobre o equilíbrio entre razão e sensibilidade.”	Fazer uma experiência pela arte.
	“[...] posso perceber as coisas e as pessoas com mais clareza, tomar decisões mais acertadas e viver com mais alegria, pois dele vejo o mundo em ângulo aberto.”	O papel transformador/emancipador da educação estética.
Matilda	“[...] professora-pesquisadora que descobriu na arte novas nuances para olhar o mundo à minha volta.”	Fazer uma experiência pela arte.
	“[...] vivenciei tempos de experiências. E, talvez, foi o período que mais me eduquei esteticamente. Entendi muito mais esse conceito na prática.”	Fazer uma experiência pela arte.
Sabiá	“[...] com o GP Cultura, Escola e Educação Criadora que eu compreendi que a arte é potência para educação estética.”	O papel transformador/emancipador da educação estética.

Sujeito	Unitarização	Categoria
	“[...] experiências estéticas que fiz com a arte, um movimento de encontros, desassossego e de contemplação e reflexão do mundo vivido.”	Fazer uma experiência pela arte.
Is	“[...] não tinha ideia da potência da arte em nossas vidas.”	O papel transformador/emancipador da educação estética.
	“[...] ampliei meu olhar para o mundo e para minhas relações, sejam pessoais, profissionais, sociais, políticas e culturais. Me vejo uma pessoa mais sedenta por arte.”	O papel transformador/emancipador da educação estética.
Lenu	“O grupo me proporcionou vivências intensas: visitas a espaços de Arte, encontros com obras e artistas.”	Espaços de nutrição estética.
	“[...] este movimento está relacionado ao direito de ter acesso à Arte e aos espaços que ela se manifesta, ao contato com mediadores que facilitam esses encontros e as experiências que cada um vivencia.”	Espaços de nutrição estética.
Lucia Pevensie	“[...] em processo de formação para atuação na docência, reverberarei os aprendizados e minha vida profissional, buscando contribuir com a educação estética de meus futuros alunos.”	O papel transformador/emancipador da educação estética.
	“Ao pensar na minha vida pessoal, a educação estética ampliou o aguçar do meu lado sensível, dos meus sentidos. Nesse movimento, me permiti sentir e vivenciar cada momento.”	Fazer uma experiência pela arte.
Espiral	“Os encontros eram mais do que espaços acadêmicos, eram espaços de afeto, de trocas sensíveis, de vivências poéticas que ressoavam dentro de mim. E como ressoavam!”	Espaços de nutrição estética.
	“[...] o grupo proporcionou-me vivências poéticas, espaços para sentir e pensar de maneira individual e coletiva.”	Espaços de nutrição estética.
L. C.	“[...] quando penso nas minhas experiências e nas mil coisas-presentes trazidas pelo nosso grupo de pesquisa – o GP Cultura, Escola e Educação Criadora –, eu também não sei descrever tudo que vi(vi)”.	Fazer uma experiência pela arte.
	“[...] eu já não era mais a mesma, não sou mais, o que inevitavelmente repercute e reverbera em tudo o que faço.”	O papel transformador/emancipador da educação estética.
Cartógrafa ambiental	“[...] a partir da arte [...] como possibilidade de imprimir sentido à vida (o que ela pode dizer), experienciando lugares surpreendentes como Inhotim, a Bienal de São Paulo e o instituto Juarez Machado.”	Espaços de nutrição estética.
	“[...] a trajetória no GP contribuiu para minha autonomia intelectual e sentido de pertencimento[...], ciente deste ganho sempre que posso, oportunizo encontros com a arte para minha filha.”	O papel transformador/emancipador da educação estética.

Sujeito	Unitarização	Categoria
M. U.	“[...] procurei refinar meu olhar para as pessoas em suas diversas atividades sem esquecer de olhar para as minhas ações e atitudes.”	O papel transformador/emancipador da educação estética.
	“[...] nossa memória passa a fazer parte da nossa educação estética, porque de certa maneira, vamos utilizar essas informações para ressignificar nosso cotidiano.”	Fazer uma experiência pela arte.
Dinarte	“Foi incrivelmente transformador. Comecei a observar minha atuação de forma acadêmica em outro patamar.”	O papel transformador/emancipador da educação estética.
	“A palavra experiência, enquanto conceito filosófico, tomou forma não só nas leituras, mas na minha carne docente.”	Fazer uma experiência pela arte.
Marilyn M.	“Leva o sujeito a entrar em um universo de significados, emoções e sensações.”	Fazer uma experiência pela arte.
	“Se a estética fez parte da minha formação? A estética moldou a [...] que sou.”	O papel transformador/emancipador da educação estética.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

O agrupamento dos fragmentos das narrativas possibilitou a criação de três categorias que gestaram as seções deste capítulo. São elas: O papel transformador/emancipador da educação estética; Fazer uma experiência pela arte; e Espaços de nutrição estética. Cada uma dessas categorias será explicitada nos subcapítulos a seguir.

É importante frisarmos que os fragmentos retirados dessa técnica de geração de dados poderão estar presentes nas três seções deste capítulo, pois elas muitas vezes se entrelaçam e seguem um movimento cíclico, interligando-se. Iniciaremos pela categoria que apresenta o papel transformador da educação estética.

4.1 Categoria 1 – O papel transformador/emancipador da educação estética

Eu quero olhar e vejo. Quero escutar e ouço. Quero tatear e meu braço se estende, passeia pela superfície dos objetos ou penetra em seu interior.
Jacques Rancière (2020, p. 83).

Ao visitar o Instituto Inhotim, adentrei o Pavilhão Adriana Varejão e deparei-me com a obra intitulada “Celacanto Provoca Maremoto” (Figura 29), uma instalação que utiliza azulejos craquelados para criar uma enorme imagem de um maremoto – um quebra-cabeça gigante – que produz a ilusão de uma imensa onda e nos convida a mergulhos profundos (o que vejo?).

Figura 29 – “Celacanto Provoca Maremoto”, de Adriana Varejão



Fonte: Elaborada pela autora. Fotografado pela autora no Museu Inhotim em Minas Gerais.

A obra é um diálogo sensorial: blocos de azulejos rachados formam ondas em várias direções, remetendo às sensações do ritmo das marés – ora calmas, ora revoltas; por vezes águas límpidas, por vezes turvas. Ela nos oferece um momento de imersão e encantamento, criando espaços para a contemplação e a reflexão. É um convite a educar o olhar, na solitude e na amplidão do mar, elaborando uma longa descrição daquilo que essa imagem pode nos evocar (o que penso sobre isso?). Na relação com a obra, aprendo que a educação estética é, antes de mais nada, uma escolha – um movimento que nos leva a intuir inúmeros significados por meio da linguagem da arte, compreendendo que a vida também é movimento: às vezes revoltado, às vezes sereno (o que faço com isso?).

A linguagem da arte desloca nosso olhar do cotidiano, conduzindo-nos ao exercício de outros modos de ver, pensar e agir. Diante da obra, somos convocados a refletir sobre o sentido que emerge – é preciso deixar a linguagem falar. Heidegger (2003, p. 121), ao tratar da linguagem e de como ela pode nos afetar e transformar, afirma: “Se é verdade que o homem, quer o saiba ou não, encontra na linguagem a morada própria de sua presença, então uma experiência que façamos com a linguagem haverá de nos tocar na articulação mais íntima de

nossa presença”. Essa afirmação nos leva a compreender que a linguagem é algo mais profundo do que mera forma de expressão ou instrumento que o ser humano utiliza para decodificar, decifrar ou comunicar ideias e pensamentos. É um caminho de escuta sensível e atenta.

Nesse sentido, a linguagem nos fala e nos conduz à experiência do mundo e do humano; ela está em toda parte – é a relação das relações. É a articulação mais íntima da nossa presença, aquilo que nos constitui como seres humanos, nosso modo de ser. É o que Heidegger (2003) chama de “a morada do ser”: a linguagem como o lugar que permite habitar, manifestar-se e deixar o ser se revelar – o espaço onde o ser se mostra e se desvela.

Como vimos no capítulo dedicado à educação estética, educar-se esteticamente exige um movimento de abertura à linguagem, de escuta atenta e sensível – uma “prontidão para um novo relacionamento”, como diz Heidegger (2003). Já afirmamos que, para haver transformação pelo viés da educação estética, é preciso *fazer uma experiência* com a arte, estar disposto a dialogar com ela.

A arte oportuniza inúmeras possibilidades de trocas e vivências, desenvolvendo os impulsos sensíveis e inteligíveis que, ao serem mobilizados, estesiam os sentidos e potencializam a razão. Nesse movimento, o sujeito se educa esteticamente – conceito que constitui o fio condutor desta pesquisa. Nesta categoria, agrupamos as narrativas que se alinham à compreensão da educação estética como ação transformadora.

“Esperança” explicita em sua narrativa: “[...] *quero compartilhar o quanto a educação estética teve um papel transformador na minha existência*”. A partir dos estudos de Schiller (2002), compreendemos a educação estética como uma possibilidade de desenvolver a autonomia intelectual pela mobilização dos saberes sensíveis entrecruzados aos saberes racionais.

Como expõem Neitzel, Pareja e Santos (2022, p. 166): “A educação estética é um movimento de unificabilidade, de percepção de mundo, por meio dos sentidos e do inteligível, que amplia os saberes acerca do mundo vivido”. Um sujeito educado esteticamente refere-se à existência humana como consciência do mundo ao seu redor, o que pode ser alcançado se o ser humano possuir equilíbrio entre seus impulsos sensíveis e racionais. “Esperança”, ao relatar sobre a transformação por meio da educação estética e de suas linguagens, evidencia uma mudança de postura: um processo em que foi transformada a partir de uma articulação mais íntima, de uma nova linguagem que passou a constituir-la como ser humano, tornando-a livre e sensível às demandas do seu cotidiano.

Esse movimento de unificabilidade está relacionado à condição que o ser humano pode alcançar pela arte – condição que eleva sua face humana. A transformação sinalizada por “Esperança” foi possível devido a uma experiência que foi feita. Heidegger (2003) afirma que *fazer uma experiência* com algo, seja uma coisa ou um ser humano, implica “fazer” no sentido de atravessar, sofrer, receber – é sempre com alguém ou algo que “[...] nos atropela, nos vem ao encontro, chega até nós, nos avassala e transforma” (Heidegger, 2003, p. 121). Entendemos, assim, que *fazer uma experiência* é algo que nos acontece – não se planeja, mas se acolhe. Exige uma escuta sensível. *Fazer uma experiência* é um movimento subjetivo de abertura e diálogo.

Nhoque (2019) escreve que o sentido da palavra “transformar” envolve ruptura, alteração de estado, um transfigurar-se; e que, nas relações estabelecidas na sociedade atual, há uma constante tensão entre conceitos e posições, o que muitas vezes dificulta as rupturas. Compreendemos “transformar” como estar em movimento, condição de existir em um constante caminhar – um percurso contínuo de exposição ao outro, em que o sujeito se constitui à medida que se deixa afetar.

O conto *Os mistérios de Eleusis*, de Nélide Piñon (2022), é um bom exemplo de obra que nos ensina o sentido da palavra “transformar”. Ele envolve sensibilidade, ruptura e alteração do ser – uma metáfora que nos convida a pensar a experiência estética como um estado de mudança do nosso ser existencial. Trata-se de uma narrativa que provoca reflexões sobre como a leitura do texto literário pode desencadear a transformação do sujeito na forma de pensar e ver o mundo.

Como destacam Heidegger (2003) e Larrosa (2021), uma experiência – aquela que realmente nos transforma – não se explica: sente-se. É um acontecimento transformador que exige ruptura, abertura, escuta e encontro, elementos que nos desestabilizam e nos mobilizam.

Os mistérios de Eleusis nos permite pensar sobre como a transformação pode nos habitar. Por meio da metáfora construída por Piñon, projetamos sobre o conto ideias de como o ser humano, por meio da arte (neste caso, da literatura), pode refletir sobre os conceitos de experiência e transformação: “Eleusis tinha o hábito de morrer. Assumia diariamente novas formas. Um espetáculo a que eu ia me acostumando. [...]. Ou havia se transformado em água de um rio em tormenta, para deste modo viver um estado difícil” (Piñon, 2022, p. 107). O conto nos provoca com as palavras “hábito”, “morte”, “novas formas”, “espetáculo” e “transformado”, oferecendo reflexões sobre o ciclo da vida, a morte e o renascimento, sobre a transformação do ser, o autoconhecimento, os mistérios e o poder da linguagem. É um

transformar-se contínuo, uma experiência constante entre o visível e o invisível — transformação possível por meio das experiências com a obra de arte.

Muitos foram os pesquisadores que se colocaram nessa postura de transformação, como podemos observar nas narrativas a seguir:

Hoje sou outra pessoa, um profissional e pesquisador, mediador de processos de evolução humana de refinamento dos sentidos, da aprendizagem e da sensibilidade (Encantado).

[...] me descobri como artista, pesquisadora e principalmente como uma mediadora (Lua).

[...] semearam, em mim, o desejo de aprender com e pela arte e de me tornar mais sensível e humana (Filó).

[...] posso perceber as coisas e as pessoas com mais clareza, tomar decisões mais acertadas e viver com mais alegria, pois dele vejo o mundo em ângulo aberto (Violeta).

[...] com o GP Cultura, Escola e Educação Criadora eu compreendi que a arte é potência para educação estética (Sabiá).

Ao observarmos cada unidade de sentido nesses excertos, encontramos expressões que nos revelam caminhos: “sou outra pessoa”, “me descobri”, “desejo de aprender”, “posso perceber as coisas e pessoas”, “compreendi”. Essas expressões apontam para um desvelamento do ser, no sentido atribuído por Heidegger (2003). A linguagem artística possibilitou esse desvelamento e essa compreensão do ser, e isso está manifestado no dizer do grupo. Por ser do campo do simbólico e envolver múltiplos sentidos, a arte oportuniza ao sujeito a revelação pela experiência.

Susan Sontag (2020) explicita como uma obra de arte pode provocar o sujeito a se mobilizar, a se movimentar, pela cumplicidade entre obra e experiência:

Daí também, a dependência peculiar de uma obra de arte, por mais expressiva que seja, da cooperação da pessoa que está tendo a experiência, pois podemos ver o que a obra diz mas permanecer impassíveis, por embotamento ou por distração. Arte é sedução, não violação. Uma obra de arte propõe um tipo de experiência que visa manifestar a característica do imperativo. Mas a arte não pode seduzir sem a cumplicidade do sujeito que tem a experiência (Sontag, 2020, p. 11).

Arte tem o poder de seduzir! Arte é inspiração! Mas também é (trans)piração – exige esforço, investimento de tempo e, muitas vezes, recursos financeiros. A obra “Extravagâncias” (Figura 30), de Joana Vasconcelos, exposta em 2024 no Museu Oscar Niemeyer, em Curitiba, convida-nos a imergir em um universo colorido e vibrante, capaz de levar o espectador ao fascínio e ao encantamento diante da força transformadora dos materiais. A artista transformou o espaço do museu em algo extraordinário, criando uma escultura monumental que extrapola os limites do edifício – ocupa rampas, escadas e galerias, instaurando um diálogo entre arte,

arquitetura e corpo. É uma obra desafiadora. Sua apreciação nos conduz a refletir sobre o tempo presente: vivemos em uma era de consumo desenfreado, marcada por uma sociedade embrutecida pelo excesso de tecnologia e pelos domínios da racionalidade. O ser humano afastou-se de sua essência, tornou-se alienado em si mesmo, corrompido pela fragmentação social, já não se permite expressar em sua totalidade. Tornou-se, assim, escravo da modernidade, perdendo a harmonia interior e a liberdade que o constitui como ser sensível.

Figura 30 – “Extravagâncias”, de Joana Vasconcelos



Fonte: Elaborada pela autora. Fotografado pela autora no Museu Oscar Niemeyer, Curitiba.

“Extravagâncias” leva a experiência ao limite, permitindo-nos vislumbrar um mundo mágico da arte contemporânea. Schiller (2002, p. 50) disserta: “A humanidade perdeu sua dignidade, mas a arte a salvou e conservou em pedras insígnies”. O filósofo já nos alertava sobre o potencial transformador da arte – um tema que ecoa na atualidade e se torna cada vez mais necessário à humanidade contemporânea, que precisa ser cultivada.

A arte tem um papel fundamental nesse processo de reconstrução do homem, como uma forma de o sujeito reconciliar-se consigo mesmo, oportunizando-lhe a aproximação da plenitude que mantém viva sua essência. A arte é, segundo Schiller (2002), o refúgio da dignidade perdida, um meio que nos permite enxergar o mundo sob outro ângulo. Conforme Neitzel e Ramos (2022, p. 38), “[...] na relação com a obra de arte, quando essa relação se dá pela nutrição estética, desenvolvemos o impulso lúdico, o qual é mobilizado no jogo, na apreciação e na reflexão que estabelecemos com a obra de arte”.

A arte, na atualidade, nos propõe algo diferenciado – algo a ser decifrado e sentido. É necessário ir além dos princípios da obviedade geralmente atribuídos à visualização de objetos. A experiência estética exige mais do que olhar: demanda envolvimento físico e sensível, seja pela contemplação sonora, pela presença corporal ou pela imersão no espaço expositivo. De acordo com Konell (2020, p. 335): “A arte contemporânea torna-se desafiadora para artistas e público que as criam e as apreciam, uma vez que apresenta originalidade, ou seja, exhibe algo inusitado que pode se manifestar pelo material da exposição ou pela própria ideia do projeto artístico”. A arte é mola propulsora da educação estética: possibilita a fruição, alcança diferentes dimensões e toca as subjetividades humanas. Amplia a visão dos apreciadores, despertando uma percepção de mundo diferente – convida-nos a observar, explorar, entreter-nos, questionar-nos e, sobretudo, transformar-nos.

Nas narrativas dos sujeitos pesquisados, encontramos respaldo em evidências desse papel transformador da educação estética, pois ela leva o sujeito a refletir sobre si mesmo. O sujeito passa a ressignificar seu modo de ser e agir no mundo – um conjunto de práticas que o transforma. “Esperança”, ao afirmar sobre o “papel transformador” que o movimento da educação estética provocou em sua vida, revela que aquele que vivencia a educação estética pela linguagem dificilmente continua agindo da mesma forma.

Para Schiller (2002), quando o ser humano atinge o estado moral, ele se liberta de algumas algemas impostas pela sociedade – o que o autor chama de “clausura”. Em outras palavras, o sujeito passa a empenhar-se em dar sentido às coisas que o cercam, e, nesse movimento, transforma-se. Educar-se esteticamente é um processo que envolve muitas mãos, diálogos, lugares e experiências. A partir do momento em que passamos a nos relacionar com a arte e a cultura – com os espaços em que elas se manifestam –, estabelecemos um relacionamento sensível com o mundo à nossa volta. É esse movimento de fruição e relação com a obra que nos mobiliza e que estamos chamando aqui de transformação.

Para Schiller (2002), somente a arte torna possível a passagem da sensibilidade para a razão, e vice-versa – uma passagem transformadora. Segundo Octavio Paz (2012, p. 55), a linguagem artística deve permanecer como possibilidade: “Se o desenvolvimento for uma explicação, a realidade não será revelada, mas elucidada e a linguagem sofrerá uma mutilação: teremos deixado de ver e ouvir para só entender”.

O alerta de Paz (2012) sobre os desdobramentos da linguagem é valioso: ao priorizarmos apenas a explicação, impedimos que a sensibilidade se manifeste. A mobilização exclusivamente cognitiva reduz a potência estética da experiência. Na linguagem artística, nem tudo pode ou deve ser explicado – há dimensões que precisam ser sentidas, intuídas e experimentadas. Assim, os sentidos precisam ser acionados e provocados, permitindo que se manifeste a dimensão sensível da linguagem, e não apenas o entendimento racional. Caso contrário, perdemos a capacidade de fruir e contemplar.

Nessa perspectiva, a arte e a poesia nos convidam à transformação. A linguagem da arte escapa à ordem discursiva: estimula a consciência e a sensibilidade, oferecendo uma experiência – não uma afirmação ou resposta a uma interrogação. As narrativas dos pesquisadores revelam caminhos de autoconhecimento e autorreflexão que estimulam mudanças e novas atitudes. Afirmamos, portanto, que a educação estética está intrinsecamente relacionada à transformação, e esta, à formação integral do ser humano.

É um despertar: a maneira de agir do sujeito já não se pauta em imposições externas, mas em escolhas conscientes e sensíveis. Unificando suas forças sensíveis e racionais, o ser humano tem a oportunidade de rever suas práticas habituais e perceber a si mesmo e o mundo ao seu redor de modo mais amplo e sensível.

Outras narrativas também nos encaminham a refletir sobre o papel transformador da educação estética:

[...] não tinha ideia da potência da arte em nossas vidas (Is).

[...] em processo de formação para atuação na docência, reverberarei os aprendizados e minha vida profissional, buscando contribuir com a educação estética de meus futuros alunos (Lucia Pevensie).

[...] eu já não era mais a mesma, não sou mais, o que inevitavelmente repercute e reverbera em tudo o que faço (L. C.).

[...] a trajetória no GP contribuiu para minha autonomia intelectual e sentido de pertencimento [...], ciente deste ganho sempre que posso, oportunizo encontros com a arte para minha filha (Cartógrafa ambiental).

[...] procurei refinar meu olhar para as pessoas em suas diversas atividades sem esquecer de olhar para as minhas ações e atitudes (M. U.).

Foi incrivelmente transformador. Comecei a observar minha atuação de forma acadêmica em outro patamar (Dinarte).

Se a estética fez parte da minha formação? A estética moldou a [...] que sou (Marilyn M.).

Nossa análise sobre essas unidades de sentido aponta para elementos reveladores: em duas narrativas, o verbo “reverberar” aparece. Compreendemos que “[...] quanto mais o homem está em contato com a arte, mais ele se afeta, se sensibiliza, se transforma e alarga suas relações com o mundo. Logo, nesse movimento, mais condições [o indivíduo] tem de apreciar e entender a arte e suas reverberações” (Marques, 2025, p. 120).

Outras unidades também nos convidam a projeções: “*potência da arte*”, “*autonomia intelectual*”, “*encontros com a arte*”, “*sem esquecer de olhar minhas ações e atitudes*”, “*observar minha atuação*”, “*a estética moldou o que sou*”. São reflexões que atestam que, quando a educação estética é ofertada por meio de experiências estéticas e artísticas, permite que o ser humano se redescubra e se reencontre.

Segundo Bittencourt (2021, p. 135), “[...] todo ser humano tem potencial para desenvolver suas capacidades de maneira mais autônoma e emancipadora, assim como buscar seu próprio conhecimento de acordo com sua vontade e necessidade”. A arte tem a potência de elevar a natureza humana, oportunizando ao sujeito refletir e contemplar o mundo ao seu redor. Schiller (2002, p. 51) diz: “[...] o sentimento educado para a beleza refina os costumes”.

Como entender essa reverberação da arte na vida dos pesquisadores que participaram do GP Cultura, Escola e Educação Criadora? Talvez a resposta esteja no movimento de nutrição estética que acompanhou a pesquisa. No quarto capítulo, evidenciamos como o grupo se mobilizou para adentrar museus e galerias de arte, bem como se envolveu em seminários literários e eventos culturais. O movimento de contaminação estética pode parecer natural, mas é importante destacarmos que o objetivo não é ensinar arte, mas sim promover encontros significativos com a arte, em seus mais variados suportes – filmes, músicas, poesias, entre outros.

