

# Educação, estética e metamorfoses pedagógicas

# 9

*Educación, estética y metamorfosis pedagógicas*

DOI: 10.18226/21784612.v25.dossie.9

Helenara Plaszewski\*  
Mirela Ribeiro Meira\*\*

**Resumo:** Versamos sobre um projeto de extensão que busca qualificar processos pedagógicos no fazer docente, oportunizando espaços de crescimento, criação, prazer, auto e heteropercepção de contextos físicos, sociais, sensíveis e artísticos, além de redefinir concepções pedagógicas, cognitivas e existenciais. Ao fruir e interagir com processos de arte, essa, na dimensão constitutiva do humano, passa de área de conhecimento a evento configurador de sentidos e, nessa perspectiva, proporciona transformações, reavaliação de escolhas, abertura a novas possibilidades e olhares. O *real* não se deixa apreender, é inseparável da existência e, ao se aproximar da (des)ordem, dionisíaca, na forma da *criação*, desnaturaliza o olhar, *bagunça* referências, predispondo à abertura ao mundo. A (des)ordem, criadora, integra e confere um lugar às coisas, e sua ética garante um princípio vital dinâmico que anima o social, assegurando o retorno de uma ordem nova, atravessada pela *metamorfose*. O processo, dialógico, tenta garantir a diversidade, a pluralidade, um resignificar do ensinar/aprender. É desenvolvido por docentes e alunos de uma universidade federal com 75 educandas de 6 a 12 anos em situação de vulnerabilidade social e se estrutura em três momentos interligados: um processo formativo, uma oficina e uma avaliação com expressões variadas dos participantes e memórias dos acontecidos. Como resultado, temos observado uma compreensão alargada da teoria, da prática, da criação, da Arte e uma formação mais qualificada, atravessada pela sensibilidade. A imersão na Arte em seus processos, materiais, ações, eventos, etc. tem permitido transfigurar atos, fatos, realidades, posturas, a partir de dados do sensível e do inteligível, constituindo uma Metamorfose Pedagógica. Essa, autorreferente, proporciona a emergência de um espírito criador, crítico,

\* Doutora em Educação. Professora-Adjunta na Universidade Federal de Pelotas (FaE/UFPel). E-mail: helenara.ufpel@gmail.com Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0001-7114-7542>.

\*\* Doutora em Educação. Professora-Associada na Universidade Federal de Pelotas (FaE/UFPel). E-mail: mirelameira@gmail.com

irreverente, incerto, inconstante, ruidoso e mutante, mantendo aberta a possibilidade de transmutação, de metamorfose, decorrente do contato com a criação. Esse processo, em sua complexidade, tem, na experiência estética, a tarefa de instaurar uma cognição específica, que resgata o prazer da estesia e de um olhar mais humanizador.

**Palavras-chave:** Educação. Processos formativos. Educação estética. Arte.

**Resumen:** Versamos sobre un proyecto de extensión que busca cualificar procesos pedagógicos en el hacer docente, dando oportunidad a espacios de crecimiento, creación, placer, auto y hetero, percepción de contextos físicos, sociales, sensibles y artísticos, además de redefinir concepciones pedagógicas, cognitivas y existenciales. Al fluir e interactuar con procesos de arte, este, en la dimensión constitutiva del humano, pasa de area de conocimiento a evento configurador de sentidos, y en esa perspectiva, proporciona transformaciones, reevaluación de elecciones, aberturas a nuevas posibilidades y miradas. Lo *real* no se deja comprender, es inseparable de la existencia, y, al aproximarse del (des)orden, dionisíaca, en la forma de la *creación*, desnaturaliza la mirada, *confunde* referencias, predisponiendo a la apertura al mundo. El (des)orden, creador, integra y confiere un lugar a las cosas, y su ética garante un principio vital dinámico que anima lo social, asegurando el retorno de un orden nuevo, atravesado por la *metamorfosis*. El proceso, dialógico, trata de garantizar la diversidad, la pluralidad, un re significar del enseñar / aprender. Es desarrollado por docentes y alumnos de una universidad federal con 75 educandas de 6 a 12 años en situación de vulnerabilidad social, y se estructura en tres momentos interligados: un proceso formativo, una oficina y una evaluación, con expresiones variadas de los participantes y memorias de los acontecidos. Como resultado, hemos observado una comprensión alargada de la teoría, de la práctica, de la creación, del arte, y una formación más calificada, atravesada por la sensibilidad. La inmersión en el arte, en sus procesos, materiales, acciones, eventos, etc. Ha permitido transfigurar actos, hechos, realidades, posturas, a partir de datos de lo sensible y de lo intangible, constituyendo una Metamorfosis Pedagógica. Esta, auto-referente, proporciona a emergencia de un espíritu creador, crítico, irreverente, incierto, inconstante, ruidoso y mutante, manteniendo abierta la posibilidad de trans-mutación, de metamorfosis, que proviene del contacto con la creación. Ese proceso, en su complejidad, tiene en la experiencia estética la tarea de instaurar una cognición específica, que rescata el placer de la estética y de una mirada más humanizadora.

