

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SILMARA CRISTINA NERY DE FREITAS BALANCIERI

**As experiências de artistas de Corumbá/MS e a formação estética nos
espaços escolares**

CORUMBÁ, 2023

/

As experiências de artistas de Corumbá/MS e a formação estética nos espaços escolares

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, Linha de Pesquisa “Práticas educativas, formação de professores(as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares”, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Erika Natacha Fernandes de Andrade

CORUMBÁ, 2023

As experiências de artistas de Corumbá/MS e a formação estética nos espaços escolares

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, Linha de Pesquisa “Práticas educativas, formação de professores(as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares”, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Erika Natacha Fernandes de Andrade (Presidente) (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS)

Profa. Dra. Márcia Regina do Nascimento Sambugari (Membro Titular Interno)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS)

Prof. Dr. Marcus Vinícius da Cunha (Membro Titular Externo) (Universidade de São Paulo - USP)

Profa. Dra. Cléia Renata Teixeira de Souza (Membro Titular Externo) (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- CPNV)

CORUMBÁ, 2023

Dedico à memória do meu amado marido Amando Yoshitaka
Balancieri, que sempre foi um grande incentivador dos meus estudos,
e com quem pude construir uma linda família.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma forma de retribuir a atenção e carinho que nos são ofertados. Agradecer a Deus, principalmente por cada amanhecer e por cada abertura dos olhos para mais um dia de vida, pelas oportunidades de nos tornarmos melhores a cada dia.

À minha querida orientadora, professora Erika, que no momento mais difícil da minha vida não me deixou desistir do meu sonho, ensinando-me a cada dia com suas orientações, paciência e dedicação. Saiba que a admiro e sempre será uma inspiração em minha vida.

Aos professores das bancas de qualificação e de defesa, Profa. Dra. Renata Teixeira de Souza, Profa. Dra. Marcia Regina do Nascimento Sambugari, Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha e Prof. Dr. Tiago Duque, pelas leituras cuidadosas e pelas valiosas contribuições.

Aos artistas que aceitaram participar das entrevistas e que contribuíram ricamente para a minha pesquisa.

Aos meus queridos filhos, Otávio e Júlia, que são minha força diária de vida e sempre me apoiaram.

À minha mãe, Lourdes, e às minhas irmãs, Cristiane e Luciana, que sempre estiveram ao meu lado em todos os momentos da vida.

A minha querida amiga Flávia, que sempre me ajudou nessa caminhada.

E a todos que direta ou indiretamente me ajudaram de alguma maneira a realizar esse sonho.

RESUMO

O presente trabalho “As experiências de artistas de Corumbá/MS e a formação estética nos espaços escolares” insere-se na Linha de pesquisa Práticas educativas, formação de professores(as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- Câmpus do Pantanal (UFMS-CPAN). O objeto de estudo da pesquisa foi a formação estética. O objetivo geral da pesquisa foi identificar experiências que possam potencializar a formação estética nos espaços escolares; os objetivos específicos foram: (i) compreender a interface entre arte, educação e formação estética; (ii) realizar entrevistas com artistas de Corumbá/MS buscando identificar quais foram as experiências escolares e extra escolares vividas pelos artistas que lhes possibilitaram o desenvolvimento de disposições estéticas, artísticas e criativas; (iii) refletir as dimensões das experiências que precisam ser garantidas na educação escolar, pois têm poder para impulsionar a formação estética dos sujeitos. A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou a entrevista semiestruturada como forma de coleta de dados. A metodologia da análise retórica guiou a categorização e a discussão dos dados, que também foram analisados à luz dos pressupostos de John Dewey sobre a experiência estética. A metodologia da pesquisa também abarcou o exercício do experimento de pensamento, viabilizando recontextualizações das análises dos discursos dos artistas e das proposições filosóficas deweyanas para o campo da educação escolar. Os resultados da pesquisa indicam que a formação estética implica experiências com qualidades estéticas, pautadas na afetividade, na amorosidade, no desenvolvimento artístico das individualidades, no exercício imaginativo e criativo, na complexificação dos meios mentais e sociais e na identificação do sentimento da beleza como algo construído processualmente e valorado no meio social. Verificou-se, ainda, que a formação estética nos espaços escolares tem fins e características caras à educação social. Desse modo, a formação estética nos espaços escolares requer a arte e a experiência com a educação social.

Palavras-chaves: Estética. Arte. John Dewey. Prática pedagógica. Educação social.

ABSTRACT

The present work “Experiences of Artists from Corumbá/MS and Aesthetic Formation in Schools” is part of the Research Line Educative Practices, Teacher/Educator Formation in School and Non-School Spaces of the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul - Pantanal Campus (UFMS-CPAN). The research object was aesthetic formation. The general objective of the research was to identify experiences that can enhance aesthetic formation in school spaces; the specific objectives were: (i) to understand the interface between art, education, and aesthetic formation; (ii) to conduct interviews with artists from Corumbá/MS in order to identify the school-related and non-school-related experiences that allowed them to develop aesthetic, artistic, and creative dispositions; (iii) to reflect on the dimensions of experiences that need to be guaranteed in school education, as they have the power to drive the aesthetic formation of individuals. The research, of a qualitative nature, used semi-structured interviews as a data collection method. The methodology of rhetorical analysis guided the categorization and discussion of the data, which were also analyzed considering John Dewey's assumptions about aesthetic experience. The research methodology also encompassed the exercise of thought experiments, enabling recontextualizations of the artists' discourses' analyses and Deweyan philosophical propositions for the field of school education. The research results indicate that aesthetic formation implies experiences with aesthetic qualities, grounded in affectivity, lovingness, artistic development of individualities, imaginative and creative exercise, complexity of mental and social means, and the identification of the feeling of beauty as something constructed procedurally and valued in the social environment. It was also observed that aesthetic formation in school spaces has purposes and characteristics that are significant in social education. Thus, aesthetic formation in school spaces requires art and experience with social education.

Keywords: Aesthetics. Art. John Dewey. Pedagogical Practice. Social Education.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	09
2. O discurso dos artistas nas pesquisas em educação.....	24
3. Arte e formação estética na visão dos artistas de Corumbá/MS.....	31
3.1 Ligação entre as noções de arte e de vida.....	31
3.2 Causas e efeitos da experiência estética.....	39
4. Experimento de pensamento: a formação estética nos espaços escolares.....	48
Considerações finais.....	61
Referências.....	63
Apêndice.....	67

1 INTRODUÇÃO

Narrativas em primeira pessoa se caracterizam por serem histórias contadas pelo narrador falando de si mesmo, sobre acontecimentos importantes de sua vida, pois “[...] o que seria do homem sem as suas vivências? E o que seriam suas vivências se não fossem narradas?” (Santos; Torga, 2020, p. 120).

Esta pesquisa de mestrado tem como objeto de estudo a formação estética nos espaços escolares, valorizando a experiência com qualidade estética enquanto dispositivo com potencial verdadeiramente educativo. Segundo John Dewey (2010, p. 122), “[...] toda experiência é resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive”; as experiências com qualidades estéticas integram os domínios da percepção sensível e da criação, remetendo a processos que afetam e impactam a pessoa de modo singular, mobilizando paixões, provocando rupturas internas, nos modos de agir e de conceber os relacionamentos sociais; a pessoa é incitada a problematizar, a investigar e a agir, criando sentidos, ideias, concepções, ações ou produtos, que transformam o meio e o si mesmo (Dewey, 2010).

A apresentação desta pesquisa é iniciada com a narrativa de excertos da minha experiência, de caminhos que eu percorri e que me levaram a querer investigar o potencial educativo das experiências dos artistas, inclusive enquanto material ideacional potente para nos ajudar a pensar e a atuar nos espaços escolares. Início rememorando os meus encontros com Toquinho...

Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo
E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo
Corro lápis em torno da mão e me dou uma luva
E se faço chover com dois riscos tenho um guarda-chuva
Se um pingüinho de tinta cai num pedacinho azul do papel
Num instante imagino uma linda gaivota a voar no céu
Vai voando, contornado a imensa curva norte e sul
Vou com ela, viajando, Havaí, Pequim ou Istambul
Pinto um barco a vela, branco, navegando,
É tanto céu e mar num beijo azul (Fabrizio; Morra; Moraes, 1983).

Essa música remete à minha infância, quando vivi experiências relevantes para o meu desenvolvimento; foram tempos que me permitiram inventar, criar e sonhar; eu me recordo que adorava cantar pelo quintal de casa, desenhar, me fantasiar de personagens que assistia na televisão ou que eu mesma inventava. Penso que o direito à brincadeira, à imaginação, à criação, à bens materiais e imateriais me foram garantidos, e, talvez, por isso, hoje eu luto para que as crianças, que vivem diferentes infâncias, também tenham direitos e proteções respeitados e

concretizados, conforme constantes no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil,1990).

Em 1991, eu iniciei a minha educação escolar em uma instituição pública, na pré-escola, e logo percebi que ali existiam regras que deveriam ser cumpridas; eu me deparei com uma rotina dedicada a aprender a ler e a escrever, sem muitos atrativos; recordo-me que era somente na sexta-feira, que tínhamos uma hora para brincar no pátio da escola. Na adolescência, ainda na mesma instituição, a rotina escolar se manteve sem grandes alterações, com campos do conhecimento tratados de modo isolado, sem integrações com a vida, com as necessidades, as lutas e as produções humanas mais amplas, mediante atividades estanques, repetitivas, homogêneas. Nós tínhamos acesso a algumas atividades artísticas e/ou culturais em datas comemorativas e em períodos de apresentações festivas.

No âmbito de uma educação não escolar, vivi experiências que me estimularam a criar o gosto pela arte, em especial pela música. Me recordo que em festas de reunião de família, meu tio tocava acordeom e cantava; os familiares, tomados pela alegria, acompanhavam cantando, dançando ou batendo palmas. Eu também gostava de dançar e meu apreço pela música crescia cada vez mais. Ainda no âmbito de uma educação informal, e familiar, eu sempre brincava com minhas irmãs e minhas primas de karaokê; a música marcava os encontros e as brincadeiras e, para mim, era muito prazeroso cantar.

No ano de 2003, iniciei minha graduação no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal (UFMS-CPAN). Durante os quatro anos de curso, a disciplina “Recreação e Jogos”, em especial, despertou em mim paixões e interesses, suscitando uma enorme vontade de aprender a trabalhar de maneira mais criativa. Me lembro de ter apresentado uma contação de história dramatizada para toda a sala; utilizei uma caixa de papelão, em cujas laterais havia colagens com recortes de desenhos da história, feitos autoralmente; eu elaborei uma caracterização (com fantasia, maquiagem e adereços), e, ainda, criei tons vocais, falas e expressões gestuais com vistas à teatralização; essa apresentação me permitiu vivenciar a literatura de maneira muito significativa e a querer a arte de modo mais presente na minha vida profissional. Minha graduação em Pedagogia ocorreu no ano de 2006.

Em 2007, iniciei uma especialização em “Artes na Educação Escolar” na Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal-UNIDERP. O curso teve a duração de 18 meses, com carga horária de 360 (trezentas e sessenta) horas de atividades teóricas e práticas. Decidi fazer essa especialização em arte por ser uma área de conhecimento que sempre me fascinou, provavelmente por ter participado de experiências significativas com

as linguagens artísticas na vida pessoal e na graduação. Eu vislumbrava a arte como produção humana e cultural, como área de conhecimento, e, igualmente, como experiência, linguagem e forma de expressão que permite às pessoas sentir e perceber a vida em suas diferentes energias, se encontrar com olhares e narrativas múltiplos, e, inclusive, rever/ampliar as crenças, sentidos, fazeres etc.

A arte faz parte do ser humano, é uma de suas maneiras de se desenvolver, criar e recriar mundos, exercitar a sensibilidade, lidar com o diferente, reconhecer a identidade que torna as pessoas únicas e, ao mesmo tempo, pertencentes a uma sociedade, com suas manifestações culturais, festivas, sacras e profanas (Strazzacappa; Schroeder; Nassif-Schroeder. 2005, p.75).

Em 2008, eu iniciei minha carreira docente como professora, mediante contrato por tempo determinado, com duração de um ano. No período matutino eu era professora pedagoga em uma turma de 2º ano do ensino fundamental, em uma escola pública estadual (as crianças tinham de 8 a 9 anos, aproximadamente). Nesse mesmo ano, no período vespertino, eu atuei como professora de arte tanto em uma pré-escola (com crianças de 4 e 5 anos) quanto em turmas do 1º e 2º anos do ensino fundamental (com crianças de 6 a 7 e de 7 a 8 anos); os trabalhos como professora pedagoga e como professora de arte ocorreram em escolas municipais de Corumbá/MS.

No ano de 2011, eu fui aprovada em concurso público para professora de arte na rede municipal de ensino de Corumbá/MS (no período, o edital do concurso admitia que professores pedagogos com especialização em arte fossem efetivados); desse modo, eu me tornei professora efetiva de arte, trabalhando sistematicamente com turmas de pré-escola e de 1º e 2º anos do ensino fundamental, nos períodos matutino e vespertino.

Nos processos de trabalho como professora contratada e, principalmente, como professora efetiva, eu comecei a desenvolver consciência das minhas dificuldades para atuar como professora de arte. Penso que os conhecimentos adquiridos em minha especialização não foram suficientes para que eu pudesse construir um processo de ensino-aprendizagem de relevância no campo da arte, cômico dos fins e das metodologias apropriadas, com domínio de repertórios, para, assim, ministrar as aulas adequadamente e com segurança.

O mínimo que se espera de alguém que ensina é que saiba por que ensina! É fundamental saber o que os alunos aprendem quando trabalham com artes, porque é esse conhecimento que confere segurança e excelência ao trabalho do professor. Além disso, os professores precisam conhecer o valor do que fazem, precisam saber quais as efetivas contribuições de seu trabalho no desenvolvimento dos alunos (Almeida, 2013, p. 13-14).

Outro fato que influenciou nas dificuldades que eu vivi no magistério da arte foi o fato de a escola minimizar a importância dessa área de conhecimento, desconsiderando, inclusive,

a centralidade da arte para a vida humana. Essa desvalorização da arte na educação é um fator histórico, com origem no período imperial brasileiro que, desconsiderando a arte barroca, popular e genuína desenvolvida por mestres e seus discípulos nas comunidades coloniais, implementou a ideia de que a verdadeira arte era aquela elaborada na Academia Imperial de Belas Artes, inaugurada em 1826 no Rio de Janeiro. Nesse cenário, concebeu-se que as pessoas que estudavam e faziam arte eram os filhos dos nobres, mesmo porque a parcela da população menos abastada teria que se voltar para os saberes e os fazeres com utilidade imediata para o trabalho. A partir desse período foram construídos discursos que chegaram às escolas, e que identificam a arte como passatempo, babado, coisa de pessoa rica que não precisa trabalhar, fazer de gênio dotado de dons superiores, produto afastado da vida, e, portanto, inútil para a educação das massas (Barbosa, 1989).

Apreciação artística e história da arte não tem lugar na escola. As únicas imagens na sala de aula são imagens ruins de livros didáticos, as imagens das folhas de colorir, e no melhor dos casos, as imagens produzidas pelas próprias crianças. Mesmos os livros didáticos são raramente oferecidos às crianças por que elas não têm dinheiro para comprar livros (Barbosa, 1989, p. 172).

Atualmente, eu também tenho consciência de que, pela minha pouca experiência na docência, em muitas situações eu não consegui fugir das aulas irrelevantes, das atividades repetitivas e padronizadas, causando, certamente, o desinteresse das crianças. Positivamente, posso dizer que, no percurso de trabalho como professora efetiva de artes, eu estabeleci parcerias com professores pedagogos e com professores de educação física, que me ajudaram a pensar criticamente. Ademais, mediante leituras e pesquisas, passei a criar aulas que fossem capazes de contribuir para a formação da sensibilidade, da criatividade e da imaginação das crianças, rompendo, desse modo, com práticas repetitivas e sem significância para os educandos. Eu me recordo de desenvolver projetos envolvendo brincadeiras da tradição – brincadeiras de roda, jogos com cantigas populares, com elástico, com corda, com objetos e regras (à exemplo da brincadeira das Cinco Marias) etc. –, abarcando, também, pinturas, desenhos, danças e teatros.

