


EDUCAÇÃO ESTÉTICA E AFETIVIDADE: SULEANDO DIÁLOGOS QUE (DES)FORMAM A EDUCAÇÃO E TRANSFORMAM A REALIDADE

AESTHETIC EDUCATION AND AFFECTIVITY: SOUTHING DIALOGUES THAT (DES)FORM EDUCATION AND TRANSFORM REALITY

EDUCACIÓN ESTÉTICA Y AFECTIVIDAD: SUREANDO DIÁLOGOS QUE (DES)FORMAN LA EDUCACIÓN Y TRANSFORMAN LA REALIDAD

FERREIRA, Michelle Dantas¹ 

GUEDES, Adriane Ogêda² 

SILVA, Edilane Oliveira da³ 

RESUMO

O presente artigo visa tensionar a relação entre Educação Estética e afetividade na formação docente e discente. Para tal, toma como referenciais principais Freire, Boaventura e perspectivas epistemológicas decoloniais em diálogo com duas experiências que acontecem em instituições públicas municipais do Rio de Janeiro, frutos das pesquisas de mestrado em Educação desenvolvidas pelas autoras em uma universidade pública municipal, que têm como desafio refletir sobre uma Educação pautada em relações estéticas, horizontais, democráticas, coletivas e afetivas, que (des)formam o olhar de adultos e crianças, tendo como fio condutor a amorosidade, o afeto e a esperança.

Palavras-chave: Paulo Freire; Educação Estética; Afetividade; Dialogia; Epistemologias do Sul.

ABSTRACT

This article aims to stress the relationship between Aesthetic Education and affectivity in teacher and student training. To this end, it takes as its main references Freire, Boaventura, and decolonial epistemological perspectives in dialogue with two experiences that take place in public institutions in Rio de Janeiro, the result of master's degree research in Education developed by the authors at a municipal public university, which has the challenge of reflect on an Education based on aesthetic, horizontal, democratic, collective and affective relationships, which (dis)form the look of adults and children, having love, affection and hope as a guideline.

Keywords: Paulo Freire; Aesthetic Education; Affection; Dilogy; Southern Epistemology.

RESUMEN

El presente artículo apunta a tensionar la relación entre Educación Estética y afectividad en la formación docente y estudiantil. Para eso, toma como referencias principales a Freire, Boaventura, y perspectivas epistemológicas decoloniales en conversación con dos experiencias que ocurrieron en instituciones públicas municipales de Rio de Janeiro, frutos de las investigaciones de la maestría en Educación desarrolladas por las autoras en una universidad pública municipal, que tienen como desafío reflexionar sobre una Educación pautada en relaciones estéticas, horizontales, democráticas, colectivas y afectivas, que (des)forman el mirar de adultos y niños, teniendo como hilo conductos el amor, el afecto y la esperanza.

Palabras clave: Paulo Freire; Educación Estética; Afectividad; Dilogía; Epistemologías del Sur.

¹ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO – Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – Brasil.

² Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO – Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – Brasil.

³ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO – Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – Brasil.

SULEAR, DESFORMAR E TRANSFORMAR: AÇÕES PARA ABRIR OS CAMINHOS

Vivemos em uma sociedade ainda muito excludente, com uma divisão extremamente desigual das riquezas e com oportunidades díspares não só entre pobres e não-pobres, quanto entre homens e mulheres, brancas/os e negras/os; além do tratamento diferenciado por conta de religião, gênero, orientação sexual e até padrão de beleza. A situação sociopolítica e econômica que se expõe cotidianamente, se vê refletida também na Educação, uma vez que não há neutralidade na prática pedagógica, nem no fazer docente, visto que somos seres que se constituem na trama complexa de nossas experiências, nas relações que fomos e vamos estabelecendo ao longo da vida e nas interações entre nossas múltiplas dimensões – social, afetiva, histórica, biológica, cultural. Somos seres complexos (MORIN, 2007)

Diante disso, refletir criticamente sobre o processo educacional e fazer docência em instituições públicas é pôr em xeque a hegemonia capitalista e as epistemologias eurocêntricas, trazendo para o debate formas outras de conhecer e construir conhecimento. É *sulear*⁴ (SANTOS, 2019; GUEDES; RIBEIRO, 2019) o que tem sido tão norteado, durante décadas, séculos, milênios. É desformar, tanto no sentido de abrir possibilidades para outras formas de ser, estar, se relacionar, aprender; quanto de desconstruir padrões, descompartmentalizar saberes que durante anos estiveram em caixas, gavetas, separados por conteúdos, disciplinas, como se não fôssemos seres integrais, inteiros, completos e complexos. Afinal,

pensar não é tudo, porque além de agir nós temos que sentir, nós temos que criar formas de pensamento que sejam mais acolhedoras às emoções, ao corpo, aos afetos, aos sentimentos. Isso também é uma grande dificuldade para o conhecimento em que fomos treinados. As ações coletivas de transformação social têm essa dupla característica de resistência e de criatividade e quer uma quer outra exige envolvimento emocional, entusiasmo e indignação. (SANTOS, 2001, p. 20)