**Palabras clave:** Educación. Procesos formativos. Educación estética. Arte.

## Introdução

Com frequência somos surpreendidos pela complexidade e por desafios de nosso tempo: velocidade de informações em tempo real, redes sociais,

facilidades *on-line* para comprar, pagar, obter informações, entreter-se. Ao mesmo tempo, amplia-se, em números expressivos, a exclusão social, a miséria, a violência, o esgotamento dos recursos naturais de nosso planeta, incompreensões religiosas, étnicas, políticas, perplexidades ante os avanços tecnológicos, entre outros. Isso invoca, provoca e convoca a refletir sobre os modos de ser, pensar, sentir e agir dos grupos aos quais pertencemos (ou não), e repousa em nossos agires como pessoas e profissionais da área educacional.

No que se refere ao compromisso com nosso fazer, versamos sobre experiências relativas a um projeto de extensão universitária em andamento na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Município de Pelotas. Esse deseja qualificar processos pedagógicos, éticos e estéticos no fazer docente, oportunizando espaços de crescimento, criação, prazer, auto e heteropercepção. Também ambiciona redefinir concepções pedagógicas, cognitivas (intelectuais e sensíveis) e existenciais dos professores universitários e educandos em formação.

E concordamos com Rocha quando reconhece que

a relação da universidade com a comunidade se fortalece pela Extensão Universitária, ao proporcionar diálogo entre as partes e a possibilidade de desenvolver ações sócio-educativas que priorizam a superação das condições de desigualdade e exclusão ainda existentes. E, na medida em que socializa e disponibiliza seu conhecimento, tem a oportunidade de exercer e efetivar o compromisso com a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos (2007, p. 27).

É com base nesse entendimento sobre a extensão universitária que desenvolvemos o projeto, como um proeminente aprendizado oriundo da participação na referida proposta, que contribui na edificação de processos formativos. Dessa maneira, a reflexão sobre esse movimento pode reverberar em aprendizagens proeminentes, que ressignifiquem a própria produção da docência. O projeto tem provocado os participantes a compreenderem o constituir-se educadora e educador como um campo complexo e dinâmico.

Assim, a efetiva constituição da *práxis* se configura como um primeiro processo formativo potencializado pelo projeto. A experiência tem

contribuído para a qualificação dos processos acadêmico-formativos, tem avultado e ressignificado os tempos-espacos formativos, além de reafirmar nosso compromisso social com a comunidade. (FREIRE, 2002).

No que se refere às possibilidades e aprendizagens que o projeto proporciona, evidencia-se uma motivação ancorada no desenvolvimento humano, no desejo de estar sempre aprendendo e criando. Isso passa por “adquirir os instrumentos da compreensão” (DELORS, 2003, p. 90), um dos quatro pilares da Educação que embasam os processos educativos; igualmente pela acepção de que cabe à Educação fornecer “os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele”; e pela compreensão de que isso pode ser feito através da Arte e do estético, uma vez que educar significa, para Read (1977) *refinar a sensibilidade*, passando, portanto, pela *experiência estética*. Essa, para Marcus Pereira (2012, p. 186) demanda, como condição de possibilidade, uma “atitude estética (como) [...] uma disposição contingente, uma abertura circunstancial ao mundo”. Essa atitude, exercida, entre outras, através da Arte, pode ser capaz de gerar metamorfoses, transformações, mutações de várias ordens.

O sensível, entre outras coisas, é base de uma *relação fundadora de saberes eróticos*, risos, emoções, paixões diz Michel Maffesoli (2001), e é *conhecimento*. Uma “sensibilidade da razão”, diz Maffesoli (p. 11), fundada num *paradigma ético-estético*, promove a correspondência entre pessoas, potencializa sentires, rupturas. A sensibilidade registra experiências indecifráveis, a criação dá forma ao inominável, possibilitando lidar com experiências-limite, com a finitude, com angústias, além de atribuir ao mundo sentidos a serem sentidos e partilhados.