Nesse processo, é fundamental o papel do mediador cultural, que provoca os sentidos e instiga cada sujeito de maneira singular, convocando sensações, percepções e afetos. As ações promovidas pelo mediador nesses encontros levam o sujeito a contaminar-se esteticamente, no sentido de ser capturado pela obra de arte, “[...] envolvendo percepções estéticas, saberes artísticos e culturais” (Schley; Carvalho, 2017, p. 88). Quanto mais intensas as experiências e

vivências, mais se amplia a forma de ver e se relacionar com a obra de arte – e, consequentemente, com o mundo. O olhar se multiplica em múltiplas perspectivas.

A obra de René Magritte da Figura 31, por exemplo, nos remete a duas situações opostas: um copo com água apoiado sobre um guarda-chuva. O copo contém a água, um espaço fechado; o guarda-chuva serve para proteger da água, um objeto aberto.

Figura 31 – “*Les vacances de Hegel*”, de René Magritte



Fonte: Elaborada pela autora. Imagem extraída de *Tendências do Imaginário* (2012).⁴

Seria um enigma a ser desvendado? Qual o sentido dos dois elementos juntos? Ao mesmo tempo em que são opostos, se complementam. É uma obra de arte que nos nutre e alimenta nossa imaginação e percepção. Queremos expressar que, por meio da nutrição estética, propõem-se ações de contato com a arte com o intuito de ativar as sensações e as percepções. Como relata Carvalho (2017, p. 73), em *Gaudí... Uma luz que banha o espírito*, “[...] os sons invadem nossos ouvidos, as pessoas falam, falam... e, de repente, ao adentrar o templo, o som

⁴ Imagem disponível em: <https://tendimag.com/2012/09/12/3994/>. Acesso em: 28 out. 2025.

se dissipa e se perde [...] somente as formas, as cores e as luzes comunicam!”. Ao nos permitirmos *fazer uma experiência* com a arte, somos transportados para outra dimensão.

Esta categoria nos possibilitou evidenciar o papel transformador/emancipador da educação estética – um movimento que integra o desenvolvimento humano e que, por meio da razão e da sensibilidade, amplia a visão de mundo e o modo de estar nele. Esse movimento ativa nossas percepções e sensações e, a partir delas, alarga os conhecimentos mobilizados pela razão e pelo sensível, possibilitando a autorreflexão e a autonomia de pensamento.

As narrativas analisadas trazem evidências de que os participantes do GP Cultura, Escola e Educação Criadora, ao adentrarem o universo da educação estética pelo contato com a arte, sentiram reverberações significativas, que se tornaram o mote transformador/emancipador de suas formas de ser e de agir no mundo, repercutindo diretamente em sua qualidade de vida. Educar-se esteticamente é, portanto, colocar-se com autonomia intelectual diante das coisas e do mundo, permitindo-se ver, sentir e compreender de modo mais amplo e sensível.

4.2 Categoria 2 - Fazer uma experiência pela arte

Figura 32 – *Sísifo*, de Tiziano



Fonte: Elaborada pela autora. Extraída do Museu do Prado.⁵

⁵ Disponível em: <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/sisifo/bb56eb47-052f-4e15-8e46-75a3f18b13ad?searchid=bb61bba5-84e1-3209-6a29-7d1facecea88>. Acesso em: 28 out. 2025.

Ao ler a tese de Nhoque (2019), encontro a imagem de *Sísifo*, de Tiziano (Figura 32), utilizada pela pesquisadora para explicar o conceito de *fazer uma experiência*. Por meio dessa imagem, compreendemos que tal conceito exige que o sujeito se dobre sobre a obra de arte e procure relacionar-se com ela, estabelecendo uma interlocução – não para interpretá-la, mas, sobretudo, para produzir outros sentidos a partir dela.

Essa pintura renascentista, de 1549, retrata a história de um personagem da mitologia grega condenado a rolar uma pedra gigante montanha acima pela eternidade. Sempre que atingia o topo, a pedra despencava novamente ao ponto de partida – uma narrativa que atravessa os séculos desde a Antiguidade. A história de Sísifo revela aspectos que nos levam a refletir sobre questões existenciais contemporâneas relacionadas ao sentido da vida, à inutilidade das ações mecânicas e à alienação que resulta do agir sem propósito. É uma metáfora da condição humana, marcada pela busca incessante de sentido em um mundo aparentemente destituído de finalidade. Sísifo, ao carregar a pedra, faz uma experiência – e é justamente nessa experiência que se torna mais forte.

Sísifo realiza um esforço árduo diariamente, que o leva a desafiar suas forças e luta constante. A punição de Sísifo simboliza a repetição incessante das tarefas humanas realizadas rotineiramente. A experiência vivida pelo personagem leva-nos a interpretações distintas: a experiência é um encontro ou uma relação com algo que se experimente? São as experiências que possibilitam renovar os conhecimentos sobre nós mesmos, sejam elas prazerosas ou duras?

Nhoque (2019, p. 61) descreve que “[...] experiência é um conceito complexo, aberto a diferentes interpretações e, para nós, intimamente ligado à noção de sujeito e sua relação com a vida”. Assim, ao fazermos uma experiência, temos a possibilidade de ampliar nossos saberes. As reflexões de Heidegger (2003) e de Nhoque (2019) contribuem para compreendermos uma experiência como uma possibilidade de interpretação no momento do encontro, e mais, cada encontro sugere uma nova ressignificação. Ancorada em Heidegger, Nhoque (2019, p. 67) destaca:

É um encontro com o outro em um ato de renúncia daquilo que somos para nos abirmos a ouvir o que o outro nos apresenta de si nesse momento. Um ato de renúncia de si para ouvir o outro é, portanto, também um ato de desejo, de ouvir, de conhecer, de saber que nos impele a renunciar, naquele momento, às nossas concepções prévias.

A pesquisadora reforça o conceito heideggeriano: quando fazemos uma experiência, não somos nós que a dominamos – ela simplesmente nos acontece. Suspendemos nossas certezas, teóricas ou categóricas, para deixar que o outro (seja uma coisa, uma obra ou uma pessoa) se revele a partir de si mesmo. O suspender ou renunciar é um gesto de desapropriação

momentânea do eu, para que algo chegue e possa nos atingir, nos arrebatar. Trata-se de um desarmar-se para poder ser surpreendido. Quando nos apegamos a conceitos cristalizados, impedimos o desvelar do outro e da própria experiência. É, portanto, um movimento de “*atravessamento de sentidos*”, como relata “Dinarte” ao refletir sobre a experiência vivida em seu contexto profissional: “*Lembro de transitar minha percepção voltada aos elementos que compõem uma aula de música, para um atravessamento de sentidos*”.

Encontramos, aqui, evidências de compreensão e de abertura – um deixar-se tocar. “Dinarte” nos leva a refletir que, para *fazer uma experiência*, é necessário suspender conhecimentos e certezas, permitindo-se ser afetado pelo que se revela. Heidegger (2003) insiste na escuta como condição de abertura do ser: acolher aquilo que o outro nos mostra em sua diferença, deixar o outro ser sem reduzi-lo ao que pensamos dele. Assim é *fazer uma experiência* pela arte – que podemos traduzir pelo “atravessamento de sentidos” relatado por “Dinarte”.

A arte nos provoca à fruição. Na relação com a obra, podemos experimentar um certo estranhamento, sobretudo quando ela nos confronta e nos faz entrar em conflito com nossos próprios preconceitos. Nesse instante, somos levados a repensar conceitos e certezas. Quando isso acontece – quando, na fruição, somos deslocados –, estamos em relação com a obra e podemos *fazer uma experiência* com ela. Pela fruição, permitimo-nos rasgar, causar ranhuras e atravessamentos (Heidegger, 2003), como identificamos na narrativa de “Rosa”: “[...] *faço parte do grupo de pesquisa que tem me oportunizado a cada encontro novas experiências por meio das leituras do literário, mediações culturais e das visitas em galerias e museu*” (Rosa).

Esses atravessamentos e afetamentos causados pela obra de arte, mencionados por “Dinarte” e “Rosa”, nos levam a questionamentos e a novas formas de ver e estar no mundo – a fruí-la. Larrosa (2021, p. 10) afirma que a experiência “[...] é algo que (nos) acontece e às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer”. Ou nos estesia. Trata-se de algo que não se pode definir nem tornar operativo. É o que chamamos de “experiência”. Marynowski (2023, p. 47) define o movimento de *fazer uma experiência* como

[...] quando o sujeito está disposto a dialogar com um objeto artístico, [...] e quando deseja jogar com a obra e permitir que ela cause atravessamentos, fissuras, questionamentos dentro de si. Além disso, seus impulsos sensíveis e inteligíveis são mobilizados para que estesia seus sentidos, mas também potencialize seu intelecto, uma dinâmica que pode levá-lo a educar-se esteticamente.

Conforme Schiller (2002, p. 119), a experiência inicia-se com a contemplação, que “[...] é a primeira relação liberal do homem com o mundo”. O ser humano vai, assim, do passivo ao ativo por meio da apreciação, que está sempre acompanhada de reflexão. Esse movimento

potencializa o estado moral do ser humano, levando-o a distanciar-se de um ponto de referência para refletir a partir de outra perspectiva.

Segundo Bittencourt (2021, p. 91), *fazer uma experiência* “[...] significa emergir sensações que atravessam o nosso corpo, que nos surpreende e nos inquieta, e nos afeta; por consequência, acalora os nossos pensamentos, nos anima a fruir o desconhecido”. A caminhada com o GP Cultura, Escola e Educação Criadora apenas reforça essa escuta sensível, que estimula nossa consciência e sensibilidade. Todo esse movimento nos deixa em estado de dúvida, em suspensão – um convite à experiência e à fruição. Larrosa (2021, p. 18) afirma: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Ou seja, a experiência é algo que nos acontece – não o que acontece em si, mas o que nos atravessa e nos transforma. É um movimento particular, subjetivo e pessoal.

Heidegger (2003, p. 122) nos alerta sobre esse conceito: “[...] nenhum de nós tem em mãos o poder de decidir se a tentativa de nos colocarmos na possibilidade de tal experiência será bem-sucedida, e em que extensão o que talvez seja bem-sucedido consiga alcançar cada um de nós em particular”. Reiteramos, portanto, que a experiência é subjetiva e intransferível. “Por isso, a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição” (Larrosa, 2021, p. 68). Movimentos de suma importância e basilares para a fruição diante de uma obra de arte.

A experiência é o que (nos) acontece – é aquilo que nos atravessa e nos afeta, como aprendemos com Heidegger (2003) e Larrosa (2021). Só é possível viver a experiência quem se permite ser tocado, afetado – quem se abre para que algo aconteça. Desse modo, a experiência envolve uma relação mútua entre os sentidos e o pensamento, provocando vivências que impactam o ser humano. Partindo dessa premissa, foram muitas as transformações ocorridas a partir das experiências vividas no GP, conforme revelam estas narrativas dos pesquisadores:

Posso dizer que fiz a experiência e fui transformada por ela! Meu olhar sobre minha prática educacional se transformou deixou de ser aquela mediadora que se preocupava com muitas explicações teóricas (Lua).

[...] pensar como a educação estética repercute no meu ser e, este pensar, é sempre muito prazeroso! Esta educação estética vai sendo construída pelas experiências estéticas e artísticas que vivencio, especialmente a partir do meu ingresso ao GP Cultura, Escola e Educação Criadora (Filó).

[...] estou trilhando um caminho, do qual não quero retornar. Um caminho em que todos os dias posso refletir sobre o equilíbrio entre razão e sensibilidade. Nele posso perceber as coisas e as pessoas com mais clareza (Violeta).

Frases como “a cada encontro novas experiências”, “fiz a experiência e fui transformada por ela”, “experiências estéticas e artísticas que vivencio” e “todos os dias posso refletir” são fragmentos que indicam reverberações após a passagem pelo GP. Revelam que, ao *fazer uma experiência*, os sujeitos já não são mais os mesmos. Heidegger (2003) compreende esse movimento como um acontecimento de abertura, um encontro transformador em que o ser humano não apenas interpreta o mundo, mas se transforma.

Fazer uma experiência é caminhar por trajetos desconhecidos, realizar travessias; é o ser em constante movimento na busca pelo desconhecido. Quando perdemos o hábito de ouvir, passamos apenas a repetir o que acreditamos ser verdadeiro, sem nos abrir ao novo – à escuta sensível, aquela que nos vem ao encontro de forma avassaladora, que nos afeta e nos transforma.

A escuta exige atenção: ouvimos muitas coisas, mas nem sempre escutamos. Um ser humano embrutecido pode ouvir, mas, ao mesmo tempo, não escutar. Para que haja afetamento, é preciso deixar-se tocar, estar atento e disponível para escutar o que se mostra, o que se desvela. É preciso deixar a linguagem falar – e escutá-la.

Para Heidegger (2003), a linguagem é o modo como o ser acontece; é, como já mencionamos, a morada do ser. É pela linguagem que o ser tem acesso ao mundo e às coisas. Não se trata da linguagem falada, decodificada ou do modo cotidiano de comunicação, mas da linguagem que acontece, que permite que o ser humano se mostre. Nesse sentido, estamos aqui na condição de escuta – para observar o que a linguagem dos pesquisadores tem a nos dizer, pois é nela que o ser humano se anuncia. Para Heidegger (2003), a linguagem é o modo de acontecer do ser. Frases como “novas experiências” e “fui transformada” remetem ao que Heidegger (2003) nos ensina: deixar-se modificar, mudar de figura ao nos colocarmos diante do outro, seja ele uma coisa ou um ser humano. É uma força que abre fissuras e ranhuras, transfigurando o sujeito da experiência.

As narrativas dos pesquisadores revelam indícios de que fizeram uma experiência. Deixaram-se mobilizar, passaram a rever conceitos e certezas, ampliaram o olhar, aprenderam a ver o outro com empatia – no sentido de desejar mudar de postura, de modo de vida – tornando-se mais sensíveis e autênticos. Ao *fazer uma experiência*, abre-se um campo de possibilidades para aquele que está disposto a ser tocado e afetado. Como revela a pesquisadora “Matilda”: “[...] vivenciei tempos de experiência. E, talvez, foi o período que mais me eduquei esteticamente. Entendi muito mais esse conceito na prática”.

Outras narrativas também nos permitem refletir sobre como a experiência reverberou em suas vidas:

[...] quando penso nas minhas experiências e nas mil coisas-presentes trazidas pelo nosso grupo de pesquisa, Cultura, Escola e Educação Criadora, eu também não sei descrever tudo que vi(vi) (L. C.).

Ao pensar na minha vida pessoal, a educação estética ampliou o aguçar do meu lado sensível dos meus sentidos. Nesse movimento me permiti sentir e vivenciar cada momento (Lucia Pevensie).

[...] nossa memória passa a fazer parte da nossa educação estética, porque de certa maneira, vamos utilizar essas informações para ressignificar nosso cotidiano (M. U.).

As manifestações descritas nas narrativas deixam transparecer que as experiências vividas durante a passagem pelo GP modificaram o que era vivido no sentido habitual. “L. C.” afirma que não sabe descrever tudo o que viveu – e essa impossibilidade de descrição revela que não calculamos nem criamos as situações, apenas acolhemos o que nos atinge e nos atravessa, causando perfurações irreparáveis.

Embora no GP se enfatize que a educação estética é um movimento de equilíbrio entre o impulso formal e o sensível, colhemos narrativas que destacam o acolhimento das experiências de modo predominantemente sensível, como enfatiza “Lucia Pevensie”: “[...] a educação estética ampliou o aguçar do meu lado sensível dos meus sentidos”. Aqui cabe um questionamento: apenas o sensível? Não estaria esse sujeito detendo-se demasiadamente nos sentidos, esquecendo-se de que o impulso formal, racional, também faz parte do jogo lúdico? Como temos afirmado, *fazer uma experiência* exige permitir-se ser tocado pelo que se desvela como morada do ser, conforme Heidegger (2003).

É um acontecimento que se revela pelo equilíbrio entre os dois impulsos, o sensível e o racional – uma luz que clareia modos de ser e de ver, para que o ser possa se mostrar. Para que o impulso lúdico se manifeste, é necessária a escuta: um movimento existencial no qual o ser humano se deixa transformar e se atravessar. Como descreve “L. C.”: “*Meu olhar sensível, agora ainda mais sensibilizado, se estende a tudo e todos ao meu redor, afetando minha maternagem, minha ensinagem – que se tornou muito mais escuta e perguntação orientadora que explicação*”.

Com Heidegger (2003), compreendemos que *fazer uma experiência* é uma manifestação íntima e profunda do ser, que o convoca a habitar o mundo de forma sensível – e isso se dá pela linguagem. Por isso, é preciso escutá-la. “Violeta” parece ter se dedicado a esse exercício de escuta, pois afirma: “[...] vejo o mundo em ângulo aberto”. Essa afirmação nos remete à

capacidade de mudança constante que o ser humano vivencia diariamente. Ela reforça sua capacidade de viver novas experiências, as quais mantêm a sua mente aberta: “*O caminho que escolhi percorrer permite liberdade para fazer minhas escolhas, mas sempre observando o que ocorre em meu entorno*” (Violeta).

É uma narrativa que revela uma visão humanista, orientada pela responsabilidade com o coletivo. Ao falar de suas escolhas, “Violeta” nos remete ao terceiro estado de que fala Schiller (2002) – o estado moral, em que o ser humano resgata sua humanidade por meio da autonomia e do olhar sensível voltado ao coletivo, marca essencial da espécie humana. “Violeta” demonstra ter alcançado autonomia intelectual, tornando-se capaz de tomar decisões conscientes e responsáveis, tanto por si quanto pelos outros. Um processo contínuo de desenvolvimento que lhe possibilita perceber o entorno, agir com independência e senso crítico, assumindo responsabilidades por suas ações.

Schiller (2002) define esse último estágio, o da moralidade, como aquele em que o ser humano compreende o “[...] respeito pela sociedade e a obrigação de comportar-se como um ser civilizado” (Schiller, 2002, p. 117). É nesse estado do desenvolvimento humano que ampliamos nossa capacidade de percepção e compreensão do mundo ao redor, em um processo dinâmico de construção e reconstrução, que nos encoraja a cultivar nossas capacidades cognitivas e afetivas.

É nesse estado que nos educamos esteticamente, pois a educação estética exige um olhar voltado ao outro. Por isso, afirmamos que a experiência é uma relação ativa com o mundo. O que Heidegger (2003) conceitualiza como *ser-no-mundo* refere-se ao modo como o ser humano existe e está imerso na realidade, compreendendo o que o rodeia – afinal, tudo isso o constitui e o transforma por meio das experiências.

Para Heidegger (2003), não há como controlar, calcular ou dominar o ser; para o filósofo, o ser não se produz, mas se dá. Para melhor compreensão, podemos exemplificar: em um momento de silêncio, de escuta sensível – seja diante de uma obra de arte, de um poema, de um filme, entre outros — algo se revela. Não como conteúdo, mas como coisa sentida e pensada. Não se calcula, não se cria a situação, mas acolhe-se, e ela acontece. Ou seja, o ser se deu, e o sujeito foi apropriado por ele.

Foi assim com o sujeito da pesquisa “L. C.” ao descrever: “*Eu também não sei descrever tudo que vi(vi)*” ou “*Me permiti sentir e vivenciar cada momento*”. Essas narrativas nos conduzem ao conceito de acontecimento apropriador (*Ereignis*), formulado por Heidegger (2003), no qual o ser “se dá” ao homem na linguagem, e o homem “se abre” ao ser ao falar.

Assim, o acontecimento apropriador é o saber que emerge dessa co-pertença entre ser, linguagem e homem. É esse acontecimento que oportuniza ao ser humano compreender-se como ser-no-mundo.

“A palavra ‘experiência’, enquanto conceito filosófico, tomou forma não só nas leituras, mas na minha carne docente” (Dinarte). “Dinarte” afirma que a experiência com a arte o levou a ser um sujeito encarnado, o que implica pensar em tudo aquilo que dá vida a um corpo – das vísceras ao sensível –, tornando a arte algo vivo, afetivo e partilhado: uma forma de estar profundamente enraizado, entranhado em algo ou em alguém. Ao afirmar que a experiência se entranhou na carne docente, a pesquisadora ressalta que esse sentimento encarnou nela, mas, sobretudo, no ser professor. É o que Rossi (2022) observou em sua pesquisa, ao afirmar que a educação estética repercute nas práticas em sala de aula, pois permanece latente no corpo, reverberando pela estesia, pela experiência.

Para compreendermos melhor o termo “encarnado”, recorremos ao filósofo Michel Maffesoli (2005), que o utiliza com o intuito de valorizar a sensibilidade do cotidiano, estreitando as experiências formais e estéticas. O autor propõe uma progressão menos agressiva, respeitosa da globalidade humana e natural, pela valorização do conhecimento intuitivo.

Maffesoli (2005) dois polos da inteligência humana: de um lado, o abstrato – que deriva ao dogmatismo infalível, à intolerância e à escolástica – e, de outro, a criação natural, ligada ao humano e ao sensível, mais encarnado. Educar-se esteticamente exige evitar a separação entre esses dois polos. “Ao privilegiar-se este segundo pólo, não se está de modo algum preconizando qualquer abdicação do intelecto, mas, sim, prevenindo contra um estreitamento da faculdade de compreender, evitando o tal pecado da inteligência: aquele que mais separa” (Maffesoli, 2005, p. 55).

O filósofo propõe um elogio da razão sensível, atribuindo-lhe um papel complementar à racionalidade humana, e enfatiza que o ser humano precisa estar atento às emoções e às percepções que se manifestam na vivência cotidiana, pois as “[...] coisas e as pessoas são o que são; procedem e organizam-se de acordo com sua disposição que lhes é própria” (Maffesoli, 2005, p. 21), sem que seja necessário negligenciar qualquer domínio do saber humano.

Compreendemos, portanto, o termo “encarnado” como uma forma de conhecimento e existência profundamente enraizada no corpo, nos afetos, nas emoções, nas percepções e nas experiências humanas vividas – de maneira concreta, sensível e partilhada, não apenas abstrata ou guiada pelo racionalismo, próprio da modernidade. O ser encarnado está imbricado no viver

coletivo, na presença e na escuta – um saber sensível e intuitivo que não se encontra nas enciclopédias, mas se constitui na experiência. “Entendemos que uma experiência a partir do literário ocorre quando o leitor valoriza a sensibilidade intelectual no ato de ler, como também percebe a leitura como possibilidade de contato com toda sensibilidade que transborda nas relações sociais” (Nhoque, 2019, p. 77-78).

Esse modo de ser está relacionado às formas de vida, aos modos de estar no mundo e de se relacionar consigo e com o mundo a sua volta. Como descreveu “Dinarte”, ao enfatizar que aquele saber “tomou forma” e incorporou-se na carne docente, trata-se de um saber encarnado, aquilo que se corporifica, se materializa, ganha forma e vida, manifestando-se no corpo, nos gestos, nas ações e nas emoções – em estar junto, em compartilhar vivências e experiências. Trazemos essa discussão para evidenciar que, ao experienciar “[...] juntos emoções comuns, [...] encarnamos o mundo e somos encarnados por ele, nos constituímos [...]” (Nhoque, 2019, p. 76).

O sujeito da experiência, em uma relação pulsante com a obra de arte, não se contenta com uma simples observação do objeto, mas busca uma relação provocativa, desafiadora – um movimento de reflexão que pode levá-lo a se entranhar na obra, a enraizar-se nela ao atravessá-la. Mergulhado e encharcado na experiência, relaciona-se com a vida e com o mundo ao seu redor, como me vi diante do painel de tapeçaria do artista Almir Tirelli.

Almir Tirelli, natural do estado do Maranhão, dedicou sua criatividade à elaboração dessa obra exclusivamente para recepcionar os viajantes que chegavam ao Aeroporto Hercílio Luz, em Florianópolis, inaugurado em 1976. A obra representa as celebrações da cultura catarinense, em especial da florianopolitana. Eu, como viajante cultural, me sinto parte dessa comunidade.