É este sentimento de inquietação diante da realidade da docência nas instituições de Educação pública que esse artigo pretende provocar, evocando muito mais uma Pedagogia das Perguntas (FREIRE; FAUNDEZ, 2013) do que trazendo respostas; buscando dialogia em meio às opressões, práxis entre movimentos mecânicos e repetitivos; afetividade e esperança, ambos como verbos que mobilizam e deslocam os fazeres e saberes, em tempos de polarizações, desencontros e caos. O texto que segue objetiva, em diálogo com Paulo Freire (1998; 2004; 2011; 2013; 2015; 2020a; 2020b), tensionar o lugar da Educação na sociedade atual, sublinhando a potencialidade do afeto, que se dá por meio da afetividade, do afetamento e da estética, enquanto dimensão do sensível, que provoca estesias (DUARTE JUNIOR, 2000; 2002; PERISSÉ, 2014; OSTETTO, 2014; 2015; 2016; OSTETTO; LEITE, 2012).

Somos professoras da Educação Básica e da Educação Universitária e lidamos com a formação docente e discente, com crianças e adultos, em instituições públicas municipais e federais. Há tempos nos dedicamos a estudar e refletir sobre a vinculação entre educação estética e arte na construção do conhecimento e na formação humana. Assim, nos inspiramos na

⁴ Em contraposição a hegemonia do norte como detentor do conhecimento e fonte suprema de saber e afinada com uma epistemologia do sul.

perspectiva Freireana de Educação e formação, na qual “o sujeito vai construindo seus valores estéticos, à medida que desenvolve a sua autonomia: capacidade de reflexão, escolha e crítica, o que envolve a ética e a moral em todo o processo de formação estética.” (ROSITO, 2011, p. 03) e acrescentamos o diálogo com a arte, pois acreditamos em sua potência na construção de relações sensíveis. Nesse sentido, é essencial que haja a superação da consciência ingênua e a construção de uma consciência epistemológica (FREIRE, 2011) que consiga perceber os imbricamentos e as sutilezas – muitas vezes não tão sutis – do processo de dominação socioeconômico, do apagamento cultural, da negação e subjugação a que estamos submetidas/os, desviando das armadilhas e anseios por ocuparmos a posição de opressores (FREIRE, 2004). Diante disso, apostamos no entrelaçamento da educação estética e da arte em um processo de nos humanizarmos na potência das relações, construídas de forma horizontal e pautadas na coletividade e na democracia.

O caminho que pretendemos traçar tem como ponto de partida estas palavras iniciais, pelas quais apresentamos nosso lugar de fala (RIBEIRO, 2019), os objetivos e percursos deste artigo e o contexto mais geral de nossas pesquisas, relacionadas à formação docente e a educação estética. Ao caminhar, nos deparamos com algumas paradas que fortalecem e dão sentido à viagem. A primeira foca nos conceitos de educação estética e afetividade, ressaltando a importância das relações dialógicas para que uma Educação humanizadora para crianças e adultos aconteça. O tom da conversa é dado por uma experiência formacional (MACEDO, 2020) e relacional que acontece em uma Creche pública municipal do Rio de Janeiro, na qual uma de nós atua como docente. As experiências vêm como fios que nos ajudam a urdir as reflexões que o vivido mobiliza em nós e suas articulações com os temas que elegemos.

A segunda parada está ancorada na experiência de outra das autoras, a partir de vivências formacionais que se propuseram a desformar o olhar, desnaturalizar os processos de ensino e aprendizagem estanques e unilaterais, estranhar o cotidiano, em um percurso que se volta para dentro e se expande para fora de nós, reverberando nas crianças.

Por fim, mas sem pretendemos encerrar o diálogo, avistamos o ponto de chegada, articulando tudo o que vimos nesse caminhar à uma Educação inspirada em Paulo Freire, que durante todo o percurso esteve conosco de mãos dadas, junto a outros referenciais que nos são caros, tais como Duarte Junior (2000; 2002); Eisner (2008); Ribeiro (2019); Ostetto (2014; 2015; 2016); Perissé (2014); Hooks (2019); SKLIAR (2019) que trazem a arte e a educação estética como fios condutores de uma Educação libertadora, crítica e democrática.