Por acreditar nisso, foi construído um projeto, que trata do desafio que é, especialmente na formação docente, integrar sensível e inteligível como possibilidade de transformação pessoal e do mundo. Aposta-se na criação de nova ética, de consciência, cuidado, criação, convivência e conhecimento artístico e estético. Acredita-se que a vida comporte um racional transpassado de afeto, onde o prazer de estar junto lembra que os sentidos, os desejos, são “ossaturas, a partir do que se constrói, se fortalece e se dissemina o corpo social” no dizer de Maffesoli (2001, p. 85).

Optou-se, portanto, pela Educação Estética, como campo referencial, e pela Arte, como uma das vias de desenvolvimento de potenciais criadores, de sensibilidade e conhecimento. A Educação Estética, mais ampla, qualifica

processos. O valor estético tem na Arte testemunho, valor cultural, de contágio afetivo, paixão, maravilhamento, emoção, euforia, poder, catarse: “É pra isto que a poesia existe. Pra dizer o que não se diz. E só assim aumentar o campo dos prováveis do dizer” diz Leminski (2001, p. 90).

No campo da docência, a *metamorfose*, a transformação de uma coisa em outra, pode promover experiências estéticas capazes de enfrentar não só a homogeneização como as regressões da sensibilidade de nossa época (DUARTE JÚNIOR, 2001), cuja preponderância racional contribuiu para a perda do emocionamento, da desconsideração de que a *existência* é atravessada pelo sentir.

Segundo Meira (2013), o período entendido como Modernidade, nos séculos XVIII e XIX, atribuiu ao estético um caráter de desordem em relação a uma ordem decorrente do intelecto, do uso racional das capacidades humanas como a forma mais importante de conhecimento. Michel Maffesoli, pensador francês, trata esses dois movimentos, de ordem e desordem, como uma nebulosa afetual, da qual não se pode excluir as paixões, com a ambiguidade que lhe é característica. Anota que, nas histórias humanas, de forma cíclica, “identificam-se momentos em que se dá uma nítida ruptura entre o que é *instituído* [ordem] e o que é *instituinte* [desordem]”. Esses “conflitos de paradigmas” é preciso compreender “como modos diametralmente opostos de apreender o real (MAFFESOLI, 2001, p. 118). O autor também propõe uma terceira via, que equivale à *desordem criadora*, na figura de uma “razão sensível”, capaz de conjurar ambos. Fundada na máxima medieval de coincidência dos opostos, ou *coincidentia oppositorum*, que faz com que coisas, seres, fenômenos, totalmente opostos, se combinem (2001, p. 36).

Segundo a autora, a essas forças antagônicas, mas complementares, Edgar Morin reúne a noção de *complexidade*. Segundo ele, a questão é paradigmática, de base, e ultrapassa questões epistemológicas ou metodológicas por abarcar um pensamento sobre a realidade e sua natureza. As questões epistemológicas ancoram-se nas noções de pluralidade e complexidade, que demandam como “uma terceira via” (ganho de ordem), que chamou de “razão aberta”, dialógica, e depende de uma *ética*. Para ele, são “forças de separação, dispersão e aniquilação [que] continuam a desencadear-se. Mas quase simultaneamente, na agitação inicial, surgiram forças de religação” (MORIN, 2005b, p. 31). “Sabemos e experimentamos uma afirmação humana do viver na poesia, na religação e no amor. A ética é religação, e a religação é ética” (2005 b, p. 39). O humano “é rico,

contraditório, ambivalente; de fato, é demasiadamente complexo para os espíritos formados nos cultos das ideias claras e distintas” (MORIN, 2005a, p. 17). Daí a necessidade de integração reflexiva dos saberes relativos dos humanos em sua dimensão *poética*.

Paulo Leminski, poeta, irá resolver a terceira via resultante da fecundação da ordem pela desordem, na figura de uma metáfora: a *metamorfose*, ou melhor, a “*meta-formose*, [...] forma através”. Todavia, a metamorfose não se restringe a uma forma, mas é o próprio *movimento* de ordem/desordem/nova ordem que se refaz constantemente (LEMINSKI, 1994, p. 7). Descobrir esses constantes fluxos das metamorfoses é dever do humano e da Educação: “entre-ler meta-morfoses: essas as matérias-primas com que trabalho o tão estável e instável espírito humano”. (1994, p. 69).

Fayga Ostrower coloca esse terceiro nas formas onde o humano reencontra o *sentido da criação*. Para ela

relacionar as coisas e, compreendendo os novos relacionamentos, dar-lhes uma forma nova [...]. Se *criar* significa poder *transformar* as coisas e dar-lhes forma, estamos diante de um processo básico – e é o mais antigo desde o nascer da humanidade – em que o homem usa suas potencialidades de ser consciente e sensível para transformar o mundo (1983, p. 8).