Em 2017, após nove anos de trabalho com as crianças em sala de aula, fui convidada para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação de Corumbá (SEMED-Corumbá/MS), como Assessora Técnica Pedagógica de Educação Infantil; a minha função é a de ajudar e apoiar as creches e pré-escolas no seu desenvolvimento pedagógico, através de análises de planejamentos (de professores pedagogos, de professores de arte e de professores educação física), mediando junto aos profissionais, visando a construção coletiva de reflexões acerca

das propostas artísticas, brincantes e significativas, envolvendo, ainda, o binômio cuidado-educação.

Nos diálogos com outros profissionais, e também conhecendo a realidade de diferentes instituições de educação infantil de Corumbá/MS, eu passei a refletir sobre o quanto a escola ainda precisa se comprometer com a garantia de propostas com poder para promover o desenvolvimento estético, sensível e criativo dos estudantes; eu também venho refletindo sobre as experiências que precisam fazer parte da vida dos profissionais da educação, de modo que desenvolvam disposições para a criação, para a atuação lúdica, brincante e artística junto às crianças. Refletindo a imprescindibilidade da arte, da sensibilidade e da criação para a vida – especialmente na relação com o desenvolvimento humano –, destaco o poema de Manoel de Barros, “A maior riqueza do homem”:

A maior riqueza do homem é sua incompletude.
 Nesse ponto sou abastado.
 Palavras que me aceitam como sou eu não aceito.
 Não aguento ser apenas um sujeito
 Que abre portas, que puxa válvulas, que olha o Relógio, que
 compra pão às 6 da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê
 a uva etc. etc.
 Perdoai.
 Mas eu preciso ser Outros.
 Eu penso renovar o homem usando borboletas (Barros, 2002, p.39).

Problematizando, portanto, o que impulsiona as pessoas a quererem ser esses outros que o poeta cita, eu senti a necessidade de desenvolver um projeto de pesquisa que tivesse como objeto de estudo a formação estética passível de ser promovida nos espaços escolares, com potencial para impulsionar o desenvolvimento sensível e criativo dos estudantes, do ser humano. Interessada na formação estética, e igualmente nas experiências que promovem a formação estética, em 2021, eu ingressei Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal (PPGE-UFMS/CPAN), elaborando a presente investigação que tem como objetivo geral identificar experiências que possam potencializar a formação estética nos espaços escolares.

As minhas experiências, especialmente as profissionais, me ligam às experiências e às produções dos artistas locais, dos artistas de Corumbá/MS, que ajudam a pensar o contexto corumbaense, a arte nas escolas e nos espaços de educação social, a conservação e a atualização do patrimônio cultural brasileiro, em específico, da cultura sul-mato-grossense. Para a consecução desta pesquisa, eu me aproximei, eu me encontrei, ainda mais com os artistas locais; eu entendi que as narrativas dos artistas de Corumbá/MS acerca das experiências – escolares, extraescolares, vividas nos espaços públicos etc. – que, em seus

pontos de vista, tiveram poder educativo e foram fundamentais para seus desenvolvimentos sensíveis, artísticos e criativos, poderiam ser bases materiais proíficas do meu estudo; em suma, eu entendi que as narrativas dos artistas de Corumbá/MS poderiam me ajudar a identificar experiências que, recontextualizadas, teriam poder para potencializar a formação estética nos espaços escolares.

Configuraram-se, assim, as seguintes finalidades específicas da pesquisa: (i) compreender a interface entre arte, educação e formação estética; (ii) realizar entrevistas com artistas de Corumbá/MS buscando identificar quais foram as experiências escolares e extra escolares vividas pelos artistas que lhes possibilitaram o desenvolvimento de disposições estéticas, artísticas e criativas; (iii) refletir as dimensões das experiências que precisam ser garantidas na educação escolar, pois têm poder para impulsionar a formação estética dos sujeitos.

A presente pesquisa é qualitativa; conforme Minayo (2017), as investigações qualitativas buscam compreender a “intensidade” de um “fenômeno”, preocupando-se menos com as porcentagens quantitativas, com os aspectos que se repetem, voltando-se, assim, para a “dimensão sociocultural que se expressa por meio de crenças, valores, opiniões, representações, formas de relação, simbologias, usos, costumes, comportamentos e práticas” (Minayo, 2017, p. 2).

A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas (Mynayo; Sanches, 1993, p. 244).

Quanto às suas finalidades, a presente pesquisa é exploratória e descritiva (GIL, 2019). As pesquisas exploratórias têm por finalidade apresentar, desenvolver e/ou esclarecer conceitos e ideias, de modo que o tema abordado seja passível de investigações futuras, mediante procedimentos ainda mais sistematizados. As pesquisas descritivas almejam a compreensão das variáveis que compõem o objeto de estudo, esclarecendo, igualmente, as suas relações (Gil, 2019). Na pesquisa ora proposta, o entendimento acerca das dimensões das experiências com potencial para promover o desenvolvimento humano estético e criativo envolve a exploração e a delimitação conceitual; a investigação dos saberes dos artistas implica um estudo com caráter descritivo, levando em conta variáveis que podem ser analisadas e refletidas na relação com a educação na atualidade.

No que diz respeito à coleta de dados, para a pesquisa foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro artistas residentes em Corumbá-MS. As entrevistas foram

realizadas presencialmente; cada artista assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, além de concordar com a gravação da entrevista, cujos dados foram transcritos pela pesquisadora. Os nomes são fictícios e foram escolhidos pelos próprios participantes, de modo que se identifiquem em publicações relativas à pesquisa.

A escolha dos artistas envolveu os seguintes critérios: (i) incluir artistas homens e mulheres; (ii) incluir artistas que trabalham com linguagens diferentes (música, literatura, teatro e contação de histórias); (iii) incluir artistas que se autodeclaram como brancos, pardos e negros; (iv) incluir artistas que tivessem reconhecimento popular na localidade de Corumbá/MS e região, ou que tivessem algum envolvimento com a educação escolar e/ou com a educação social.

Conforme Coli (1995), as afirmações que buscam indicar o que é arte, ou quem é artista, decorrem de consensos que levam em conta não apenas o conhecimento da pessoa que produz, ou que foi usado na composição do produto artístico-cultural, mas também discursos influenciados por valores históricos, sociais, críticos, econômicos, mercadológicos e, inclusive, de frequência, ou seja, relacionados ao contato frequente de pessoas (ou de críticos de arte) com espaços e produtos, implicando no desenvolvimento de uma predisposição amorosa. Desse modo, não existe arte em si, com valor intrínseco e imanente, mas “arte para nós”, remetendo à diferentes modos discursivos que levam à instituição, à autorização, do que/de quem pode ou não ser considerado arte/artista (Coli, 1995, p. 68).

A arte ocidental, e, sobremaneira, a arte representativa – erigida desde a Renascença –, foi durante muito tempo, o modelo a guiar os discursos artísticos e estéticos (Coli, 1995). No contexto da história da humanidade, a própria “ideia moderna de arte é uma invenção recente”, consolidada no Renascimento (Talon-Hugon, 2008, p. 37). A formação de uma burguesia que inicia colecionamentos de obras em suas propriedades, a criação das academias de arte, o desenvolvimento de uma literatura crítica, histórica e teórica sobre as artes visuais, a dicotomização entre artesanato e belas-artes, a retomada das discussões clássicas sobre o prazer e o deleite, são fatores históricos, sociais e culturais que contribuíram para o consenso acerca da ideia moderna de arte. Nesse contexto também se constrói a ideia de artista como sábio, gênio, detentor de habilidades superiores, as quais eram valorizadas, consolidadas e mais bem desenvolvidas em instituições igualmente validadas pela sociedade hegemônica (Talon-Hugon, 2008).

Conforme Coli (1995, p. 69), “é do fim do século XVIII para cá que a nossa concepção de arte alarga-se, conquistando, cada vez mais, terrenos novos”; “descobre-se a arte oriental, a egípcia, a popular”, a arte “africana, a oceânica, a arte industrial, os *graffitti* etc.” As

manifestações artísticas contemporâneas assumem características múltiplas, às vezes muito opostas e diferentes. O *happening*, por exemplo, é criado e consensuado como uma forma de arte contemporânea, com característica efêmera, inconservável, não institucionalizada, envolvendo uma reunião de pessoas, em um lugar determinado, que fazem acontecer coisas por meio do gesto, da voz, da palavra, de atitudes diversas, do uso de materiais variados, tendo como base o impulso criativo, visando novos modos de relações com as pessoas e com as coisas (Coli, 1995).

“O que encontramos atualmente no domínio da arte” é uma variedade e uma mistura de formas, escolhas estéticas, tendências, que podem envolver os valores da arte clássica, moderna, contemporânea etc., que, estando “lado a lado, trocam suas fórmulas, constituindo então dispositivos complexos, instáveis, maleáveis, sempre em transformação” (Cauquelin, 2005, P. 127). Para além da arte institucionalizada, e da existência do artista que – seja na música, na dança, no teatro, nas artes visuais, na arquitetura – tem o seu fazer validado por ter estudado em instituições oficiais, reconhecemos na atualidade, também, o valor da arte popular, das produções artísticas desenvolvidas por grupos minoritários, ou em espaços periféricos, às vezes distantes dos grandes centros urbanos (Lima, 2022).

Na arte popular – ou na arte periférica, não hegemônica, produzida por comunidades minoritárias – há intencionalidade estética, unicidade e expressividade genuína; há, ainda, escolhas poéticas, bem como aprimoramentos procedimentais e conceituais, que decorrem em grande parte dos movimentos e dos saberes instituídos em/por comunidades que querem narrar e fortalecer raízes identitárias (Lima, 2022). Formas e poéticas artísticas distintas cumprem funções sociais e artísticas também diferenciadas; as múltiplas formas de fazer arte precisam ser valorizadas, sem que se caia em guetizações, isto é, no fechamento em guetos, no isolamento e no silenciamento, e, ainda, sem que se cai nos folclorismos, remetendo à desvalorização do valor artístico da produção de determinados grupos, aos congelamentos e às estereotípias das práticas (Penna, 2005).

Na presente pesquisa, buscou-se o contato com artistas que assim se autodenominam – e assim são reconhecidos – por possuírem estudos e graduação específica no campo da arte, trabalhando com a produção artística e com a arte-educação em escolas e em espaços de educação social, ou que, mesmo tendo formação acadêmica em outros campos do conhecimento – que não o especificamente artístico –, ligam-se à arte popular fomentada em Corumbá e região, especialmente no âmbito da literatura/da contação de histórias e da música, e cujas ações e produções têm inserção manifesta em escolas e em projetos voltados para a educação social.

Quadro 1 – Artistas de Corumbá/MS entrevistados

Nome	Linguagem artística	Principais atividades artísticas	Envolvimento com a educação
Artemisa	Literatura	Contadora de história.	Contações de histórias em instituições escolares e em espaços de educação social.
Haqzam	Teatro	Ator e diretor de peças teatrais.	Coordenação de oficinas teatrais com professores, crianças e adolescentes em escolas e em espaços de educação social.
Coca	Literatura	Contadora de história.	Contações de histórias em escolas e em comunidades ribeirinhas. Criadora de oficinas de brinquedos e de brincadeiras com crianças da cidade e de comunidades ribeirinhas.
Carlos	Música	Cantor, compositor e escritor.	Realização de trabalhos com música e literatura, com professores e estudantes em espaços escolares.

Fonte: as pesquisadoras, 2022.

Todos os artistas entrevistados na pesquisa residem na cidade de Corumbá/MS. Atualmente, os entrevistados não trabalham em instituições escolares, porém realizam atividades artísticas, muitas vezes, direcionadas ao público escolar; estudantes, professores e toda a equipe que constitui a unidade escolar têm a oportunidade de acessar e deleitar produções envolvendo a contação de histórias, o teatro, a música, a poesia, sempre que peças e números artísticos são apresentados pelos artistas locais, relacionados no Quadro 1.

Alguns dos artistas mencionados realizam trabalhos em contextos de educação social: casas de acolhimento, penitenciárias, espaços de atendimento a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, praças e espaços urbanos, festas da cidade. Alguns trabalhos são realizados até mesmo em regiões ribeirinhas, de modo que crianças e adultos das comunidades das águas acessem produções culturais diversificadas, participem de oficinas de criação, participem de atividades que valorizam e visibilizam a cultura local, com seus costumes e tradições, destacando a sua riqueza.

Pormenorizando as atuações dos artistas pesquisados, tem-se que Haqzan, corumbaense de nascimento e com formação em artes cênicas, é considerado um artista de relevância na cidade de Corumbá-MS, o qual, por meio do seu trabalho com teatro – em especial com o teatro de rua –, teve a oportunidade de conhecer vários países (Uruguai, Argentina, Paraguai, Espanha, Portugal e Holanda) e de participar de inúmeros festivais, filmes e peças teatrais. Desde 2004 é realizado, em Corumbá, o Festival América do Sul Pantanal – de relevância e impacto nacional e internacional – e Haqzan vem participando de todas as suas edições como apresentador, ator, produtor e diretor de teatro. Em 2010, o artista fundou um Grupo de Teatro que produz e realiza

apresentações de teatro de rua, contando sobre a cultura e as tradições de Corumbá, incentivando as pessoas a conhecerem a história da cidade. No ano de 2020, devido à pandemia, Haqzam realizou o seu trabalho por meio de *lives* e *meetings online*. Em 2021, o artista participou de festivais, oficinas e workshops, destacando-se: Festival Puro Cuento, em Costa Rica; Serão da Grande Lua (Instituto TEAR), no Rio de Janeiro; 1º Encontro de Literatura Infantil da Fronteira Brasil/Bolívia; Sarau Virtual Lobivar Revisitado e Sarau de São João.

Com o recurso da Lei Aldir Blanc (LAB) nº 14,017/2020, Haqzam produziu vídeo-poema, espetáculo teatral e vídeo com histórias de ficção, além de ter um canal no YouTube para a popularização das suas produções. Haqzam também participou como ator e figurinista em curta metragens, além de participar de um documentário sobre Manoel de Barros que ficou por um tempo em exibição na Plataforma *Netflix*. Haqzam também se apresenta em escolas, em espaços de educação social e em eventos da Secretaria de Educação de Corumbá/MS.

Artemisa é uma contadora de histórias, nascida em Corumbá, que passa a atuar publicamente, divulgando-se enquanto artista, em 2010. Artemisa participou, em 2014, de um espetáculo na Oficina de Dança do Pantanal, um projeto da Prefeitura Municipal conduzido pela Fundação de Cultura e Turismo do Pantanal. Em 2015, a artista compôs o elenco de apresentação do Moinho *in Concert*, um espetáculo anual do Instituto Moinho Cultural Sul-Americano, sediado em Corumbá, que trabalha com crianças e adolescentes de fronteira, e que tem consolidados a Orquestra de Câmara do Pantanal, a Cia de Dança do Pantanal e o Núcleo de Tecnologia do Moinho Cultural. Em 2016, Artemisa teve a oportunidade de participar do Café Literário Infantil produzido pelo SESC (Serviço Social do Comércio) de Corumbá.