EDUCAÇÃO ESTÉTICA E AFETIVIDADE: CONSTRUINDO RELAÇÕES DIALÓGICAS

A linguagem da Educação que queremos é aquela da amizade, da igualdade, do fraterno, da singularidade e da multiplicidade: a manifestação externa do estar-junto que não admite cognição nem autoritarismo; uma relação essencial onde o gesto de conhecer não é apenas uma opção entre várias, senão a própria vontade de renunciar ao conhecer, de declinar, de interpretar, traduzir ou explicar; uma relação, então, em que a voz de um e de outro se escutam mutuamente. (SKLIAR, 2019, p. 54)

As palavras de Carlos Skliar nos convidam a vivenciar uma linguagem educativa formacional que rompa com a lógica das hierarquias, das desigualdades, do não afetamento das relações, do conhecimento “único”, sejam entre/com docentes e/ou discentes, propondo a pluralidade, a igualdade no âmbito de que possamos nos ouvir mutuamente em um processo dialógico. E neste ouvir-nos, possamos nos reconhecer como sujeitos que dialogam, refletem e agem. Nesse sentido, Freire (2004) coloca duas dimensões fundamentais para que o diálogo seja estabelecido: ação e reflexão, esclarecendo que elas necessitam serem exercidas em parceria, se não, a reflexão “se transforma em palavreria, verbalismo, blábláblá [...]. Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo.” (FREIRE, 2004, p. 53). O autor ainda é categórico ao afirmar que um verdadeiro diálogo se estabelece em posição de horizontalidade, na qual as palavras sejam autênticas, carregadas de sentidos e tenham compromisso para transformar a realidade, sendo este o grande veículo para garantir uma prática pedagógica problematizadora.

Assim sendo, traremos algumas experiências que nos atravessaram, encharcaram e encharcam nossos corpos de memórias, despertando em nossa pele sensações diferentes das que foram experimentadas no instante do acontecimento. Pautando-nos em uma perspectiva Freiriana de Educação problematizadora, compreendendo que a construção do conhecimento se dá a partir de uma prática dialógica e horizontal, regada por afetamentos e amorosidade em correlação com a rigorosidade (FREIRE, 2011), percebemos que os processos de “ensinar e aprender não podem dar-se fora da boniteza e alegria” (FREIRE, 2011, p. 139). Embebidas na beleza estética que o autor profundamente nos provoca e convoca a refletir, vivendo a organicidade que seus conceitos tocam, é que cotidianamente temos nos permitido atualizar, trazendo para o cotidiano, para nossas ações no presente, a riqueza do legado de Freire.

Temos experimentado estar-junto em um exercício de unir as diferenças das múltiplas vozes, ouvindo e dialogando, não em busca de consenso, mas como possibilidade de sermos afetadas, no sentido de:

Estar no afeto [...] e ser afetado: supõe sobretudo a dificuldade de pensar uma conversa no interior das escolas que, como tal, nos coloque em dúvida, hesitações, controvérsias, mal-estares, uma espécie de choque entre o comum e o singular, a normalidade e o outro. (SKLIAR, 2019, p. 52)

Nesse afetar-se que provoca deslocamentos e instabilidades, temos questionado as formações ofertadas em massa, verticalizadas, as quais colocam as/os professoras/es como consumidoras/es e repetidoras/es de conteúdo, na perspectiva de uma Educação bancária (FREIRE, 2011) onde informações são depositadas para serem replicadas, sem levar em consideração as diferentes realidades e contextos nos quais essas/es profissionais estão diariamente inseridas/os, as pluralidade de conhecimentos, as culturas, as aprendizagens e a diversidade. Isso não permite que a imprevisibilidade da conversa que acontece nos contextos nos remexa. Contudo, não basta apenas questionarmos às formações ofertadas, é preciso colocar em exercício o diálogo, a reflexão e ação, como citado anteriormente. É preciso que esses conceitos estejam encarnados em práticas que caminhem na direção da democracia; que a exercitem.

Imbuídas, encorajadas e amparadas epistemologicamente por Freire, nosso mestre, fomos criando espaços de troca, de ação e reflexão de nossas práxis, mergulhadas nos conceitos e em nossas vivências, ambos com toda a sua organicidade e atualidade.

A busca por um olhar para nossa cultura e nossas práticas a partir de dentro (IMBERNÓN, 2010) nos convida a reconquistarmos nosso lugar de fala, permitindo que os processos sejam vivenciados considerando o interior das instituições em que atuamos, que nossos conhecimentos pululem a partir de dentro, mas que não fiquem restritos à esses espaços, voltando-se também para fora, em um processo contínuo de convergência e divergência, que reverbera em outros espaços e sujeitos e que impulsiona que nossos conhecimentos “prévios” construídos a partir das práticas cotidianas emergjam, dando subsídios para que ergamos nossas vozes (HOOKS, 2019). Para isso, com muita luta, conseguimos conquistar um espaço dentro da carga horária semanal (40h) que temos na instituição para dialogarmos, onde cada profissional-pessoa pudesse colocar suas práticas, suas histórias, seus conhecimentos, sua cultura, compreendendo, tal como Freire (2004), que o conhecimento se dá em uma prática dialógica horizontalizada, ou seja, não há hierarquia nos saberes.