Fazer uma experiência com a linguagem é deixar que a própria linguagem venha à língua, toque, sensibilize e provoque movimento, conforme Heidegger (2003). Atualmente, essa obra integra o acervo do Museu de Arte de Santa Catarina (MASC), localizado em Florianópolis, e foi contemplada em um momento de nutrição estética com o GP Cultura, Escola e Educação Criadora. Ela me tocou de forma visceral e, nesse encontro, busquei produzir sentidos, relacionando meus conhecimentos prévios com o que estava diante de mim (Figura 33). Na relação com a obra, procurei vestígios daquilo que domino, que conheço, para escutar o que ela tinha a dizer. Senti-me parte daquelas cores vibrantes, cheias de histórias, encantos e significados.

Figura 33 – Tapeçaria, de Almir Tirelli



Fonte: Elaborada pela autora. Fotografado no Museu de Arte de Santa Catarina (MASC), em Florianópolis – acervo da autora.

Compreendemos aquilo que reconhecemos no que nos é apresentado. Daí a importância de renunciar às concepções prévias para (re)anunciar, como aprendemos com Heidegger (2003). Encharcar-se de arte pode nos levar a encarnar-se com ela, quando esse movimento é significativo e reverbera em nós.

A experiência, entendida como encontro que envolve o outro e o sujeito da experiência, leva-nos a reconhecer que é a partir dela que o sujeito se constitui encarnado, e a arte passa a repercutir em sua vida como um todo. Um sujeito encarnado, como compreende Nhoque (2019, p. 76), transborda, “[...] repercute em saberes, modos de ser e de ver a vida e de se relacionar com o outro, assim amplia suas vivências e posteriores experiências”.

Como destaca a narrativa de “Is”, a experiência leva o sujeito a “*ressignificar nosso cotidiano*”. Quando ressignificado, o cotidiano passa a ser visto como espaço de aprendizado, beleza e transformação pessoal e social. Nesse processo, ressignificamos o espaço do cotidiano, e ele passa a ser também espaço de aprendizagem e de contribuição coletiva. “Nesse caminhar, um saber alicerçado no sensível e no inteligível repercute e encana em si, e, assim, se constitui

um leitor encarnado” (Nhoque, 2019, p. 78), ampliando seus sentidos e possibilitando que compreenda e se relacione de maneira empática e sensível consigo e com o outro.

Esta categoria nos trouxe elementos para afirmar que *fazer uma experiência* pela/com a arte exige que nos relacionemos com ela, pois a experiência se faz no encontro e na relação – seja com algo, pessoa, objeto ou lugar. Estar atento às nuances da vida cotidiana, praticar a escuta sensível, dar abertura ao novo, abrir os olhos para o diferente, exercitar a imaginação e a criatividade, utilizar uma lente que amplie o pensamento – tudo isso pode nos levar a uma experiência encarnada.

As narrativas aqui apresentadas – excertos das cartas redigidas sobre o movimento de educação estética vivenciado pelos membros do GP Cultura, Escola e Educação Criadora – permitem-nos afirmar que a educação estética é um movimento de nutrição estética, que se realiza no jogo com a obra, na fruição, na relação, no encontro, no *fazer uma experiência* com ela. O conto *Evolução de uma Miopia*, de Clarice Lispector, representa a limitação da percepção humana: “Foi apenas como se ele tivesse tirado os óculos, e a miopia mesmo é que o fizesse enxergar” (Lispector, 2016, p. 334). Esse fragmento nos leva a refletir que, ao tirarmos os óculos, adentramos o universo da experiência, e a nutrição estética é a antessala desse universo.

4.3 Categoria 3 – Espaços de nutrição estética: deixar ir

“[...] arte não responde; pergunta!”, declara Mirian Celeste Martins (2014, p. 116). Essa provocação leva-nos a pensar na função da arte: para que ela nos conduza à pergunta, é preciso que nos cause espantos, espasmos, tensões. Promover encontros com a arte e com a cultura convida o sujeito a sair da rotina e do estado de anestesia. Diante da profunda crise de racionalidade que o ser humano vivencia, há a necessidade de “[...] possibilitar encontros com a arte e a cultura, aproximações à poética da obra e do artista [...]” (Martins, 2018b, p. 226), porque, por meio deles, pode-se “[...] provocar experiências estéticas que superem a anestesia” (Martins, 2018b, p. 226).

A imagem da Figura 34, a seguir, que contém um ramalhete de flores em decomposição, remete à arte “povera”, movimento que questiona a comercialização da arte. Ao propor um objeto artístico composto de materiais naturais em processo de apodrecimento e da transformação, o artista desafia a noção de valor da obra. Trata-se de uma exposição do artista Dan Lie, apresentada no espaço da Pinacoteca de São Paulo.

Figura 34 – “Deixar ir”, de Dan Lie



Fonte: Elaborada pela autora. Fotografado na Pinacoteca, em São Paulo – acervo da autora.

Esse espaço se constitui não apenas pela função de comunicar e expor patrimônios materiais e imateriais, mas também por ser um lugar de educação dos sentidos, de fruição e de desenvolvimento social. É na fruição, na relação com a obra, que nos debatemos nesse processo de exploração e aprendemos com e pela arte, como relata uma das acadêmicas: “[...] *semearam*

em mim o desejo de aprender com e pela arte, [...] passei a ampliar meus olhares e possibilidades” (Filó)

A declaração de “Filó” leva-nos a refletir que os signos artísticos – sejam cores, formas ou objetos – não são unívocos: carregam em si uma força que nos provoca a pensar na alteridade, na diferença, em leituras de múltiplos modos. Em outras palavras, a arte não possui um único sentido, mas nos abre à multiplicidade de interpretações. “Os signos da arte portam em si uma maior potência da diferença, isto é, são polissêmicos, camaleônicos, o que faz com que a arte se imponha como um ponto de vista privilegiado sobre o mundo e as coisas do mundo” (Martins, 2012, p. 128).

A Pinacoteca de São Paulo sediou a obra “Dan Lie: Deixar ir” entre setembro de 2024 e fevereiro de 2025 – uma obra viva, que se transformou ao longo do tempo. Trata-se de um convite à experiência, que exige disponibilidade, escuta e abertura. Como afirmou “Filó”, a arte mobiliza o sujeito a ver o mundo sob outras formas e perspectivas, em constante movimento e transformação. A obra convida o público a vivenciar ciclos em diferentes etapas.

Como bem destaca Martins (2012), a arte não responde – ela nos traz questionamentos. A aproximação com a arte acontece no momento da relação com a obra. Como nos ensina Martins (2024, p. 56), é no experimento, no choque, “[...] no imediato, que podemos causar estranhamentos, a percepção do não saber, a confirmação do que se acredita, o desconforto”, no instante em que se mobiliza o encontro sensível com a arte. Martins (2024, p. 56) chama esse movimento de “sensível olhar-pensante”, aquele que nos retira do conforto previsível e provoca barulhos na mente, instaurando a inquietude. Entretanto, é na experiência que o olhar se amplia; não basta o acesso – é preciso que a obra provoque olhares multifacetados.

“Deixar ir” é uma experiência sensorial que incentiva o retorno do público, pois, a cada visita, os cheiros e os materiais se transformam, permitindo observar ciclos de vida e morte (Figura 35). O trabalho utiliza materiais orgânicos, promovendo um exercício de alteridade entre espécies visíveis e invisíveis – matéria em decomposição, plantas, bactérias, fungos e outros organismos. Ao interagir com essa obra, é possível refletir sobre o conceito de nutrição estética: assim como a obra é efêmera e contingente, também a nutrição estética o é – por isso precisamos nos alimentar com frequência.

Figura 35 – “Deixar ir” e seus ciclos



Fonte: Elaborada pela autora. Fotografado na Pinacoteca, em São Paulo – acervo da autora.

A educação estética depende desse alimentar constante, desses cheiros, sabores e odores que se modificam e se transformam. É preciso *deixar ir*. A nutrição estética é a porta que se abre aos experimentos e às sensações; quando nos permitimos ser afetados por elas, ativamos nossa sensibilidade e nossa cognição.

Martins (2012) e Duarte Jr. (2010) afirmam que nada escapa aos cinco sentidos: são eles os facilitadores da acolhida das coisas do mundo e de suas impressões – sejam visuais, táteis,

gustativas, olfativas ou auditivas. São eles, nossos sentidos, que abrem caminhos para os saberes, pela via do estésico. Ou seja, é pela apreensão estésica que nosso corpo é afetado e se deixa afetar, compondo um saber encarnado, como aprendemos com Maffesoli (2005) – um saber que se manifesta no corpo, nos gestos, nas ações, como percebemos nas narrativas dos sujeitos da pesquisa.

“Rosa”, em sua narrativa, afirmou: *“Senti-me provocada a cada encontro, com cada proposta que me nutria de arte e me fez querer cada vez mais aprender por meio dela”*. Evidências das marcas deixadas pelo GP, que oportunizou encontros e contatos com a arte: *“Os encontros eram mais do que espaços acadêmicos; eram espaços de afeto, de trocas sensíveis, de vivências poéticas que ressoavam dentro de mim”*, declarou “Espiral”.

Nem sempre nos damos conta de que “encontros” em “espaços acadêmicos” podem ser também *encontros de afeto* – e que os mediadores provocam intervenções capazes de instaurar novos hábitos. Facilitar o encontro entre a arte e o fruidor implica não apenas provocar ou conscientizar o sujeito sobre as nuances presentes na arte e na cultura, mas promover um contato que deixe brechas para as percepções. Afinal, “[...] a linguagem da arte também fala por sua própria língua e é ela mesma que se lê” (Martins, 2012, p. 25). Talvez seja nesse espaço inquietante e nesses ruídos perturbadores que reside o aprendizado – o *“aprender por meio dela”*, como bem colocou “Rosa”.

A nutrição estética é uma antessala que desperta conexões, possibilidades de contato, diálogos, estranhamentos, reflexões, percepções e escuta atenta. Ela é provocadora de momentos sensíveis e reflexivos para os envolvidos. Martins (2024) traz inúmeras reflexões – e mesmo provocações – sobre como a arte e a cultura, nos diversos contextos em que se inserem, despertam sentidos e conexões. A nutrição estética está nesses movimentos e caminhadas que exigem atenção, pausas e deslocamentos: é o despertar dos sentidos, algo essencial à educação estética dos pesquisadores do GP Cultura, Escola e Educação Criadora. Uma espécie de contaminação estética, que promove encontros significativos com a arte em seus mais variados suportes.

Para que ocorra a provocação, a nutrição estética é oferecida para “[...] levar os aprendizes a saber-perceber, conduzidos pela experiência perceptiva do olhar, de escutar, de tocar” (Martins, 2012, p. 36). A autora a compreende como um movimento sem pressa, desacelerado, que conduz o sujeito a coletar percepções e sensações apresentadas pelo objeto cultural – seja uma música, uma peça teatral, uma *performance* –, deixando-se guiar pela estesia e pelo saber sensível. É permitir que todos os sentidos do corpo sejam acionados na percepção

da potência de gerar encontros com a arte e a cultura. Isso se evidencia na fala do participante da pesquisa “Lenu”: *“A nutrição estética deixou de ser uma atividade acadêmica e se tornou um hábito”*.

“Lenu” fala de hábito, e, ao se referir à nutrição estética, recordamos as palavras do poeta Manoel de Barros (2022, p. 10): *“Para enxergar as coisas sem feitiço é preciso não saber nada. É preciso entrar em estado de árvore. É preciso entrar em estado de palavra. Só quem está em estado de palavra pode enxergar as coisas sem feitiço”*. A poética de Manoel de Barros nos ensina sobre o hábito, mas também sobre a necessidade de valorizar o olhar inaugural sobre as coisas do mundo – sem explicações, classificações ou utilidades impostas pela racionalidade. É o universo em sua inocência primeira, no estado de pura presença, como aprendemos com Maffesoli (2005).

Compreendemos a nutrição estética como a expansão de uma coleção de exemplos, acessível a públicos diversos. Trata-se de uma experiência que exige suspender os conhecimentos prévios e abrir-se ao encontro com o outro – uma provocação que inquieta o ver e o pensar, levando-nos a aprofundar questões por meio das linguagens artísticas. É uma proposição que expande e alimenta a arte e a cultura em diferentes manifestações e linguagens, nos mais variados tempos e lugares (Martins, 2024).

Heidegger (2003) já nos alertava – e Manoel de Barros (2022) confirma – sobre a necessidade de suspender saberes para que outros possam emergir, pois o acúmulo de conhecimento muitas vezes nos cega. Ambos nos convidam a desaprender, para então dar lugar ao novo. Ao entrar em estado de árvore, aproximamo-nos de uma postura não utilitarista, enraizada, silenciosa e contemplativa. Assim, adotamos pausas, observamos e percebemos que as coisas existem por si, sem necessidade de justificativa. A metáfora da árvore nos leva a refletir sobre um ser sem pressa de compreender ou modificar o mundo que o cerca – e a nutrição estética exige essa lentidão.

As narrativas dos sujeitos enfatizam a necessidade da poesia – aquela que dá lugar às coisas, que nos suspende da rotina e nos convida a produzir múltiplos sentidos, a estar disponíveis para que o mundo fale, e para que a linguagem não seja apenas instrumento de domínio, mas espaço de escuta e revelação. Habitar a dimensão poética da linguagem é habitar um lugar onde ver não se separa de sentir. *“Só quem está em estado de palavra pode enxergar as coisas sem feitiço”* (Barros, 2022, p. 10). Ao perceber as coisas como elas são, o olhar recupera sua potência criadora, e o mundo à nossa volta passa a ser surpresa e descoberta.

A ideia de *deixar ir* nos convoca a expedições internas, em que nos permitimos voltar-nos para si, enxergar o mundo com frescor e autenticidade, fortalecer a ação de provocar encontros e perceber a realidade em sua nudez, antes que seja nomeada ou moldada por convenções utilitaristas.

Como demonstramos ao longo da tese, é fundamental que o ser humano esteja atento ao cotidiano. Quando há intencionalidade no olhar, prontidão às perguntas diárias, atenção às sensações, aos desejos e aos estranhamentos, a nutrição estética pode constituir sujeitos autônomos, que tecem a vida de forma mais equilibrada. Esse movimento de encontro com a arte nos leva a pôr em prática, de maneira simultânea e equilibrada, a ambivalência que compõe a experiência humana: valorizar a razão sensível do cotidiano, o subjetivo, e, assim, abrir um novo horizonte de reconciliação com a vida.

Reconciliar-se com a vida é um processo fundamental para o bem-estar físico, social e emocional, pois nos permite viver o dia a dia com leveza, estabelecer relações saudáveis e aceitar nossas limitações, compreendendo que os aprendizados nascem das experiências cotidianas, sejam elas positivas ou desafiadoras. Quando o ser humano compreende suas emoções e padrões de comportamento sem mascará-los, emerge a autenticidade – e a vida flui em seu curso natural.

A passagem pelo GP Cultura, Escola e Educação Criadora contribuiu de inúmeras formas para que os sujeitos desta pesquisa vivessem e se encharcassem de arte. Foram muitas as oportunidades e momentos de nutrição estética. Um dos diferenciais do grupo foi a visita a museus e espaços de arte a cada semestre. A Figura 36 é o registro de um desses momentos, no MASC – um tempo para nutrir os sentidos, ampliar referências e repertórios, partilhar impressões, sentidos, ideias e conceitos que emergem das experiências estéticas.

Figura 36 – Tempo para nutrir sentidos



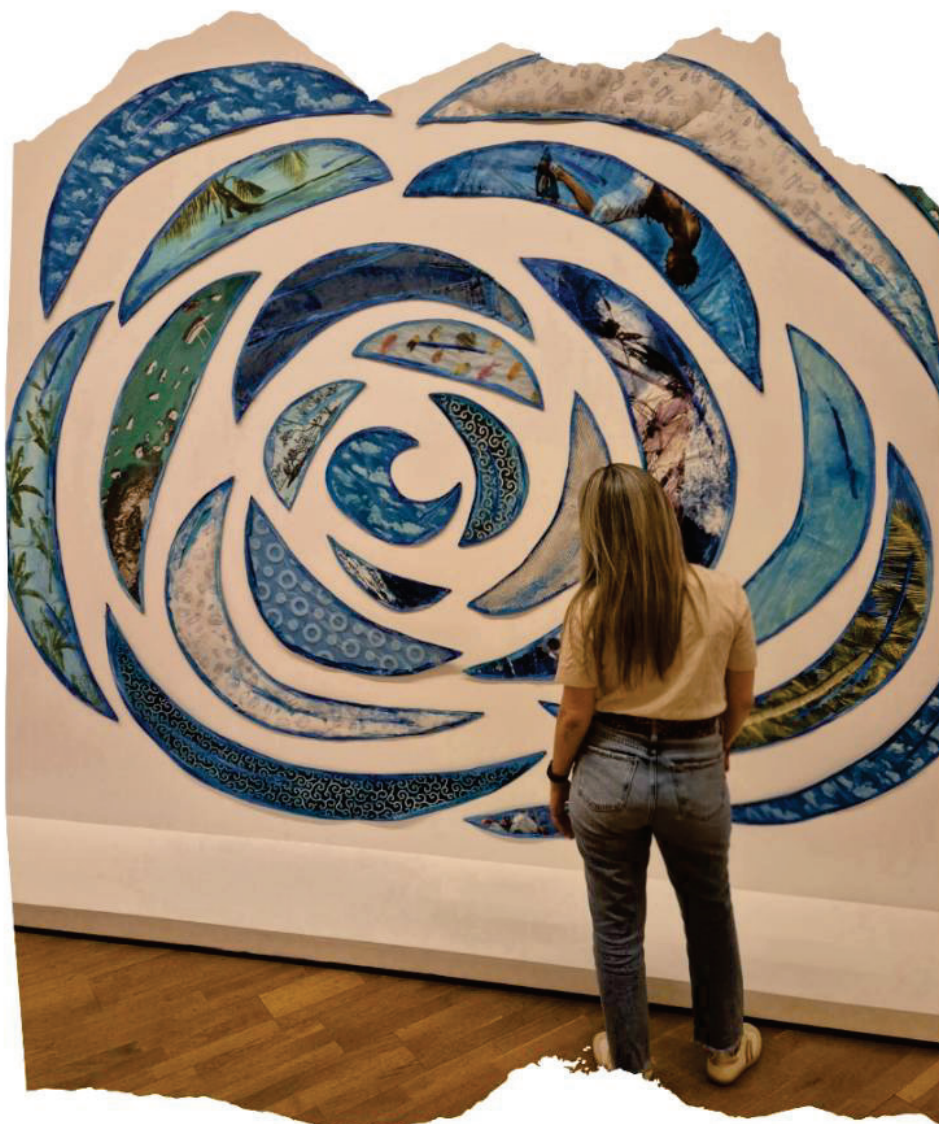
Fonte: Elaborada pela autora. Fotografado no MASC – acervo da autora.

Acredito que estar inserido na cultura oportuniza movimentos sensíveis e reflexivos, como orienta Martins (2018a, p. 85): “[...] o estar no meio implica na complexa posição de estar entre, que possibilita uma rede de múltiplas provocações de relações entre sujeitos, objetos, espaços e contextos envolvidos”. Entretanto, no contato com a arte – seja na leitura de uma obra literária, em um passeio por galerias, ao assistir a um filme ou a uma *performance* – nem sempre somos afetados ou tocados por ela. Pensar a arte vai muito além de agir como meros espectadores em espaços museais. Eu mesma demorei a compreender e a me relacionar com a arte; esse encontro sensível só foi possível depois que passei a fazer parte do GP Cultura, Escola e Educação Criadora.

Foi com o GP que passei a (re)ensinar meus sentidos, prestar atenção a detalhes, fazer pausas, ouvir silêncios. Isso me exigiu uma renúncia dos pré-conceitos que trazia. Assim como eu, outros colegas, a partir das vivências e experiências, passaram a enxergar com outras lentes: “[...] o grupo proporcionou-me vivências poéticas, espaços para sentir e pensar de maneira individual e coletiva” (Espiral). Essa pesquisadora ressalta que a experiência estética pode ser um movimento coletivo, composto por vivências e experiências que constituem a vida profissional e existencial e que nos movem a vivenciar a cultura e a arte.

Diante da obra intitulada “Katrina” (Figura 37), da artista Leda Catunda, na Pinacoteca de São Paulo, ao interagir com ela – ao jogar com ela – percebi a interconexão e a circularidade da vida: tudo está entrelaçado. A obra de arte não possui fronteiras para a interpretação.

Figura 37 – “Katrina”, de Leda Catunda



Fonte: Elaborada pela autora. Fotografado na Pinacoteca, em São Paulo – acervo da autora.

A forma como enxergamos o mundo depende da posição em que estamos. Assim, uma obra circular como “Katrina” evoca a terra, em movimento, mas também o turbilhão do oceano. Como diz Guimarães Rosa (2015), “tudo é e não é”. Diante dela, passamos a refletir sobre a importância de considerar diferentes perspectivas.

O que potencializou esse meu encontro com a obra de arte foi o fato de que “[...] uma experiência estética nos leva a ver com os dois olhos não naturais: o da razão e o da sensibilidade”, de maneira que “[...] por meio da sensibilidade, intuímos o mundo que nos chega, e imagens são produzidas, as quais podem ressoar e repercutir em nós” (Neitzel; Piske; Hentchen, 2023, p. 401). Essa obra ressoou em mim e, por meio dela, entendi que a nutrição

estética é a mola propulsora para o contato e a aproximação com a arte, o que nos leva a agir com sentidos racionais e sensíveis, descortinando percepções e reflexões.

Infelizmente, nem todo mundo tem acesso à arte, que deveria ser um direito de todos. “Lenu”, uma das acadêmicas que participou desta pesquisa, levantou a problemática do acesso à arte: “[...] *este movimento está relacionado ao direito de ter acesso à arte e aos espaços em que ela se manifesta, ao contato com mediadores que facilitam esses encontros e as experiências que cada um vivencia*” (Lenu). Inferimos que o acesso à arte é um direito e um princípio educativo que necessita estar presente no cotidiano do ser humano.

Todavia, a arte possui duas vertentes: a arte como mercadoria e a arte como bem imaterial, o que pode sinalizar um paradoxo. No mercado, a arte volta-se aos valores, à exclusividade, à raridade e à legitimidade de instituições como museus, galerias e leilões. Como bem imaterial, volta-se à forma de ser e pensar a arte. Conforme Uriarte (2017, p. 107), a arte como mercadoria “[...] gera uma demanda especialmente para nossa sociedade globalizada e tecnológica, para a qual esse mercado está em largo desenvolvimento”, criando barreiras de acesso. Somente grupos de grande poder aquisitivo circulam nesse meio, “[...] os quais o consumo gera aumento de produção, visibilidade, desejo de consumir, imitação, mais consumo impulsionado pelas tecnologias que se encarregam de sua difusão, gerando uma constante necessidade” (Uriarte, 2017, p. 107).

Na contracorrente, encontramos outros caminhos de acesso da população à arte, como a arte urbana, o grafite, as *performances* de rua, a cultura popular, a música, entre outros. “[...] mesmo não existindo políticas públicas suficientes que tornem a arte democrática”, é possível consumi-la, pois a “[...] arte segue emergente e nasce nas condições mais improváveis, provando seu teor de necessidade humana” (Dias, 2021, p. 40).

Além disso, na era da tecnologia, conseguimos acessar a arte pelas plataformas digitais, “[...] uma vez que a internet e a televisão nos colocam no mundo, dentro dos mais renomados museus, teatros e bibliotecas, assim como nos permitem conhecer construções magníficas consideradas patrimônios da humanidade” (Uriarte, 2017, p. 107). No entanto, são experiências diferentes: a digital e a relação com a obra a olho nu.