Repensar a docência sob a ótica de um processo que requer metamorfoses éticas, estéticas, políticas, de saberes, fazeres, pensares, em permanente disputa no campo dos saberes, requer (re)pensar os espaços de formação e a imprescindibilidade do estético para tal, para uma formação mais abrangente, diversificada, criadora. No campo da formação inicial de professores, não basta que o licenciando assimile conteúdos – ordem –, mas que produza uma relação criadora (desordem) com o que aprende, conferindo sentido às atividades e possibilitando reflexão sobre o que pensa e faz.

O desafio desse projeto é de atualizar “as disposições ético-estético-afetivas de uma ideia de mundo aberta a novas possibilidades”, é um grande desafio teórico-metodológico-conceitual segundo a autora Malvina Dorneles:

Como surpreender o dinamismo da vida em ac’ãPo no vivido, captar-lhe a inteligencia, dar conta da lógica interna que percorre,

por vezes de modo desordenado, os pequenos atos criativos vividos dia a dia? Como aceitar, pelo que èi, a constatac'ão provocadora da evidencia do objeto, da profundidade das aparencias, das verdades do senso comum, da experiencia existencial do estar-junto que confere primazia emocional ao lac'õ social? Como ser tomado e deixar ver os acontecimentos, as mutac'õPes, as inovac'õPes, tudo o que se deixa ver, para além de todos os *a priori* legitimadores, indicativos e normativos do ser do mundo e do dever ser do estar social? (2006, s. p.).

Refere-se essa autora ao desafio de explorar o (des)conhecido, contextualizando o que se sabe, mas também o que não se sabe. Isso demanda *buscar os possíveis, traçar itinerários, identificar novas configurações* e sua interpretação. Para que isso seja possível. Afirma que nosso olhar necessita tomar o mundo “desde a multiplicidade das práticas *ético-político-institucionais* e *estético-afetivo-existenciais* que amparam e orientam a organização e gestão da educação, em suas diferentes dimensões e manifestações”, assim como advém da necessidade de (re)ver “tudo o que se deixa ver, para além de todos os *a priori* legitimadores, indicativos e normativos do ser do mundo e do dever ser do estar social” (DORNELES, 2006, s. p.).

Um campo dessa natureza, portanto, parte da concepção de um processo pedagógico que se dirige à experiência de estar-junto (MAFFESOLI, 2001) construindo saberes em equilíbrio: intelecto e afeto vividos em comum. Razão e sensibilidade apontam a uma globalidade *incontornável*, da *ordem do sensível*. Para Maffesoli (2005) que necessita ser integrada se quisermos dar conta da sensibilidade social emergente.

A experiência estética, por sua vez, é imprescindível para vivermos em nosso corpo os processos criadores e os desafios da docência, dando forma a sentimentos e pensamentos. Nesses processos de criação, a *forma* pode ser uma ideia, um símbolo, ou um material, como: lã, papel, tecido e permite que possam ser trabalhados os conhecimentos específicos de cada área no projeto em questão.

Partindo dessas ideias suleadoras, o projeto extensionista tem proporcionado ao grupo de acadêmicos e professores uma série de aprendizagens, trocas, um espaço-tempo de reflexões sobre o constituir-se educador, uma articulação de visões de mundo, realidades sociais. O trabalho permite assumir subjetividades, atitudes de interface não só pessoal,

mas entre a universidade e a comunidade da qual fazemos parte. Assim, promove espaços, saberes e relações para que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão não seja contemplada apenas como afirmação de um princípio institucional, mas realmente cumpra seu papel na produção e partilha de conhecimentos, sentidos e valores. Dessa forma, aumenta consideravelmente a probabilidade de garantia de que o comprometimento social de uma instituição de ensino superior efetive e favoreça a constituição de uma sociedade desejada.

## Discussão

O projeto tem a duração de quatro anos e agrega Oficinas de Criação Coletiva, concomitantemente a outras atividades. Essas oficinas são um espaço pedagógico, laboral, criador e de convivência, onde transitam várias áreas, não só as artes. E mesmo nas artes, cabe frisar que o objetivo da Arte não é “formar artistas”, mas proporcionar que meios expressivos e criadores operem tanto no campo existencial quanto no ético e estético e, também, no político. Se muda a maneira de ver o mundo, muda o mundo, afirma Maturana (1998). Nesse sentido, é que as oficinas garantem que os processos estéticos, artísticos e criadores sejam abastecedores e/ou enriquecedores das interações sociais na formação. Isso justifica ao promover a expressão pessoal/grupal através do contato e ressignificação de suportes, processos, materialidades e poéticas da Arte, além da circulação de saberes e da revitalização dos envolvidos para qualificar o trabalho que já realizam, compreendendo-o e enriquecendo-o.