O trabalho de contação de história de Artemisa chegou até o Festival América do Sul Pantanal, em 2018. Com a Lei Aldir Blanc, no ano de 2021, a artista conseguiu financiar um livro de história com mitologias ladarenses, além de produzir uma série documental com suas histórias contadas. Outros trabalhos da artista referem-se à contações de histórias no projeto “Integração da Marinha”, na cidade de Ladário/MS, e no projeto “Proler” (Programa de Incentivo à Leitura do Ministério da Cultura), em Caarapó/MS, no ano de 2022. Artemisa, foi convidada para se apresentar no espaço Badaia de Campo Grande, no SESC (Serviço Social do Comércio) de Campo Grande e no “Festival Sarau Cidadania e Cultural no Parque” de Campo Grande, promovido pela Secretaria de Estado de Turismo, Esporte, Cultura e Cidadania de Mato Grosso do Sul. Com frequência, Artemisa faz apresentações em escolas, em espaços de educação social e em eventos da Secretaria de Educação de Corumbá/MS.

Outro artista entrevistado, Carlos, é nascido em Corumbá, é graduado em Licenciatura em História e é mestre em Estudos Fronteiriços. Carlos se dedica à literatura e à música,

realizando apresentações musicais em escolas, trabalhando, com alunos e professores, trechos de obras literárias clássicas. Carlos recebe muitos convites para cantar em eventos noturnos, e em diversos espaços, de Corumbá. Em algumas apresentações, Carlos divide o palco com outros artistas, estabelecendo parcerias com músicos da região; Carlos também trabalhou com o artista de teatro Haqzan. Através da Lei Aldir Blanc, Carlos publicou dois livros cujos textos – de sua autoria – são inspirados em trechos de músicas. O artista criou, e mantém, uma página no *Instagram*, em que compartilha suas apresentações musicais e publica textos e poesias. Carlos faz, com frequência, apresentações em eventos da Secretaria de Educação de Corumbá/MS.

Coca, por sua vez, é uma artista nascida em Fátima do Sul/MS, mas que reside há mais de vinte e sete anos na cidade de Corumbá. Coca fez Pedagogia, é mestre em educação e é concursada na rede municipal de educação de Corumbá/MS. O trabalho artístico de Coca é realizado no âmbito da contação de histórias e das brincadeiras tradicionais da infância, especialmente em regiões ribeirinhas. Uma vez por mês Coca embarca em um navio, junto com outros profissionais de diversas áreas, para levar a sua arte literária e brincante para crianças, adolescentes, jovens e adultos que residem nas águas, longe do perímetro urbano de Corumbá. Coca considera que nas visitas que ocorrem às comunidades ribeirinhas há um intercâmbio cultural, uma vez que as crianças, os adolescentes (e suas famílias) também ensinam muito através de diálogos e brincadeiras específicas da localidade onde residem.

Em parceria com o Instituto Tear e com a Fundação Vale, Coca desenvolveu projetos de rodas de leitura, de contações de histórias, e de experiências brincantes, em praças, jardins e, em especial, no Porto Geral de Corumbá/MS, criando situações artísticas em meio ao povo, à população transeunte, aos moradores das comunidades situadas nos entornos dos espaços urbanos que lhe serviam de palco. Coca também faz apresentações em escolas urbanas e dos assentamentos rurais, em espaços de educação social, além de participar como artista em eventos da Secretaria de Educação de Corumbá/MS.

Os artistas mencionados forneceram informações para a presente pesquisa por meio das entrevistas semiestruturadas. A entrevista é a técnica mais utilizada para estudos qualitativos empíricos; a sua realização ocorre mediante um diálogo entre duas ou mais pessoas, sendo conduzida pelo pesquisador, que busca por meio dessa conversa obter informações relevantes sobre o seu objeto de estudo (Minayo; Costa, 2018).

Gil (2019, p. 125) conceitua a entrevista como:

[...] a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à pesquisa. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Para Duarte (2004, p. 215), se as entrevistas “forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade”; levantando informações consistentes, busca-se “descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados”. Entendemos, assim, que com os artistas, estamos criando “novos significados” sobre as experiências que promovem o desenvolvimento estético, isto é, sensível, poético e criativo das pessoas (Gil, 2019, p.127).

Conforme Batista, Matos e Nascimento (2017), é considerado um bom entrevistador aquele que consegue ouvir detalhadamente cada fala de seu entrevistado, captando suas emoções, demonstrando o interesse em compreender suas palavras, sem interferir e influenciar em suas respostas. Gil (2017, p. 131) explica que um dos momentos mais importantes da entrevista diz respeito à maneira como é preparada, e que, “primeiramente, é preciso definir seus objetivos”.

A definição de objetivos é fundamental para a determinação da modalidade de entrevista, pois ela deverá ser mais ou menos estruturada em função da maior ou menor especificidade de seus objetivos. Tendo sido, pois, definida a modalidade de entrevista, cabe determinar qual será o seu roteiro, caso a entrevista seja mais estruturada, ou sua pauta, ou foco, caso seja menos estruturada (Gil, 2017, p. 131).

Ainda, segundo Gil (2017, p. 136), o processo de entrevista, “tanto por questões de ordem ética quanto técnica” precisa transcorrer e encerrar-se “num clima de cordialidade”. Os entrevistados fornecem as informações “sem receber nenhum tipo de vantagem”, e devem ser tratados “de maneira respeitosa pelo entrevistador, sobretudo no encerramento da entrevista, quando sua missão já estiver cumprida”. Podendo haver a necessidade de entrevistas posteriores, convém que o pesquisador deixe “a porta aberta” para futuros encontros (Gil, 2017, p.136).

No processo de análise das entrevistas, o entrevistador precisa estar atento a todos os detalhes, pois essa etapa é uma das mais importantes do estudo.

“[...] analisar entrevistas também é tarefa complicada e exige muito cuidado com a interpretação, a construção de categorias e, principalmente, com uma tendência bastante comum entre pesquisadores de debruçar-se sobre o material empírico procurando “extrair” dali elementos que confirmem suas hipóteses de trabalho e/ou os pressupostos de suas teorias de referência” (Duarte, 2004, p 216).

Os procedimentos utilizados para a discussão dos dados da entrevista têm inspiração na metodologia da Análise Retórica, compreendida como a análise da arte de argumentar persuasivamente, visando compreender como os sujeitos, ou pensadores, estruturam ideias e as

expõem publicamente, com vistas ao convencimento acerca de questões que precisam ser pautadas, à resolução de problemas, à criação de noções/conceituações, à defesa de posicionamentos e à organização das condutas (Jalles; Cunha, 2018; Silva, 2018; Andrade; Cunha, 2019; Sbrana; Cunha, 2019). A análise retórica vem sendo largamente utilizada para o estudo de textos teóricos; no entanto, a análise retórica também tem demonstrado seu valor em estudos de campo, especialmente quando há a análise de dados análises provenientes de questionários ou entrevistas (Oliveira, 2010, 2011; Cunha, 2011).

No que tange à Análise Retórica, no presente estudo são apropriadas e recontextualizadas, especialmente, as noções de marcos discursivos e de experimento de pensamento. Conforme Silva (2013, p. 23), os “marcos discursivos”, são “formas típicas” usadas pelos autores/narradores para organizar as suas argumentações e defender as suas teses; podemos, por exemplo, entender que pensadores podem se valer de modos típicos (semelhantes, comuns) para mobilizar raciocínios em torno de alguns temas. Nesta pesquisa, as entrevistas gravadas, após transcritas pela pesquisadora, foram categorizadas considerando os modos típicos dos entrevistados de argumentarem. O aporte teórico deweyano, ou melhor, os marcos discursivos usados pelo filósofo John Dewey para tratar a arte e a estética nortearam a leitura e a categorização do conteúdo das entrevistas dos artistas. Em comum, as principais formas argumentativas identificadas nas narrativas dos artistas, também encontradas em Dewey, foram: (i) argumentações em prol de ligações entre noções e (ii) argumentações que abordam vínculos causais.

Nos processos discursivos que buscam a ligação entre noções, o orador estabelece vínculos entre componentes distintos, entre noções muitas vezes compreendidas como separadas e inconciliáveis, conferindo-lhes coerência e consistência, no intuito de guiar o pensamento de seus ouvintes/leitores. Os processos discursivos que buscam retomar a ligação entre noções também podem ser compreendidos como argumentações que se opõem aos processos de *dissociação*, que realizam rupturas, ou seja, visam separar ou desunir elementos que são usualmente vistos como componentes de um todo (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2002). Na análise dos discursos dos artistas de Corumbá verifica-se oposição às dissociações historicamente estabelecidas entre arte e vida, buscando – tal como indicado nas teorizações deweyanas – a urgente retomada da ligação entre a arte e a vida.

Conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002, p. 299), argumentações que buscam retomar ligações podem se valer, também, dos argumentos de “vínculo causal”. Na tentativa de justificar suas teses e suas defesas, pensadores (e narradores) buscam unir um fenômeno às suas consequências ou às suas causas. A apresentação das causas de um fenômeno desempenha um

importante papel nos raciocínios históricos e teóricos por recorrerem à probabilidade retrospectiva ou prospectiva, isto é, por apresentarem hipóteses acerca dos princípios de um evento.

Ao defenderem a retomada da ligação entre arte e vida, os artistas de Corumbá/MS também indicam os qualificativos das experiências capazes de ocasionar (ou causar) tal ligação tão necessária. John Dewey, em seus escritos, também faz esse mesmo percurso argumentativo, abordando a experiência estética, impulsionada por relações amorosas/afetivas, como a principal causa da ligação entre a arte e a vida. Os artistas de Corumbá/MS indicam que a arte e a experiência estética têm propósitos, ou geram efeitos, na vida. Não obstante a arte e a dimensão estética não tenham, necessariamente, uma funcionalidade, ou a obrigação de uma aplicabilidade, afastando-se, desse modo, de perspectivas utilitaristas, verifica-se que os discursos dos artistas indicam que as experiências artísticas e a formação estética são vias indispensáveis para a criação de propósitos pessoais e/ou coletivos éticos, transformadores e poéticos. A vivência da beleza está relacionada, preferencialmente, com o processo transformador e não com a existência de um produto.

O experimento de pensamento é outro recurso metodológico que vem sendo desenvolvido no âmbito da Análise Retórica e que é utilizado na presente pesquisa. O experimento de pensamento remete à criação, pela imaginação dramática, de situações que não são reais, mas que podem ajudar no esclarecimento de ideias, de posicionamentos, e até mesmo na proposição de condutas e de situações práticas (Silva; Cunha, 2021; Santos, 2023). O experimento de pensamento é “um modo de argumentar que utiliza o gênero ficção para incitar a imaginação do leitor e, assim, comunicar ideias” (Santos, 2023, p. 89). Na educação, o experimento de pensamento também remete à elaboração de uma situação fictícia, que pode ajudar no esclarecimento de teorias e, especialmente, na recontextualização dos constructos teóricos no âmbito das práticas pedagógicas.

Na presente dissertação, fora utilizado o experimento de pensamento com o objetivo de deslocar as análises feitas – na seção 3 – sobre a experiência/a formação estética a partir dos discursos dos artistas de Corumbá/MS, e dos pressupostos do filósofo John Dewey, para o campo das práticas pedagógicas, especificamente, para uma situação de professores da educação infantil. O experimento de pensamento nos permitiu vislumbrar articulações teóricas e práticas genuínas acerca das experiências capazes de potencializar a formação estética nos espaços escolares. O experimento de pensamento elaborado nesta pesquisa aborda uma situação vivida pela personagem Lisa, que é acompanhada por Flora, uma artista, em um momento formativo com professoras da educação infantil. Um debate coletivo leva o grupo a

problematizar não apenas os trabalhos com arte na escola, mas principalmente as práticas pedagógicas e as relações interpessoais capazes de promover a formação estética – sensível e criativa – dos educandos.

A estrutura da presente dissertação está organizada, primeiramente, com esta introdução. Logo após, na seção 2, arguiremos sobre a relevância das experiências dos artistas para nos ajudar a pensar a educação, inclusive a educação escolar. A terceira seção é dedicada à apresentação dos marcos discursivos dos artistas de Corumbá/MS no diálogo com as proposições de John Dewey sobre a estética e a arte. Na quarta seção, mediante o experimento de pensamento, discutiremos as experiências capazes de potencializar a formação estética nos espaços escolares.

2. O DISCURSO DOS ARTISTAS NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

A experiência estética remete a um processo do viver, integrando os domínios da estética, isto é, da percepção sensível, e da arte enquanto techné, ou seja, como ato de fazer, de transformar materiais brutos visando a construção de uma nova produção. Na experiência estética, a pessoa participa, singularmente, da reação emocional, da instabilidade, da problematização, da exploração, da imaginação e da criação. Impulsionado a agir, o sujeito explora e problematiza o meio, suas necessidades, os modos de fazer e pensar, transvendo o mundo e as relações sociais (Dewey, 2010). Na experiência estética, ampliar a capacidade de sentir e de reagir emocionalmente é imprescindível, mas é preciso, também, valorar, ir além dos apaixonamentos, vislumbrando a complexificação da consciência (Andrade; Santana, 2020).

A experiência com qualidades verdadeiramente estética não ocorre de forma isolada, sem um antes e um depois; ao contrário, é uma experiência que provoca continuidades e sequências entre o que já foi vivido e o presente, abrindo possibilidades de novos percursos. O fluxo da continuidade não permite lacunas vazias, mas, sim, pausas no tempo que irão proporcionar qualidade às novas experiências, pois “[...] à medida que uma parte leva a outra e que uma parte dá continuidade ao que veio antes, cada uma ganha distinção em si” (Dewey, 2010, p. 111). Tempo e espaço passam a compor um “todo duradouro” que “se diversifica em fases sucessivas, que são ênfases de suas cores variadas” (Dewey, 2010, p. 111).

Dewey explica que as experiências, por vezes, não têm sentido para a vida humana, pois há a ânsia de agir quantitativamente, de modo que os fazeres passam a existir no plano temporal e espacial como se estivessem em uma corrida sem parada; são atividades apressadas, compartimentalizadas, empobrecidas, superficiais e sem possibilidade de impulsionar a construção de significados e de sentidos capazes de complexificar, e transformar, as relações em meio à vida (Dewey, 2010). Dewey (2010, p. 123) assevera que “[...] nenhuma experiência isolada tem a oportunidade de se concluir, porque o indivíduo entra em outra coisa com muita precipitação”, e, assim, o que se tenta chamar de experiência “fica tão disperso e misturado que mal chega a merecer esse nome”. O erro é justamente a falta de oportunidades para pensar, confrontar, o que fora vivido e construído na relação com as intuições criativas e com o desenho de novas trajetórias (Dewey, 2010, p. 123).

Quando o princípio da continuidade é mantido, ocorre, ao final do processo da experiência com qualidade estética, o sentimento de consumação, isto é, o sentimento perceptivo de que a experiência foi bem vivida, pois intensificou as ligações imaginárias, a

vontade de agir, inclusive de pensar mais; a consumação, por colocar o sujeito em uma situação de reconhecimento de conclusão de um processo, ou simplesmente por deixar marcas que mobilizam o sujeito a querer continuar (ou se envolver em outras) experiências, está ligada à modificação do si mesmo e/ou do meio social; o sujeito que participou de uma experiência com qualidade estética sente que chega à criação de sentidos, ideias, valorações, gostos, atitudes, condutas, modos de estar juntos, produções culturais etc., que lhe permitem a continuidade da vida (Dewey, 2010).

A experiência é de um material carregado de suspense e avança para sua consumação por uma série interligada de incidentes variáveis. As emoções primárias, por parte do candidato, podem ser a esperança ou a desesperança no início, e a euforia ou o desapontamento no final. Essas emoções qualificam a experiência como uma unidade (Dewey, 2010, p. 121).