As narrativas dos sujeitos desta pesquisa evidenciam que optaram por uma imersão cultural estética. Isso nos leva a pensar que, quando a formação de professores traz à tona a temática da educação estética, o faz “[...] não apenas como algo que precisa ser consumido porque o mercado está disponibilizando [...], mas em fazer opções conscientes de uma imersão cultural estética” (Uriarte, 2017, p. 108).

Além da questão do acesso à arte, identificamos a importância da função do mediador, que é facilitar os encontros com a arte, como destacou “Lenu”. Um importante aliado nesse movimento são os mediadores, que proporcionam abertura para o relacionamento cultural e, logicamente, para espaços e objetos propositores. Um bom mediador considera não apenas a apresentação, a informação, a explicação e a interpretação da obra, mas, sobretudo, promove a mediação como ação capaz de provocar encontros com a arte em uma perspectiva emancipadora.

Conforme Góes, Orloski e Nascimento (2024, p. 331), “[...] para mediar é preciso cultivar o exercício de provocar”. A provoc(A)ção, é a função do mediador: “[...] provocar o público ‘a perceber ângulos inusitados’ ou ainda a ver/perceber o que está à sua frente por outras lentes” (Góes; Orloski; Nascimento, 2024, p. 331). O mediador oportuniza experiências, vivências e compartilhamentos; seu interesse está na “ação”, que Martins (2024, p. 14) compreende “[...] como a alma e o corpo de um *estar junto* com tantos outros frente à cultura e nela à arte”.

Quando essa mediação é emancipadora, por meio de objetos estéticos e artísticos, o sujeito transcende seu estado natural e alcança um refinamento dos sentidos, como aconteceu com “Matilda”: “[...] *modificaram toda minha jornada como professora e como ser humano*”. As proposições mediadoras para a nutrição estética, quando emancipatórias e não explicadoras (Rancière, 2020), promovem encontros com as linguagens artísticas; funcionam como pontes de sentidos, por meio das quais se instauram diálogos.

Como vimos afirmando, a fruição do sujeito com o objeto da arte é algo singular e subjetivo – movimentos que são basilares para a construção do universo da arte. De acordo com Neitzel, Uriarte e Santos (2020, p. 123): “As experiências estéticas que vivenciamos são possibilitadoras de sensações e de conhecimentos que nos levam a experimentar o mundo que nos cerca sem o apartar do sensível e do inteligível”. A contaminação estética promove encontros inesperados e significativos, que muitas vezes acontecem por meio dos objetos propositores.

Carvalho, Freitas e Neitzel (2016, p. 12) lembram que os objetos propositores “[...] podem auxiliar nossa nutrição estética e nos permitir compreender e refinar nossos sentidos”. Logo, os objetos e espaços propositores podem desencadear e ampliar nossas experiências sobre o mundo ao redor, desatando nossas possibilidades de fruição. A ação mediadora presume o uso ou o contato com elementos que sugiram ir além de uma proposta – seja um espaço ou um

objeto propositivo – para que esse encontro promova conexões entrelaçadas de diálogo, mediação e escuta.

A partir das análises das narrativas dos sujeitos da pesquisa, fica evidente que a passagem pelo GP Cultura, Escola e Educação Criadora foi de suma importância para a educação estética de seus membros, repercutindo em suas vidas de maneira geral, tanto no campo profissional quanto no pessoal, como descreveu “Is”: “*As ressignificações pessoais e profissionais foram acontecendo concomitantemente*”. As reverberações estéticas provocaram reflexões, levando-os a reelaborar suas vidas no contexto vivido e a perceber o quanto a educação estética repercute e se faz presente no dia a dia da profissionalidade docente.

Rossi e Neitzel (2025, p. 18), ao pesquisarem um programa de formação docente voltado à educação estética, afirmam que ele “[...] repercutiu nesses docentes e contribuiu para sua educação estética, provocando-os a refletir sobre a prática pedagógica e a perceber a multiplicidade e a complexidade dos saberes necessários para a docência no Ensino Superior”.

Pelas narrativas dos sujeitos da pesquisa, podemos inferir que a nutrição estética é um movimento de apreciação e reflexão e, também, de afeto e de produção de conhecimento. A relação com a obra e com os artistas oportunizou aos sujeitos a possibilidade de habitar a pluralidade, a ambiguidade e a incerteza, rompendo com a lógica instrumental que busca explicações unívocas e instaurando uma experiência de conhecimento sensível e transformador. E isso se deu não apenas no âmbito individual, mas também no coletivo. Vemos, nas narrativas dos sujeitos, transformação pessoal e sentido de vida, experiências estéticas e imersão cultural, direito e acesso à arte, vivências coletivas e afetos.

Podemos pensar que os sujeitos da pesquisa nos apontam *intravenções*, que, segundo Martins (2024), são formas de desafiar o convencional, na busca por criar vínculos, passagens e encontros com a arte. Durante uma nutrição estética, dificilmente saímos sem que algo nos aconteça ou nos transforme em uma *intravenção* (Martins, 2024). São elas que estimulam e incentivam o pensamento crítico, rompendo com estruturas externas e desestabilizando estruturas internas, instaurando movimentos inquietantes que levam à reflexão e possibilitam mudanças e transformações críticas e criativas, rompendo com o que já está estabelecido.

A intravenção se estabelece pelo jogo entre mediação e ruptura. Desestabiliza normas e padrões, quebra fluxos hegemônicos para que se instaurem novas possibilidades. Nesse jogo, a intravenção nos impulsiona ao inesperado, à originalidade que nasce da experiência. É nesse voltar-se para o interior que reencontramos a capacidade de maravilhar-se, ou seja, de retornar à interioridade sensível e originária que nos habita.

A nutrição estética nos possibilita um movimento de recolhimento, de reencontro com a sensibilidade perdida – um mergulho fundo, profundo. Pensar a nutrição estética pelo “Deixar ir” é um convite a desaprender – Heidegger (2003) diria renunciar – para dar lugar ao olhar inaugural, permitindo que a vida siga seu curso sem tentar resistir ou controlar. É aceitar o processo, seguir em frente, desapegando-se do antigo e abrindo espaço ao novo, libertando-se das amarras do preconceito para poder anunciar (Heidegger, 2003).

“Deixar ir” (Figura 38) é libertadora. Exclui a necessidade de controle ou resultado, permitindo uma sensação de liberdade e leveza. Muitas vezes é um processo doloroso, mas que exige desapego para se reconstruir e ressignificar, abrir as portas do novo, ampliar a visão e as possibilidades, aceitando que o curso da vida tem suas próprias travessias. Um processo contínuo que envolve aprendizado, experiências e oportunidades de autoconsciência, capacidade de lidar com as situações cotidianas, decifrando e interpretando as linguagens da arte. Para nutrir-se, é necessário *deixar ir*.

Figura 38 – “Deixar ir” e nutrir-se



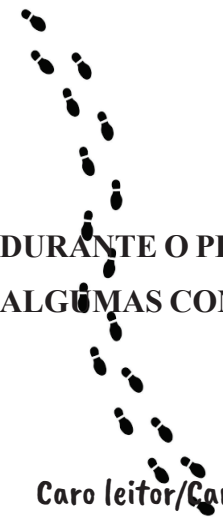
Fonte: Elaborada pela autora. Fotografado na Pinacoteca, em São Paulo – acervo da autora.

A ideia da nutrição estética, a partir da obra de Dan Lie “Deixar ir”, é uma metáfora para pensarmos a nutrição como um movimento de transformação, que provoca o sujeito a educar-se pelos sentidos, pela estesia. “Deixar ir” é permitir-se tocar, cheirar, ver, ouvir, sentir. Deixar a transformação ocorrer. Deixar emergir um olhar singular e, talvez, vencer a miopia que nos cega, como acontece com a personagem do conto *Evolução de uma Miopia*, de Clarice Lispector:

E foi como se a miopia passasse e ele visse claramente o mundo. O relance mais profundo e simples que teve da espécie de universo em que vivia e onde viveria. Não um relance de pensamento. Foi apenas como se ele tivesse tirado os óculos, e a miopia mesmo é que o fizesse enxergar. Talvez tenha sido a partir de então que pegou um hábito para o resto da vida: cada vez que a confusão aumentava e ele enxergava pouco, tirava os óculos sob o pretexto de limpá-los e, sem óculos, fitava o interlocutor com uma fixidez reverberada de cego (Lispector, 2016, p. 344).

É preciso, muitas vezes, tirar os óculos para enxergar, para “ver” a si mesmo, os outros e o mundo, pois nossa cegueira limita nossa percepção diante da vida e das pessoas. O conto de Clarice Lispector chama atenção para nossa cegueira costumeira, para a forma automática como vivemos na avalanche rotineira, focando excessivamente no imediato. A miopia é uma metáfora para quem tem uma perspectiva limitada sobre certas realidades. A nutrição estética pode nos alçar dessa miopia, levando-nos à reflexão pela sensibilidade da linguagem artística, pelo olhar sensível, pela intuição. Ao tirar os óculos sob o pretexto de limpá-los, suspendemos a visão objetiva para dar lugar à experiência integrada, sensível e racional, juntas.

Com este capítulo, encerramos o percurso analítico da pesquisa, reafirmando a potência transformadora/emancipadora da educação estética e suas reverberações na formação dos sujeitos. A seguir, nas considerações finais, retomamos o caminho trilhado para refletir sobre os aprendizados e os sentidos que dele emergiram.



5 DURANTE O PERCURSO PRECISAMOS DE PAUSAS...PARA VER E REVER ALGUMAS CONSIDERAÇÕES (NÃO FINAIS)

Caro leitor/Caro leitora!

Ao chegar ao fim desta travessia, sem a pretensão de encerrá-la, mas na consciência de que cada escuta é um convite a novos percursos, trago Manoel de Barros, um poeta das infâncias:

[...] personagens me ajudaram a compor estas memórias. Quero dar ciência delas. Uma, a criança: dois, os passarinhos: três, os andarilhos. A criança me deu a semente da palavra. Os passarinhos me deram desprendimento das coisas da terra. E os andarilhos, a presciência da natureza de Deus (Barros, 2015, p. 154).

Talvez ele me inspire tanto por eu ser uma educadora das infâncias. Ou será porque o poeta nos traz muitos ensinamentos que perpassam qualquer idade cronológica, na delicadeza da poesia? Esse fragmento evoca formas simbólicas de dizer que nos ensinam, pela poesia, sobre a arte de viver. A pré-ciência encontrada nos andarilhos, ou mesmo na natureza de Deus, nos leva a compreender que, além de um saber racional, viver exige um saber intuitivo, que se alimenta do sensível, do poético. Um saber que não precisa de explicações, mas sim de experiências.

Foram muitas as experiências e os percursos vividos ao longo desta pesquisa, alguns tortuosos, mas reconheço que *fazer uma experiência* exige sair da passividade e lançar-se sem medo. Durante minha caminhada, percebi a educação estética, pelo viés da arte, como uma experiência transformadora e emancipadora. Vaguei muitas vezes como uma andarilha; foram inúmeros desafios e experiências que me fizeram optar por desvios, dar lugar ao inédito, ao desconhecido, renunciando para reanunciar. Durante o percurso, senti-me como os pássaros que cruzam o céu com leveza e liberdade, disponíveis para sonhar e pousar em lugares desconhecidos, mas também sofri com as tempestades teóricas que precisei enfrentar. Ao final

do percurso, percebo que a criança dentro de mim mantém viva a potência da imaginação e o olhar inaugural necessário para aprender sempre.

Ao defender a tese “A educação estética repercute no sujeito que, em contato com a arte, faz uma experiência”, compreendi a arte como uma mobilização do impulso lúdico. A arte propõe um ponto de vista privilegiado sobre o mundo e as coisas do mundo, levando-nos a perceber, de maneira singular, a realidade exposta. Diferente da crença ou da lógica instrumental, que busca clareza e explicação, a educação estética, por meio da arte, oportuniza um modo de conhecimento integrado, ampliando perspectivas e apresentando a complexidade dos fatos por meio da densidade simbólica e até mesmo das contradições que, na relação com a obra de arte, desvendamos.

A educação estética repercute no sujeito que tem contato com a arte porque ela é um campo de signos aberto, plural e mutável, cuja força está em produzir sentidos e novas possibilidades de leitura de mundo. A arte não explica, mas revela; não representa, mas recria a realidade. São múltiplas as possibilidades de interpretação, o que repercute no sujeito que, em contato com ela, faz uma experiência.

Constatei que a educação estética e o fazer uma experiência estão intimamente entrelaçados, pois, ao fazer uma experiência, educamo-nos esteticamente, assim como, para se educar esteticamente, é preciso fazer uma experiência. Além disso, a nutrição estética é fundamental nesse processo.

Durante minhas andanças, principalmente nos museus e nas galerias de arte, repeti várias vezes as perguntas que Rancière (2020) propôs como essenciais a uma mediação emancipadora diante da obra de arte: O que vejo? O que penso? O que faço com isto? Questionamentos que se referem ao modo como a experiência artística e estética quebra o automatismo da percepção, desloca nosso olhar e cria mecanismos para ver, pensar e agir.

A construção desta pesquisa me ofereceu muitas oportunidades, e estas me permitiram uma ampliação de significados. Foi possível abrir os olhos e enxergar, através de uma cortina

de fumaça, a importância da arte e de como a educação estética pode potencializar o espaço escolar. Ao finalizar a pesquisa, ao transpor essa cortina de fumaça, pude ver a arte como um espaço de transformação e emancipação, reconhecida como um direito e princípio educativo, tamanha sua potência. Talvez eu não tenha conseguido, muitas vezes, expressar o que senti na interação com a obra — porque é difícil traduzir o indizível —, mas a verdade é que, no processo desta pesquisa, me eduquei esteticamente.

Assim como meus colegas do grupo, participantes da pesquisa, percebi como um movimento de abertura à escuta e ao sensível pode impactar nossa educação estética. E penso, a partir desta pesquisa, que os espaços de exposição de arte não podem ser espaços privilegiados; eles precisam ser horizontes para pensar as práticas educativas sob ângulos mais reflexivos, críticos e sensíveis.

Em diálogo com o filósofo Friedrich Schiller, tenho mais clareza de que, por meio da educação estética, é possível restituir ao ser humano a capacidade de reconciliar razão e sensibilidade, provocando a humanidade a buscar sua inteireza. Acredito, como Schiller, na potência transformadora e emancipadora da educação estética, capaz de mobilizar os sujeitos a reinventarem a si mesmos e o mundo ao seu redor.

O primeiro objetivo específico desta pesquisa foi discutir o conceito de educação estética e suas repercussões. Mergulhei fundo para compreender o que é educação estética e como ela repercute no sujeito que vive em uma sociedade cada vez mais embrutecida. Com a obra *A educação estética do homem*, por meio dos estudos de Schiller, compreendi que, ao me educar esteticamente, ao interagir com a obra de arte, ao apreciá-la e refletir sobre ela, aciono minha razão e sensibilidade e, pelo jogo, aciono o impulso lúdico — jogo que me faz não apenas sentir, mas pensar. Assim, passo do estado físico para o estado estético (lembra que falei lá no começo sobre os três estágios do homem?). É no jogo, na interação com a obra, na fruição, que fazemos uma experiência; é dessa forma que se alcança ou adquire autonomia intelectual. No estado da moral, já não sou somente eu: posso perceber o que está à minha

volta, o coletivo. A educação estética é, portanto, fundamental para nossa emancipação intelectual.

Trata-se de um conceito de educação estética que acredita no desenvolvimento do ser humano pela unificabilidade dos saberes da razão com os saberes sensíveis — um movimento circular e dinâmico que exige de nós “um estar sempre se educando”, pois nunca atingimos a plenitude. Entendi que os saberes inteligíveis passam por nossos sentidos, ou seja, aprendemos, pensamos e ensinamos pela capacidade que temos de perceber o mundo pelos sentidos. Quanto mais apurados eles estão, mais aprendemos. Razão e emoção são aspectos inseparáveis, entrelaçados, e deve haver equilíbrio entre ambos, com o mesmo valor na formação do ser humano. Não basta apenas sentir o mundo ao redor: é preciso pensá-lo.

Eis por que a arte precisa estar no currículo escolar — não para ensinar movimentos artísticos ou teoria da arte, mas para educar esteticamente e, dessa forma, oportunizar a ampliação de nossa capacidade de perceber o mundo, o que nos torna pessoas cultivadas, com juízo estético apurado e autonomia intelectual para tomar decisões. Assim, ao ser educado esteticamente, não olho somente o meu eu, porque meu olhar se livrou da miopia, como o personagem de Clarice Lispector.

Além de discutir o conceito de educação estética, busquei assinalar sua repercussão em minha própria caminhada. O GP Cultura, Escola e Educação Criadora me ajudou não apenas a compreender o conceito, mas a fazer experiências, a ter encontros com a arte que me transformaram, permitindo-me perceber as coisas do mundo — especialmente as relacionadas à arte — de outro modo. Aprendi a guardar meus pré-conceitos para dar lugar ao novo, a ser disponível, a ouvir os silêncios por meio de uma escuta sensível, para *fazer uma experiência* com a arte. Se nos permitimos essa entrega, esse encontro pode ser uma experiência única. À medida que estabelecemos uma relação com a obra de arte, recebemos uma chuva pela nutrição estética que nos fortalece e encoraja a viver sob novas percepções. Percebemos ações

diferenciadas quando o sujeito está disposto e se nutre esteticamente, como eu me nutri e como os demais membros do GP também o fizeram.

Mapeando o conceito de educação estética, percebi que nos educamos esteticamente na medida em que vivemos a arte em nosso cotidiano, quando ela faz parte do nosso dia a dia. No entanto, isso me deixou angustiada, pois estamos mergulhados no universo do utilitarismo, embrutecidos pelo consumo desenfreado e pelo uso inconsequente da tecnologia. Tudo isso tem nos levado ao excesso — nunca estamos satisfeitos, sempre queremos mais. Nessa corrida em busca de adaptação ao consumo produtivo, fomos abandonando o cuidado conosco, não deixando tempo para nós mesmos. Schiller (2002) já havia nos alertado de que a utilidade foi — ou é — o grande ídolo do tempo e que, em nome da supremacia da razão, o ser humano perdeu a respeitabilidade humana; somente a educação estética poderia nos salvar. E penso que sim, ela me salvou.

O segundo objetivo específico que tracei foi estimar os conceitos fundantes das pesquisas do GP Cultura, Escola e Educação Criadora sobre educação estética e mediação cultural por meio da arte. O GP vem, há longa data, investigando como a arte, a cultura e a educação estética repercutem e contribuem para o desenvolvimento pessoal e, por consequência, para o desenvolvimento profissional. Como são muitas as pesquisas que envolvem educação estética e mediação cultural — já que o GP atua há mais de 15 anos —, selecionei três teses e dissertações sobre a primeira temática e duas pesquisas sobre a segunda.

Inicialmente, busquei identificar os conceitos relacionados à mediação cultural, pois compreendo que, quando há mediações adequadas, o espaço da sala de aula oportuniza processos de emancipação, como aprendemos com Rancière (2020). Dessa forma, ensinamos e aprendemos na relação com nossos pares ou mesmo com os objetos. As pesquisas de Pareja (2021) e Moura (2021) foram escolhidas para me auxiliar na reflexão sobre a mediação. Os pesquisadores sinalizaram que o GP elegeu o conceito de mediação sensível, como encontro

com a arte, tendo Martins (2024) como aporte teórico principal, e o conceito de mediação emancipadora, fundamentado em Rancière (2020).

As pesquisas me levaram a refletir que uma mediação sensível e emancipadora oportuniza, de maneira criativa, que mestres e aprendizes compartilhem igualmente suas descobertas e experiências. A postura de um professor emancipador é de suma importância e indispensável nesse processo, pois oferece condições para que as aprendizagens aconteçam com autonomia, transformando reflexões em ações. Trata-se de uma ampliação de saberes que se dá na exploração de experiências e possibilidades e que exige uma mediação emancipadora — e não explicadora —, o que gera intercâmbio e trocas de experiências. Um mestre emancipador instiga um sujeito emancipado, que se propõe a participar do processo de emancipação, aprendendo, ensinando e se relacionando a todo instante com os objetos e seus pares. As pesquisas trazem evidências da importância de a mediação cultural estar presente nos processos de ensino e aprendizagem.

No campo da educação estética, o grupo consolida-se por meio dos estudos desenvolvidos a partir de Schiller (2002), cujos conceitos foram sendo estudados e incorporados ao longo da caminhada dos pesquisadores do GP Cultura, Escola e Educação Criadora. Com Schiller (2002), passei a compreender a educação estética como um movimento de liberdade e autonomia intelectual. As pesquisas são variadas e oportunizam experiências sensíveis, caminhos que, por meio da educação estética, nos tornam capazes de enxergar além do que está naturalizado em nós. Para me auxiliar na compreensão da educação estética, as pesquisas escolhidas foram Bittencourt (2021), Oliveira (2024) e Steil (2021) e, por terem sido realizadas com crianças da Educação Básica — o chão onde piso.

Como pedagoga, considero essas pesquisas relevantes, visto que é um direito das crianças ter acesso à cultura, sendo um princípio fundamental para o pleno desenvolvimento das infâncias. Experiências estéticas e artísticas são primordiais em seus processos de construção de identidade, tanto pessoal quanto coletiva. A educação estética é um movimento

introspectivo do ser humano, um modo de se relacionar consigo e com o mundo ao seu redor. A caminhada é contínua; é necessário que o contato com a arte faça parte da nossa rotina. Precisamos estar nutridos de arte, encharcados dela, para que possa ressoar em nossa prática.

A escola é lugar da diversidade, da construção de sentidos, da reflexão sobre os acontecimentos à nossa volta; nos oportuniza pensar os modos de ser e estar no mundo. Ela é um ambiente potencializador da educação estética, da sensibilidade, do conhecimento, das inspirações, sensações e percepções — elementos fundamentais ao desenvolvimento intelectual. Essas três teses apontaram evidências de que a arte é um elemento imprescindível e potencializador do desenvolvimento humano. Uma vez educados esteticamente, ampliamos nossa capacidade de instigar, provocar, promover e estimular os sentidos, ressignificando a ordem pré-estabelecida e dando lugar a um novo fazer pedagógico, sendo a educação estética a mola propulsora.

O terceiro objetivo específico foi analisar as narrativas dos professores, ou sujeitos que fazem ou fizeram parte do GP, sobre as repercussões da educação estética em sua formação. Esse objetivo nos leva diretamente ao problema de pesquisa: **Como a educação estética repercute na formação do sujeito que se nutre esteticamente?** Pelas narrativas dos sujeitos, presentes nas cartas, inferimos que a educação estética repercute na vida do sujeito não apenas na docência, na atuação em sala de aula, mas de maneira geral.

Para interpretar as repercussões da educação estética na formação dos sujeitos, recorri ao método da ATD, que orienta que o material produzido pelos sujeitos da pesquisa seja agrupado, antes de tudo, em unidades de sentido. Segundo Moraes e Galiazzi (2007), faz-se necessária a desconstrução do *corpus* — que, neste caso, foram as cartas. Realizei a separação das unidades de sentido pertinentes ao objetivo da pesquisa, um exercício de produzir e expressar sentidos. O agrupamento dos fragmentos das narrativas originou a criação de três categorias: o papel transformador/emancipador da educação estética; *fazer uma experiência pela arte*; e espaços de nutrição estética.

Com relação à primeira categoria, é preciso afirmar que a arte, em suas múltiplas linguagens e diversas formas de expressão, desafia rupturas, possibilita a fruição e nos oportuniza acessar muitos lugares, inclusive as subjetividades humanas. Ela amplia a visão dos apreciadores para uma percepção de mundo diferente, com a proposta de observar, explorar, questionar-se e transformar-se.