As oficinas são ministradas por acadêmicos e professores da UFPel de várias licenciaturas, bem como convidados e voluntários, caracterizando a interdisciplinaridade. Espera-se que as Oficinas de Criação Coletiva se constituam, entre outras coisas, num espaço de trocas, afetos, diálogos e exercício de conflitos; em suma, num espaço de desenvolvimento de compreensão, sentido, criação e interlocução.

O projeto de extensão “Compreensão de si mesmo, do outro e da sociedade em que vivemos: por um trabalho de integridade, valores, vivências e auxílio educativo na atenção a crianças do Instituto Nossa Senhora da Conceição” está vinculado à UFPel e tem por escopo qualificar as relações da instituição com a comunidade local. Assume, por suas interfaces, uma transcendência disciplinar, ao colocar em diálogo distintas



áreas da formação docente, através de experiências compartilhadas nas oficinas: Artes Visuais, Teatro, Dança, Música, Informação e Tecnologia, *Design*, Literatura e Corporeidade. Intenta-se compreender a realidade dos participantes, para que haja metamorfose de consciência, pessoal e social, mudanças nas relações dos envolvidos, ressignificação de valores, posturas, éticas e saberes.

De forma específica, as ações problematizam a necessidade de constituir práticas pedagógicas que articulem as dimensões teóricas atinentes às áreas trabalhadas, além de intensificar os processos formativos que valorizem o conhecimento produzido no campo institucional. Colocam em xeque o que sabe e o que faz um professor em formação, na perspectiva de uma articulação entre elementos epistemológicos, práticos e metodológicos. Estimula-se a criação e o exercício da imaginação, a capacidade de sentir e desenvolver uma ética do cuidado entre todos os participantes, além de fomentar a expressão de significados, expressos em linguagens variadas, e de (re)valorizar os participantes. Dessa forma, pode nascer e crescer a dignificação e a qualificação das relações pessoais e interpessoais, através de sentimentos e afetos. Potencializa-se, assim, o repertório estético, sensível e expressivo das crianças e dos alunos em formação, através da construção de habilidades, atitudes e valores, significados e sentidos sensoriais, corporais, motores, intelectuais e culturais que passem pela experiência estética e cooperativa. Assim, potencializa o compromisso e a ação da universidade em promover práticas educativas de inclusão social, quando os alunos de diferentes licenciaturas da UFPel que participam do projeto, desfrutem de um ambiente de crescimento mútuo para a discussão de situações hipotéticas em classes da Educação Básica.

As oficinas pedagógicas, chamadas de Oficinas de Criação Coletiva, ocorrem no Instituto Nossa Senhora da Conceição,<sup>1</sup> em Pelotas – RS, onde 75 educandas, cuja faixa etária oscila entre 6 e 12 anos, são divididas em três turmas,<sup>2</sup> conforme a idade e o ano que frequentam na rede regular de ensino, frequentado em turno inverso.

---

<sup>1</sup> Com mais de 163 anos de história, fundado em 7 de setembro de 1855 como Asilo de Órfãos, pautado pelo serviço de convivência e fortalecimento de vínculos, presta serviços e ações de cunho socioassistencial. Certificada como Entidade Beneficente de Assistência Social, a instituição sem fins lucrativos acolhe meninas de 6 a 12 anos de idade, de diferentes bairros da cidade, em situação de vulnerabilidade social.

<sup>2</sup> A organização ocorre da seguinte forma: dos 6 aos 8 anos (1º e 2º anos), dos 8 aos 10 anos (3º e 4º anos) e dos 10 aos 12 anos (4º, 5º e 6º anos).

O enfoque metodológico que estrutura o projeto, as oficinas pedagógicas, conforme postulado por Antunes,

representa a busca de vivências com propostas alternativas para diferenciadas aprendizagens. Representa uma metodologia de ensino que pode ser dinâmica, motivadora à aprendizagem pela contextualização aos saberes do cotidiano e contrapontos de conhecimentos socializados, além das inter-relações experienciadas, entre outras possibilidades interdisciplinares. A oficina pedagógica permite uma abordagem didático-metodológica integral e integralizadora, que ultrapassa a oportunidade da construção de novos conceitos, imbricando diretamente nas dimensões afetivo-emocional de cada ser humano participante (2012, p. 35).