A arte não é a única via para a experiência com qualidade estética, que também pode ser notada, por exemplo, “no deleite da dona de casa que cuida de suas plantas”, ou “por quem perceber o prazer do espectador ao remexer a lenha que arde na lareira e ao observar as chamas dardejantes e as brasas que se desfazem”; nesses casos há emoção, exploração e apreciação que problematiza e coordena a formulação de mais sentidos e significados (Dewey, 2010, p. 62). O componente estético, envolvendo a unificação da emoção, à avaliação de possibilidades, à escolha, à conduta e à satisfação, precisa ser vivido em diferentes momentos da vida, de modo que a pessoa tenha mais oportunidades de desenvolver a sua sensibilidade; os contextos comuns da vida impactam a formação do caráter, da personalidade, e, inclusive, dos modos de sentir e de imaginar da pessoa.

As dimensões intelectual, emocional e prática do ser humano são unificadas nas experiências dotadas de qualidades artísticas; a partir de uma necessidade sentida, a pessoa passa a direcionar intencionalmente os eventos – quer usuais, naturais, ou fortuitos – no decorrer de um processo, até obter um resultado significativo, capaz de proporcionar o enriquecimento interior, ou o da própria experiência, bem como o sentimento de prazer, deleite, satisfação. O componente estético se faz presente tanto no estágio final da experiência artística, quando se dá a elaboração ou a reconstrução de significados e o consequente contentamento, quanto no decorrer de todo o processo de percepção e/ou produção que regula as atividades; por isso, é fundamental que a vida cotidiana seja constituída por experiências prazerosas, pois é no contexto desse ambiente comum que se forma a sensibilidade estética, sem a qual não há experiência artística (Andrade; Cunha, 2016, p. 309).

Dewey (2010) sugere que a participação contínua em eventos interessantes da vida e a imersão em atividades que intensificam os sentimentos imediatos derivados de ver, ouvir e sentir são elementos imprescindíveis da educação estética, artística e sensível. Todavia, Dewey (2010) também assevera que a arte é a linguagem que mais impulsiona a experiência

estética, uma vez que tem o poder de “reunir energias que estiveram separadamente ocupadas em lidar com muitas coisas diferentes em variadas ocasiões”, dando-lhes “aquela organização rítmica particular a que chamamos [...] esclarecimento, intensificação, concentração” (Dewey, 2010, p. 323).

A arte tem, portanto, grande importância no processo da educação humana. Na apreciação artística há a oportunidade de o sujeito viver uma situação que pode ser “vista como inerentemente ligada à experiência de criar” (Dewey, 2010, p. 129). Na experiência de relacionar-se com uma obra artística – um poema, um quadro, uma música, uma peça teatral etc. –, a pessoa é mobilizada pela métrica, pela rima, pelo efeito das palavras escolhidas, e, igualmente, pelo conteúdo, que desestabiliza hábitos arraigados, incitando a reflexão. Desse modo, sensibilização, análise e reflexão atuam conjuntamente, viabilizando a criação de uma nova experiência, ou, em outras palavras, facultando a vivência da vida em sua plenitude.

Através da arte, os significados dos objetos que de outro modo seriam opacos, caóticos e restritos, e que despertariam resistência, são esclarecidos e concentrados, e não por sua trabalhosa elaboração no pensamento, não pela fuga para um mundo meramente sensorial, mas pela criação de uma nova experiência (Dewey, 2010, p. 256).

No processo da criação artística – seja na arte do artista ou na artesanaria do cidadão comum que se aventura em elaborações literárias, musicais, visuais, dramáticas, corporais, audiovisuais etc. – a pessoa aprende a viver, a trabalhar, a pensar e a compor ritmicamente, lidando com a excitação, com a resistência e com a tensão, e, ainda, com a calma, com a pausa, com a organização e com a composição (Dewey, 2010). Tal como ocorre na riqueza de uma frase musical, o processo do fazer artístico implica a experiência com a multiplicidade, com os embates que provocam suspensões, assim como resoluções que surgem da interação cooperativa entre energias opostas (Dewey, 2010).

A experiência estética visa à formação estética, que tem como objetivos o desenvolvimento sensível da pessoa, que se torna capaz de valorar amorosa e empaticamente, de imaginar e de expressar por meio de uma linguagem específica, pois entende-se que o que se quer dizer não poderia ser mais bem veiculado por meio de outra via (Dewey, 2010). A formação estética implica a participação do sujeito em práticas que priorizam as experiências com qualidades estéticas, fomentando atitudes artísticas nos sujeitos. A atitude artística afasta-se da estimulação mecânica, da esperteza que busca vantagens para si, dos meios e relações hostis, das atividades rasas ou em excesso, estando, ainda, para além da mera comunicação (transmissão) de grandes ideais; a atitude artística promove a ampliação da sensibilidade, possibilita uma maior capacidade de discriminação de energias, de valores e de fins possíveis,

favorecendo, assim, o poder pessoal e de engajamento coletivo para a criação de propósitos inspiradores (Dewey, 2003; 2010).

Considerando que a “a arte é o órgão incomparável da instrução” (Dewey, 2010, p. 581), John Dewey também assevera que as pessoas que criam a filosofia, assim como a educação, podem aprender com a atitude dos artistas, isto é, com seus modos de pensar, de proceder metodologicamente, de imaginar e de criar. Os artistas lidam ritmicamente com o passado e o presente, o velho e o novo, o cultural e o natural, com a identificação de temas ainda não tratados em seus tempos e, enfim, com a criação de formas expressivas inéditas e que consigam – como nenhuma outra linguagem – tratar as temáticas que lhes são caras. Em outras palavras, agindo ritmicamente, os artistas participam muito mais de experiências embebidas de qualidade estética, com poder para transformar as coisas e a vida. São experiências que possibilitam a clarificação e a criação de fins, meios e ideias que a realidade (até mesmo a científica) ainda não consegue identificar/prever objetivamente (Dewey, 2010).

Estudos como os de Loponte (2014, 2017), Pare e Andrade (2019), Andrade e Santana (2020), Andrade, Mercado e Ferreira (2020), Andrade e Coffacci (2022), Andrade, Aponte e Cabral (2022), Carvalho e Andrade (2022) têm se voltado para o estudo de obras e de narrativas sobre a vida e as ideias – estéticas e de mundo – de artistas. O desejo é o de aprender mais com os artistas. As experiências e os processos já vivenciados pelos artistas podem se tornar um campo produtivo e efetivo de aprendizagens, seja para a teorização da experiência estética, para pensar a formação de professores (e/ou educadores sociais), ou para criar práticas pedagógicas comprometidas com a formação estética das crianças pequenas e dos estudantes de modo geral. Os artistas vivem e exprimem experiências significativas, e, assim sendo, “seus modos de pensar, proceder e exprimir propósitos podem ser concebidos como fundamentos da educação e assim dar sustentação ao trabalho dos docentes” (Andrade; Coffacci, 2022, p. 2).

Lampert (2016) e Siqueira (2017) argumentam que as produções artísticas, (auto)biográficas, literárias e teóricas de artistas são fontes que nos permitem investigar o pensamento criativo, o desenvolvimento sensível e as experiências com potencial para impulsionar a reação estética. Loponte (2017) vislumbra o potencial da formação dos professores envolvendo-os em experiências estéticas com obras artísticas, compartilhando os processos de criação, as visões de mundo, os posicionamentos político-sociais e as escolhas poéticas e/ou formais dos artistas. Loponte (2017, p. 442) defende a promoção de uma “docência artista”, em que as relações e os pensamentos sejam flexíveis e criativos, de modo que os profissionais da educação repensem o grande espaço narrativo que é a escola.

Fischer e Loponte (2020) mostram que, quando os profissionais da educação desenvolvem-se artisticamente, inclusive no encontro com a vida dos artistas, têm mais condições para enxergar as coisas mínimas da escola que, por muitas vezes, passam despercebidas aos olhos de todos os que constituem o espaço. Ademais, os artistas, e em especial a arte contemporânea, nos ajudam no desenvolvimento de uma visão ampliada do mínimo, de modo que possamos enfrentar “[...]o exercício de olhar para a escola de lugares outros, produzindo saberes não contidos no que prevê as maioridades que definem as linhas que regem o espaço escolar” (Fischer; Loponte, 2020, p.6). A formação estética ajuda a compreender a escola não como um lugar de mágoas e limitações, mas, ao contrário disso, como um lugar de transformações e de experimentações, um lugar de inúmeras possibilidades capazes de proporcionar a mudança do que somos (Fischer; Loponte, 2020, p.6).

Habitar uma escola é conviver com inúmeras e intermináveis tramas narrativas. Corredores, salas de aula, salas de professores, pátio, refeitórios, portaria, porta de entrada são cenários para professores, alunos e pais, que por vezes encontram nesses espaços acolhida de desejos, vontade e aprendizado mútuo ou um lugar em que nem sempre querem estar. Brigas, intrigas, frustrações, expectativas, (des)encontros, dramas, tragédias, alegrias, epifanias. Um grande espaço narrativo aberto a ser reinventado e repensado por meio de ações artísticas (Loponte, 2017, p. 446).

Fischer e Loponte (2020, p.16) acrescentam que pensar na escola pelo caminho da arte pode contribuir para a busca de soluções para determinados problemas, mesmo que essas soluções sejam provisórias. A arte também pode ser considerada como uma “plataforma para pensar”, permitindo que no encontro entre educação e arte fique perceptível o que nunca tinha sido considerado (Fischer; Loponte, 2020, p. 16). As autoras ainda afirmam: “[...] temos em mente que pequenas cenas-imagens que escapam ao saber instituído, justamente por não poderem ser previstas e controladas, guardam consigo um ineditismo e uma inventividade que lei nenhuma jamais conseguirá impedir (Fischer; Loponte, 2020, p. 6)”.

Ao analisarem o discurso de Miró, Andrade e Coffacci (2022, p. 12) mostram que “a chave do discurso mironiano consiste em explicitar a qualidade dialógica do processo criativo, contrariando a noção comum de que o artista comanda todo o percurso”. O artista considera que as sementes da atividade de criação são matérias simples, elementares e até mesmo despercebidas em contextos que valorizam a opulência e a ostentação. O maravilhamento, que impulsiona o ato de criação, desencadeia movimentos na mente. Em uma relação apaixonada, e mais igualitária, o artista dialoga com seres, matérias, instrumentos, formas etc., atentando-se para as respostas inesperadas que tais elementos apresentam às suas ações, aventurando-se, subsequentemente, em mais problematizações, mais dialogia e mais investigações. Miró indica, desse modo, que a criação é indeterminada,

pois não dá para “saber de antemão o resultado da comunicação estabelecida com as (os) coisas/seres; o diálogo se ancora em saberes e estados existentes, mas também apresenta o inesperado, rompendo com o *status quo*” (Andrade; Coffacci, 2022, p. 12).

Miró mostra que “saber criar em meio a encontros dialógicos, envolvendo-se em problematizações e investigações, é uma capacidade que não decorre de virtuosismo”, e, por isso, “a capacidade criativa do artista – e aqui podemos pensar no professor que é artista – advém da formação, do estudo, da sensibilização que impulsiona a luta, da disciplina em prol da manutenção do estado mental indagador e investigativo” (Andrade; Coffacci, 2022, p. 19). Pautando-se no discurso mironiano, Andrade e Coffacci (2022) mostram que o acesso à arte torna-se imprescindível para a formação dos professores, alargando suas sensibilidades, inserindo-os em processos dialógicos que facultam a transgressão dos ideais hegemônicos e a criação de condutas com poder para transver as orientações advindas das gestões e das políticas educacionais; assim, os profissionais da educação podem chegar à construção de novas escolas.

O pensamento de Paul Klee foi objeto da pesquisa de Pare e Andrade (2019). Conforme Klee, assim como ocorre na criação artística, os processos de subjetivação das pessoas são contínuos, nunca fixados e finitos, implicando o movimento e a contradição. Klee nos ajuda a pensar as pessoas – e os educandos – como gerações e sujeitos que não vivem trajetórias lineares, pois vêm e sentem o mundo de modos múltiplos, extraíndo da realidade variações que os levam a modos de expressões que são diferentes (Pare; Andrade, 2019). Para Klee, o desenvolvimento sensível e estético do ser humano é formado pelo embate dialético entre as forças internas (paixões, inquietações e problematizações) e as coordenações advindas do pensamento, guiadas tanto pela mediação do meio cultural quanto pelos diálogos que a pessoa trava consigo mesma (Pare; Andrade, 2019).

Klee relata, inclusive, como uma escola tradicional, como atividades repetitivas e sem significado para o aluno pode gerar a falta de interesse por esse ambiente educativo. O artista repudia qualquer tipo de cópia, já que para ele a observação, ou seja, a análise da estrutura interna da natureza e das coisas do mundo é pré-requisito para a criação artística (Pare; Andrade, 2019). A partir de Klee, somos deslocados e forçados a refletir a arte, a educação, e igualmente, as práticas pedagógicas, enquanto vivências que geram paixões e rupturas, assim como a busca por trajetos inexplorados, favorecendo novos – mesmo que instáveis – equilíbrios, que, enfim, tornam a ação e o sujeito genuínos (Pare; Andrade, 2019).

Klee nos mostra, também, que não são só as coisas boas ensinam; as experiências à primeira vista difíceis, com empecilhos, que requerem lutas, contribuem significativamente para o desenvolvimento pessoal do indivíduo. Desse modo, “[...] o erro, o medo, a

insegurança, a incerteza, o estranho, o diferente, o singular etc., não são desprezíveis, mas agradáveis e benévolos”, pois funcionam como dispositivos que “impulsionam a problematizações e, conseqüentemente, o desenvolvimento pessoal e a criação” (Pare; Andrade, 2019). Os equilíbrios atingidos também não são idênticos, ou estampas do que fora previamente imaginado, pois podem se encontrar com situações que requerem de nós a visão de outras belezas.

Transpondo, e recontextualizando, as proposições Kleenianas para a educação, pode-se dizer que contribuem para refletir os princípios de uma educação humanista. O processo educativo – o olhar, as posturas, o modo de falar com os educandos, as trocas intersubjetivas, as mediações etc, - deve valer mais do que a preocupação para com o produto; é possível desejar qualidades para o fim educativo, mas não é possível traçar um único caminho para as finalidades formativas, tampouco idealizar um único tipo de equilíbrio em termos de desenvolvimento (Pare; Andrade, 2019, p. 12).

Carvalho e Andrade (2022, p. 67) trazem as narrativas de mulheres do *poetry slam*. As pesquisadoras mostram que no *poetry slam* há a produção de sensibilidades, que são como projéteis lançados em velocidades absolutas, visibilizando forças encobertas; a finalidade da criação sensível é levar “o(a/e)s artistas e o(a/e)s espectadore(a)s ao encontro com categorias possíveis, com novas figuras estéticas, que extrapolam (ou transcendem) o que é vivido e designado de tal maneira na realidade objetiva”, com “força para impactar o mundo e os processos de subjetivação” (Carvalho; Andrade, 2022, p. 69-70). As artistas do *slam* nos ensinam que podemos – e devemos – criar forças “que desterritorializam as formas de educação/formação social vigentes, apontando novas possibilidades de aprendizado inclusive no campo da educação escolar” (Carvalho; Andrade, 2022, p. 74).

As pesquisas retomadas nesta seção corroboram a importância da continuidade de investigações que buscam fortalecer as teorizações sobre a experiência estética, ou sobre a formação sensível e criativa das pessoas, especialmente a partir das experiências artísticas e sociais dos artistas, sejam de épocas passadas ou da atualidade. Inferimos que se torna ainda mais potente o encontro com as narrativas de artistas com projeção popular, e cujas ações permeiam a vida pública das pessoas na comunidade. Com a presente pesquisa, continuamos a defesa de que os artistas são excelentes intercessores para a criação de saberes e de modos de pensar e agir que nos instigam à invenção de escolas significativas, de práticas pedagógicas justas, poéticas e disruptivas.