Este é um constante e desafiante exercício de se fazer e refazer docente, muito em razão de nossa (des)formação compartimentalizada em caixas e que opera, mais das vezes, em uma lógica produtivista capitalista. Com isso, temos nos desafiado a abrir fendas nas caixas ou atear fogo (LEITE, 2020), para que a partir delas possamos tecer fios, entrelaçando saberes plurais. Gadotti (2013) nos provoca a sentirpensar (SANTOS, 2019) que é neste desafio de expandirmos os conhecimentos, que reconhecemos a história como possibilidade de almejar algo diferente do que se coloca como aparentemente estável e imutável e lutarmos contra o fatalismo. O autor ainda pontua que precisamos

Educar para a ruptura, para a rebeldia, para a recusa, para dizer “não”, para gritar, que é, exatamente, o contrário da educação mercantilizada que temos. A mercantilização da educação é um dos desafios mais decisivos da história atual, porque ela sobrevaloriza o econômico em detrimento do humano. Só uma educação emancipadora poderá inverter essa lógica, através da formação para a consciência crítica e para a desalienação. (GADOTTI, 2013, p. 164)

Outrossim, em coletivo, tentamos vivenciar uma Educação emancipadora, buscando investigar, perguntar, refletir, teorizar sobre nossas práticas, agindo sobre e com elas. Nesse sentido, nos constituímos na ação, na diversidade cultural, nos ouvindo em uma perspectiva da dialogicidade com o compromisso de transformação de nossas práticas pedagógicas, em exercício constante de “saber pensar por si mesmo, ser autor, sujeito, com autonomia, aprender para governar-se e governar, para ser soberano” (GADOTTI, 2013, p. 161)

Assim sendo, passamos a não ser objetos, mas sujeitos que constroem, que buscam, transformam, criam; que não esperam que os outros falem por nós, mas que erguem as vozes, criam sonhos e utopias. Com isso reverberando, emergiram reflexões que partiram de dentro do nosso micromundo (creche), imerso na maior rede de Educação da América Latina, e nos fizeram buscar meios de construir inéditos viáveis (FREIRE, 1998; 2004), de ousarmos sonhar e criarmos utopias cotidianamente, em busca de uma Educação libertadora democrática, que integre

coletivamente as/os docentes em um criar e recriar do conhecimento comumente partilhado, vivenciando uma gestão compartilhada (JARA, 2020).

Freire (1998; 2004) nos provoca e convoca a vislumbrarmos inéditos viáveis em situações-limites. O que significa vivenciarmos inéditos viáveis na Educação Pública carioca, especialmente na Creche? Como romper com a lógica do sistema que pouco se abre para dar visibilidade às experiências plurais? De que maneira podemos esgarçar a curiosidade ingênua na construção de uma curiosidade da episteme? São perguntas que não temos a pretensão de responder aqui, mas que apontamos, compartilhando alguns dos caminhos que temos trilhado na busca por uma Educação das potencialidades, do conhecimento que liberta, na tomada de consciência crítica, do sujeito do inacabamento e da complexidade (MORIN, 2007), pois ouvir as diferentes vozes não traz consensos, mas amplia as possibilidades de diálogos.

Criar inéditos coletivamente na Creche é um desafio e tanto! Contudo, quando o desafio é aceito temos a história como possibilidade de mudança (FREIRE, 2011; JARA, 2020). Em 2018 escavamos e escovamos (BARROS, 2018) dentro da Creche um espaço que denominamos Seminários. Estes espaços-tempos dentro da instituição foram voltados ao compartilhamento das práticas vivenciadas com as crianças, que tinham e têm nos proporcionado experiências que colaboram a nos constituirmos sujeitas/os de nossos processos formativos. Mas que também sublinham as histórias que cada uma/um traz consigo em permanente construção e reconstrução, compreendendo que somos seres inconclusos e inacabados (FREIRE, 2011). Ter consciência desse inacabamento nos traz a percepção de que nossa formação é permanente, sendo realizada ao longo de toda a vida, uma vez que somos sujeitas/os em eterna construção. Nos dá a ver também o quanto esse estar-junto reverbera em nosso cotidiano com as crianças e com a comunidade escolar, que influenciam em nossa forma de ser e estar no mundo, em um processo de retroalimentação infinito.