As oficinas oportunizam atuar conjuntamente, professores e alunos em diálogo, seja esse acerca de temáticas sociais e problemas pertinentes ao contexto educativo, seja sobre demandas trazidas pelos alunos. Todavia, para além disso, possibilita resgatar desejos, autoconhecimento, autoformação, saberes e descobertas, vislumbrando, a partir das vivências em grupo, novos motivos, novos sentidos aos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, as oficinas representam possibilidade de desenvolvimento e amadurecimento humanos entre todos, pois fazem parte das realidades e intencionalidades intrínsecas, num ambiente que revela os sentimentos de quem delas participa. Os participantes podem se revelar por inteiro, com seus medos, angústias, dúvidas, vivências e, possibilidades de mudança. Num processo contínuo, nos envolvemos na busca de uma educação integral, respeitando potencialidades, habilidades, expressões e tempos numa construção que semeia e cria valores imprescindíveis a um mundo mais digno, mais saudável e mais humano.

Algumas oficinas já desenvolvidas: *Cartas que escrevo; Na sala de aula também se faz teatro; Musicalidade; Leitura literária; Meio ambiente; Caça-palavras: a busca pela poesia; Fotografia na escola; Conhecendo novos instrumentos musicais; Meu cabelo é lindo assim: construindo meu creme de pentear; Ouvindo o ambiente; Jogos na escola; Construindo meu Fanzine; Oficina de criação coletiva em Artes Visuais; Desenho amassado; e Que planeta queremos.*

Quanto à organização e execução, o projeto interliga três etapas: i) a primeira, que acontece na Faculdade de Educação (FaE) da UFPel, constitui-

se em um espaço de formação no qual os professores-integrantes abordam a importância do trabalho com a referida temática e apresentam/disponibilizam seus planejamentos a respeito da oficina que irão propor no instituto, trocando ideias e concepções com o grupo, socializando artigos e/ou textos que contemplem a temática da oficina. Esses são encaminhados, previamente, à leitura, pois a proposta articula ensino e extensão, que assim se qualificam mutuamente. Nesse momento, abre-se a possibilidade à construção de sentidos e saberes na relação entre o formador (responsável pela oficina) e os acadêmicos; ii) a segunda etapa consiste na realização da oficina, importante momento da *práxis* pedagógica, realizado no instituto; iii) a terceira etapa é a de avaliação da oficina, considerando sua operacionalização e resultados. Os participantes produzem uma memória da ação, avaliando o planejamento e o desenvolvimento. Em média, são destinadas uma hora e meia para a realização das atividades com cada grupo. Observamos que, no processo de realização das oficinas, são respeitadas e consideradas as especificidades da faixa etária das crianças.

A articulação entre as três etapas tem potencializado a ampliação da formação inicial dos acadêmicos participantes do projeto, o que é perceptível ao longo do seu decurso. Observamos que a inclusão da dimensão estética no trabalho de todas as áreas proporcionou a transformação de informações e conhecimentos em saberes, eventos configuradores de sentidos e transformações, reavaliação de escolhas, abertura a novas possibilidades e olhares (MEIRA, 2013).

Os alunos entendem a importância das Artes, por exemplo, através do contato com elas, quando o *real* não se deixa apreender, é inseparável da existência e, ao se aproximar da (des)ordem, dionisíaca, na forma de *criação artística*, desnaturaliza o olhar, “bagunça” referências, predispondo à abertura ao mundo. Esses elementos são essenciais ao educador de hoje. A imersão na Arte, em seus processos, materiais, ações, eventos, etc. tem permitido transfigurar atos, fatos, realidades, posturas, a partir de dados do sensível e do inteligível, constituindo uma Metamorfose Pedagógica (MEIRA, 2013). Essa, autorreferente, proporciona a emergência de um espírito criador, crítico, irreverente, incerto, inconstante, ruidoso e mutante, mantendo aberta a possibilidade de transmutação, de metamorfose, decorrentes do contato com a criação. Esse processo, em sua complexidade, tem, na experiência estética, a tarefa de instaurar uma cognição específica, que resgate o prazer da estesia e de um olhar mais humanizador.

Como resultado, temos observado uma compreensão alargada da teoria, da prática, da criação, da Arte, e uma formação mais qualificada, atravessada pela sensibilidade. A (des)ordem, criadora, presente não só na Arte, mas também na Ciência, integra e confere um lugar às coisas, pois sua ética garante um princípio vital dinâmico que anima o social, assegurando o retorno de uma ordem nova, atravessada pela *metamorfose*. O processo, dialógico, tenta garantir a diversidade, a pluralidade, um ressignificar do ensinar/aprender.

Como se pode expressar o significado dessas oficinas para todos os envolvidos? Pois bem, observa-se que eles expressam alegria, entusiasmo, afeto, brilho nos olhos que nos enredam em contingências, interações e circunstâncias com as quais construímos sinergias, saberes, risos, emoções, partilha, carinho, respeito e singularidades. Manifestações do que não é possível nem ético *judgar*, porque ali começa o cultivo da compreensão.