3. ARTE E FORMAÇÃO ESTÉTICA NA VISÃO DOS ARTISTAS DE CORUMBÁ/MS

3.1 Ligação entre as noções de arte e de vida

A primeira grande consideração é que a vida se dá em um ambiente; não apenas nele, mas por causa dele, pela interação com ele. Nenhuma criatura vive meramente sob sua pele; seus órgãos subcutâneos são meios de ligação com o que está além de sua estrutura corporal, e ao qual, para viver, ela precisa adaptar-se, através da acomodação da defesa, mas também da conquista. A todo momento, a criatura viva é exposta aos perigos do meio que circunda, e a cada momento precisa recorrer a alguma coisa para satisfazer suas necessidades. **A carreira e o destino de um ser vivo estão ligados a seus intercâmbios com o meio, não externamente, mas sim de uma maneira mais íntima** (Dewey, 2010, p. 75, grifos nossos).

No que tange à formação das pessoas, em especial à formação estética, cujo objetivo é a constituição de sujeitos sensíveis, indagadores, poéticos e criativos, Dewey (2010) aborda a ligação íntima entre os processos pessoais de subjetivação e a vida que acontece no meio público, social e cultural.

Para Dewey (2010), a “arte” é produção e produto que “prefigura-se nos próprios processos do viver”; em outras palavras, e já rompendo com perspectivas metafísicas, a arte é uma produção cultural, a qual é imaginada, tecida e desenvolvida em meio à vida. Dewey (2010) especifica que a arte está ligada à vida cotidiana, às coisas simples e rotineiras, não podendo ser separada, subitamente, das necessidades que impulsionam as experiências da vida.

O ambiente em que vivemos, mostra Dewey (2010), não é só um lugar comum, um lugar condicionado a ações sem significados; ao contrário, o local em que a vida transcorre é um espaço de exploração, de minúcias, de envolvimento, facultando ao indivíduo experimentar dificuldades, necessidades, perturbações, adaptações, equilíbrios, mudanças; as experiências que causam o deslocamento também levam a pessoa a vivenciar fatos com toques de novidade, o que, enfim, oportuniza rompimentos com a mesmice e com a repetição dos padrões sociais.

Se as experiências diárias não são petrificadas, Dewey considera que tampouco são meros fluxos e mudanças. A vida continua e se expande devido aos movimentos dos entraves e resoluções, das pausas e continuidades, apresentados pelo tempo, que deixa de ser visto apenas como horas infindáveis e comuns, para ser fenômeno de organização rítmica da experiência, em seu “crescimento e amadurecimento” (Dewey, 2010, p. 90). A arte tem a sua gênese nessas experiências da vida comum, que têm qualidades rítmicas, ligadas a tempos e a espaços que provocam deslocamentos, engendrando pensamentos e ações que levam à busca por novas coordenações e transformações.

Os artistas de Corumbá/MS, em sintonia com os pressupostos deweyanos, mostram que seus desenvolvimentos estéticos, criativos e artísticos também se prefiguraram nos próprios processos do viver. Os gostos dos artistas – pela arte, pela cultura, por gêneros e estilos musicais, por histórias, pelos encontros com outras pessoas e seres, pelas multiplicidades, pela fantasia etc. –, assim como as suas habilidades ou capacidades problematizadoras e criativas, foram (e são) gerados na radicalidade da experiência.

Desde muito cedo, a música sempre me chamou muita atenção, por ter pai músico e uma família muito musical; sempre tinha muita gente em casa, muita música. Na minha casa tinha muito Djavan, muita música com teor de vocabulário, de interpretação da realidade. Então, as músicas que eu estava acostumado a escutar desde criança, eram as músicas dos meus avós, dos meus pais, dos meus tios. Então, essa música é importante na minha formação cultural (Excerto da narrativa de Carlos, 2022).¹

As narrativas de Artemisa e de Haqzan corroboram o posicionamento de Carlos:

Eu penso que minha formação de maneira geral, enquanto indivíduo, sempre foi influenciada pela arte [...]. Meu pai contava histórias, tocava músicas, violão. Dentro de casa sempre esteve presente, também, o teatro, as danças, coreografias; a gente sempre teve esses momentos. Quando eu era adolescente, essa questão da arte também foi muito forte dentro de casa; por isso, eu quis me profissionalizar (Excerto da narrativa de Artemisa, 2022).

Minha mãe sempre comprava muitos livros para mim e eu devorava todos. Eu sempre gostei de ouvir os adultos e suas histórias; eu ouvia os sons dos animais do quintal da minha casa, os patos, as galinhas, os pássaros. Tinha um alemão que frequentava a minha casa, Sr. Herman; ele tinha um restaurante, não tinha filho homem, ele tinha três meninas, e, então, me adotou como filho; ele fazia rã para eu comer e ele me contava histórias; ele apresentava a cultura do povo dele. Meu pai morava um ano aqui em Corumbá e um ano na Síria, e ele trazia muitas coisas diferentes do meu mundo. Eu gostava das diferentes línguas que eu ouvia: o português, o alemão, o espanhol. Essas pessoas me influenciaram, pois sempre tive ao meu redor pessoas que gostavam de arte (Excerto da narrativa de Haqzan, 2022).

O discurso deweyano sobre a arte, e sobre a formação artística e estética do ser humano, é ancorado por argumentações que visam promover uma ligação entre noções; o filósofo almeja denunciar a dissociação que historicamente foi produzida entre arte e vida, entre experiência estética e vida, provando que a formação estético-artística, e mesmo a criação de obras artísticas, não são apriorísticos, ou independentes da experiência. Para Dewey (2010), existe uma ligação, uma continuidade, entre a noção de vida comum e a noção de experiência estética, entre os processos normais do viver e a produção humana artística.

Conforme Dewey (2010), nos primórdios do desenvolvimento da humanidade, os ritos, as pantomimas, as pinturas, as confecções de utensílios, de instrumentos sonoros/musicais, de

¹ Traremos os trechos citados das entrevistas com os artistas em itálico, para diferenciá-los das citações teóricas, facilitando a leitura e a identificação das fontes.

materiais para caça ou para uso no cotidiano, as construções de templos, totens, prédios públicos etc., não eram separados da vida comum. Os costumes culturais, as produções culturais, refletiam as vivências cotidianas de um grupo social, e tinham o objetivo de contribuir para o funcionamento adequado da vida. Os produtos ou as ações culturais favoreciam a melhoria da vida, e, na medida em que eram vividos intensa e significativamente, ganhavam adornos mais específicos e complexos, trazendo a satisfação. Com isso, a produção estético-cultural e a vida sempre foram companheiras inseparáveis, e o acesso aos bens expressivos, visuais, musicais, teatrais, arquitetônicos etc. (os quais, hoje, denominamos como arte) seguia sem exclusões abissais (Dewey, 2010).

A vida coletiva que se manifestava na guerra, no culto ou no fórum não conhecia nenhuma separação entre o que era característico desses lugares e operações e as artes que neles introduziam cor, graça e dignidade. A pintura e a escultura tinham uma ligação orgânica com a arquitetura, já que esta se harmonizava com a finalidade a que serviam as construções. A música e o canto eram partes íntimas dos ritos e cerimônias em que se consumava o significado da vida em grupo. A dramatização era uma reencenação vital das lendas e da história em grupo (Dewey, 2010, p. 65).

O Partenon é exemplo de arte arquitetônica que fazia parte da vida comum dos gregos, propiciando experiências com qualidades estéticas. O Partenon foi criado como um templo para atender as necessidades cívicas dos cidadãos, e não como uma obra para ser vista por poucos, possuindo significado para a vida, integrando-se às ações que compunham a vida, viabilizando expressões, ampliando as possibilidades de desenvolvimento sensível naqueles que ali conviviam. O indivíduo grego deixava de ser somente um expectador e passava a ser, também, o protagonista de um desenvolvimento sensível que integrava o bem individual e o bem comum (Dewey, 2010).

Segundo Dewey (2010), no período moderno, e com a assunção do capitalismo, a arte passa a ter um *locus* distante da vida comum, consagrando-se como objeto de colecionamento, sinal de cosmopolitismo econômico, indicativo de *status* cultural superior etc. As sociedades capitalistas passam a ter orgulho de ter suas academias de arte, seus próprios museus, com suas obras de artes e suas riquezas, exibindo suas conquistas, intitulado-se como civilizações superiores às comunidades populares comuns. Aqueles que, de alguma maneira obtinham bens e eram considerados novos ricos encontravam nas obras de arte a ascensão e a inclusão que buscavam, com o objetivo de fazer parte da nova sociedade capitalista (Dewey, 2010).

Dewey (2010) acrescenta que o interesse quase que exclusivo das comunidades pelo crescimento industrial derogou outros campos do fazer humano, como o cultural, perpetuando as ações mecânicas e repetitivas, hierarquizando o valor das produções em larga escala, o lucro

imediatamente, o atendimento cego às demandas das forças econômicas, a preparação da população para o trabalho básico e braçal. Os interesses se voltam para instruções e modos de trabalho que visam a manutenção do *status quo*, isto é, da sociedade dividida em classes sociais. Nesse contexto, a arte se torna ainda mais distante das pessoas, isolada da sua significação na vida de uma comunidade.

O crescimento do capitalismo foi uma influência poderosa no desenvolvimento do museu como lar adequado para as obras de arte, assim como na promoção da ideia de que elas são separadas da vida comum. Os novos ricos, que são importantes subprodutos do sistema capitalista, sentiram-se especialmente comprometidos a se cercar de obras de arte que, por serem raras, eram também dispendiosas. Em linhas gerais, o colecionador típico é o capitalista típico. Para comprovar sua boa posição no campo da cultura superior, ele acumula quadros, estátuas e joias artísticas do mesmo modo que suas ações e seus títulos atestam sua posição no mundo econômico (Dewey, 2010, p. 67).

Como uma forma de não ceder ao crescimento industrial desordenado, muitos artistas buscaram se afastar da vida comum, enxergando a separação entre a arte e as práticas diárias como tábua de salvação, justamente para que o trabalho artístico não fosse confundido com algo que pudesse ser produzido em massa. Desse modo, os trabalhos dos artistas são, historicamente, alçados a um nível de superioridade quase inatingível à classe popular. Os artistas passam a ser vistos como seres soberanos, que não estão à disposição de todos. A arte é elevada a uma posição superior de fazer e de apreciação, tornando-se alvo dos endinheirados enquanto artigo de luxo a ser ostentado; somente uma minoria passa a ter acesso às melhores produções culturais e artísticas da humanidade (Dewey, 2010).

Quando os objetos artísticos são separados das condições de origem e funcionamento na experiência, constrói-se em torno deles um muro que quase opacifica sua significação geral, com a qual lida a teoria estética. A arte é remetida a um campo separado, onde é isolada da associação com os materiais e objetos de todas as outras formas de esforço, sujeição e realização humana (Dewey, 2010, p. 60).

Segundo Dewey (2010, p. 63), “quando aquilo que conhecemos como arte fica relegado aos museus e galerias, o impulso incontrolável de buscar experiências prazerosas em si encontra as válvulas de escape que o meio cotidiano proporciona”. Em outras palavras, quando os objetos artísticos – por imposição econômica – se tornam “anêmicos para a massa populacional”, a fome estética “tende a buscar o vulgar e o barato”, ou, simplesmente, tende a consumir o que está à disposição (Dewey, 2010, p. 64).

A elaboração de uma obra de arte, argumenta Dewey (2010), também não surge automaticamente da mente de um artista, que se mantém à parte de tudo o que compõe a vida cotidiana e comum. Pelo contrário, as sensibilidades, os gostos, os interesses, as faculdades criadoras e as habilidades artísticas advêm de um processo em que o artista descobre para onde

vai graças às oportunidades vividas significativamente em sua história de vida. O próprio trabalho do artista é coordenado na medida em que o profissional usa os estímulos e as emoções que se originam da vida para investigar materiais e instrumentos, construindo relações que provocam transformações sucessivas nas matérias e no próprio eu (Dewey, 2010).

O discurso de Dewey, denunciando a dissociação entre arte e vida, também nega a dissociação entre a noção de artistas como produtores, gênios, pessoas dotadas de habilidades superiores, criadores de ideias, sentidos, conceitos, fazeres, produtos etc., e a noção de indivíduos comuns como aqueles que estão distantes do plano artístico (quase que um plano metafísico), e que, quando muito, podem ser considerados consumidores, fruidores e apreciadores. O discurso deweyano mostra que essas dissociações podem ser maximizadas em contextos capitalistas, industriais e nacionalistas, pois, além de situarem a massa populacional como tendo menor capacidade imaginativa e criativa, ainda demarcam quem pode e quem não pode usufruir da produção artística da humanidade.

Coca, artista de Corumbá/MS, entende que a educação (escolar ou não escolar) faz parte da vida, e, assim, também denuncia a dissociação entre a vida que é educação e a arte. Nascida em um sítio, localizado em um distrito do interior de Mato Grosso do Sul, sendo a caçula dentre nove irmãos, Coca ainda fala sobre a relação próxima do seu pai com a literatura, destacando que essa ligação entre arte e vida influenciou a sua formação sensível, inclusive os seus gostos e as suas escolhas profissionais. A defesa teórica deweyana, acerca da necessidade de retomar a ligação da arte com a vida, é corroborada pela narrativa de Coca.

A educação está muito distante da arte; elas trabalham de forma separada e deveriam ser juntas. A educação precisa se apropriar da arte para que as crianças se desenvolvam, para que forme sujeitos pensantes, sujeitos ativos, emancipadores. A criança precisa desse envolvimento com a arte para se posicionar enquanto sujeito crítico e político (Excerto da narrativa de Coca, 2022).

O meu pai sempre me influenciou, porque meu pai aprendeu a ler sozinho. Ele era autodidata, nunca frequentou escola, mas ele lia muitos livros, e eram livros grossos. Às vezes ele dormia lendo livros, e até hoje eu me inspiro muito no meu pai. Todas as vezes que vou contar uma história eu me lembro dele, que sempre me inspirou muito; por isso, eu sou louca por crianças e histórias (Excerto da narrativa de Coca, 2022).

Para reforçar – ou explicar – o seu discurso de ligação entre as noções de arte e vida, Dewey (2010) mostra que a experiência com qualidade estética pode fazer parte da vida comum; aliás, o filósofo mostra haver uma continuidade entre experiências comuns com qualidade estética e formação da pessoa sensível, criativa e, inclusive, artística: uma continuidade que cresce em complexidade e ganha contornos específicos. Com esse intuito,

Dewey (2010) define que a estética é a dimensão do sensível – da percepção e da apreciação sensível – e que a estética está intimamente entrelaçada ao fazer artístico. A criação artística depende do processo de observar, sentir, perceber, ligar, separar, fundir, misturar etc., até o alcance de um resultado que traga a satisfação, ou a consumação, isto é, o sentimento de que o fazer atingiu o seu ápice, de que o fazer atingiu, naquele momento, a sua completude.

No ideário deweyano, a estética é o domínio em que são formadas as paixões da pessoa que vê, ouve, sente, toca, movimenta, aprecia etc. As emoções suscitadas, inicialmente separadas e difusas, são coordenadas e unificadas, possibilitando conscientização e criações de sentidos e de significados, de forma a promover o criar. A estética é intimamente associada à arte, domínio em que materiais brutos – sejam eles naturais, culturais ou psíquicos – são refinados, combinados e transformados intencionalmente até que atinjam um novo estado (Andrade; Santana, 2020, p. 157).

Conforme Dewey (2010), as ações simples do cotidiano podem, de fato, ser experiências com qualidades estéticas, portanto valiosas para a transformação do ser humano. Por exemplo, “[...] o caminhão do corpo de bombeiros que passa veloz; as máquinas que escavam enormes buracos na terra; a mosca humana escalando a lateral de uma torre; os homens encarapitados em vigas, jogando e apanhando parafusos incandescentes”, remetem a acontecimentos diários que podem proporcionar o prazer de ver, ouvir, sentir etc., marcando e significando a vida (Dewey, 2010, p. 62). Todos esses acontecimentos diários podem ser considerados naturais e até mesmo sem importância, porém também podem constituir experiências se a percepção proporcionar a visibilidade da beleza dos detalhes que fascinam, que contagiam e incitam o prazer, permitindo processos de transformações (Dewey, 2010).