Vivenciei essas transformações e, também, as constatei nas narrativas dos sujeitos da pesquisa e de meus colegas de grupo, respaldadas em evidências do papel transformador da educação estética, pois ela leva o sujeito a refletir sobre si e sobre tudo à sua volta. O sujeito passa a ressignificar seu modo de ser e agir no mundo — um conjunto de práticas que transforma o ser humano. Com a pesquisa, foi possível afirmar o “papel transformador” que o movimento da educação estética provoca em nossas vidas, revelando que o sujeito que faz o movimento da educação estética pela linguagem dificilmente continua agindo da mesma forma.

Como Schiller (2002) nos orienta, ao atingirmos o estado moral, libertamo-nos das algemas que a sociedade nos impõe. As narrativas trouxeram evidências de que os participantes do GP Cultura, Escola e Educação Criadora, ao adentrarem o mundo da educação estética pelo contato com a arte, sentiram reverberações que se tornaram o mote transformador/emancipador em sua qualidade de vida. Educar-se esteticamente é colocar-se com autonomia intelectual diante das coisas e do mundo. Afirmamos a arte como potencial de transformação — nela está o refúgio da dignidade perdida. Ao nos permitirmos *fazer uma experiência*, ela nos coloca em outra dimensão.

Com relação à segunda categoria, “fazer uma experiência com a arte”, constatei que se abriu para os pesquisadores que frequentaram o GP um campo de possibilidades imenso, quando se mostraram dispostos a serem tocados e afetados. As narrativas dos pesquisadores revelam indícios de que fizeram uma experiência. Constatei que se deixaram mobilizar e passaram a rever seus conceitos e certezas; ampliaram o olhar e passaram a ver o outro com

empatia, desejando mudar de postura e de modo de vida, tornando-se mais sensíveis e com autonomia intelectual. Posso garantir que, ao *fazer uma experiência* com a linguagem, exploramos outra dimensão — diferente daquela à qual o cotidiano nos ataca pela aspereza.

Fazer uma experiência com a arte tem relação com nossa prontidão, isto é, estar atento às nuances da rotina, praticar a escuta sensível, renunciar para (re)anunciar, ampliar nossos olhares e exercitar constantemente nossa imaginação e criatividade. Esses são movimentos que me levaram a afirmar que a educação estética está relacionada à nossa nutrição estética, que se dá no jogar com a obra de arte, na fruição, na relação, no encontro com a obra. Esse movimento consiste em tirar as vendas dos olhos e perceber o mundo à nossa volta.

No que diz respeito à terceira categoria, “espaços de nutrição estética”, ao nos permitirmos encontros significativos com a arte, temos a oportunidade de sair da anestesia por meio da nutrição estética, que é a antessala para esse encontro. São dispositivos que nos levam a um mundo de possibilidades, ao universo da arte, como vem afirmando Mirian Celeste Martins (2024), e é preciso alimentarmo-nos constantemente para nos manter nutridos. A nutrição estética é a porta que nos direciona aos experimentos e às sensações; quando nos permitimos afetar por essas sensações, ativamos nossa sensibilidade e nossa cognição. Com o GP, tive o privilégio de poder me alimentar constantemente com a arte, de me fartar com as inúmeras linguagens que repercutiram no corpo, nos meus gestos, meus movimentos e minhas caminhadas.

Nesse sentido, o GP Cultura, Escola e Educação Criadora foi essencial para minha educação estética, pois me ofereceu um verdadeiro banquete de oportunidades que me levou a saber-perceber pelas experiências vividas. Faço minhas as palavras de “Lenu”: “*A nutrição estética deixou de ser uma atividade acadêmica e se tornou hábito*”. Aprendi a me alimentar das mais diversas linguagens artísticas, a enxergar o mundo com frescor e autenticidade, a mergulhar na arte e viver encharcada.

Os resultados desta tese reafirmam que o acesso à arte é um direito e um princípio educativo que necessita estar presente no cotidiano do ser humano. Infelizmente, nem todo mundo tem acesso à arte — que deveria ser um direito de todos. Faz-se necessário trazer, nestas considerações, a força e a importância dos grupos de pesquisa em processos formativos de professoras. Destaco aqui o GP Cultura, Escola e Educação Criadora, grupo que me acolheu e do qual faço parte, e que lindamente une teoria e experiência estética, sem desconsiderar os saberes sensíveis e os saberes racionais e, como destaca Schiller (2002), em um jogo lúdico com a arte, com a força para unir razão e sensibilidade.

É um grupo que possui singularidades e processos formativos permanentes, estando sempre em busca de aprimoramento, seja em experiências pessoais, seja no âmbito profissional. Além de realizar pesquisas, seus integrantes se debruçam sobre metodologias artísticas que impactam diretamente sua formação, revelando-se também como produtores de arte. São encontros de nutrição estética que se constituem por experiências, compreensões e representações artísticas, potencializando o que o pesquisador tem de melhor, ao mesmo tempo que mantém o rigor científico — um importante processo de integrar arte e fazer ciência.

As pesquisas do GP reforçaram a necessidade de haver formações voltadas a docentes e sujeitos em geral, que nos levem a educar-nos esteticamente. Em meio a tantas competências necessárias ao ofício do professor, há a necessidade de experienciar, de fazer experiências; assim, quem sabe, podemos introduzir mudanças na área da Educação, aprendendo a inventar caminhos e a aceitar o desconhecido.

Ao longo do percurso da pesquisa, afirmamos que a educação estética possui potência transformadora/emancipadora, capaz de ampliar a nossa liberdade de escolha e a sensibilidade nos contextos da vida dos sujeitos como um todo. É preciso compreender em que medida essa perspectiva tem sido efetivamente incorporada às práticas pedagógicas. Espaços educativos não são estruturas neutras e rígidas; nesses ambientes habitam corpos sensíveis,

que respondem ao mundo por meio das experiências, vivências e da afetividade que envolvem o contexto.

E assim vou terminando esta “carta”. Espero ter conseguido evidenciar que a educação estética tem uma potência transformadora e emancipadora, que amplia nossa liberdade de escolha. E, como as escolas não são apenas prédios duros e frios — nelas habitam corpos sensíveis —, é preciso abrir espaço para a educação estética na educação, não apenas nas escolas, mas também nos cursos de licenciatura e mesmo nos cursos *stricto sensu*.

Ao longo desta pesquisa, muitos escritores da literatura me ajudaram e me nutriram. Gostaria, ao finalizar esta “carta”, de evocar novamente Manoel de Barros, que me habitou e me ajudou a compor muitas das reflexões aqui registradas. Retomo o excerto do poema que introduzi no início desta “carta”: trata-se de um convite a olhar para a vida com a simplicidade dos pássaros, com a errância dos andarilhos e com a criatividade da criança. Aprendi que a educação estética é a constante inquietude do ser humano, que nos provoca a sair das algemas do fluxo cotidiano e a olhar para o mundo ao nosso redor. Quero levar comigo, por onde passar, os passarinhos, os andarilhos e minha criança interior, pois com eles aprendi a ser livre e a estar disponível para sonhar.

Iria Lopes Escobar,
Primavera de 2025.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Uma celebração da colheita. *In*: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Souza Miguel (org.). **A escola vai ao cinema**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 125-133.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Currículo: território em disputa**. 5. ed. 8. reimp. Petrópolis: Vozes, 2019.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução: Antonio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BARROS, Manoel de. **Menino do mato**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BARROS, Manoel de. **Ensaio fotográficos**. 35. ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2022.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução: Mario Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BITTENCOURT, Eliane de Oliveira. **A educação estética na formação de professores da Educação Básica**. 2021. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2021.

BITTENCOURT, Eliane de Oliveira; STEIL, Isleide; URIARTE, Mônica Zewe. Oficina de percussão: uma proposta para a educação estética. *In*: URIARTE, Mônica Zewe; NEITZEL, Adair de Aguiar; KRAMES, Ilisabet Pradi (org.) **Cultura, escola e educação criadora: Mediações culturais e proposições estéticas**. Curitiba: CRV, 2020. p. 265-288.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORBA, Adeneri Nogueira de. **Mediação cultural em bibliotecas**. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

CARVALHO, Carla. Gaudí... uma luz que banha o espírito! *In*: NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla; NHOQUE, Janete Ribeiro; URIARTE, Mônica Zewe; MELLER, Vanderléa Ana (org.). **Cultura, escola e educação criadora: diálogos sobre experiências estéticas na educação**. Itajaí: Univali; Florianópolis: Dois por Quatro, 2017. p. 71-73.

CARVALHO, Carla; FREITAS, Aline Amaral; NEITZEL, A Adair de Aguiar. Salas de arte: espaço de formação estética e sensível na escola. *In*: NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla (org.). **Mediação cultural, formação de leitores e educação estética**. Curitiba: CRV, 2016. p. 209-229.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CORREIA, Carla Andrea. **Arte, formação e docência na Educação Infantil**: narrativas do sensível. 2018. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

COSTA, Alexandre Santiago. **Ludicidade, estética e formação em contexto**: as implicações de uma proposta formativa ludo-estética contextualizada na prática de educadores infantis. 2017. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Ceará, Fortaleza, 2017.

COSTA, Denise. **Entre idas e vindas à Pinacoteca de São Paulo**: um exercício poético. 2024. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2024.

DELEUZE, Gilles. **A lógica do sentido**. Tradução: Luiz Roberto Salinas Fortes. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção Todas as Artes).

DIAS, Lorena Crepaldi Leitão. **Reflexão sobre o processo de acessibilidade/popularização e elitização da Arte**. 2021. 56 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Dança) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2021.

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 5. ed. Curitiba: Criar Edições, 2010.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. Tradução: Gilson Cesar de Souza. 27. ed. rev. e atual. São Paulo: Perspectiva, 2007.

EDUCAR. *In*: DICIONÁRIO Escolar da Academia Brasileira de Letras. Rio de Janeiro: ABL, Companhia Editora Nacional, 2011.

ESCOBAR, Iria Lopes. **A Base Nacional Comum Curricular e os bebês**. 2021. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2021.

ESCOBAR, Iria Lopes; NEITZEL, Adair de Aguiar. A educação estética na formação de professores da Educação Básica. *In*: PROLER, 29., SEMINÁRIO DE PESQUISA EM LINGUAGEM, LEITURA E CULTURA, 14., 2023, Joinville. **Anais eletrônicos** [...]. Joinville: PROLER Joinville, 2023. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Q_Q-qY2NkyL9RNO4rQBYWG-SiHWci_oN/view. Acesso em: 20 jun. 2024.

FAGUNDES, Daiane. **Literatura como objeto estético e artístico**: uma imersão ao mar profundo e fervilhante das palavras. 2024. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2024.

FERREIRA, Idalina Ladeira; CALDAS, Sarah P. Souza. **Atividades na pré-escola**. São Paulo: Saraiva, 1989.

FERREIRA, Luciana Haddad. **Educação estética e prática docente**: exercício de sensibilidade e formação. 2014. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

FRANÇA, Tânia Maria de Sousa. **Educação estética e patrimônio cultural**: uma experiência de formar formando na cidade de Viçosa do Ceará-CE. 2017. 374 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

FRANCEZ, Letícia. **Mediação de leitura de imagem**: um caminho para a educação estética. 2019. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina; GUIMARÃES, Luisa Veras de Sandes; PUIG, Daniel F. **Uma cartografia na formação de professores para a educação básica**: práticas e soluções inovadoras em propostas curriculares. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, Universidade de São Paulo, 2022.

GAUTHIER, Jacques. **O oco do vento**: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais. Curitiba: CRV, 2012.

GÓES, Margarete Sacht. Arte/Corpo/Cidade: itinerâncias imersivas em Arte e Educação nos centros urbanos. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais**, Santa Maria, v. 16, n. 1, p. 1-19, jan./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.5902/1983734883913>

GÓES, Margarete Sacht; ORLOSKI, Erick; NASCIMENTO, Danielly Tintori. Mediar é estar entre muitas... cores: uma abordagem sobre formação de mediadores/as cultores. *In*: MARTINS, Mirian Celeste (org.). **Mediação cultural: proposições, pesquisas e experiências estéticas com arte na contemporaneidade**. São Paulo: Liber Ars, 2024. p. 327-342.

GÓES, Margarete Sacht; VAGO-SOARES, Maria Angélica. Educação estética e docência: reflexões a partir da formação de professores. **Revista Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmica-Científica**, Vitória, v. 27, p. 200-221, jul./dez. 2021.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal nas instituições sociais. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 59-75, set./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i39.3615>

HASPER, Francislaine. **Bebetecas**: um espaço de mediação do literário com crianças pequenas. 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2017.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Tradução: Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

HEIDEGGER, Martin. **O ser e o tempo**. Tradução: Marcia Sá Cavalcante Schuback. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HENTCHEN, Luana Camila. **Da Terra de Oz a um mundo leitor de ampla potencialidade** [ou fazer experiências literárias como caminho para a educação estética]. 2022. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2022.

IRWIN, Rita L. A/r/tografia. *In*: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte**: a/r/tografia. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 27-35.

JUNQUEIRA, Mariana Lopes. **A escola como palco de formação**: experiências que compõem o musico-professor. 2018. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2018.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da**

cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 32-51.

KONELL, Vania. **O espaço da arte no museu de arte contemporânea**. 2020. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2020.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre a experiência. Tradução: Cristina Antunes e João W. Geraldini. 1. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2024.

LINCK, Natália de Leon. **Reverberações, consonâncias:** Arte, educação estética e oficinas de criação coletiva com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

LISPECTOR, Clarice. Evolução de uma Miopia. In: LISPECTOR, Clarice. **Todos os contos**. Organização: Benjamin Moser. Rio de Janeiro: Rocco, 2016. p. 328-334.

LOMBA, Maria Lúcia Resende; FARIA FILHO, Luciano Mendes. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e88222, p. 1-10, 2022.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Tradução: Albert Christophe Stuckenbruck. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MANERA, Lorenzo. Art and aesthetic education in the Reggio Emilia Approach. **Education 3-13**, [s. l.], v. 50, n. 1, p. 1-11, abr. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03004279.2022.2052230>

MARQUARDT, Dalvana Vany. **Proposições estéticas e artísticas nas aulas de arte**. 2025. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2025.

MARQUES, Tania Mara Fernandes. Caminhos da educação estética pela leitura do literário na formação de professores: entrelaçando experiências. 2025. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2025.

MARTINS, E. C. da S. **A potência cultural de quatro bibliotecas francesas:** *Bibliothèque de la Cité Internationale Universitaire de Paris* (CIUP), *Bibliothèque Sainte-Geneviève*, *Bibliothèque publique d'information Centre Pompidou* (Bpi) e *Bibliothèque nationale de France* (BnF). 2018. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2018.

MARTINS, Mirian Celeste. Verbete: Mediação. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília: IBRAM, 2018a. p. 84-88. Disponível em: <https://www.gov.br/museus/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/cadernos-e-revistas/caderno-da-politica-nacional-de-educacao-museal/@@download/file>. Acesso em: 6 nov. 2025.

MARTINS, Mirian Celeste. Entre [con]tatos, nuvens e chuviscos mediadores. In: MARTINS, Mirian Celeste (org.). **Pensar juntos mediação cultural**: [entre]laçando experiências e conceitos. São Paulo: Terracota, 2018b. p. 213-229.

MARTINS, Mirian Celeste. Expedições instigantes. In: MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa (org.). **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012. p. 33-39.

MARTINS, Mirian Celeste. Mediações culturais e contaminações estéticas. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 248-264, ago. 2014. DOI: <https://doi.org/10.22456/2357-9854.52575>

MARTINS, Mirian Celeste. Provocando encontros com a arte pelas brechas da nutrição estética e mediação cultural. In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; STRAPAZZON, Mirtes Antunes Locatelli (org.). **Educação estética**: a pesquisa/experiência nos territórios das sensibilidades: volume 1. Joinville: Editora Univille, 2023. p. 234-252.

MARTINS, Mirian Celeste (org.). **Mediação Cultural**: proposições, pesquisas e experiências estéticas com arte na contemporaneidade. São Paulo: Editora Liber Ars, 2024.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa (org.). **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

MARYNOWSKI, Amanda Demétrio dos Santos. **A floresta encantada dos livros para crianças**: a educação estética por meio do PNLD 2018 – Literário. 2023. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2023.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

MOURA, Ricardo. **Grafia do som**: mediação, sensibilidade e criatividade no uso de recursos visuais para a educação musical. 2021. 105 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2021.

NEITZEL, Adair de Aguiar; ALVES, Maria Paula. Grande Sertão: Veredas – estudo sobre a educação estética. **Antares**: Letras e Humanidades, Caxias do Sul, v. 14, n. 33, p. 407-433, maio/jul. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.18226/19844921.v14.n33.16>

NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla; NHOQUE, Janete Ribeiro; FRANKLIN, Kátia; URIARTE, Mônica Zewe; MELLER, Vanderléia Ana (org.). **Cultura, escola e educação criadora**: diálogos sobre experiências estéticas na educação. Itajaí: Univali; Florianópolis: Dois por Quatro, 2017.

NEITZEL, Adair de Aguiar; FERNANDES, Marisa Zanoni; STEIL, Isleide; FURMAN, Juliana Pereira Nunes. Bebetecas: espaço de leitura habitável e de educação estética. **Bibliotecas. Anales de Investigación**, La Habana, v. 20, n. 1, p. 1-16, 2024.

NEITZEL, Adair de Aguiar; PAREJA, Cleide Jussara Muller; MARTINS, Elaine Cristina da Silva. Educação estética pelo fazer uma experiência na leitura do literário. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 441-459, 2021.

NEITZEL, Adair de Aguiar; PAREJA, Cleide Jussara Muller; SANTOS, Amanda Demétrio dos. A formação inicial do(a) futuro(a) professor(a) de Letras: a mediação de leitura em foco.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 103, n. 263, p. 160-180, jan./abr. 2022.

NEITZEL, Adair de Aguiar; PISKE, Gabriela; HENTCHEN, Luana Camila. A experiência estética e artística da leitura do literário: o exercício de enxergar o mundo com dois olhos.

Desenredo, Passo Fundo, v. 19, n. 3, p. 400-419, set./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.5335/rdes.v19i3.14400>

NEITZEL, Adair de Aguiar; RAMOS, Flávia Brocchetto. A leitura do literário como experiência artística e estética. In: CARVALHO, Mário de Faria; BRACCHI, Daniela Nery; PAIVA, André Luiz dos S. (org.). **Estéticas dissidentes e educação**. São Paulo: Pimental Cultural, 2022. p. 21-41.

NEITZEL, Adair de Aguiar; URIARTE, Mônica Zewe; SANTOS, Amanda Demétrio dos. Nutrição estética pela leitura do literário. In: URIARTE, Mônica Zewe; NEITZEL, Adair de Aguiar; KRAMES, Ilisabet Pradi (org.). **Cultura, escola e educação criadora**: mediações culturais e proposições estéticas. Curitiba: CRV, 2020. p. 117-139.

NHOQUE, Janete Ribeiro. **O leitor encarnado e a leitura do literário como experiência**. 2019. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-33.

NÓVOA, António. Universidade e formação docente. [Entrevista cedida a] Miriam Celí Pimentel Porto Foresti e Maria Lúcia Toralles Pereira. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, n. 7, p. 129-138, ago. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832000000200013>

NÓVOA, António; ROMANO, Pauliane; SILVA, Patrícia Nascimento; NONATO, Brécia França. Desafios e perspectivas contemporâneas da docência universitária: um diálogo com o professor António Nóvoa. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 13, p. 1-20, 2023.

O SEU OLHAR. Intérprete: Arnaldo Antunes. Compositor: Arnaldo Antunes. In: Ninguém. Intérprete: Arnaldo Antunes. [S. l.]: BMG Ariola Discos LTDA., 1995. 1 CD, faixa 6.

OLIVEIRA, Daniela Odete de. **Experiências estéticas e artísticas com crianças**: ressignificando olhares e escutas. 2024. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2024.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PAREJA, Cleide Jussara Müller. **A mediação da leitura do literário no Ensino Superior**. 2021. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2021.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. Apresentação. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 7-16.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Tradução: Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PIÑON, Nélida. **Melhores contos de Nélida Piñon**. Seleção: Miguel Sanches Neto. São Paulo: Editora Pocket, 2022.

PISKE, Gabriela. **Biblioteca-casa: espaço que se *des-vela* em poesia dentro da escola**. 2022. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2022.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **O olho de vidro do meu avô**. São Paulo: Moderna, 2004.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução: Lílian do Valle. 3. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

REIS, Gesiele. **A experiência estética como uma prática de cuidado de si no cotidiano da Educação Infantil**. 2024. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2024.

REISER, Neila Schulz. **Entrelugares da educação estética e educação ambiental**. 2023. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2023.

ROLDÁN, Joaquín. Las Metodologías Artísticas de Investigación basadas en la fotografía. In: ROLDÁN, Joaquín; MARÍN VIADEL, Ricardo (ed.). **Metodologías artísticas de investigación em educación**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2012. p. 40-63.

ROLDÁN, Joaquín; MARÍN VIADEL, Ricardo (ed.). **Metodologías artísticas de investigación em educación**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2012.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 21. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

ROSSI, Aleteia Caroline de Simas. **A educação estética na formação continuada de professores do Ensino Superior**. 2022. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2022.

ROSSI, Aletéia Caroline de Simas; NEITZEL, Adair de Aguiar. Educação estética na formação continuada de professores do ensino superior. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 43, n. 1, p. 1-20, jan./mar. 2025.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem: numa série de cartas**. Tradução: Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SCHLEY, Clara Aniele; CARVALHO, Carla. Museu, para que te quero Mu[seu]. In: NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla; NHOQUE, Janete Ribeiro; URIARTE, Mônica Zewe; MELLER, Vanderléa Ana (org.). **Cultura, escola e educação criadora: diálogos sobre experiências estéticas na educação**. Itajaí: Univali; Florianópolis: Dois por Quatro, 2017. p. 87-107.

SILVA, Kátia Franklin da. **Educação estética: possibilidades no museu de ciências naturais**. 2019. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019.

SONTAG, Susan. **Contra a interpretação e outros ensaios**. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

STEIL, Isleide. **Educação estética e o corpo dançante na escola**. 2021. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, 2000.

URIARTE, Mônica Zewe. **O PIBID como espaço de mediação cultural**: uma sinfonia. 2015. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2015.

URIARTE, Mônica Zewe. **Escola, música e mediação cultural**. Curitiba: Appris, 2017.

URIARTE, Mônica Zewe; NEITZEL, Adair de Aguiar; KRAMES, Ilisabet Pradi (org.). **Cultura, escola e educação criadora**: mediações culturais e proposições estéticas. Curitiba: CRV, 2020.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. Tradução: Thais Helena Bonini. 1. ed. 2. reimp. São Paulo: Phorte Editora, 2017.

VIEIRA JR., Itamar. **Salvar o fogo**. São Paulo: Todavia, 2023.

VIEIRA JR., Itamar. **Torto Arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

WEBER, Glaucia Seeger Casado. **Tempo e liberdade...** A literatura para bebês nos espaços educativos inspirados na Abordagem Pikler. 2025. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2025.

APÊNDICES

LITA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta-convite para os sujeitos da pesquisa.....	170
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	171

APÊNDICE A – Carta-convite para os sujeitos da pesquisa



“A EDUCAÇÃO ESTÉTICA REPERCUTE NO SUJEITO QUE, EM CONTATO COM A ARTE, FAZ UMA EXPERIÊNCIA”.