Eles foram inaugurados em 2018, mas continuaram se fazendo presentes em 2019, de forma presencial, e em 2020, de forma remota, por meio das tecnologias virtuais. No total foram 21 encontros, divididos da seguinte forma: 2018 – 12 encontros com 2h de duração cada, divididos em manhã e tarde; 2019 – 6 encontros com 2h30 de duração e 2020 – 3 encontros com 3h de duração, que se propunham a conversar sobre a docência, partilhar anseios e dúvidas e compartilhar os percursos que foram trilhados com as crianças em vivências naquele mesmo ano ou anteriores.

Temos feito o exercício hercúleo de construir coletivamente esse espaço, valorizando os esforços cotidianos, os conhecimentos compartilhados, as expressões das/os que estão imersos no processo de construir conhecimento – os seus próprios e os das crianças. Às vezes, pode parecer pouco o que conquistamos, mas ao conhecer os meandros do cotidiano da Educação Pública Infantil do Município do Rio de Janeiro, percebe-se o quão significativo é garantir um espaço para que os diálogos aconteçam, para o “olho no olho”, para o “me explica novamente?!” para o “eu não sei” e, principalmente, para o “vamos juntas/os!”, por um Educação que insurja, resista e que caminhe coletivamente.

Fazer/viver uma Educação que tenha como base os princípios freirianos é compreender a “humanização do ser humano, como processo de conscientização de ser histórico [,] inacabado”

(ROSITO, 2010, p. 5) e subjetivo, percebendo que não há apenas uma forma de enxergar a realidade que se apresenta, por isso apostar em relações democráticas é um desafio diário.

POR UMA EDUCAÇÃO (DES)FORMATIVA

A formação distante da arte e da estética desvela o embrutecimento da sensibilidade e a relação entre as pessoas. A arte de narrar experiências envolve um pressuposto epistemológico, emerge do processo criativo, o extraordinário do homem ordinário. (ROSITO, 2010, p.11)

É possível educar os sentidos de crianças e docentes? E, se afirmarmos ser possível, qual é a contribuição ou quais são as contribuições de uma educação estética no processo formativo humano? Como fazer isso a partir de dentro de instituições públicas educacionais, de forma coletiva e democrática?

Enquanto docentes, sabemos o quão fundamental é nosso processo formacional e o quanto ele se dá de forma contínua ao longo de toda a nossa vida, afinal, somos seres inconclusos, inacabados (FREIRE, 2011) e por isso em constante formação. Ao termos esta consciência do nosso próprio inacabamento, estamos implicadas/os em nossas decisões, nas possibilidades de ação que vão além do condicionamento e da aceitação. Diante disso, acreditamos em percursos que levem em conta a inteireza do nosso ser, que passem pelos nossos corpos e com eles/neles façam sentido e despertem aprendizagens. Essa inteireza se estabelece ao considerarmos as/os sujeitas/os em todas as suas dimensões: social, biológica, política, corporal, cognitiva, espiritual, entendendo que esses seres são inteiros na relação que estabelecem entre “[...] as experiências trazidas de fora para dentro, de exigências externas individuais ou coletivas, mas também de dentro para fora, da essência do próprio educador, a partir de seus interesses, necessidades, valores, imaginação, intuição, crenças, saberes, vinculando-se à sua própria existencialidade.” (ANDRADE; PORTAL, 2012, p. 1-2).

Este ano, nossas vidas foram atravessadas pela pandemia da Covid-19, nos levando a ainda mais reflexões, que se complementam às que iniciam este escrito. A primeira delas é acerca da necessidade da beleza, sobretudo como uma forma de resistência às opressões, ao comodismo, à estagnação (VECCHI, 2017; OSTETTO, 2019; HILLMAN, 1993). Cremos que há realmente um certo medo por parte daqueles que atualmente “comandam” o país, do poder que reside na arte, no belo, na estética, na contestação, já que não faz parte dos planos deste (des)governo educar para a liberdade, para a autonomia, despertando a consciência crítica (FREIRE, 2011; 2020b), tampouco interessa à lógica capitalista, da sociedade do consumo, que ainda tem suas raízes no patriarcado, na colonização, na opressão e na escravidão, a validação de epistemologias outras que descolonizem os saberes (SANTOS, 2019) e afirmem uma produção cognoscível que nasce a partir de uma relação não hierárquica entre vivência e conhecimento, que se dá na ação, de forma coletiva e considerando a inteireza do ser, afinal “aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas.” (FREIRE, 2015, p. 14).