“As origens da arte na experiência humana”, afirma Dewey (2010, p. 62), é apreendida por quem compreender que das experiências diárias, cotidianas, simples, podem decorrer emoção, contágio, interesse, estados absortos em atividades mentais e corporais, empenho em executar bem uma ação, cuidado com os materiais e ferramentas, dúvidas e engajamentos em processos de exploração, vontade de viver a imaginação, desejo irrequieto de chegar a uma solução final. Essas forças são as mesmas que atuam na criação artística; são forças com qualidades estéticas justamente porque possibilitam refletir as sensibilidades, as emoções e as ideias, colocando a vida em crescimento. Situações da vida, desse modo, não são mais um mero fazer que quando concluído leva a pessoa a retornar a um estado anterior; situações da vida, sempre que experienciadas esteticamente, geram novos estados no eu, pois a pessoa “é enriquecida pela situação de disparidade e resistência que atravessou com sucesso” (Dewey, 2010, p. 75).

Dewey (2010, p. 93) estende a sua argumentação mostrando que a “existência da arte” decorre do fato de o ser humano utilizar os materiais e as energias provenientes da natureza, do meio ordinário, “com a intenção de ampliar a própria vida”; este é um processo com qualidade estética que permite ao indivíduo “restabelecer, conscientemente e, portanto, no plano do significado, a união entre sentido, necessidade, impulso e ação que é característica do ser vivo”. Conforme o viver é intensificado, as significações são complexificadas, e os saberes – conceituais, procedimentais, atitudinais – são aprendidos e desenvolvidos; a pessoa pode, então, alcançar níveis mais aprimorados tanto de criação artística quanto de apreciação das obras de arte, das produções artesanais e culturais.

Todas as emoções humanas se avizinham, se juntam, se misturam e se modificam no processo de viver a vida esteticamente, pois a pessoa coordena intencionalmente os eventos do sentir, do perceber e do fazer, “até obter um resultado significativo, capaz de proporcionar o enriquecimento interior, ou o da própria experiência”, alcançando, igualmente, “o sentimento de prazer, deleite, satisfação” (Andrade; Cunha, 2016, p. 309). É fundamental, portanto, que a vida cotidiana seja construída por experiências que afetam, que desestabilizam, que forcem a observação e o pensamento, “pois é no contexto desse ambiente comum que se forma a sensibilidade estética, sem a qual não há experiência artística” (Andrade, Cunha, 2016, p. 309).

A narrativa de Carlos exemplifica a presença – e o poder – da dimensão estética em experiências da vida comum. O artista retoma momentos de café (ou de refeição) vividos na infância, que não eram momentos quaisquer; os cafés eram momentos com música, com conversa, com afetividade, que propiciavam a ampliação do ver, ouvir, sentir, perceber, que também fortaleciam as paixões e que, principalmente, impactavam movimentos pessoais internos e coletivos de formação e de transformação.

Meus avós e meus pais, sempre tivemos conversas regadas a café e muita música, então eram conversas olho no olho, e sempre com muita música envolvida, a literatura veio depois, eu fui ler livros a partir dos 18(dezoito) anos, essa coisa do sentar em volta de uma mesa e uma pessoa contar uma história, eu acho que contribui diretamente para minha escolha profissional e artística (Excerto da narrativa de Carlos, 2022).

Coca também indica que as suas experiências de infância tiveram qualidades estéticas, perdurando em sua memória, influenciando o seu modo de ser e de pensar na atualidade. Coca mostra que viveu a literatura com seu pai de modo contínuo e duradouro; seu pai valorizava a literatura; as experiências com as histórias vividas quanti e qualitativamente se tornam cumulativas também na sua experiência singular.

Minhas experiências familiares, de quando eu era criança, eu me aproprio muito das coisas que eu vivi, de tudo aquilo que eu experimentei, que eu brinquei. Eu trago muito isso para minha prática de arte no contexto da educação; isso tudo me influenciou bastante e ainda tem influenciado. Eu preparo formações mediante tudo aquilo que eu vivi e brinquei (Excerto da narrativa de Coca, 2022).

Dewey (2010) defende que a experiência que possibilita a vivência de forças estéticas, de processos com qualidade estética, “é arte em estado germinal”, pois “mesmo em suas formas rudimentares, contém a promessa da percepção prazerosa que é a experiência estética” (Dewey, 2010, p. 84). Dewey (2010, p. 70) conclama o seu auditório de leitores a “recuperar a continuidade da experiência estética com os processos normais do viver”. Nas entrevistas, os artistas também conclamam ações em prol da retomada da ligação entre arte e vida; os artistas de Corumbá/MS mostram – tal como Dewey – que a participação das pessoas comuns em situações comuns da vida pode ser organizada e vivida esteticamente, provocando sensibilizações, conscientizações, consumações e transformações.

Tanto para Dewey quanto para os artistas entrevistados, a ligação entre a arte e vida requer a democratização dos bens culturais. Quando um artista cria sua arte, ele já passou por todo um processo estético de transformação, plenitude e consumação; todavia, a sua arte não pode se tornar isolada já que, seu encontro com o público também oferta a reflexão e a transformação. Silva e Cunha (2021, p. 39) enfatizam que “[...] pelo compartilhamento, conhecemos a experiência do outro, a imaginamos por intermédio de sua narrativa e, assim podemos entender a nossa própria experiência”. Desse modo, o diálogo que um artista tem com seu público é de incentivo e mudança, sendo através dessa junção entre artista, criação e público que ocorrem a formação das disposições e as transformações do ambiente e do próprio eu (Silva; Cunha, 2021).

Ligada à vida, a arte é a forma de comunicação mais potente a ser utilizada. Segundo Dewey (2010, p. 93), “a arte é a prova viva e concreta de que o homem é capaz de restabelecer, conscientemente e, portanto, no plano do significado, a união entre sentido, necessidade, impulso e ação que é característica do ser vivo”. A arte permite a ruptura da mesmice, do acabado, do pronto, levando o indivíduo ao envolvimento com a criação, com a formação de sensibilidades, com a ação subversiva; por isso, “[...] toda arte é um processo de tornar o mundo um lugar diferente para se viver” (Dewey, 2010, p.46).

3.2 Causas e efeitos da experiência estética

Na seção 2 vimos que a experiência estética, conforme a filosofia deweyana, remete a um processo do viver, integrando os domínios da estética, isto é, da percepção sensível, e da arte enquanto *techné*, ou seja, como ato de fazer, objetivando a construção genuína. Na experiência estética, o indivíduo participa, singularmente, da reação emocional, da problematização, da exploração, da imaginação e da criação; a capacidade de sentir e de reagir emocionalmente é imprescindível, mas é preciso, também, ir além dos apaixonamentos, valorando o processo vivido, vislumbrando a complexificação da consciência ou percepção. A experiência estética, que envolve necessariamente o ensamento reflexivo, alcança o seu ápice com o sentimento de consumação, indicando que o processo foi bem vivida e possibilitou sensações de prazer, de equilíbrio (mesmo que este seja passageiro), trazendo modificações para o eu e/ou para o meio.

As narrativas ds artistas de Corumbá/MS nos ajudam a pensar, mais acuradamente, acerca de aspectos relativos às causas e aos efeitos da experiência estética. No que tange aos princípios causais da experiência estética, os artistas destacam as oportunidades amorosas, acolhedoras, ou até mesmo poéticas/inéditas, da vida, as quais suscitam o desenvolvimento, na pessoa, de memórias peculiares e de sentimentos mais alargados, que vão além daqueles que são, geralmente, vivenciados no dia a dia. Carlos mostra que a música e a história entraram na sua vida em meio a experiências afetivas vividas com a família; em outras palavras, a arte não entrou em sua vida mediante situações áridas.

Meus avós e meus pais, sempre tivemos conversas regadas a café e muita música; então, eram conversas olho no olho, e sempre com muita música envolvida. A literatura veio depois; eu fui ler livros a partir dos 18 (dezoito) anos. Essa coisa do sentar-se em volta de uma mesa e de uma pessoa contar uma história, eu acho que contribuiu diretamente para a minha escolha profissional e artística (Excerto da narrativa de Carlos, 2022).

As experiências que eu vivi não foram num espaço formal de educação, foram de pessoas que eu amo. Então, aprender e afetividade tem tudo a ver. A gente aprende com quem a gente gosta e no ambiente que a gente gosta de estar. Então, a escola também pode ser esse lugar de afetividade e de proximidade. As minhas experiências são essas do café servido, das pessoas em volta de uma mesa, do meu pai me ensinando uma música. Tem música que toco hoje sem nem ter ouvido a original; eu aprendi vendo meu pai tocar (Excerto da narrativa de Carlos, 2022).

Haqzan também se refere à positividade das experiências lúdicas, acolhedoras, desafiadoras, instigantes e afetivas para a sua formação sensível e criativa.

Eu estudava na escola de padre, e lá tinha um teatro. Aquele palco... Agora ele já tem quase 100(cem) anos. Eu estou vendo esse palco aqui, sentindo o cheiro dele. Me lembro que saíamos para retiros religiosos e o padre sempre fazia jogos caça ao tesouro, passeio na floresta. Me lembro que ele tinha uma plantação de abacaxis e ele acimentou em volta com o formato de uma lua; aí ele nos levava para visitar a lua! Esse imaginário, essa possibilidade de entreter as pessoas... Ao mesmo tempo que eu estava curtindo o lugar, eu também ficava observando a reação das pessoas; porque quando eu estou em um lugar, eu quero ver a reação das pessoas, o que elas estão sentindo, faz parte de mim isso. Com 10 (dez) anos eu participei de um grande festival de teatro; eu chegava cedo e ia embora só a noite; foram experiências importantes que me motivaram muito (Excerto da narrativa de Haqzan, 2022).

Os artistas entrevistados, por um lado, destacam a importância da qualidade amorosa, ou seja, afetiva das experiências. Conforme Crick (2019), a importância da afetividade e do acolhimento, na perspectiva deweyana, não remete a uma visão romântica, e caricata, de uma vida perfeita e harmônica; em outras palavras, afetividade e amorosidade não significa que pais, professores, cuidadores etc. vivem em um mundo tranquilo, ou que problematizações devam ser evitadas. Para Crick (2019), a amorosidade/a afetividade remete à existência de um contexto que permita à pessoa (especialmente ao educando) mostrar a sua individualidade, isto é, expressar as suas energias, as suas necessidades.

Em contextos afetivos – isto é, acolhedores e amorosos – as pessoas se sentem livres e confiantes de que a vazão de suas impulsões, de suas emoções, receberá mediação e coordenação cuidadosa; quando isso é feito, realiza-se um trabalho educativo que considera a individualidade artisticamente, pois é justamente pela visibilidade das energias singulares que as forças criativas – do sujeito e do meio – fluem. Garrison (2010) explica que, para a teoria deweyana, cuidado, simpatia e ação educativa comunitária são dimensões que não se separam. Um sujeito com uma personalidade expansiva pode ajudar a desnudar desafios importantes de serem pensados no meio social; para que esse sujeito com personalidade expansiva perceba e imagine caminhos para o seu crescimento é preciso o estabelecimento de relações de respeito e de cuidado recíprocos com outros membros da comunidade.

Conforme Dewey (2010), toda e qualquer experiência tem o seu início através da impulsão, que é o movimento completo do corpo, um movimento de dentro para fora na busca de um objetivo. Na relação que o indivíduo possui com o seu meio, “[...] as impulsões constituem os primórdios da experiência completa por provirem da necessidade; de uma sede e uma demanda que pertencem ao organismo como um todo” (Dewey, 2010, p.144). O meio é o grande responsável pelo desenvolvimento das impulsões, pois um local não apropriado ceifaria o crescimento das impulsões, mantendo a pessoa estagnada; em um ambiente propício, o

indivíduo terá vivências para explorar condições variadas possíveis, podendo, assim, refletir sobre os acontecimentos de suas experiências e quais caminhos ela irá seguir.

A impulsão nascida da necessidade dá início a uma experiência que não sabe para onde vai; a resistência e a contenção acarretam a conversão da ação direta para adiante em re-flexão; aquilo a que se retorna é a relação das condições prejudiciais ao que eu possuo como capital de giro, em virtude das experiências prévias. À medida que as energias assim envolvidas reforçam a impulsão original, isso funciona de maneira mais circunspecta, com discernimento do objetivo e do método. É esse o resumo de toda experiência revestida e significados (Dewey, 2010, p. 146).

Dewey (1976) explica que a qualidade imediata da experiência, de ser agradável ou desagradável, até pode ser facilmente percebida. Todavia, a qualidade da experiência também depende de fatores que não são identificados imediatamente, constituindo-se, assim, um problema para os sujeitos, especialmente para os educadores. A emoção na arte, e mesmo na vida cotidiana, tem a função de selecionar os materiais concretos e psicológicos, averiguando sua qualidade. Outros sentimentos, outras memórias, outros impulsos são revisitados e chamados para novas imaginações, novas dramatizações internas; esse “material que entra em combustão por causa de contatos íntimos e de resistências mutuamente exercidas” permite a constituição da “inspiração” (Dewey, 2010, p. 154).

O processo de elaboração da inspiração implica o uso da inteligência, que se torna um elo a unir coisas distintas (Dewey, 2010). O trabalho de busca e de utilização de materiais internos e externos, impulsiona inspirações, preparando, ao mesmo tempo, a criação de expressões genuínas. É o que ocorre com “o pintor” que, enquanto “coloca tintas na tela ou as imagina postas ali, suas ideias e sentimentos também são ordenados”; é o que acontece, igualmente, com o “escritor” que, ao compor “aquilo que quer dizer com seu veículo feito de palavras, a “sua ideia ganha forma perceptível” (Dewey, 2010, p. 169).

Segundo Dewey (2010, p. 241), as experiências passadas servem de base para a experiência atual e, inclusive, para as futuras; “o material do passado”, quando bem utilizado, “não ocupa a atenção, como na rememoração”, e tampouco é subordinado às forças, ou aos fins, do presente. Nos processos estéticos, o material do passado é empregado “como um aumento e individualização da experiência *atual*”, possibilitando outras interpretações e compreensões acerca da realidade vivida, fomentando imaginações e conscientizações poéticas que levam a pessoa a vislumbrar possibilidades diferentes ou impensadas (Dewey, 2010, p. 241).

A depender do material advindo das experiências pessoais, e, igualmente, do modo como esse material é coletado e coordenado, é formada “a mente científica, a artística, a empresarial, cada qual com sua forma preferencial de escolha, retenção, organização” (Dewey,

2010, p. 458). Para Dewey (2010, p. 467), o acesso à arquitetura, à pintura, às obras literárias etc., e, principalmente, o desenvolvimento da capacidade de apreciar esteticamente, influenciam na constituição de individualidades com características mais artísticas; em outras palavras, influenciam na formação de personalidades que anseiam a formulação de propósitos genuínos, conscientes, e ainda éticos, em que os indivíduos passam a imaginar situações belas e capazes de promover a “união” de “uns com os outros na origem e no destino” (Dewey, 2010, p. 467). Conforme Garrison (2010), no ideário deweyano a dimensão da estética não se dissocia da dimensão de uma ética do cuidado; não há separação entre as teorizações sobre estética e as que versam sobre o pensamento reflexivo.