Essa frase faz sentido para você? Acreditando que sim, quero convidá-lo (a) para participar de uma pesquisa sobre a repercussão da educação estética na sua vida.

Você que fez parte do Grupo de Pesquisa Cultura Escola e Educação Criadora sabe que um sujeito educado esteticamente pode muito. Por isto, estou realizando uma pesquisa com objetivo de problematizar a repercussão da educação estética na formação do sujeito.

Quero convidá-lo (a) a escrever, no **formato de carta (gênero epistolar)** como sua trajetória no GP oportunizou a educação estética e de como as experiências contribuíram e reverberaram em sua vida de um modo geral (pessoal e profissional).

Indique por favor o pseudônimo que devemos usar para que sua identidade seja preservada. Esta pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética da UNIVALI e, atendendo às salvaguardas éticas, solicitamos a você que assine o TCLE em anexo.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Caso você não queira, não há problema algum. Você não precisa me explicar por que, e não haverá nenhum tipo de punição por isso. Você tem todo o direito de não querer participar do estudo.

Caso você queira participar, eu irei te informar sobre todos os procedimentos da pesquisa. Depois de passar a você todas as informações e você aceitar meu convite, será necessário que você assine o CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO ao final deste documento.

Você participará de um estudo denominado “A educação estética repercute no sujeito que, em contato com a arte, faz uma experiência”, cujo objetivo é “Problematizar a repercussão da educação estética na formação do sujeito”.

A sua participação no referido estudo será no sentido de **escrever, no formato de carta (gênero epistolar)**, uma reflexão acerca de sua trajetória no Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora, sinalizando se esta participação oportunizou sua educação estética, e de como as experiências contribuíram e reverberaram em sua vida de um modo geral (pessoal e profissional). Sua carta deverá ser enviada por email ou pelo whatsapp da pesquisadora Iria Lopes Escobar.

Você está ciente que esta pesquisa apresenta alguns benefícios, tais como: ter contribuído com suas respostas, depoimentos, experiências e vivências para o campo dos estudos educacionais no país. É possível que você ao escrever sua carta passe por desconfortos e riscos decorrentes da reflexão, e por isto estaremos à disposição para dialogar com você.

Informamos que para evitar que sua identidade seja revelada, você deve usar um codinome o que vai evitar a quebra de anonimato. Você está ciente de que sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, o(a) identificar, será mantido em sigilo.

Você também foi informado de que pode se recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e se desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo.

As pesquisadoras envolvidas com o referido projeto são Profa. Dra. Adair de Aguiar Neitzel e Doutoranda Iria Lopes Escobar, vinculadas à Universidade do Vale do Itajaí- UNIVALI. Com elas você poderá manter contato pelos telefones (47) 99270-0226 (Adair) e (47) 99903-1564 (Iria).

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como se é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da sua participação.



Enfim, você está sendo orientado quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifestando seu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação.

No entanto, caso você tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento mediante depósito em conta corrente. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da sua participação no estudo, você será devidamente indenizado, conforme determina a lei.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo você deverá ligar para o CEP/ UNIVALI: Telefone: 47- 33417738. E-mail: etica@univali.br

Os dados da pesquisa serão arquivados em meio digital sob guarda e responsabilidade dos pesquisadores, por um período de 5 anos após o término da pesquisa.

Você tem o direito à informação a qualquer tempo e para tanto poderá nos contatar via celular ou e-mail. Nossos contatos estão no final deste documento.

Garantimos a você e nos comprometemos com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações fornecidas por você para este estudo. Da mesma forma, o tratamento dos dados coletados seguirá as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18). Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do vale do Itajaí – UNIVALI, sob o Parecer nº 71284523.8.000.0120.

Caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos do pesquisador o Comitê de Ética está disponível para atender.

CEP/UNIVALI - Rua Uruguai, n. 458 Centro Itajaí. Bloco B6, sala 107.

Horário de atendimento: Das 8:00 às 12:00 e das 13:30 às 17:30

Telefone: 47- 33417738. E-mail: etica@univali.br

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do presente estudo como participante. O pesquisador me informou sobre tudo o que vai acontecer na pesquisa, o que terei que fazer, inclusive sobre os possíveis riscos e benefícios envolvidos na minha participação. O pesquisador me garantiu que eu poderei sair da pesquisa a qualquer momento, sem dar nenhuma explicação, e que esta decisão não me trará nenhum tipo de penalidade ou interrupção de meu tratamento.

Local e data: _____



Nome: _____

Assinatura do Participante: _____

Telefone para contato: _____

Nome do Pesquisador Responsável: Profª. Dra. Adair de Aguiar Neitzel

Telefone para contato: (47) 99270-0226 neitzel@univali.br

Nome do pesquisador assistente: Doutoranda Iria Lopes Escobar

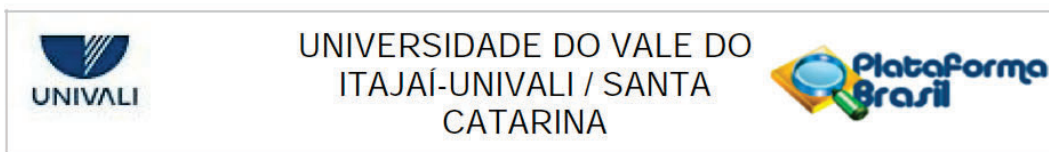
Telefone(s) para contato: (47) 99903-1564 iriaescobar032@gmail.com

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP	176
ANEXO B – Cartas das/dos participantes da pesquisa	179

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação estética na formação docente: repercussões na docência

Pesquisador: ADAIR DE AGUIAR NEITZEL

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 71284523.8.0000.0120

Instituição Proponente: Universidade do Vale do Itajaí

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.238.409

Apresentação do Projeto:

TÍTULO: Educação estética na formação docente: repercussões na docência. **RESUMO:** Esta pesquisa de caráter qualitativo, vinculado ao Grupo de pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora na linha Cultura, Tecnologia e processos de Aprendizagem do programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI, tem como tema a Educação Estética dos Professores. Traçou como objetivo geral: Problematicar acerca da repercussão da educação estética na docência. E como objetivos específicos: Discutir o conceito de educação Estética e sua repercussão na docência; Estimar estudos sobre educação estética na formação de professores; Analisar as narrativas dos alunos e ex alunos do curso de mestrado e doutorado da Universidade do Vale do Itajaí- UNIVALI sobre as repercussões da Educação estética na docência. Tem como instrumento de coleta de dados a técnica de entrevista por meio de grupo focal, para produzir dados qualitativos, utilizando-se de gravações e fotografias registrados durante os encontros. O aporte teórico que fundamenta esta pesquisa é: Heidegger (2015); Schiller (2017); Tardif (2010); Gatti (2019); Uriarte, Neitzel, Krames, (2020); Neitzel, Pareja, Martins (2021).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Problematicar acerca da repercussão da educação estética na docência

Objetivo Secundário: • Discutir o conceito de educação estética e sua repercussão na docência. • Estimar estudos sobre educação estética de professores. • Analisar as narrativas dos professores

Endereço: Rua Uruguai, 458, Bloco B7, sala 114
Bairro: CENTRO **CEP:** 88.302-901
UF: SC **Município:** ITAJAÍ
Telefone: (47)3341-7738 **Fax:** (47)3341-7744 **E-mail:** etica@univali.br



Continuação do Parecer: 6.238.409

que fazem parte do GP Cultura, Escola e Educação Criadora sobre as repercussões da educação estética na docência

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os pesquisadores apresentaram os riscos associados a proposta de pesquisa, bem como suas medidas mitigatórias, estando os riscos em uma proporção razoável aos benefícios diretos e indiretos para os participantes da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Proposta de pesquisa apresentada com clareza e objetividade. Os pesquisadores apresentaram todo o percurso metodológico para desenvolvimento da mesma, estando todas as etapas condizentes com as prerrogativas da resolução CNS n.466/2012 e suas complementares

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os Termos de apresentação obrigatória estão em conformidade e anexados na Plataforma Brasil, com as devidas assinaturas (quando aplicável).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo está APROVADO, por estar em acordo com as prerrogativas éticas exigidas nas resoluções CNS 466/12 e suas complementares.

Considerações Finais a critério do CEP:

Conforme Resolução CNS 466/12 VII. 13 cabe ao CEP: d) acompanhar o desenvolvimento dos projetos através de relatórios anuais dos pesquisadores. Deste modo, os pesquisadores devem informar o CEP sempre que houver mudanças no protocolo, por meio de submissão para análise da Emenda de protocolo, e devem apresentar relatórios parciais periodicamente e relatório final após conclusão do trabalho.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2171330.pdf	02/08/2023 15:01:11		Aceito
Outros	Carta_Resposta.doc	02/08/2023 14:55:37	IRIA LOPES ESCOBAR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_termo_de_Consentimento.pdf	02/08/2023 14:55:22	IRIA LOPES ESCOBAR	Aceito

Endereço: Rua Uruguai, 458, Bloco B7, sala 114

Bairro: CENTRO

CEP: 88.302-901

UF: SC

Município: ITAJAÍ

Telefone: (47)3341-7738

Fax: (47)3341-7744

E-mail: etica@univali.br



UNIVERSIDADE DO VALE DO
ITAJAÍ-UNIVALI / SANTA
CATARINA



Continuação do Parecer: 6.238.409

Justificativa de Ausência	TCLE_termo_de_Consentimento.pdf	02/08/2023 14:55:22	IRIA LOPES ESCOBAR	Aceito
Outros	Carta_Resposta.pdf	02/08/2023 14:52:18	IRIA LOPES ESCOBAR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.pdf	02/08/2023 14:47:25	IRIA LOPES ESCOBAR	Aceito
Outros	Instrumento_de_coleta_de_dados.pdf	29/06/2023 14:05:00	IRIA LOPES ESCOBAR	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	29/06/2023 14:04:11	IRIA LOPES ESCOBAR	Aceito
Outros	termo_de_ciencia_e_aquiciencia.pdf	29/06/2023 14:00:40	IRIA LOPES ESCOBAR	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso_da_equipe_de_pesquisa.pdf	29/06/2023 13:59:46	IRIA LOPES ESCOBAR	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Termo_de_orientacao.pdf	29/06/2023 13:59:12	IRIA LOPES ESCOBAR	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	29/06/2023 13:55:41	IRIA LOPES ESCOBAR	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ITAJAI, 14 de Agosto de 2023

Assinado por:
Pollyana Bortholazzi Gouvea
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Uruguai, 458, Bloco B7, sala 114
Bairro: CENTRO CEP: 88.302-901
UF: SC Município: ITAJAI
Telefone: (47)3341-7738 Fax: (47)3341-7744 E-mail: etica@univali.br

ANEXO B – Cartas das/dos participantes da pesquisa

Esperança

Querida Írial!

Espero que esta carta lhe encontre bem. Estou escrevendo pois quero compartilhar com você o quanto a educação estética teve um papel transformador tanto na minha existência. O que aprendi e experiências que vivi no doutorado reverberaram na minha vida pessoal e profissional, isso mostra como a percepção do belo e a sensibilidade artística podem enriquecer profundamente todas as dimensões humana.

No âmbito profissional, a educação estética ampliou meu olhar sobre o mundo ao meu redor. Antes de compreender os conceitos que envolvem a educação estética, me concentrava apenas nos aspectos técnicos e objetivos do meu da minha profissão enquanto supervisora escola. No entanto, a compreensão da beleza da arte passou a influenciar na minhas escolhas, na minha maneira de pensar e agir. Percebi o quanto a minha função poderia contribuir para a formação estética dos professores, porque como defendi em minha tese de doutorado “[...] a ‘experiência sensível’ (MAFFESOLI, 2005) alarga o conhecimento, pois, do mesmo modo que provoca a fruição, suscita a reflexão” (BITTENCOURT, 2020), numa harmonia única. Isso é fascinante!

A estética me ensinou a enxergar novas possibilidades criativas, a respeitar os diferentes modos de pensar, a propor aos professores ações em sala com vistas à educação equitativa, onde todos possam se desenvolver, mas com respeito ao ritmo e à singularidade de cada aluno. De certa forma, a educação estética me transformou em um profissional mais sensível e mais humana.

No âmbito pessoal, a transformação foi igualmente significativa. A conexão com a arte e a beleza ao meu redor despertou em mim um senso de gratidão e apreciação pelas pequenas coisas. Passei a valorizar momentos simples em família, a delicadeza de uma obra de arte, o ritmo de uma música ou a beleza da natureza, isso me traz mais paz e felicidade, além de enriquecer minha forma de me relacionar com os outros. Com a alma mais aberta, meu modo de ver o mundo se tornou mais compassivo, tornando-me uma pessoa mais conectada com os sentimentos e necessidades alheias.

Posso dizer que a educação estética despertou em mim um desejo de continuar explorando o mundo com sensibilidade e curiosidade e mais, a educação estética é parte viva de quem hoje sou.

Sem mais para o momento, com carinho,

Esperança

Itajaí, 20 de novembro de 2024

Encantado

“A EDUCAÇÃO ESTÉTICA REPERCUTE NO SUJEITO QUE, EM CONTATO COM A ARTE, FAZ UMA EXPERIÊNCIA”

Esta frase faz total sentido para mim! Quando estava na escola pública como Supervisor Escolar e fui convidado à prestigiar ao lançamento de um dos livros da Profa. Adair de Aguiar Neitzel, não imaginava que ao participar de relevante momento, fora impactado pela potência das artes em meu processo formativo. Naquela mesma noite, no Casarão do arquivo histórico de Itajaí, tratei de buscar a possibilidade de adentrar ao Grupo de Pesquisa Cultura Escola e Educação Criadora. Uma vez participando dos encontros fui arrebatado ao mundo das múltiplas possibilidades de contato com a arte e a cultura, assim como, como uma reconexão com o meu “EU” interior; retomando o processo de refinamento dos sentidos iniciado na época que era um aluno do Ensino Fundamental e Médio.

Os primeiros dois anos e meio no grupo de pesquisa, sendo um semestre como ouvinte e os dois anos seguintes como mestrando, me permitiram desenvolver o olhar e a percepção pelos detalhes da vida, dos objetos, dos lugares e dos movimentos sociais. A arte, a literatura, a cultura reocuparam seu lugar de direito em meu “SER” ser humano, potencializando o desenvolvimento da minha sensibilidade e da minha humanização. Os registros desta caminhada, deram origem aos escritos de artigos, dissertação e livro que tratam deste processo formativo e de desenvolvimento humano, potente devido as proposituras artísticas e culturais ofertadas pela grupo de pesquisa.

O engajamento fora tão relevante e pertencente ao meu caminhar pessoal e profissional que desencadeou na continuidade no grupo, mas desta vez como doutorando com sede de pesquisar este processo de formação estética dos sujeitos. Por ter vivido, sentido e evoluído como pessoa, busquei comprovações de que a escola tem potência para constituir-se como espaço cultural e artístico por meio da formação estética e da mediação cultura; ou seja; o vivido norteou a formalização da tese que hoje é livro e já está na sua segunda edição. A mediação artística e cultural vivida no grupo de pesquisa e nas proposituras fomentadas por ele, agora faz parte do meu caminhar. Hoje, sou outra pessoa, um profissional e pesquisador, mediador de processos de evolução humana, de refinamento dos sentidos, da aprendizagem e da sensibilidade. Hoje me interessam os processos e não apenas o resultado. Que os processos sejam estéticos, estésicos, mediadores e propositores; assim como os tempos, os sujeitos, os espaços, os objetos e as relações.

Por fim, agradeço ao grupo de pesquisa, na pessoa da Profa. Dra. Adair de Aguiar Neitzel, bem como, seus colaboradores e membros mestres e doutores, mestrandos e doutorandos, convidados e ouvintes, que dedicaram tempo, conhecimento e afetividade no movimento da partilha, da troca de saberes, da pesquisa, da escrita e das imersões artísticas e culturais que corroboram com o desenvolvimento humano e científico de todos que por ali tem o privilégio de estar ou passar; assim como aconteceu comigo. Poderão me chamar de “o encantado”; creio que este pseudônimo pode representar meu encantamento por este grupo, pelos processos de mediação artística, científica e cultural vivenciados ao longo destes anos neste grupo de pesquisa. Um grande abraço fraterno e obrigado pela oportunidade de revisitar a memória, os sentimentos e os saberes; neste exercício da escrita potente e afetivo.

Rosa

Itajaí, 05 de novembro de 2024

Querida Iria.

Espero encontrá-la bem. Recebi o convite para participar da sua pesquisa de doutorado com muita alegria em poder contribuir com um tema que desde que conheci muito agregou na minha vida pessoal e profissional: a educação estética.

No ano de 2020 tomei conhecimento sobre o grupo de pesquisa “Cultura, escola e educação criadora” por meio de um seminário sobre Educação Estética. A experiência começou já com o texto que foi solicitado a leitura: “Miopia Progressiva” de Clarice Lispector. O desconforto que a leitura me causou foi explicado já no primeiro encontro em que a Professora Adair falou sobre a leitura que reverbera pelos sentidos e pela razão transformando o sujeito.

Senti-me provocada a cada encontro, com cada proposta que me nutria de arte e me fez querer cada vez mais aprender por meio dela.

Como professora de Ensino Fundamental logo me questionei como seria o resultado da aprendizagem quando as crianças tivessem contato com a arte, com uma educação sensível e inteligível.

Para saber mais sobre o assunto, nos anos seguintes, me inscrevi em mais dois seminários e atualmente, como aluna regular do PPGE da Univali, faço parte do grupo de pesquisa que tem me oportunizado a cada encontro novas experiências por meio das leituras do literário, mediações culturais e das visitas em galerias e museus.

Indico o pseudônimo Rosa para ser utilizado na pesquisa em referência ao quadro de Renoir que conheci na infância e me lembro carinhosamente até os dias de hoje das brincadeiras que despertaram minha imaginação e de minha prima quando tivemos contato com essa obra.

Carinhosamente,

Rosa

“A EDUCAÇÃO ESTÉTICA REPERCUTE NO SUJEITO QUE EM CONTATO COM A ARTE, FAZ UMA EXPERIÊNCIA”.

Olá, escrevo essa carta iniciando com um lindo poema que tem uma relação com os momentos que vivi e também com os momentos futuros. “Há um tempo que é preciso abandonar as roupas que já tem forma do nosso corpo. E esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares. É tempo de travessia. E se não ousarmos fazê-la teremos ficado sempre à margem de nós mesmos”. (FERNANDO TEIXEIRA 1946-2008)

Tive o primeiro contato com a Educação Estética no ano de 2023, onde ingressei no grupo de pesquisa. Conheci a proposta do grupo e posso dizer que esses dois anos de pesquisa e aprendizado me trouxeram muito conhecimento e troca de experiência. Como diz Fernando Teixeira é tempo de travessia e para mim foi e é um tempo de muita transformação. Essa transformação veio durante o processo da minha pesquisa, onde me descobri como artista, pesquisadora e principalmente como uma nova mediadora. Posso dizer que fiz a experiência e fui transformada por ela! Meu olhar sobre minha prática educacional se transformou deixou de ser aquela mediadora que se preocupava com muitas explicações teóricas, replicações de trabalhos e como resultado final cobrava um produto dos meus educando para poder avaliar.

Percebi que estava alienada a um processo de ensino cartesiano, onde não deixava o aluno como protagonista do processo de ensino. Mas isso foi mudando, conforme minhas leituras, convivência com o grupo de pesquisa e principalmente pelas minhas escolhas de me tornar um ser cultivado e estar aberta para viver o processo de nutrição, fazer a travessias e assim me Educar Esteticamente.

Posso destacar que a Arte ao ser mediada de forma potente, com objetos que possibilitam o encontro que permitem a nutrição, fruição e a estesia, impulsionam o ser para a Educação Estética. Ao educar esteticamente, oferecemos possibilidade de desenvolver o pensamento sensível do inteligível, razão e emoção, ressignificando suas reflexões sobre o mundo vivido, instigando a autonomia intelectual. A Arte consegue estimular nossos sentidos, cognição e principalmente o conhecimento.

Autora: Lua

Dezembro de 2024

Filó

Itajaí, 16 de janeiro de 2025.

Querida Iria, boa noite. Espero encontrá-la bem.

Primeiramente, agradeço a oportunidade de fazer parte da sua pesquisa de Doutorado. Sei que é uma etapa importante e necessária na sua vida e que, futuramente, lhe trará boas recordações e bons frutos.

Sei que me conheces por Dani, mas gostaria de sugerir um codinome... Filó, o mesmo que usei na minha tese. Filó foi (é) uma cachorrinha que adotei e que, por alguns anos, deixou a minha vida mais colorida. Quando ela partiu, um pedacinho de mim foi com ela. Sinto a sua falta e a reconheço como um lindo presente. Sou grata por isso.

Iria, seu convite me faz pensar como a Educação Estética repercute no meu ser e, este pensar, é sempre muito prazeroso! Esta Educação Estética vai sendo construída pelas experiências estéticas e artísticas que vivencio, especialmente, a partir do meu ingresso ao Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora (Univali/SC).

Quando criança, pouco contato eu tive com a arte, a não ser, pelas canções vindas da vitrola, rádio ou ao ouvir o meu pai cantando e tocando violão. No Ensino Fundamental, o meu tímido contato com a arte foi pelas leituras de obras literárias, estimuladas pelas idas à biblioteca da escola e pelas visitas em alguns museus (mesmo que o foco da apreciação, naquele tempo, fosse mais pelo viés dos estudos históricos).

Quando adulta, fui e estou me redescobrimdo... A participação em shows musicais passou a fazer parte da minha lista de "programas especiais" como, por exemplo, assisti Toquinho, Zé Ramalho, Djavan, Chico Buarque, Lulu Santos, Alceu Valença, algumas duplas sertanejas etc. Ir ao cinema e apreciar bons filmes também passaram a fazer parte da minha vida. Poemas e contos, sempre embaixo do travesseiro... meu contato diário!

Mas há algo que é importante demais destacar: o meu crescimento com as oportunidades oriundas do Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora, que citei anteriormente. As professoras Adair de Aguiar Neitzel, minha sempre orientadora, Mônica Zerwe Uriarte e Isleide Steil semearam, em mim, o desejo de aprender com e pela Arte e de me tornar mais sensível e humana pelos vieses da Educação Estética e da Mediação Cultural.

Eu não tinha noção de como a Arte impulsiona o ser humano na vida. Como a Educação Estética é necessária ao ser, em todos os seus aspectos: na vida pessoal, profissional, para as relações e para a construção de conhecimentos.

Pelas mediações no grupo e pelos estudos provenientes delas, refleti sobre o que o filósofo, artista e historiador Friedrich Schiller nos orienta acerca da mobilização do mundo pela razão e pelo saber sensível. Para este autor a força pensante está na educação estética, porque é por meio dela que nossa racionalidade é desenvolvida. Ela contribui para a formação do caráter do ser humano e para o desenvolvimento de suas atitudes éticas. É pela educação estética do

ser humano que Schiller defende a arte como uma potencialidade no combate à barbárie humana.

Saber disso mudou minha vida pessoal e profissional. Passei a ampliar meus olhares e possibilidades de estar em contato com a arte, em diferentes lugares e com diferentes companhias.

Com o Grupo de Pesquisa, tive alguns momentos de visitas em museus, em diferentes cidades/estados, que me foram muito significativos: sensíveis e reflexivos.

Como trabalho com a Educação infantil, atualmente como orientadora pedagógica, aos poucos, semeio e construo, com o coletivo, possibilidades de reflexões e de estudos sobre o potencial da arte para a vida das crianças e dos adultos (também realizamos juntos uma visita a um museu).

Ainda estou de férias e aproveitei para visitar uma exposição artística (Cultura Africana) e museus em Goiás, junto de meu namorado que, aos poucos, vem despertando o interesse pela temática... A arte é viciante, hahaha! Precisamos nos encharcar de experiências estéticas, pelo viés da Arte, para que possamos nos educarmos esteticamente.