De acordo com Duarte Júnior (2000), só podemos afetar a/o outra/o, sensibilizá-la/lo, se estivermos sensíveis e afetadas/os, com os sentidos abertos e disponíveis para o encantamento e maravilhamento do/com o mundo. Diante disso, entendemos que uma Educação das sensibilidades é urgente, mas escassa. Não nos relacionamos com a beleza, com a contemplação, com o ócio criativo (DE MASI, 2000) e a fruição em nossas formações, sejamos nós crianças ou adultas/os. Essas são temáticas que também não estão presentes em grande parte das universidades e/ou em formações continuadas para docentes; tampouco aparecem nas instituições educativas de Educação Básica, pois ainda privilegiamos o conhecimento racional, conteudista, que não prescinde da disciplina e do imobilismo e que teme os questionamentos e bons confrontos de ideias.

A partir dessas proposições, lançamos um olhar para o dia a dia de uma instituição pública municipal carioca de Educação Básica em que uma de nós atua na gestão; focando nas relações estabelecidas entre crianças e adultas/os e na rotina burocrática que toma grande parte do tempo docente, roubando-lhes as horas e impondo-lhes uma lógica produtivista, esbaforida e anestésica, que não tem tempo para a experiência, para o prazer, para o sentir e para ressignificações. Sendo assim, como afetar e sensibilizar docentes e crianças no cotidiano das instituições educacionais, abrindo espaço para o inusitado, para o miúdo, para encontros potentes e pulsantes?

É a partir destes questionamentos e inquietações que as vivências formacionais foram gestadas no seio desta instituição. Formações que são planejadas e ofertadas a partir de dentro (IMBERNÓN, 2010), considerando as peculiaridades e diversidades do entorno e do grupo docente que compõe a instituição, se abrindo ao diálogo de forma horizontal e dialógica (FREIRE, 2004).

Essas formações têm como vieses as linguagens artísticas e a educação estética, entendida como um educar dos sentidos, que não significa uma prática colonizadora que deprecia os conhecimentos e repertórios que se têm, mas que propõe uma maior percepção e sensibilização ao que é experienciado, influenciando diretamente na forma como esse conhecimento será construído, pois “[...] a arte é a pré-aparição das possibilidades utópicas, a arte é o laboratório e a festa dessas possibilidades. [...] A arte exprime de maneira exemplar as possibilidades contidas no real.” (SANTOS, 2001, p. 21)

As vivências aconteceram de forma assíncrona, de maio a julho de 2020, totalizando 13 propostas, das quais participaram 37 educadoras/es – aqui considerados como todos aqueles que estão inseridos no processo educacional – da instituição. A dinâmica consistia no envio, toda segunda e quinta da semana, de um convite para experimentar práticas corporais e artísticas que objetivavam o encontro entre as diversas personagens que constituem esse ser-docente.

A pandemia escancarou e ainda escancara nossas mazelas, aumenta os abismos da nossa desigualdade e ilumina com cores vibrantes todos os problemas estruturais e pontuais que tínhamos e temos em nossa sociedade. Construir outros tipos de relação afetiva, política, ética, epistemológica e educacional é esperar, como verbo que pressupõe ação (FREIRE, 1998), um sentimento de luta, de desacomodação e de movimento em prol do que se acredita e que torna possível os inéditos-viáveis (FREIRE, 2004) e as utopias reais (SANTOS, 2001).

Por conta da pandemia e da suspensão das atividades educacionais, as vivências propostas aconteceram de forma não presencial, facilitadas por dispositivos tecnológicos como o WhatsApp⁵ e, apesar de se concretizarem à distância, se tornaram momentos de respiro diante da realidade que nos assola, propondo pedagogias outras frente à cruel pedagogia do vírus (SANTOS, 2020) e a lógica meritocrática e cartesiana que nos controla.

Desde muito pequenas/os somos condicionadas/os a essa lógica que divide razão e emoção. O corpo não tem lugar nas instituições educacionais, ou melhor, ele é transporte e estrutura do que realmente necessita ser “aprimorado”: a mente, o pensar. Sendo assim, as múltiplas linguagens são apêndices que estão à serviço da razão; objetivam um para/por alguma coisa, mas dificilmente um com.

O conhecimento do mundo moderno é o que está pautado na razão e na ciência e que desconsidera os saberes do senso comum, “produzidos na experiência existencial” (FREIRE apud SCOCUGLIA, 2020). Sendo assim, propor uma educação estética que abarca a relação, os sentimentos e as sensibilidades é lutar contra um paradigma que está posto há muitos anos – mesmo com as fissuras que foram se abrindo nos últimos anos –, não admitindo que

[a] dimensão sensível humana pudesse consistir numa forma de saber; quando muito, a ele se emprestava um estatuto inferior, na medida em que seu grau de subjetivismo não lhe permitia padronização e confiabilidade. [...] sempre [se] desprezou como “não científico” tudo aquilo que, feitos os sentimentos, não pudesse ser objetivado quantitativamente [...] aquilo que não é científico não pode ser considerado um saber ou conhecimento verdadeiro (DUARTE JR., 2000, p. 23).