A narrativa de Coca corrobora o poder das situações lúdicas, amorosas e acolhedoras para provocar o encontro com fatos/situações antes não vividos e para causar/provocar experiências com qualidades estéticas. É um relato que remonta à explicação de Crick (2019), de que os meios que se abrem sincera e radicalmente às energias singulares têm mais condições para estabelecer trocas que possibilitam reorganizações, compreensões e coordenações nas vontades e nos propósitos pessoais. Desse modo, é possível chegar à tessitura de fins coletivos éticos, de novas identidades, de novas organizações sociais, de novos modos de agir.

Uma das experiências que mais me marcou, e que me marca e que eu trago comigo, é a minha experiência com as crianças ribeirinhas. Eu não conhecia esse território. Então, me marcou porque conheci a ludicidade delas e elas também conheceram a nossa ludicidade [da cidade]; fazemos intercâmbio cultural, de jogos e brincadeiras; isso é muito marcante. Eu me aproprio das histórias delas, e das brincadeiras delas, e eu utilizo, depois, com as crianças da cidade (Excerto da narrativa de Coca, 2022).

Artemisa fortalece a ideia de que nos processos de relações interpessoais reconhecidamente amorosos abrem-se portas para a investigação. O meio mental pessoal tem mais chances de ser revisitado e transformado; a própria realidade externa pode ser poetizada e metamorfoseada. A artista comenta que nasceu em uma sexta-feira, no dia 13, considerada – no imaginário popular – uma data ligada ao azar. Entretanto, a artista também relata como as experiências com histórias, com qualidades amorosas e instigantes, contribuíram para a vazão de outros tipos de impulsões, de estranhamentos, culminando na desestabilização da ideia cristalizada de que 13 é sinônimo de azar, possibilitando, enfim, ressignificações acerca da data de seu nascimento/aniversário.

Meu pai e minha mãe me contavam história sobre o meu nascimento. A primeira coisa que me contavam, e que já era uma aplicação da contação de história na minha vida, que eu nasci na sexta-feira, 13 (treze) de abril de 1990 (mil novecentos e noventa), mas também era uma Sexta-Feira Santa. Então, tem a coisa do profano, do azar, mas também tinha a Sexta-Feira

Santa, a Paixão de Cristo. Eu nasci na sexta-feira, 13(treze), às 13(treze) horas, minha levou 13 (treze) pontos, e ela mora até hoje no lote 13(treze). Sempre brincaram que o 13(treze) é o meu número de sorte. Além disso, eu nasci roxa, com o cordão umbilical enrolado no pescoço. Não era para eu nascer, mas Deus permitiu que eu nascesse. Isso é o meu conto de fadas, a saga do herói (Excerto da narrativa de Artemisa, 2022).

Artemisa também relata, na entrevista, situações difíceis que experienciou em sua vida pessoal nos últimos anos, a exemplo de um divórcio concomitante com um processo de habilitação para adoção. A artista, no entanto, ao mesmo tempo em que expõe os fatos difíceis, organiza uma narrativa – em um tom literário e de romance – que apresenta contrastes, considerações a partir de outros prismas, problematizações e ponderações que levam o ouvinte a coordenar diferentes interpretações acerca das vivências narradas, chegando, inclusive, a um sentimento de satisfação. A narrativa de Artemisa possibilita pensar que situações de vida difíceis podem ser trabalhadas na relação com um arcabouço mental que recolhe materiais diversos em meio a experiências sociais significativas e expandidas do passado, oportunizando, na atualidade, embates, movimentos reflexivos e estéticos do pensamento.

Conforme Dewey (2010, p. 148-149), o ato expressivo não existe “sem agitação, sem turbulência”, pois “expressar é ficar com a turbulência”, é “levá-la adiante” e “elaborá-la até sua conclusão”. No ato expressivo, impulsões/emoções deixam de ser apenas escapes de descargas afetivas. Uma situação de alegria ou de tristeza, que tenderia a gerar uma resposta “espontânea e não intencional”, se transforma “por ser executada como um meio para atingir uma consequência conscientemente pretendida” (Dewey, 2010, p. 150). Na arte, e na vida comum, uma emoção tende a buscar/a rememorar – a ligar-se a – situações semelhantes. Se em situações passadas certas emoções foram vividas amorosa e investigativamente, de modo a possibilitar a expressão, situações de impulsão semelhantes podem incentivar, no presente, a busca por problematizações que ensejam “a singularidade do efeito em meio à variedade” (Dewey, 2010, p. 160).

O que se insinua, a meu ver, é que, na produção e na percepção prazerosa das obras de arte, o saber se transforma; torna-se algo mais do que conhecimento, porque se funde com elementos não intelectuais e forma uma experiência que vale a pena como experiência [...]. Cenas confusas da vida tornam-se mais inteligíveis na experiência estética, não do modo como a reflexão e a ciência tornam as coisas mais inteligíveis, reduzindo-as à forma conceitual, e sim por apresentar seus significados como o material de uma experiência esclarecida, coerente e intensificada, ou “apaixonada” (Dewey, 2010, p. 496).

O trabalho que leva o indivíduo a transver as experiências – inclusive as situações difíceis – implica, necessariamente, a mediação social. As vivências sociais com a arte, e em

meio a situações dignificadoras, podem potencializar a formação de uma sensibilidade mais alargada, assim como a capacidade de realização de operações mentais e imaginativas com qualidades estéticas. As teorizações deweyanas – tal como consta nas narrativas dos artistas de Corumbá/MS – nos levam a entender que os processos formativos verdadeiramente humanos irão promover condições amorosas, justas, lúdicas e poéticas como vias para a experiência estética. Individualidades formadas em meios amorosos, que instigam estranhamentos, questionamentos e poetizações – porém sem violentações, coibições ou silenciamentos – têm mais condições para viver a vida esteticamente, aprendendo a reelaborar as tensões e as dificuldades, até chegarem ao alcance de expressões genuínas.

A arte pode ser vislumbrada como área de conhecimento, como fazer e como modo de pensamento, com mais probabilidade para gerar experiências amorosas, lúdicas, instigantes, inquietantes e poéticas, abrindo caminhos para o acolhimento das impulsões e para o pensamento reflexivo. Os discursos dos artistas de Corumbá/MS e de John Dewey compartilham, enquanto marco discursivo, a noção de que situações/contextos amorosos, respeitosos, e, por isso, não menos questionadores, podem ser mais bem mediados pela arte e, principalmente, podem ser considerados como princípios causais da experiência estética.

Os artistas de Corumbá também falam dos efeitos da experiência estética, apresentando-os como momentos belos. Haqzan menciona a beleza da participação do público como um efeito singular do seu trabalho com a arte, e, também, das suas experiências estéticas. Coca vê beleza em muitas de suas ações, especialmente nas contações de história, nas formações que realiza com profissionais da educação, nas relações e nos aprendizados estabelecidos tanto com seus formadores na universidade quanto com os contadores de história da região pantaneira. Artemisa aborda a beleza de ser reconhecida como artista militante.

O tempo todo vejo as pessoas cantando “Alecrim Dourado”, participando das peças; nas escolas, os alunos recriando histórias e criando coisas novas como vídeos, dramatizações. Tudo tem intencionalidade, quando apresento brinquedos antigos para os jovens conhecerem e os idosos se emocionam, vejo que meu trabalho dialoga com as pessoas (Excerto da narrativa de Haqzan, 2022).

Eu enxergo a estética em todas as ações que realizo: nas contações de história, nas artes plásticas, nas formações que desenvolvo. Em todas as minhas ações eu observo a estética. Os artistas que me inspiram, na verdade, foram meus professores de faculdade e são os contadores de história da região (Excerto da narrativa de Coca, 2022).

[...] sair da sua cidade para contar história em outra cidade e ser reconhecida por isso, como uma contadora militante [...] é diferente, é uma

inserção social que de fato eu faço com muito prazer (Excerto da narrativa de Artemisa, 2022).

Dewey (2010) explica que a experiência estética nasce da relação do ser humano com o meio externo, social e cultural, envolvendo também a relação da pessoa com o seu meio interno e mental. O processo da experiência verdadeiramente estética leva à expressão. A beleza, segundo Dewey (2010), se torna presente nos processos de experiência estética quando as expressões criadas decorrem das organizações entre partes, isto é, de associações entre ideias, sentimentos e conteúdos, que não se dissociam da criação de finalidades, de propósitos para o próprio eu e para a comunidade. Todo o trabalho feito com qualidade estética é qualificado no processo e é essa tessitura que leva ao sentimento de consumação, que configura o belo, que possibilita a experiência da beleza.

Intimamente ligada, portanto, aos processos de viver a experiência estética, “a beleza é a resposta ao que, na reflexão, é o movimento consumado da matéria integrada por suas relações internas em um único todo qualitativo” (Dewey, 2010, p. 252). Pelo fato de a beleza ter uma qualidade processual e de ligação com a tessitura de um todo (de meios e de fins integrados), é impossível minimizar o belo a significados estanques, limitados, impostos, determinados por outrem e *a priori*. Uma criança pode perceber beleza em uma brincadeira imaginária; uma pessoa pode encontrar a beleza na tempestade; outro indivíduo pode dizer que são belos os desenhos dos raios solares no céu; há por parte do observador, nesses casos, o cultivo do interesse e a mobilização de um meio mental e imaginário, provocando outros modos de ver, olhar e sentir que levam o indivíduo ao encontro com a beleza (Dewey, 2010).

A beleza, enquanto efeito da experiência estética, é múltipla e construída processualmente, remetendo a um todo ampliado que apresenta uma “racionalidade entre as qualidades”, ou seja, novos/diferentes entendimentos, novas/diferentes visões, novos/diferentes percursos (Dewey, 2010, p. 311). As formas finais alcançadas em meio aos processos com qualidades estéticas – sejam eles ideacionais, vivenciais ou relacionados à apresentação de um produto artístico no mundo – têm seus significados, e até os seus impactos criativos, construídos em meio às transformações do eu e do meio.

Para os artistas de Corumbá/MS, a transformação pessoal e as mudanças no contexto de vida são, também, efeitos da experiência estética e da formação estética. Na medida em que os indivíduos aprendem a apreciar, aprimoram suas sensibilidades, alargam seus gostos, desenvolvem suas capacidades de poetizar, têm, igualmente, mais chances de viver a expressão, de encontrarem-se com o belo, de passarem por transformações. Não obstante a arte e a dimensão estética não tenham, necessariamente, uma funcionalidade, ou a obrigação de uma

aplicabilidade, afastando-se, desse modo, de perspectivas utilitaristas, verifica-se que os discursos dos artistas – a exemplo dos excertos de Carlos e Haqzan – indicam que as experiências artísticas e a formação estética são vias indispensáveis para a criação de propósitos pessoais e/ou coletivos éticos, transformadores e poéticos. Os excertos também reforçam a ideia de que a vivência da beleza está relacionada, acima de tudo, com o processo transformador e não com a existência de um produto.

Pela transformação que eu vi acontecer na minha vida, a arte salva, e não é só jargão, é uma coisa de ampliar o horizonte. Porque se a gente for imaginar que é tudo concreto e nada para além, se a gente não conseguir fazer nenhuma interpretação que ultrapasse isso [a realidade], é muito pouco. A arte é esse ampliador de horizonte e ela vai ao encontro com o que a educação quer transformar (Excerto da narrativa de Carlos, 2022).

A arte tem essa capacidade de ampliar horizontes, a arte dá a chance de interpretar a realidade como poucas coisas conseguem isso (Excerto da narrativa de Carlos, 2022).

Só a arte tem esse potencial transformador na vida das pessoas, só a arte. A pessoa que tem conhecimento da arte, tem sensibilidade, ela passou por um processo artístico em algum momento da vida, teve contato com a arte que potencializou a aprendizagem dela, por que a arte potencializa e transforma (Excerto da narrativa de Haqzan, 2022).

A formação estética, implicando a capacidade de uma pessoa para experienciar a vida esteticamente, não é inata. Considerando as análises decorrentes da intersecção entre os discursos dos artistas de Corumbá/MS e os pressupostos da filosofia deweyana, compreende-se que a formação estética depende, profundamente, das relações interpessoais amorosas, cuidadosas e afetivas, que abrem portas para a problematização, para a conscientização, para a coordenação das emoções e dos propósitos, para a elaboração de modos diferentes de interpretar a vida e para a criação.

A formação estética vai além da sua importância para o desenvolvimento de faculdades artísticas, sendo, igualmente, imprescindível para “instruir nas artes da vida” (Dewey, 2010, p. 566). Para Dewey (2010, p. 566), o processo de instrução nas artes da vida é diferente da transmissão de informações sobre o que as coisas são, constituindo-se, pelo contrário, “uma questão de comunicação e participação nos valores da vida por meio da imaginação”. A acesso à arte – vivido significativa e amorosamente – é essencial para a formação estética, pois configura-se como “o meio mais íntimo e enérgico para ajudar os indivíduos a compartilharem as artes da vida”. Com arte é possível apreender “o sentido do passado que é importante na experiência atual e profetizar o movimento maior do futuro” (Dewey, 2010, p. 579).

Os discursos dos artistas de Corumbá/MS, de modo bastante próximo aos postulados da filosofia deweyana, indicam que a retomada da ligação entre as noções de arte e de vida é o início de um ciclo de formação estética. O percurso da formação estética requer a democratização da arte, pela mediação amorosa e de cuidado, para que as individualidades sejam tecidas artisticamente, e de maneira ética, levando em conta as discussões e as necessidades sociais. A formação estética quer a problematização, fugindo da literalidade; há liberdade para a vazão dos desejos, das necessidades, mas também há a coordenação valorativa do que é sentido, com vistas à ampliação da própria capacidade de sentir, bem como da capacidade de imaginar e de agir. O processo, vivido profunda e eticamente, gera beleza e tem potencial para provocar transformações. O ciclo da formação estética, não se dissociando da vida, se volta para a tessitura da vida, para a continuidade da vida.

4. EXPERIMENTO DE PENSAMENTO: A FORMAÇÃO ESTÉTICA NOS ESPAÇOS ESCOLARES

No universo da educação, a busca incessante por metodologias inovadoras que estimulem a aprendizagem e proporcionem uma conexão mais significativa entre alunos e conteúdos tem sido uma constante. Nesse contexto, o experimento de pensamento surge como uma ferramenta promissora, capaz de romper as barreiras da realidade e criar um ambiente propício para o desenvolvimento intelectual e emocional dos estudantes (Silva; Cunha, 2021; Santos, 2023).

Conforme explicado por Silva e Cunha (2021), o experimento de pensamento é uma narrativa que utiliza técnicas típicas da literatura ficcional, como roteiro, personagens e diálogos, para explorar caminhos inexplorados na realidade. Seu objetivo é transmitir conceitos teóricos de forma mais atrativa e envolvente, incitando a imaginação dos leitores e influenciando suas ações. Essa abordagem busca estabelecer uma conexão mais íntima com a teoria, tornando o imaginário dos estudantes mais ativo e propenso à reflexão.

Santos (2023) também destaca a relevância do experimento de pensamento, definindo-o como um modo de argumentar que se vale do gênero ficção para estimular a imaginação do leitor e, assim, comunicar ideias. Por meio dessa técnica, a imaginação é instigada a trabalhar em situações que não ocorrem no mundo real, permitindo a verbalização de teses de maneira mais abrangente e criativa. Dessa forma, o indivíduo é incentivado a articular a teoria com a prática, gerando novas soluções até então desconhecidas.

Segundo Linsbichler e Cunha (2023), o experimento de pensamento facilita uma expansão da experiência, acesso a novos fenômenos e insights inovadores tanto para uma disciplina científica quanto para as perspectivas cotidianas sobre o mundo social. No experimento de pensamento vislumbram-se utopias, não como meros devaneios, mas como criações que buscam expandir o pensamento, as argumentações, as possibilidades variadas de ação. Para Linsbichler e Cunha (2023), o experimento do pensamento insere o sujeito no exercício regular da criação, facultando a formação do sujeito que problematiza, intui, encena alternativas para o *status quo*, conceitua e questiona bases conceituais, constrói ações possíveis, inclusive no campo das políticas.