Encerro minha escrita por aqui. Espero ter contribuído com seus estudos.

Forte e Afetuoso Abraço,

Filó

Violeta

Querida Iria!

Espero que estejas bem e com saúde.

Escrevo para te dizer que estou trilhando um caminho, do qual não quero retornar. Um caminho em que todos os dias posso refletir sobre o equilíbrio entre a razão e a sensibilidade. Nele posso perceber as coisas e as pessoas com mais clareza, tomar decisões mais acertadas e viver com mais alegria, pois dele vejo o mundo em ângulo aberto.

O caminho que escolhi percorrer me permite liberdade para fazer minhas próprias escolhas, mas sempre observando o que ocorre em meu entorno, para que não sejam escolhas que beneficiem apenas a mim.

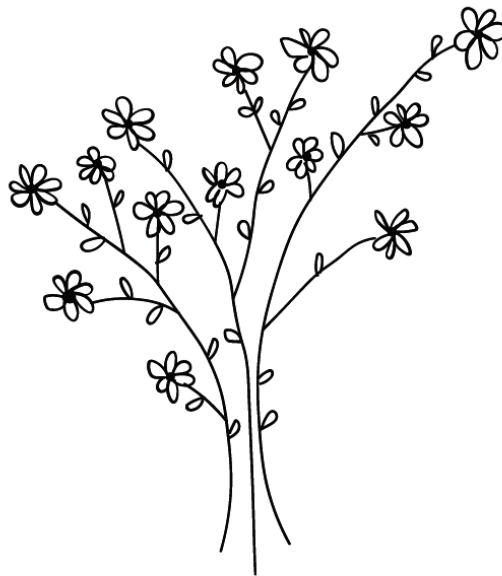
Te digo, Iria, que é um exercício diário, mas que me traz muita alegria. Este é um caminho sem fim, para ser percorrido sem pressa, cultivando cada momento.

Sigo neste caminho, pois nele me permito sempre fazer uma experiência, seguindo o movimento contínuo da educação estética.

Não sei se já estás neste caminho, mas quando quiseres ou puderes, coloca-te neste movimento de jogo da razão com a sensibilidade.

Um forte abraço,

Violeta



Matilda

Carta a uma futura doutora!
Querida Iriah!

Escrevo esta carta enquanto mergulho no livro “Cartas a um jovem poeta” (Rilke, 2024) e acompanho as escritas poéticas das correspondências do escritor austríaco Rainer Maria Rilke com um jovem aspirante à poeta, Franz Kappus, no século XX. Enquanto aprecio a beleza das palavras de um renomado poeta que dialoga sobre o ser artista e sobre a vida com Franz, sem deixar de também fazer poesia com seus ditos e não ditos nas correspondências, tento também rabiscar nesta carta meus sentimentos como uma professora-pesquisadora que descobriu na arte novas nuances para olhar o mundo à minha volta – graças às pessoas por quem tive o prazer de conhecer.

Iniciei no Grupo de Pesquisa “Cultura, Escola e Educação Criadora” como uma menina. Aos meus 23 anos, enquanto trabalhava como jornalista – minha primeira formação – e cursava Letras, descobri que tinha um novo sonho: ser professora. Iniciei o curso de Letras para aprofundar conhecimento sobre a minha parte favorita do jornalismo, a escrita, e para estudar uma antiga paixão: a literatura. Contudo, ao cursar as disciplinas pedagógicas, passei a me imaginar em sala de aula, como docente. Esse novo sonho me levou até o mestrado em Educação. Ingressei no mestrado enquanto ainda estava na graduação de Letras e sem ter experiência como professora, mas os caminhos que se abriram a partir desse ingresso modificaram toda a minha jornada – como professora e como ser humano.

Da minha paixão pela literatura, encontrei no percurso uma professora-orientadora que me incentivou a, eu mesma, buscar as flores encontradas numa experiência com o texto, tal qual a personagem de Virginia Woolf, Mrs. Dalloway, quando decidiu que ela mesma sairia para comprar as flores para a festa da noite em sua casa; assim como a desbravar as dobras literárias, na mesma proporção que Dom Quixote percorria o mundo com seu fiel escudeiro Sancho Pança. Com essa orientadora, também mergulhei no mar da arte por meio do GP a qual ela coordenava. Dessa junção, entendi realmente a potência das múltiplas linguagens artísticas – não somente a literatura –, e da mediação cultural para educar esteticamente sujeitos, seja no ensino formal (como escola) ou na educação não formal (como em espaços públicos, a exemplos dos museus e das bibliotecas).

Fazer parte do GP “Cultural, Escola e Educação Criadora” foi estudar e dialogar com pares sobre conceitos que permeiam a pesquisa e o fazer educacional por meio da arte, e, ainda, também ser educada esteticamente com encontros estésicos, sensíveis e reflexivos. Não tenho dúvidas que, durante o percurso do mestrado e – posteriormente – no doutorado (com a mesma orientadora e o mesmo GP), vivenciei tempos de experiências. E, talvez, foi o período que mais me eduquei esteticamente. Entendi muito mais esse conceito na prática, descobrindo a música, a dança, as artes visuais e, ainda mais intensamente, a literatura, incentivada por pessoas que partilhavam e incentivavam à busca pela fruição.

Nos mergulhos da arte dentro do GP, mergulhei também na arte fora dele, explorando a vida além do mestrado e do doutorado. Dessas profundezas, a Gabriela menina, de 23 anos, que sonhava em ser professora, tornou-se, além de uma docente apaixonada pela sala de aula, uma mulher encantada com as bonitezas da poesia, que está num dia simples de leitura ao som do silêncio no sofá, assim como na andanças por entre os espaços de um museu numa cidade diferente, conhecendo o mundo também pelos poemas em forma de arte. Com encontros no GP, fui estesiada por pessoas que, entre imersões coletivas, busquei, na singularidade, trajetos que me levaram a uma formação mais humana, a fim de deixar a minha marca também por onde passo.

Por isso, querida Iriah, finalizo esta carta com os desejos sinceros que a sua caminhada pela conclusão do doutorado leve-a, também a mergulhos profundos numa vida mais poética.

Abrços,
Matilda!

Sabiá

Olá, querida Iria,

Eu, Sabiá, estou lhe escrevendo para contar brevemente sobre como a minha trajetória no Grupo de Pesquisa “Cultura, Escola e Educação Criadora”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), oportunizou-me a educação estética.

Quando estava fazendo o estágio (entre 2006 e 2007) no curso de Pedagogia, o desejo pelo mestrado me alcançou quando uma professora conversou sobre a possibilidade de minha colega de trabalhos de estágio e eu ingressarmos no Mestrado em Educação. Lembro-me que fiquei eufórica com a nova ideia, mas ao mesmo tempo fui tomada pela racionalidade de que eu precisava me estabelecer profissionalmente para então, posteriormente, alçar novos voos acadêmicos. Assim o fiz; guardei em meu coração a ideia sedutora de me aventurar pelo mestrado, e segui o meu caminho.

Em 2012, passei no processo seletivo para o Mestrado em Educação do PPGE-Univali. Meu projeto teve como tema a Literatura infantil. Dessa forma, passei a ser integrante do Grupo de Pesquisa “Cultura, Escola e Educação Criadora” e comecei a ser orientada por uma professora apaixonada pela literatura.

Michèle Petit defende que a mediadora/o mediador cultural – aquela pessoa que apresenta o livro literário – pode ser um familiar, uma bibliotecária, um professor, ou como foi o meu caso, uma professora orientadora de pesquisa.

Sabe Iria, antes de eu ingressar no mestrado eu já lia alguns textos literários, mas foi com a minha orientadora e com o GPCEEC que eu compreendi que a arte é potência para a educação estética. Por isso, nutro-me com visitas ao museu, com a contemplação de uma peça teatral, com a leitura do literário etc., assim, educando-me esteticamente.

Lembro-me que fiz um seminário institucional no mestrado em que a professora trouxe para a sua aula o filme *Só dez por cento é mentira* - uma obra narrativa sobre a trajetória poética do poeta brasileiro Manoel de Barros. Ela propôs um encharcamento poético. Entrei em uma relação com as suas obras e permiti-me fazer uma experiência estética com a poeticidade de suas palavras.

Sempre que leio um texto de Manoel de Barros, como por exemplo, *O menino que carregava água na peneira*, faço uma nova experiência com as palavras que vêm ao meu encontro. Isso porque a experiência estética é singular.

Assim como conheci Manoel de Barros, encontrei-me com outros autores literários por meio dos movimentos estéticos do GPCEEC. Com João Guimarães Rosa, adentrei ao sertão e acompanhei de perto *A estória de Lélío e Lina*. Inclusive, Guimarães Rosa me acompanhou na escrita da dissertação. Com Milton Hatoum, conheci os *Dançarinos da última noite*.

Com o desejo de continuar minha trajetória de pesquisa acadêmica, ingressei ao doutorado no mesmo grupo de pesquisa. A minha pesquisa defende a experiência estética como uma prática de cuidado de si no cotidiano da Educação Infantil. Com os estudos e pesquisas junto ao GPCEEC, compreendi que a educação estética está atrelada ao ato de fazer uma experiência estética com a arte. Sendo assim, durante todo o percurso da pesquisa trouxe a experiência estética que fiz com as leituras do literário, com as visitas aos museus, com o teatro, com a música.

Como a metodologia da pesquisa doutoral é a Pesquisa Narrativa Autobiográfica, ousei escrever alguns textos poéticos que exprimem a experiência estética que fiz com a arte, um movimento de encontros, de desassossego e de contemplação e reflexão do mundo vivido. Desejo ressaltar que fui encorajada pela minha professora orientadora a publicar na tese esses textos autorais. Despir-se do anonimato foi um grande exercício de encorajamento, uma revolução do meu interior para o meu exterior.

Eu defendo em minhas pesquisas que a inteireza da criança seja cultivada por meio de um cotidiano em que experiência estética seja uma prática de cuidado de si. Dessa forma, trago a experiência estética como uma prática de cuidado de mim em meu próprio cotidiano: nutro-me com a leitura do literário, por exemplo, porque sei da potência que há em um texto de literatura para que desacelerar de uma rotina anestésica para contemplar a vida e assim manter-me uma mulher cultivada (razão e sentidos em um movimento dinâmico e recíproco).

Uma mulher cultivada que não apenas defende em suas pesquisas a educação estética do ser humano, mas que no dia a dia procura fazer da vida uma obra de arte, nutrindo-se com literatura, com visita ao museu, com a apreciação de uma peça teatral e etc. Essa mulher cultivada que sou na minha vida pessoal ressoa, reverbera na professora de Educação Infantil que sou na minha vida profissional.

Minhas pesquisas já foram defendidas e, atuando hoje na escola da infância pública, percebo o quanto a educação estética que conheci com o Grupo de Pesquisa “Cultura, Escola e Educação Criadora” tem contribuído para eu contemplar as inutilidades da vida, como diria Manoel de Barros, pois são nessas insignificâncias (aquilo que não é utilitarismo) que encontro grande significância. E dessa forma, mantenho-me cultivada.

Para finalizar esta carta Iria, destaco mais uma vez a professora apaixonada pela literatura que me apresentou Manoel de Barros e Guimarães Rosa. A sua paixão pelos livros ressoou em mim. E esse é o meu desejo como professora que atua na primeira infância: que a arte continue enchando a minha vida, mantendo-me cultivada, e que esse movimento estético ressoe, reverbere no cotidiano da escola da infância que atuo... desejo continuar carregando água na peneira.

Com Carinho,

Sabiá

Itajaí, 09/02/2025.

Prezada Iria,

É um prazer participar da sua pesquisa e falar um pouco sobre meu percurso no GP Cultura, Escola e Educação Criadora.

A entrada no mestrado e no GP foi o início de um “divisor de águas” na minha vida. Eu sempre fui artista e professora de dança, mas não tinha ideia da potência da arte em nossas vidas. Com o percorrer dos estudos fui me identificando em práticas que eu desenvolvia, mas que não tinha o conhecimento da sua produção e importância na área da educação, não tinha consciência de como a dança contribuía potencialmente na constituição dos sujeitos.

Os referenciais teóricos utilizados pelo GP me ensinaram a potência da arte, e a partir disso, fui resignificando minhas práticas em dança. Com um olhar para a educação estética e para a mediação cultural, minhas aulas ampliaram o foco no aluno como ser atuante, presente e crítico. A escuta pelos corpos dançantes se ampliou, e essa escuta perpassa pela fala, pela observação, pelo dar tempo ao processo de cada pessoa, pelas trocas e partilhas, pelo olhar para as subjetividades de cada sujeito.

As ressonâncias do mestrado, me levaram para o doutorado com a certeza de querer permanecer no GP Cultura, Escola e Educação Criadora para aprofundar meus estudos.

Pela educação estética, proporcionada pelo GP, ampliei meu olhar para o mundo e para minhas relações, sejam pessoais, profissionais, sociais, políticas e culturais. Me vejo uma pessoa mais sedenta por arte, pelas minúcias da vida, pelas observações e percepções mais apuradas, pelo equilíbrio do meu corpo amparado pela sensibilidade e pela racionalidade.

Esse novo ser que surgiu também resignificou minhas práticas pedagógicas que se tornaram mais cuidadosas para um olhar estético. As resignificações pessoais e profissionais foram acontecendo concomitantemente, num processo lento, pessoal, subjetivo, de muitos questionamentos e busca de respostas.

Acredito que esse seja o percurso de pessoas que se permitem serem afetadas pela educação estética, porque eu fui afetada e me sinto mais potente nas ações da vida.

Abraço, e boa pesquisa!

Is

Lenu

Querida Iria,

Recebi sua proposta para escrever uma carta narrando como minha trajetória no GP “Cultura, Escola e Educação Criadora” oportunizou minha educação estética e de que forma as experiências vividas no grupo reverberaram em minha vida pessoal e profissional.

Início agradecendo a oportunidade de revisitar esse tempo, não apenas para reviver lembranças amorosas, mas também para refletir sobre tudo o que vivi nesse momento tão especial.

Não sou catarinense; nasci e vivi toda minha vida na cidade de São Paulo. Mudar para uma região desconhecida, deixando amigos e familiares, aos cinquenta e um anos, foi uma decisão ousada, mas necessária. Naquele momento, eu estava iniciando meu doutorado numa universidade da cidade, na área de avaliação externa, uma temática que buscava compreender antes de me aposentar de meu cargo público na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Além disso, atuava como pedagoga há quase vinte anos, na gestão de uma escola de ensino fundamental, muito envolvida com avaliações internas e externas, gestão de pessoas, inclusão de alunos...

Faço esse relato para que você entenda o impacto que foi para mim ingressar em um grupo de pesquisa que discutia e buscava compreender a educação estética por meio da Arte. Talvez você se pergunte como fui parar nesse grupo. Ah, amiga! Coloco na conta das surpresas que o Universo nos reserva, ou, como dizem, Deus escreve certo por linhas tortas.

Cheguei à Univali em 2014, indicada por uma professora para continuar os estudos sobre avaliação. Porém, como não consegui contato com ela, resolvi participar de um seminário de literatura — sempre gostei de ler. E foi então que conheci Adair. Foi amor à primeira vista (risos). Encantei-me pela temática, pela metodologia de ensino e pelas pessoas que participaram do seminário. Ao final, fui convidada a integrar o grupo de pesquisa.

Lembro que em um dos primeiros encontros, a professora Adair entrou com uma caneca de café, colocou-a sobre a mesa e perguntou: O que vocês estão vendo? Comecei a ouvir colegas narrarem histórias poéticas, cheias de música, movimento, cores, odores e sabores. E eu... eu só via uma caneca.

Naquele momento, percebi o quanto os anos dedicados a resolver os problemas do cotidiano escolar — apagando incêndios e assistindo outros surgirem — haviam me endurecido. Estava tão imersa na racionalidade e na resolução prática das coisas que havia me distanciado da leveza e

da fluidez da Arte. Assim, iniciei uma nova trajetória, cheia de desafios, que ainda reverbera em mim.

Gosto de pensar em trajetória porque, embora eu possa marcar seu início, seu fim é incerto. E hoje, acredito que o movimento de educação estética de uma pessoa nunca termina; ele se reinventa continuamente. Uso o termo pessoa com cuidado. Diferencio-o de *indivíduo* — que sugere autossuficiência — e de *sujeito* — que atua como senhor de sua ação, mas ainda de forma isolada. Para mim, uma pessoa existe na relação com o outro, com o meio em que vive e com a cultura da sociedade. Mais que isso, ela se equilibra entre razão e sensibilidade, compartilhando seu conhecimento e experiência com aqueles ao seu redor.

Entendo, ainda, que este movimento está relacionado ao direito de ter acesso à Arte e aos espaços em que ela se manifesta, ao contato com mediadores que facilitam esses encontros e às experiências que cada um vivencia. Exige determinação para continuar se nutrendo esteticamente e, sobretudo, ser um agente que contribua para a educação estética da sua comunidade.

Mas como educar-se esteticamente? Essa foi a pergunta que reverberou em mim após aquele encontro com a caneca. Será que algum dia eu conseguiria ver além de uma caneca? À medida que participei das atividades do grupo, dos seminários e dos estudos durante meu doutorado, as questões se multiplicavam e se diluíam, num movimento quase musical, entre sons e silêncios, dissolvendo a rigidez que o tempo havia solidificado.

O grupo me proporcionou vivências intensas: visitas a espaços de Arte, encontros com obras e artistas, conversas profundas com os colegas, seminários que exploravam as Artes como um caminho para a educação estética e estudos sobre autores que ampliaram minha compreensão. Além disso, fui estimulada a me nutrir esteticamente. Todas essas vivências ecoaram e continuam a ecoar em meus escritos, em minha relação com a vida e até em minha família. A nutrição estética deixou de ser uma atividade acadêmica e se tornou um hábito, uma necessidade, transformando meu cotidiano.

Paulo Freire diz que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. Meu movimento de educação estética foi um acontecimento coletivo, envolvendo muitas mãos, lugares e diálogos, que se transformaram em experiências, no sentido que Heidegger e Maffesoli defendem — e que busquei compreender na minha tese. Com o tempo, percebi que educar-se esteticamente é um movimento contínuo. É preciso nutrir-se e ser nutrido, até que essa fome de Arte se encarne em nós.

A experiência com a Arte é revigorante; ela nos transforma como pessoas e reverbera nas pessoas com as quais convivemos. Somos mediadores por nossas ações, mais do que pelos discursos. A Arte nos torna mais encarnados nas coisas da vida. E hoje, de pois de toda esta

experiência, diante de uma caneca de café, me lembro de Magritte e afirmo, “Ceci n’est pas une tasse”. (Risos)

Novamente, agradeço a você, Iria, pela oportunidade de poder rememorar momentos tão intensos na minha vida e que me trazem tanta alegria. Hoje, carrego comigo a certeza de que a educação estética é um caminho de humanização contínua, que se renova a cada encontro, a cada experiência e a cada diálogo. Participar o grupo de pesquisa foi uma trajetória que não apenas transformou minha relação com a Arte, mas também minha forma de ser e estar no mundo.

Com carinho,

Lenu (a Elena Greco de “A amiga genial” de Elena Ferrante)

Lucia Prevensie

Brusque, 17 de dezembro de 2024.

Querida colega e parceira de estudos e pesquisa na Educação!

Aqui venho relatar minha caminhada na pesquisa, até o presente momento, tomando como ponto norteador, a Educação Estética e(m) minha vida.

Há pouco entrei para Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora, como bolsista de pesquisa. Neste tempo, vivi experiências singulares e valiosas, que me proporcionaram a oportunidade de desbravar caminhos pelas esferas da Educação Estética, trajetória que conquistou meu olhar sobre sua importância.

Diante das trocas e vivências, percebi que, enquanto seres humanos, somos intelecto e somos sensível, e o melhor de nós, a nossa essência, se encontra no despertar, no movimento e no equilíbrio entre ambos.

Sendo licencianda, ainda em processo de formação para atuação na docência, reverberarei os aprendizados em minha vida profissional, buscando contribuir com a Educação Estética de meus futuros alunos.

Ao pensar minha vida pessoal, a Educação Estética ampliou o aguçar do meu lado sensível, dos meus sentidos. Nesse movimento, me permiti sentir e vivenciar cada momento, e o quão bons são os frutos gerados por essa entrega.

Não é sobre o certo e o errado. Não é sobre moldar. Não é sobre padrões. É sobre a grandiosidade e o poder das possibilidades. Possibilidades de pensar. Possibilidades de ver. Possibilidades de ouvir. Possibilidades de tocar. Possibilidades de farejar. Possibilidades de saborear. Possibilidades de sentir. Possibilidades de experienciar. Possibilidades que unidas edificam a formação intelectual e sensível do indivíduo.

codinome de Lucia Pevensie.

Espiral

Balneário Camboriú, 02 de fevereiro de 2025.

Ao querido Grupo de Pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora,

Escrever sobre minha participação neste grupo é um exercício prazeroso que evoca somente lembranças afetuosas. É como abrir um livro de memórias repleto de imagens, sensações e percepções que transformaram profundamente minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

Entrar neste espaço foi como abrir uma janela para um mundo que sempre esteve ali, mas que eu ainda não tinha olhado com tanta atenção. Desde os primeiros encontros, fui atravessada por novas percepções e por um encantamento que só crescia. A educação estética e a mediação cultural não eram apenas conceitos teóricos — tornaram-se formas de ver e experienciar o mundo. A mediação com a arte e com os saberes proporcionada pelas professoras coordenadoras do grupo abriam espaço para que a experiência acontecesse.

A partir do convite ao aguçamento dos sentidos e da ampliação do olhar, passei a sentir-me imersa em um mundo de novas possibilidades estéticas. As imagens visuais que sempre estiveram presentes em meu entorno suscitaram indagações e reflexões. A poesia e a literatura, que haviam se afastado de meu cotidiano, voltaram a me nutrir esteticamente.

Logo no início da participação no grupo, tive contato com um dos livros publicados, o qual reunia diversos artigos que me oportunizaram pensar sobre a arte e a educação. Não sei como e nem porquê, mas ainda hoje o livro possui um perfume que me encanta toda vez que eu o abro, folheio e leio suas páginas.

Percebo que o grupo proporcionou-me vivências poéticas, espaços para o sentir e o pensar de maneira individual e coletiva. A poesia entrelaçada às vivências potencializava os encontros e o afetamento, além da partilha dos alimentos ofertados no lanche ao final de cada encontro, que traziam o sabor da alegria.

Senti-me por diversas vezes atravessada pelas trocas sensíveis propostas. A leitura dos textos que eram sugeridos abriram caminhos que nunca mais se fecharam: Schiller, Duarte Jr.,

Maffesoli, Larrosa, Heidegger foram alguns dos autores que indicavam o caminho do pensamento, o caminho da experiência.

Os encontros eram mais do que espaços acadêmicos — eram espaços de afeto, de trocas sensíveis, de vivências poéticas que ressoavam dentro de mim. E como ressoavam! Por muitas vezes, senti-me tocada, afetada pelo que se discutia, pelo que se compartilhava, pelo que emergia das leituras, das conversas, dos lanches, das caminhadas, do contato com a arte.

Hoje, ao olhar para minha prática docente, vejo o quanto o grupo me transformou. Já não sou a mesma professora que entrou ali no início, e nem poderia ser. Minha forma de ensinar, de pesquisar e de estar no mundo foi ressignificada. Levo comigo cada aprendizado, cada troca, cada sensação que esse percurso me proporcionou. E, acima de tudo, levo uma imensa gratidão.