A educação estética é entendida como algo visceral, ou seja, que vem de dentro, ou que nos atinge por dentro, despertando e/ou aguçando sentidos, nos atravessando e afetando como mobilizadora das ações, tendo a arte como uma das ferramentas para uma Educação mais sensível, pois como nos diz Freire (apud Trezzi, 2011) “é impossível educar sem fazer uma experiência estética”. Diante disso, aprendizagem é afetamento, tornando-se um acontecimento estético por passar pelos sentidos, atravessar as emoções e estar presente nas relações. Uma formação estética requer olhares, escutas, falas, disponibilidade para a/o outra/o; vontade de se expressar verdadeiramente e acolhimento para receber o que se expressa, sem julgamentos, valores, pudores; sempre afetando de alguma forma, deixando marcas que muitas vezes são sentidas no mais profundo silêncio e que se expressam em gestos, toques, olhares. E essa sensação ficará para sempre, pois a vida acontece enquanto há movimento e processos emergindo.

Diante disso, ressaltamos a importância de mobilizarmos docentes e discentes em um processo de construção de conhecimento que, resguardadas as especificidades de cada um/uma dos/das atores/atrizes, seja coletivo, dinâmico, integral e que possibilite um maior diálogo entre o vivido e a teoria, na construção de um caminho outro para se pensar/experimentar uma Educação mais ética, política e estética.

⁵ Aplicativo gratuito de mensagens instantâneas e chamadas de voz e vídeo para celular, que permite o compartilhamento de documentos, imagens e vídeos em tempo real, bem como a organização individual ou em grupos dos contatos que se comunicam a partir de uma conexão com a internet.

TRANSFORMANDO REALIDADES: INSPIRAÇÕES FREIRIANAS

Encaminhando o texto para uma possível (in)conclusão, em tempos de tantas desesperanças e incertezas, convidamos mais uma vez Freire (1998) para o centro da roda, pois é preciso ter esperança para começar o embate, para acordar todos os dias e buscar forças para seguir adiante, acreditando e contribuindo com uma Educação pública, humana, sensível, coletiva e libertadora. Assim, seguimos nas instituições educacionais que atuamos, criando, dialogando e nos movendo na esperança, e enquanto lutamos com esperança, esperamos (FREIRE, 2004). Uma espera que não é a da imobilidade, mas que supõe uma escolha diária de nos mantermos interessadas/os em escutar a/o outra/o e a sermos escutadas/os, construindo uma dinâmica coletiva nas instituições em que habitamos que afirma a cada instante o compromisso com a/o outra/o, com o diálogo, com a ética. Acreditamos que a ação política se dá nessa escolha diária, que é acionada a cada momento em que estamos em grupo e nos relacionamos, construímos um trabalho que se sustenta em práticas interessadas em produzir cotidianos em que as/os sujeitas/os se sintam reconhecidas/os e respeitadas/os em suas singularidades e que, simultaneamente, ao serem respeitadas/os e consideradas/os como sujeitas/os nos processos educativos, possam também firmar seus vínculos entre pares, constituindo um coletivo que se fortalece nas trocas, partilhas e luta em comum. Luta por uma educação inclusiva, amorosa, fortalecedora do sentido de ser coletivo e pertencer a um grupo. O humano. Sigamos esperando...

REFERÊNCIAS

1. ANDRADE, Izabel Cristina Feijó de; PORTAL, Leda Lisia Franciosi. A inteireza do ser: uma perspectiva transdisciplinar na autoformação de educadores. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED SUL, 9,2012, Caxias do Sul. **Anais**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1133/451>.
2. BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.
3. DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
4. DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2000. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
5. EISNER, Elliot E. O que pode a Educação aprender das artes sobre a prática da Educação? **Currículo Sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 5-17, jul./dez. 2008.

6. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
7. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
8. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
9. FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
10. FREIRE, Paulo. **Professora sim; tia não** - Cartas a quem ousa ensinar. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
11. FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e Educação Libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020a.
12. FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020b.
13. GADOTTI, Moacir. O Trabalho Coletivo como Princípio Pedagógico. **Revista Lusófona de Educação**, v. 24, n. 24, 2013.
14. GUEDES, Adriane Ogêda; RIBEIRO, Tiago. Revelar-se ou ocultar-se? Apontamentos para pensar uma pesquisa educativa. In: GUEDES, Adriane Ogêda; RIBEIRO, Tiago (Orgs.). **Pesquisa, alteridade e experiência**: metodologias minúsculas. Rio de Janeiro: Ayyu, 2019.
15. HILLMAN, James. A repressão da beleza. In: HILLMAN, James. **Cidade e Alma**. São Paulo: Studio Nobel, p. 128-140, 1993.
16. HOCKS, bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Trad. Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.
17. IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
18. JARA, Oscar. **Educação Popular e o Inédito Viável**. Cana do Café com Paulo Freire no YouTube, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/zf0FtUNsCYc>. Acesso em: 03 de outubro de 2020.
19. LEITE, Maria Isabel. **Em defesa da fogueira das caixas na educação!** In: RUAS, Claudia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). Precisamos priorizar as crianças: pandemia, educação & infância. Florianópolis: O Livreiro das Rosas, 2020.