É um sensível em movimento, portanto, que configura esses estados pedagógicos metamorfoxicos de ir transformando pessoas, trazendo à perspectiva o que nos torna humanos. Nessa direção, o sensível considera várias fontes de saber, falas, gestos, para celebrar a coexistência entre os humanos em situações que envolvem seus viveres, quererer, desejos, modos de *ser* e de querer.

No que concerne à inclusão e à ênfase no campo estético, notamos que esse, uma “constelação de ações e sentimentos”, favoreceu a “correspondência das pessoas entre si, destas com as coisas e símbolos”, reportou à “potência de sentir, à criação em seu estado nascente” (GUATTARI, 1996, p. 21). Criou-se, no grupo, uma ética de singularidades que rompe consensos, subjetividades dominantes, dogmatismos e se dirige ao sem-sentido, às contradições insolúveis, ao “curto-circuito entre a complexidade e o caos” (1996, p. 132).

Trabalhar as emoções, sentir e expandir os sentidos, atribuir significações distintas das rotineiras, valorar nosso afeto, trocar sinais, palavras e gestos, assumiram significados amplos e profundos.

A opção pelas concepções de Humberto Maturana (2008) de consideração do *outro* como um legítimo *outro* na circunstância, deu-se em vista de sua abertura a como o sentido da vida e do humano influencia nas relações de cuidado e responsabilidade através do amor, da circunstância biológica do humano, pois interações, consensos, linguajares, condutas cotidianas e afazeres provocam mutações nos entornos e na vida de todos.

A preocupação com a *inteireza* (FREIRE, 2004) teve seu foco numa espécie de “ensino de sentir” unindo ético e estético, Arte e sensível na simbolização. Seu diferencial pedagógico permitiu afetar-se para construir saberes ligados ao objeto e à existência. Foi desafiante principalmente para os alunos das licenciaturas que não têm muito contato com os campos da Arte ou do estético. Buscamos, então, situações fenomenológicas para discutir onde nos inseríamos no mundo, no agora, para rever nossa importância, papéis, escolhas e responsabilidades para com as meninas. Algumas reações puramente instintivas garantem a sobrevivência, mas se adquire um *motivo*, uma organização, viram *estéticas* (READ, 1977, p. 59). Os sentimentos estéticos marcam o ritmo da vida, são nosso peso e equilíbrio (READ, 1982, p. 60). Educar o sentir pode potencializá-lo, ampliando, de forma proporcional, as experiências pedagógicas, estéticas ou não.

Buscamos nos autores que mantêm essa relação com a desordem e o estético, reconhecendo neles aliados poderosos para falar da densidade dos fenômenos humanos de alteridade, sonho, devaneio, imaginário; enfim, de virtuais e factuais interstícios entre ordem, desordem e seus mistérios.

## Conclusão

Acreditamos que o projeto tem proporcionado aos envolvidos muitas aprendizagens e para as meninas do Instituto Nossa Senhora da Conceição tem sido uma oportunidade de participar de atividades lúdicas, mágicas, prazerosas, barulhentas, movimentadas, de reflexão, democracia e cidadania sobre diversas temáticas. A tarefa das oficinas busca, na integralidade do ser, nas ações sensíveis, para além de formas ou objetos, *modos de viver*, relacionar-se, amar e educar. Para os acadêmicos, um espaço de experienciar a docência, seus desafios, suas possibilidades bem como seus paradoxos e complexidades.

Diante do exposto, podemos perceber o quão proeminente é esse projeto e o quanto contribui para os processos formativos daqueles que com ele dialogam. A experiência tem propiciado um aprendizado substancial, já que ocorre o diálogo entre a teoria (momento da formação) e a prática (oficina). Nesse sentido, a efetiva constituição da *práxis* se configura como um primeiro processo formativo potencializado pelo projeto.

Podemos destacar, ainda, diante do escopo da ação extensionista, que, durante essa trajetória, temos reafirmado o compromisso de propor uma

Educação como ferramenta de mudança da sociedade em que vivemos, para não se restringir somente à afirmação de um discurso institucional, mas se legitimar na prática, oferecendo à comunidade ações que qualifiquem sua vida cotidiana. Assim, é necessário pensar a prática em diálogo com a teoria, constituindo uma *práxis* que se desenvolva em espiral e que tenha clareza do horizonte para o qual se direciona. Freire (1981, p. 109) afirma que a *práxis* é “a unidade entre prática e teoria, em que ambas se vão constituindo, fazendo-se e refazendo-se num movimento permanente no qual vamos da prática à teoria e dessa a uma nova prática”. Portanto, ela “não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão” (1981, p. 134).