Com carinho,

Espiral

L. C.

Todas essas coisas que eu vi me dão um certo tipo de experiência que talvez continue sempre indecifrável - uma pedra no caminho, diria talvez Carlos Drummond de Andrade.
(C. L.)

Querida I.,

espero que esta missiva te encontre bem e, animada com o sopro do novo ano, plena de energia para seguir teus projetos.

Há tempos pretendia te escrever sobre este assunto tão precioso para mim, sobre o qual apenas ensaiamos um conversa. A despeito da possibilidade de minha demora ter te desmotivado, desejo que ela, ao contrário, tenha criado uma expectativa passível de ser devidamente atendida.

Quando Clarice escreveu de Florença a Elisa e Tania contando as últimas novidades de suas experiências pela Europa, ciente de sua possível *indecifrábilidade*, como você lê na epígrafe que escolhi para nós, ela também registrou seu lamento por não saber descrever o que via - a maravilha da cidade, Michelangelo, Rafael, Donatello, palácios, “mil coisas”. É surpreendente como eu, completamente incomparável com C.L. na qualidade da escrita, me identifico com a pessoa dela, ainda mais quando penso nas minhas experiências e nas mil *coisas-presentes* trazidas pelo nosso grupo de pesquisa, o Cultura, Escola e Educação Criadora - GPCEEC. Eu também não sei descrever tudo o que vi(vi).

Eu cresci voluntariamente cercada por literatura e imersa no mundo do ballet e tudo o que ele me trouxe, e, portanto, vivia, principalmente na adolescência, experimentando muito e experienciando quase tudo ao ponto heideggeriano. O GPCEEC, entretanto, chegou décadas mais tarde, depois de eu ter vivido muitas batalhas, algumas perturbadoras, outras anestésicas, me recolocando em contato com aquele meu eu anterior, despertando o fôlego da minha alma bailarina que ainda não havia desistido completamente, para aprender a dançar novas melodias.

Acho que a grande questão é que, ao mesmo tempo em que me proporcionava mais possibilidades de experimentação em tantas vivências sensíveis que nos foram ofertadas, o grupo me tornava consciente do quanto eu vivia ou não cada momento como quem *faz uma experiência*.

Sabe I., eu sempre estive disposta a viver meu tempo acadêmico quase como o ferro se dispõe ao ferreiro ou como o ouro se entrega às mãos do joalheiro. Sempre acreditei ser uma heresia superior sair ilesa de uma formação densa como uma graduação, um mestrado, um doutorado. E, olha, eu sei que é senso comum que isso é impossível, mas não é isso que a gente vê na prática. Eu não acredito absolutamente que o acúmulo de conhecimento é capaz de mudar o (nosso) mundo, e é isso que muita gente tem feito em sua formação acadêmica - acumulado conhecimento. Ora, se quem gera e usa o conhecimento somos nós, é o que vai *em nós* que é potente, e esse *nós* é feito de matéria imaterial, coisa não coisificável, sensível gerado através do sensorial. E isso as líderes do GPCEEC me parecem saber muito bem.

Assim, toda vez que fomos expostos a alguma forma de arte, e, mais ainda, toda vez que tivemos uma ou várias obras de arte mediadas - literatura, música, dança, pintura, escultura... -, e eu aqui destaco a importância fundamental da mediação da arte, eu estava lá, com minha coisa não coisificável entregue a seguir sendo moldada em meu eu-ferraria, para seguir sendo entrelaçada em meu eu-filigrana. E veja, minha querida, não estamos falando aqui de *submissão* impensada e servil ao processo, aos modos do ferro e do ouro, mas de *disposição* repleta de desejo de tornar(-se). Há ação pessoal e consciente envolvida aí, porque, afinal, é possível estar de corpo presente e alma totalmente ausente, feito ferro e ouro que são só minério inconsciente e *indescoberto* no seio da terra.

Então, *filinigranizada* e consciente de tal, eu já não era mais a mesma, não o *sou* mais, o que inevitavelmente repercute e reverbera em tudo o que faço. Meu olhar sensível, agora ainda mais sensibilizado, se estende a tudo e todos ao meu redor, afetando minha maternagem, minha *ensinagem* - que se tornou muito mais escuta e *perguntação* orientadora que explicação -, enfim, todo meu agir no mundo, que agora é muito mais orientado a observar, a agir em direção a e, sempre que possível, interagir *com* a matéria imaterial, a coisa não coisificável, o sensível possível através do sensorial.

Embora você possa estar me achando maluca, arrisco a dizer que a esta altura você já entendeu aonde eu finalmente queria chegar, não é mesmo, I.?

As oportunidades ofertadas pelo grupo foram fundamentais para que eu vivesse experiências - no sentido heideggeriano ou lispectoriano -, estéticas e assim me educasse esteticamente, mas o que realmente potencializou tal fato, foi que essas oportunidades foram mais que simples *ocasião de exposição* a objetos

artísticos e estéticos. Foram as mediações durante as ocasiões, bem como o concomitante estudo e a tomada de consciência dele decorrente acerca do conceito e da importância da educação estética, bem como dos papéis da estesia e da fruição para tal educação. Porque, se eu antes já acreditava não poder sair ilesa do processo, desse modo aprendi a imergir nele de maneira a garantir um afetamento tal que me afastasse da anestesia deste modo de vida barbaramente ágil, raso e insípido do nosso tempo, rumo a um modo de viver - e de ser - repleto de estesia, com as devidas pausas para mergulhar fundo e degustar o sabor do que se quer saber. E eu creio que hoje realmente eu posso muito mais porque aprendi *como* (me)educar esteticamente.

Bem, querida I., para não correr o risco de você desistir de mim, e torcendo para que minhas palavras não sejam indecifráveis como algumas pedras, eu vou parando por aqui.

Pensando em Michelangelo e suas esculturas, deixo-te com uma imagem da obra de Casare Zocchi intitulada “The young Michelangelo carving the head of a faun”, para nos ajudar a lembrar de seguir (nos) lapidando - creio que essa seja nossa obra maior.

Escreva quando quiser! Até breve!

Carinhos, L. C.



Itajaí, 20 de janeiro de 2025.

Cartógrafa ambiental

Querida Iria,

Minha trajetória no GP foi traçada a partir do estudo da cartografia como método de pesquisa, conectada com leituras dos filósofos Rancière “saber emancipado”, Schiller e os “movimentos de razão e sensibilidade que oportunizam conhecimento” e Deleuze sobre a “multiplicidade e imanência do ser”. Por certo, desconhecia a arte como possibilidade de experiência estética, ou como Heidegger nos ensinou “algo que nos acontece, o que nos toca”.

Este percurso oportunizou, para além dos saberes filosóficos, a educação estética a partir da arte (em todas as suas manifestações) como possibilidade de imprimir sentido à vida (o que a obra pode me dizer), experienciando lugares surpreendentes como Inhotim, a Bienal de São Paulo e o Instituto Internacional Juarez Machado, ou ainda possibilitando um novo olhar para a leitura de uma obra, por exemplo. Não raro, quando leio algo, questiono: Tem hipertextualidade? É uma obra aberta?

Olhar inclusive, que reverbera na minha escrita acadêmica. Sempre que possível, tento produzir textos mais leves, criativos e que sejam capazes de conectar arte e ciência.

De certa forma, como defendi na dissertação, a trajetória no GP contribuiu para minha autonomia intelectual e o sentido de pertencimento (não só estar, mas ser no mundo), e ciente deste ganho, sempre que posso, oportunizo encontros com a arte para minha filha.

Com carinho,

Cartógrafa ambiental

Dinarte

Sempre fui curioso em experimentar materiais de expressão sonora nas aulas com a educação infantil, o que me levou, também, a pensar a atuação docente junto a esse nível de ensino como uma forma de reconexão à minha própria infância. Gostava de perceber os sentidos do meu próprio corpo, adulto, em conversação com minhas memórias de infância. Muitas vezes pensei que a experiência mediada em sala poderia ser a primeira na vida dessas crianças. Nessa mesma época passei a visitar exposições de arte contemporânea. Comecei por perto e logo se tornou uma rotina. Visitei bienais no Brasil e no exterior, o que, aos poucos, começou a transmutar minhas percepções de arte, algumas vezes de forma imediata, outras vezes depois de meses depois das visitas. Mas, e a sala de aula? Como isso se enquadraria nas aulas de música?

Certa vez, lá por 2018, algumas acadêmicas que já faziam parte do GP Cultura, Escola e Educação Criadora, e trabalhavam comigo, me convidaram a participar do grupo e fazer algumas disciplinas isoladas para, posteriormente, cursar um mestrado. Disseram-me que algumas de minhas práticas estavam alinhadas com os estudos do GP. Pensei logo: *que tipo de estratégias estavam estudando lá?* uma vez que me interessava a arte contemporânea junto à educação infantil, mas voltada ao ensino da música. Algumas vezes me indagava se essas aulas que estava realizando, na época, poderiam ser consideradas aulas de música. Um conflito condicionado à uma formação em licenciatura que viu apenas metodologias eurocentradas voltadas à percepção musical e ao ensino do instrumento. Eu queria mais.

Convite aceito, ingressei como aluno especial em uma disciplina mediada pela professora Dra. Monica Uriarte. Ali me dei conta de que não estavam discutindo metodologias contemporâneas no ensino da música, mas, sim, estudos voltados à educação estética, mediação cultural, saber sensível e experiência.

Foi incrivelmente transformador. Comecei a observar minha atuação de forma acadêmica em um outro patamar. Lembro de transitar minha percepção voltada aos elementos que compõem uma aula de música, para um atravessamento de sentidos. A palavra experiência, enquanto conceito filosófico, tomou forma não só em leituras, mas na minha carne docente. Comecei a viver efetivamente a mediação como uma experiência compartilhada, ou melhor, vivida e comunicada com as crianças, que faziam, simultaneamente, suas próprias experiências. Durante o mestrado, essas experiências começaram a sair do papel de leitura para uma imersão vívida e epistemológica. Lembro de entrar em sala com as crianças e pensar: *O que vamos aprender hoje?*

Meu tema de estudos foi a GRAFIA DO SOM e, antes mesmo de desenvolver minha dissertação, que inicialmente pensava eu ter relação apenas com o desenho e como as crianças representam o som graficamente, gradualmente, durante a escrita e os estudos orientados a partir das discussões do GP, começou a vislumbrar um lugar de compreensão que eu não havia encontrado na Licenciatura em Música. A saber, o espaço

de aula como um organismo vivo, de mão dupla, repleto de sentidos e construção do conhecimento.

Depois do mestrado concluído, comecei a mediar formações de professores em diversas cidades de Santa Catarina, incluindo a formação de professores de Arte do município de São José, que durou um ano inteiro. Participei de seminários, escrevi capítulos de livros e artigos relacionados ao meu tema de estudos. Realizei exposições de artes visuais e sound Art, com diversas técnicas observadas durante as aulas com a educação infantil. Isso, definitivamente, não teria sido possível sem o contato com o GP.

Atualmente estou cursando o Doutorado em Educação Musical. Me senti seguro e preparado ao responder uma das perguntas feitas durante a entrevista, pela banca de professoras, enquanto estava no processo de seleção:

Você acha que isso é uma aula de música? Perguntaram as catedráticas em educação musical.

Respondi: *Só tenho certeza das experiências que me atravessam, sem alforria.*

Dinarte

M. U.

Itajaí, outubro de 2024

Querida Iria, agradeço o convite para participar da sua coleta de dados, escrevendo essa carta sobre a repercussão da Educação Estética na minha vida.

Como aluna e posteriormente professora de um Programa de Pós-graduação em Educação, escrevo essa carta falando sobre como a Educação Estética repercutiu na minha vida profissional e pessoal, apontando que a Educação Estética que me refiro é aquela que estesia todos os nossos sentidos, então inicio por esses sentidos tão importantes para as nossas referências.

O caminho por mim trilhado iniciou pela **visão**, procurei refinar o meu olhar para as pessoas em suas mais diversificadas atividades, sem esquecer de olhar para as minhas ações e atitudes em situações diversas. Só olhar não foi suficiente, porque o resultado gerou inquietação e curiosidade, que me levaram ao movimento e interação. Como venho de uma formação artística, a visão também abre muitas possibilidades criativas, pois tudo o que vemos e lemos, passa pela nossa experiência, o que certamente é ressignificado. Quando leio um texto conhecido, gosto de me surpreender em encontrar outras formas de ressignificação. Tudo o que vemos e guardamos na nossa memória, passa a fazer parte da nossa educação estética, porque de certa maneira, vamos utilizar essas informações para ressignificar nosso cotidiano, nossa atuação profissional e pessoal.

Venho de uma área de formação onde o som, sua organização, comunicação e repercussão são vitais, e assim nasce a necessidade de refinar a **audição**: nosso entorno está repleto de sonoridades, algumas escolhidas por nós, como selecionar uma música que gostamos, em outras ocasiões podemos nos estesiarmos com os sons da natureza como o cantar dos pássaros, o vento que balança as folhas das árvores, o som gerado pelo movimento das ondas do mar. Também temos sonoridades mais ruidosas, que nem sempre nos estesiavam, mas fazem parte da nossa vida cotidiana: o som resultante do trânsito de veículos, as falas das pessoas nas ruas, o ruído produzido pelo nosso andar. Enfim, a audição como um sentido muito acurado, está sempre aberto: não podemos fechar os ouvidos, Schafer (Ouvido Pensante, 1991) nos diz que “não temos pálpebras auditivas”, ou seja, não conseguimos isolar a audição completamente: mesmo utilizando fones de ouvidos, podemos ouvir os ruídos internos do nosso corpo. Por outro lado, a audição é um baú de lembranças: frases, palavras, músicas, vozes, textos e tudo o que nossos ouvidos foram capazes de guardar. Abrir nosso baú, certamente estesiará nossos sentidos!

Somos seres integrados, e o **tato** tem uma função fundamental para estesiarmos nossos sentidos: quantas coisas conseguimos reconhecer pelo toque: o macio e o áspero, o frio e o quente, o leve e o pesado. Temos uma necessidade de abraçar pessoas que gostamos, o toque nos aproxima e gera aconchego. Como musicista, o tato é um sentido muito especial para mim, pois o pianista precisa olhar a partitura e “tatear” as teclas brancas e pretas do piano, por vezes com mais intensidade e força, outras da forma mais delicada e suave possível. Na minha atividade artística como regente coral, o tato sempre foi um sentido muito importante para a minha atuação profissional, pois é por meio dele que são delineados todos os contornos e movimentos para a execução musical, modulando as sonoridades suaves, médias e fortes, assim como, os movimentos dos braços e mãos, necessários para a

regência, onde toda a indicação de intensidade sonora é dada a partir dos movimentos das mãos do regente.

Quantas pessoas e lugares conseguimos reconhecer pelo **olfato**? Temos memórias olfativas de pessoas, lugares, comidas, flores, perfumes, entre outros. Nosso olfato é extremamente importante para indicar caminhos. Escolhemos os produtos que utilizamos tanto para a higienização de nossas casas, como para nosso uso pessoal como fragrâncias e cremes pelo olfato. Nossa alimentação também é olfativa, muitas vezes escolhemos o que comer pelo olfato e depois saborear pelo paladar.

O **paladar** é outro sentido extremamente importante nas nossas escolhas, pois precisamos do alimento para nossa saúde física e mental, mas o paladar vai além da alimentação, o paladar causa prazer, quando fazemos nossas escolhas pelos gostos, texturas e odores. Os cinco sabores identificados pelo paladar são: doce, azedo, salgado, amargo e umami, termo originário do japonês, que significa essência do sabor. O paladar tem um sentido muito especial para mim, pois venho de uma família de italianos, onde cozinhar não era uma obrigação, era um evento! Lembro da minha mãe cozinhando, em um tempo que as coisas não eram tão disponíveis como agora, com muitas opções e variedades de comidas semiprontas. Tudo era feito em casa, desde a massa até o molho. O paladar é muito interessante, ele traz recordações, saudades, mas também instiga novos sabores e misturas que a atual gastronomia nos apresenta de forma inusitada. Combinar ingredientes é uma arte, que se aprende fazendo, acertando e errando, mas sempre procurando o que pensamos ser o “ponto certo”.

Enfim, agradeço à Iria pelo convite para participar dessa pesquisa, pois essa atividade estesiou os meus sentidos de forma muito particular. É muito bom pararmos um pouco, afastarmo-nos da nossa rotina e pensarmos/repensarmos na nossa atuação e na repercussão da Educação Estética em nossas vidas.

M. U.

Marilyn M.

Sim, a educação estética pode ter impacto profundo no sujeito que entra em contato com a arte e permite que ele faça uma experiência única e pessoal. Essa experiência caracteriza-se como uma forma de diálogo entre o sujeito e a obra de arte que promove uma grande influência. Leva o sujeito a entrar em um universo de significados, emoções e sensações. Isto porque a arte nos toca, nos faz sentir, pensar e refletir sobre o mundo e nós mesmos. Este diálogo não verbal da experiência estética é dominado pela linguagem simbólica, sensorial e emocional. Quando isto ocorre vivemos uma experiência única e pessoal que desenvolve em nós uma maior sensibilidade, percepção e consciência crítica em relação ao mundo ao nosso redor. Ao analisar a história de minha vida em todos os aspectos e minhas experiências com a educação estética posso afirmar que ela foi responsável pelo meu modo de ver e analisar todas as coisas e espaços em que vive sobre uma ótica da busca do belo e da humanização presentes na educação estética.

A Estética esteve presente na minha formação desde os primórdios. Entrei na escola com três anos de idade. A partir daí fui sendo envolvida na escola por atividades artísticas e culturais. Minha primeira apresentação foi aos 3 anos quando, em uma festa junina recitei ao versinho “batatinha quando nasce” e eu brinco dizendo que foi o meu batismo de fogo porque a partir dali, nunca mais saí do palco. Fiquei uma eterna oradora, que adora falar e possui a fluência mental para falar sem escrever. Minha vida encolhe quando não tenho público para comunicar algo. Neste período foram inúmeras atividades de artes de oratória e dança nos eventos escolares. E as brincadeiras estéticas continuavam na rua com os vizinhos, pois tínhamos um circo no qual inventávamos histórias e dramatizações.

Ao seguir para o ginásio, descobri que escrever também possibilitava o encontro com a arte, a arte literária. Comecei a ler romances, poemas, revista seleção e tudo o que me fosse ofertado com palavras. Fiz meus primeiros poemas. Fui apresentada à música pela professora de artes musicais. Comecei a cantar, na época, a música italiana estava em alta e eu, adolescente e apaixonada cantava “dio como te amo” e muitas outras.

Ao chegar ao ensino médio, no curso do Magistério tornei-me a oradora oficial da Escola tendo em vista que gostavam do jeito que eu declamava, colocava vida nas palavras. Na época, elaborei uma apresentação a partir do livro O Profeta de Gibran Kalil Gibran que li e me encantei como com o Pequeno Príncipe. Para a dramatização selecionei os trechos sobre educação e professor, montei no palco o cenário com caixas coloridas, e alternávamos as falas entre as amigas do grupo. Escrevi uma paráfrase para a música Ao mestre com carinho e ao final, todas cantamos acompanhados por uma colega que tocava acordeon. O público ficou encantado, fomos aplaudidas em pé, inclusive pelo pessoal da diretoria de Educação do Município que estava presente. Detalhe, o livro em conheci na casa de uma amiga, na qual fui passar férias. Como não podia comprar eu copiei o livro inteiro, no mês de fevereiro, de um verão no Rio de Janeiro, com 17 anos de idade.

Neste período, tínhamos também um grupo de teatro com a professora de artes. Montamos duas peças infantis de Maria Clara Machado e saímos pelos municípios vizinhos apresentando. Era simplesmente inebriante. Com este mesmo grupo montamos um espetáculo de dança e apresentamos no palco do cinema da cidade.

Concluindo o Magistério veio a Universidade, como fiz Letras pude aprofundar meus conhecimentos literários. Foi paixão à primeira vista pelo professor de literatura e teoria literária. A sintonia foi tanta que comecei a atuar como monitória dele e tendo acesso a sua imensa biblioteca. Com ele conheci a paixão pelo João Guimarães Rosa.

Alí estava definido que a minha caminhada seria pelas artes literárias, o mundo da estética, do belo, a arte e o seu afetamento do humor e das crenças das pessoas.

Ao transformar-me em professora, a minha didática sempre teceu o conhecimento e a estética, como forma de conduzir o processo de aquisição dos saberes.

Professora de literatura e redação encontrei-me inserida na arte. As leituras eram temperadas com dramatização, pintura, imagens promovendo a sensibilização estética para provocar o encantamento com a leitura, o que hoje definimos como mediação.

Promovia saraus, concurso de poesias. Participava dos projetos de promoção da leitura. Entre eles, destacou-se o Projeto Nestlé de literatura que teve a duração de 10 anos ou mais. Já na metodologia contemporânea de análise literária com os autores de nosso curso de Mestrado e doutorado. Barthes, Eco, Lajolo, Bosi, Jouve e outros da mesma linha. O processo de mediação era elaborado de forma que todas as artes estivessem envolvidas com os livros a serem lidos. Ao final, os melhores textos produzidos eram premiados.

Fiquei conhecida como a Professora de Literatura e lembrada por eles, por este motivo até hoje.

Mais um episódio que vale ressaltar foi que assumi o cargo de Secretária Municipal de Educação. Ali pude promover a educação estética para todas as escolas municipais que estavam sob minha responsabilidade; Procurei difundir a leitura e a cultura local e folclórica de nossa região. Na ocasião encontrei alguns apaixonados pelo teatro e criamos o TEAR, grupo de teatro amador riomafrense. Montamos duas peças e apresentamos para a cidade no Salão da Igreja Católica. Continuei com Maria Clara Machado. O processo de aprovação exigiu a avaliação do serviço de censura. Foi uma experiência muito diferente, tive que ir a Curitiba para que o texto fosse carimbado e assinado como aprovado. Mas durante dois anos apresentamos nossos espetáculos. Eu como diretora, não como artista a partir de agora.

Como professora universitária minhas aulas eram recheadas de apresentações. Após a leitura, dramatizações. No curso de Pedagogia elas montavam um dia de

Feira literária. Cada equipe escolhia uma obra de literatura infantil, organizava a contação e os familiares eram convidados também para assistir. Cada obra uma barraca!

E, finalmente, na Univali, no Grupo de Pesquisa, expandi meus estudos sobre estética. Tive a oportunidade de por 11 anos ser formadora de leitores pelo Projeto PIBID promovendo a leitura aos professores, aos acadêmicos e aos estudantes do Ensino Fundamental e Médio. Incontáveis livros foram espalhados pela região, com a mediação dos bolsistas. Ao mesmo tempo, fiquei coordenadora do Grupo de Contação de Histórias, criado pela Dra. Adair Neitzel e promovemos a contação em toda região do Vale do Itajaí, semanalmente. Além de apresentações em eventos da própria Universidade. Foram dez anos de leitura, arte, dança, música! Foi o presente de meu final de carreira na Educação.

No Curso de Letras incentivava a escrita para todos e fazia questão de publicar uma Antologia literária ao final do Semestre. Era um trabalho e um prazer que só a estética pode nos ofertar. Fico com a concepção de beleza da Idade Média que acredita que a beleza é relacionada a manifestação da inspiração divina.

Por isto, minha marca registrada é apresentar em todos os locais em que circulo a palavra bem-dita, a beleza que vem com as palavras.

Agora, na culminância de meu viver levo a leveza da palavra literária nas palestras sobre prevenção da Rede Feminina de Combate ao Câncer, nos grupos de festas que participo, no elevador do meu prédio e, atualmente, à Academia de Letras do Brasil de Brusque do qual sou membro.

Se a estética fez parte de minha formação? A estética moldou quem sou!

Marilyn M.