20. MACEDO, Roberto. Formação de professores, educação online e democratização do acesso às redes. Congresso Virtual UFBA, 2020.
21. MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. 12. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.
22. OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas, SP: Papirus, 2012.
23. OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Danças circulares na formação de professores: a inteireza de ser na roda**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2014.
24. OSTETTO, Luciana Esmeralda. Crianças, professores, educação infantil, arte: vida que brota do sonho. In: PEREIRA, Ana Cristina Carvalho (Org.). **Atravessamentos: ensino-aprendizagem de arte, formação do professor e educação infantil**. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2015.
25. OSTETTO, Luciana Esmeralda. Esse in anima: formação docente em deslocamento. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2019.
26. OSTETTO, Luciana Esmeralda. Formação de consumidores ou criadores? Cultura e arte na Educação Infantil. In: REIS, Magali; BORGES, Roberta Rocha (Orgs.). **Educação Infantil: arte, cultura e sociedade**. Curitiba: CRV, 2016.
27. PERISSÉ, Gabriel. **Estética & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Temas & Educação).
28. RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).
29. ROSITO, Margaréte May Berkenbrock. O Regime da Esteticidade em Freire para uma pedagogia imaginal na arte da História tecida em retalhos. **Debates em Educação**, Maceió, v. 2, n. 3, jan./jun. 2010.
30. SANTOS, Boaventura de Sousa. Seis razões para pensar. In: SANTOS, Boaventura Sousa de; BRANDÃO, Gildo Marçal; VIANNA, Luiz Jorge Werneck. Por que pensar? **Revista Lua Nova**, n. 54, 2001.
31. SANTOS, Boaventura Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

32. SANTOS, Boaventura Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.
33. SCOCUGLIA, Afonso. Paulo Freire na Escola da Vida – Os saberes envolvidos na prática educativa. **Canal da TV UFPB no YouTube**, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/LktEYBtmoEs>. Acesso em: 26 de setembro de 2020.
34. SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.
35. TREZZI, Clóvis. Schiller e Freire: um olhar sobre a educação estética. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**. Campo Largo, v.10, n. 1, p.68-77, jul. 2011.
36. VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. São Paulo: Phorte, 2017.

Michelle Dantas Ferreira

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora da Prefeitura do Rio de Janeiro há 19 anos, ocupando atualmente a função de Diretora Adjunta de um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP). Pesquisadora do Grupo FRESTAS (Formação e Ressignificação do Educador: Saberes, Arte, Troca, Sentidos) vinculado ao NINA (Núcleo Infância, Natureza e Arte) na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Orientadora e Avaliadora de TCCs do curso de Pedagogia do consórcio CEDERJ/UNIRIO e CEDERJ/UERJ.

Adrienne Ogêda Guedes

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), desde 2008. É Professora Associada na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). É líder do grupo de pesquisa FRESTAS (Formação e Ressignificação do Educador: saberes, troca, arte e sentidos) vinculado ao NiNA (Núcleo Natureza, Infância e Arte) na UNIRIO. É pesquisadora dos grupos de pesquisa FIAR (Círculo de estudo e pesquisa formação de professores, infância e arte) e GiTaKa-Grupo de Pesquisa Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental. Coordena o Subprojeto de Pedagogia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID-2018).

Edilane Oliveira da Silva

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Especialista em Docência na Educação Infantil (UFRJ). Pesquisadora, desde 2013, do grupo FRESTAS (Formação e Resignificação do Educador: Saberes, Troca, Arte e Sentidos), pertencente ao Núcleo Infância,

Natureza e Arte (NINA), vinculado à UNIRIO. Professora da Educação Básica do Município do Rio de Janeiro (Educação Infantil).

Como citar este documento:

FERREIRA, Michelle Dantas; GUEDES, Adrienne Ogêda; SILVA, Edilane Oliveira da. EDUCAÇÃO ESTÉTICA E AFETIVIDADE: SULEANDO DIÁLOGOS QUE (DES)FORMAM A EDUCAÇÃO E TRANSFORMAM A REALIDADE. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 3, p. 253-266, set. 2021. ISSN 1982-9949. Acesso em: _____. Doi: 10.17058/rea.v29i3.16083.