Outro elemento a ser destacado refere-se ao diálogo como ferramenta formadora da docência. Todas as etapas do projeto estão estribadas no compromisso horizontal e no respeito ao *outro* e à sua legítima fala. O *outro* é um *outro* legítimo (MATURANA, 2008). Tanto os espaços de discussão como aqueles vinculados à ação são permeados por esse princípio. O diálogo, com efeito, potencializa uma aprendizagem mais qualitativa e insere os sujeitos em processos educativos mais humanizadores. Assim, é possível compreender um rol de saberes e um conjunto de estratégias que são mobilizadas para dar conta da docência e que ampliam as discussões em torno da formação de professores. Esses aspectos, por seu turno, consubstanciam as *práxis* pedagógicas desenvolvidas.

Maurice Tardif, em sua obra *Saberes docentes e formação profissional*, apresenta uma reflexão que julgamos importante diante do escopo deste escrito. Afirma ele que

o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (2002, p. 11).

Por conseguinte, o saber não é um conteúdo restrito em si mesmo, mas se revela através das relações estabelecidas entre o professor e o aluno. Dessa forma, abrange um conjunto de situações de naturezas diferentes, em que se criam mecanismos e possibilidades para que exista a construção de conhecimentos de maneira crítica e ética. A atuação, nessa proposta,

tem sido um espaço-tempo de proficuas aprendizagens relativas à formação e ao *que fazer* docente.

Como resultado, temos observado, através da Arte, a Educação Estética que possibilitou visibilidades a partir de realidades internas, cuja a desordem foi transformada em novas organizações, plasmando-se em marcas, registros. Falou de desconfortos, perturbações, dissensos, correlacionou amor e poesia, razão e desrazão, participação, fervor, comunhão, embriaguez, exaltação. Na Arte, estendeu-se a existência, configurou o que Nietzsche recomenda: “Fazer da vida uma obra de arte” (*apud* MAFFESOLI, 1996, p. 12). *Experimentar em comum* suscitou um *valor*, foi vetor de criação, qual seja, uma *potência coletiva* que cria uma obra de Arte: *a vida social em seu todo*, lembra Maffesoli (2001). A qualificação da sensibilidade se deu mais importante *junto-com-os-outros*.

## Referências

- ANTUNES, D. D. *Oficinas pedagógicas de trabalho cooperativo: uma proposta de motivação docente*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – PUCRS, Porto Alegre, 2012.
- DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez, 2003.
- DORNELES, M. Disposições ético-estético-afetivas e desafios teórico-metodológicos na pesquisa em Educação. In: 26ª Reunião ANPED. 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/somalvinadorneles.doc>. Acesso em 12 maio 2019.
- DUARTE-JÚNIOR, J. F. *O sentido dos sentidos*. Curitiba: Criar, 2001.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 12. ed. Trad. de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- GUATTARI, F. Caosmose: um novo paradigma estético. In: PRIGOGINE, I. *Novos paradigmas, cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- LEMINSKI, P. *Metaformose*. São Paulo: Iluminuras, 1994.
- LEMINSKI, P. *Anseios críticos*. 2. ed. Curitiba, Paraná: Giruá, 2001.

- MAFFESOLI, M. *O eterno instante*. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.
- MAFFESOLI, M. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MAFFESOLI, M. *No fundo das aparências*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- MATURANA, H. *Linguagem e emoções na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.
- MEIRA, M. R. (Trans)professoralidade em ação: metodologias criadoras na (trans)formação estética e artística em oficinas de criação coletiva. In: MEIRA, M. R.; SILVA, Ú. R. da; CASTEL, C. P. *Transprofessoralidades: sobre metodologias do ensino da arte*. Pelotas: Ed. da UFPel, 2013.
- MORIN, E. *O Método V: a humanidade da humanidade*. Porto Alegre: Sulina, 2005a.
- MORIN, E. *O Método VI: ética*. Porto Alegre: Sulina, 2005b.
- OSTROWER, F. Por que criar? *Fazendo Artes*, MEC/SEC/FUNARTE, n. 2, 1983.
- PEREIRA, M. V. *O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação*. Pro-Posições, Campinas, ano 23, v. 1, n. 67, p. 183-195, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n1/12.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2019.
- READ, H. *Educación por el Arte*. Buenos Aires: Paidós, 1977.
- READ, H. *Educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- ROCHA, A. C. *Projetos interdisciplinares de extensão universitária: ações transformadoras*. 2007. Dissertação (Mestrado em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação – Universidade Braz Cubas, Mogi das Cruzes – SP, 2007.
- TARDIFF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

---

Submetido em 26 de junho de 2019.  
Aprovado em 26 de outubro de 2019.