[...] o exercício regular da imaginação e a análise de cenários contrafactuais aumentam a criatividade, incutem uma disposição para questionar a inevitabilidade do status quo e desencadeiam o design e a contemplação de novos cenários alternativos. Em segundo lugar, o modo pitoresco e vívido de apresentação de um experimento mental pode reforçar seu impacto e, às vezes, até induzir a construção de novos argumentos aprimorados. Em terceiro lugar,

experimentos mentais utópicos podem desafiar a base conceitual de uma disciplina científica. A invenção induzida de uma nova base conceitual proporciona o acesso a novos fenômenos e abre caminho para novas questões de pesquisa, descobertas genuínas, novos conhecimentos e, no caso de “bem-estar”, talvez novas políticas (Linsbichler; Cunha, 2023, p. 22, tradução nossa).

A aplicação do experimento de pensamento na educação se mostra especialmente relevante, pois atende ao desejo de mudança e aprimoramento no processo educativo. Ao inserir recursos ficcionais em contextos de ensino, os educadores têm o intuito de criar cenários, situações e personagens fictícios, com a finalidade de compor imaginativamente situações capazes de potencializar as experiências pessoais dos educandos, e, inclusive (re) pensar as próprias ações, concepções e ações pedagógicas (Silva; Cunha, 2021; Santos, 2023).

Através do experimento de pensamento, a educação pode se tornar mais dinâmica e efetiva, incentivando um aprendizado mais significativo. Ao despertar o potencial imaginativo dos estudantes, essa técnica permite que eles se envolvam emocionalmente com os conteúdos, tornando o processo de aprendizagem mais prazeroso. Ao serem desafiados a explorar situações fictícias e criativas, os alunos, assim como os professores, se sentem encorajados a desenvolver habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico, competências essenciais para o enfrentamento dos desafios do mundo contemporâneo (Silva; Cunha, 2021; Santos, 2023).

O experimento de pensamento na educação representa, enfim, uma forma inovadora e eficaz de disseminar conhecimentos teóricos, buscando, ainda, tentativas para tornar a aprendizagem cativante e enriquecedora. Ao proporcionar uma experiência mais imersiva e afetiva, a abordagem do experimento de pensamento visa potencializar o engajamento dos estudantes – e dos profissionais da educação –, preparando-os para serem cidadãos mais criativos e reflexivos (Silva; Cunha, 2021; Santos, 2023). Nas situações de pesquisa, de ensino escolar, ou de educação social, educadores e instituições podem abraçar a estratégia do experimento de pensamento, transformando-a em uma aliada na busca por transformações.

Na presente pesquisa fazemos uso da abordagem do experimento de pensamento para realizar um movimento de deslocamento das teorizações sobre a experiência/formação estética, desenvolvidas a partir das narrativas dos artistas, para o campo da educação escolar. Os artistas – e conseqüentemente as discussões da seção 3 – não abordam em específico a escola, mas, pela técnica ficcional, nós nos apropriamos dos princípios discutidos e os recontextualizamos em um contexto específico, e diferente daqueles de atuação dos artistas, que é o da prática pedagógica escolar e da formação de professores.

Na sequência, mergulharemos no encontro de Lisa, Flora e professores da educação infantil. Lisa trabalha com a formação de professores em uma Secretaria Municipal de Educação e Flora é uma artista popular de Corumbá/MS. Flora é convidada, por Lisa, para conversar com professores de uma escola de educação infantil, ajudando os profissionais pedagogos a pensar transformações necessárias na escola, em específico nas práticas cotidianas junto às crianças. Em vez de uma apresentação convencional, com a exposição de conteúdo seguida de um breve diálogo para tratar eventuais dúvidas, Flora busca a tessitura de um momento afetivo e problematizador, mediado pela apreciação coletiva de uma produção artística.

No decorrer da ficção, verifica-se que o momento formativo desenvolvido com professores da educação infantil é guiado pela intencionalidade de propiciar experiências com qualidades estéticas. A ligação entre arte e vida, a partilha estética, a participação em situações amorosas/afetivas que incitam acolhimentos, deslocamentos, problematizações e intuições genuínas, assim como a vivência da criação, são princípios discutidos na seção 3 desta dissertação. Esses princípios são corroborados como importantes para a composição e/ou origem da experiência estética, sendo identificados tanto na proposta formativa coordenada pela personagem Flora quanto nas sínteses acordadas pelo suposto coletivo de professores.

Para finalizar esta seção, logo após a apresentação da narrativa ficcional, são elaboradas premissas acerca da formação estética nos espaços escolares. O experimento de pensamento possibilitou não apenas o deslocamento de discussões sobre a experiência/formação estética – extraídas do confronto entre proposições filosóficas deweyanas e narrativa de artistas – para o campo prático da educação escolar, como também facultou desdobramentos teóricos mais específicos no que tange à temática da formação estética nas escolas.

Lisa, professora de educação infantil, miúda e com óculos grandes, sempre carregando uma mala cheia de materiais, trabalhou por muito tempo em escolas e já estava acostumada com toda a rotina escolar. Mas, agora está trabalhando na Secretaria de Educação de sua cidade e uma de suas funções é a formação de professores.

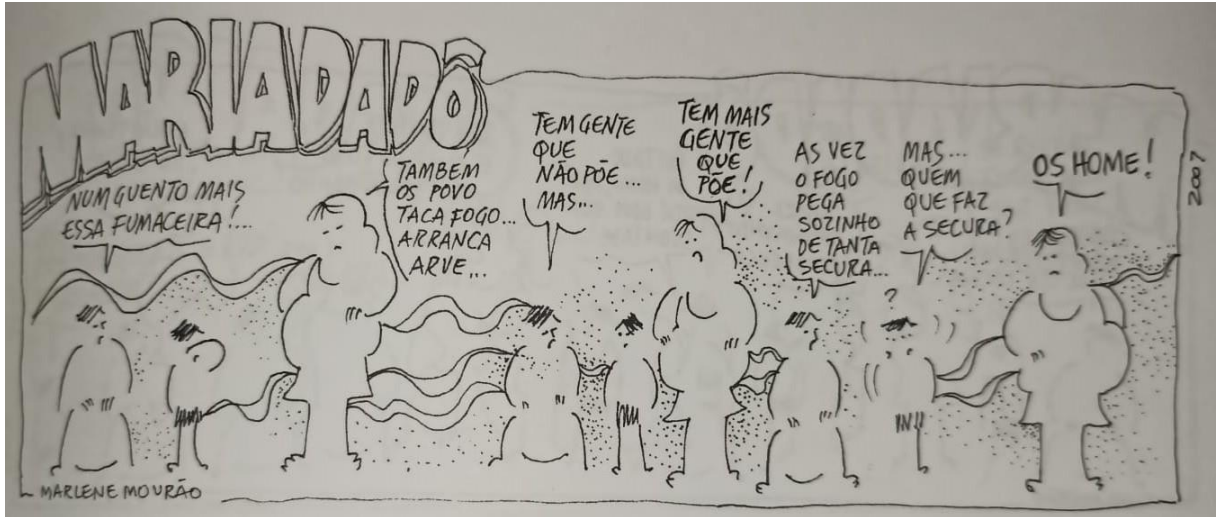
Lisa, tão cheia de ideias, se preparou antecipadamente para uma de suas formações com os professores de uma escola municipal de educação infantil. Organizou o material e o guardou, como de costume, dentro de uma mala. Lisa estava ansiosa, sentindo até um arrepio de insegurança enquanto se preparava para o encontro formativo. Ao longo de sua carreira, ela

havia experimentado diversos momentos em que as formações não saíram conforme o planejado, deixando-a desapontada. O receio de que mais um encontro pudesse se tornar monótono e pouco interessante rondava seus pensamentos. No entanto, Lisa sabia que desistir não era uma opção. Era hora de superar o medo e dar o seu melhor para inspirar os professores, trazendo uma formação envolvente, repleta de debates instigantes. Mas, como faria isso?

Em um ensolarado final de semana, que antecedia a tão esperada formação com professores, Lisa decidiu fazer um passeio pelo Porto Geral, um local belíssimo de sua cidade - Corumbá/MS. Assim que chegou, deparou-se com o rio Paraguai, sereno e majestoso, cujas águas refletiam os raios de sol, como se fosse um espelho resplandecente. A dança graciosa dos biguás, mergulhando nas profundezas do rio, cativou Lisa, que se sentiu envolvida por aquela sincronia. A beleza do local era pujante, pois, naquele mês de julho, os Ipês desabrochavam colorindo toda a cidade com uma paleta vibrante.

Lisa, observando atentamente o que acontecia no Porto Geral, notou um grupo de pessoas radiantes, sorridentes. Decidindo se aproximar, ela encontrou Flora, uma artista de rua com cabelos encaracolados e exuberantes, olhos grandes e um sorriso amplo. Flora se apresentava alegremente para um público diversificado, composto por idosos, adultos, jovens e crianças. Naquele momento, Flora recitava poesias de Marlene Mourão, uma artista popular conhecida como Peninha, que residia em Corumbá/MS há mais de cinco décadas. Lisa ficou encantada ao ver Flora e, assim que a artista encerrou sua apresentação, Lisa se aproximou e as duas iniciaram uma conversa. Durante a conversa, Lisa teve uma ideia: convidar Flora para participar da formação de professores que estava organizando. Mas... Uma artista em uma formação de professores da educação infantil? O que a artista faria nessa situação? O pedido de Flora foi bastante específico: - Gostaria que você me ajudasse a incitar o desejo de todos nós, profissionais pedagogos, a pensar transformações necessárias em nossa escola, nas práticas cotidianas junto às crianças.

Flora pensou no caráter insurgente do seu trabalho com a arte na rua e aceitou o convite de Lisa. As duas trocaram o número de telefone para combinarem sobre o dia da formação. No dia marcado, Lisa e Flora se encontraram na instituição. A artista e a professora se depararam alguns professores entusiasmados e outros nem tanto; alguns profissionais com sua rotina diária já estabelecida e sem muito interesse em mudanças e outros com sede de transformação. Flora chamou os professores para uma área externa da instituição de educação infantil, um local aconchegante, com sombra, boa ventilação, tapetes, almofadas e cadeiras. Flora distribuiu para os professores reproduções plastificadas de uma charge da artista Marlene Mourão, ou Peninha, para facilitar a visualização, a leitura e o deleite da produção.



Fonte: Mourão (2012).

Para iniciar o momento de apreciação da charge, Flora conversa com os docentes sobre a artista Marlene Mourão, ou Peninha, assim chamada devido aos traços de desenho delicados que cria com sua pena. Peninha é desenhista, pintora, chargista e escritora; na juventude ela era amiga de uma das sobrinhas do poeta Manoel de Barros, e costumava visitá-lo frequentemente, solicitando a sua opinião acerca de seus escritos. Em 1976, Marlene publicou o livro “Azul dentro do banheiro”, que foi aclamado por Manoel de Barros, o qual a conceituou como uma poetisa dotada de sensibilidade social.² Flora explica que “MariaDadô, o livro” é uma obra publicada em 2012 (tendo uma segunda edição em 2019), que reúne várias charges de Peninha. A principal personagem das tirinhas é MariaDadô, uma mulher corumbaense, que faz uso de uma linguagem cultural carregada de ditados populares, e que sempre tem sempre boas respostas e reflexões sobre coisas que acontecem no cotidiano do povo pantaneiro.

Apreciando a charge, Flora e os professores conversam sobre as linhas, as proporções dos personagens, as expressões e os diálogos. Flora incentiva os professores a conversarem sobre as inquietações provocadas por MariaDadô nas outras pessoas, sobre as contra argumentações elaboradas por MariaDadô frente às falas (ou desculpas) do senso comum, e, especialmente, sobre o agigantamento de MariaDadô (uma personagem que se torna agigantada pela sua capacidade de pensar, de questionar, de transgredir as narrativas comuns). Depois de uma discussão animada, Flora convida os professores a transporem a discussão para o campo da escola, mais especificamente, para a realidade da educação infantil. Assim, o grupo de professores se interessa por conversar sobre o agigantamento das crianças, muitas vezes

² Ver Urt (2020).

invisível aos olhos dos adultos, que se torna existente na medida em que os / as pequeno /as questionam e (re)criam os discursos, as narrativas, as normativas da escola/dos adultos.

Percebendo que o debate fora bem aproveitado, Flora faz, então, uma última proposta aos professores: em duplas, deveriam andar, sentir e perceber a escola; deveriam escolher um lugar da instituição para retratarem pelo desenho e/ou por meio de um diálogo entre criança(s) e professor(a); de modo específico, a ideia seria problematizar e pensar sobre as relações sociais e sobre as ações organizadas e experienciadas no local apreciado e percebido mais profundamente, por meio de diferentes prismas. Depois de um certo tempo, os professores se reuniram novamente para apresentar suas produções.

A primeira dupla de professoras a falar sobre a sua experiência de observar, apreciar e pensar a escola disse ter escolhido o palco que fica no pátio da instituição como fonte de inspiração. Além de experienciarem desenhos para retratarem o palco, as professoras criaram o seguinte diálogo entre uma professora e uma criança de 5 anos:

- *Quanta alegria o palco nos traz!* Diz a professora, que olha o palco ao lado de duas crianças.
- *Às vezes...* Responde uma das crianças.
- *Mas no palco acontecem muitas coisas. Tem dança. Tem música. Tem teatro...* Replica a professora, que está espantada com a consideração da criança.
- *Às vezes, sim!* Diz a criança, reforçando o seu ponto de vista.
- *É que, às vezes, também tem muita coisa que a gente não gosta.* Explica, a criança, enquanto pensa na vontade de brincar em vez de ter que treinar movimentos repetidos e pensados por um adulto, em um clima de competição para ver quem faz melhor.

O diálogo apresentado por essa dupla de professoras, bem como o compartilhamento das produções dos demais docentes, possibilitaram à Flora conversar com o coletivo sobre princípios caros ao trabalho do artista e que poderiam ajudar a pensar o trabalho docente e a formação estética das crianças. Flora remetia à formação estética como educação que faculta o desenvolvimento do gosto ampliado, da sensibilidade, da capacidade de sentir, perceber e narrar a realidade a partir de diferentes prismas e por meio de diferentes linguagens. Flora e os professores organizam, então, algumas conclusões, ainda que provisórias, acerca do que considerariam ao propor e ao desenvolver experiências com as crianças no próximo mês:

- ✓ A primeira conclusão foi a de que toda experiência precisa de continuidade e, dessa forma, experiências significativas, capazes de impulsionar a formação estética não acontecem de forma isolada. Danças, cantos, desenhos, composições (musicais e artísticas), interpretações,

apreciações, jogos dramatizados etc. precisam ser processos vividos continuamente, no cotidiano. As experiências com qualidade estética, intimamente ligadas à vida institucional, podem até culminar na organização, pelo grupo brincante, de apresentações/exposições (para outras turmas, para familiares etc.), as quais seriam organizadas de modo a considerar amorosamente as energias singulares das crianças.

✓ No que tange à consideração amorosa das energias (desejos, necessidades, paixões) singulares, entendeu-se que não significaria cada criança fazer o que quer, mas buscar entender, no processo e com o grupo, como as particularidades das crianças não seriam silenciadas, mas, sim, coordenadas em prol de transformações do eu e em prol da construção de ideais coletivos. Por exemplo, uma turma de crianças pode, coletivamente, resolver apresentar, em uma festa escolar, uma brincadeira musical que gostam muito de realizar, e que já dominam, pois a vivenciam cotidianamente; o grupo pode, inclusive, decidir que algumas crianças dançarão e outras acompanharão a música da dança fazendo uso de objetos sonoros; outra decisão coletiva poderia ser a participação da plateia e/ou de familiares na apresentação, se isso deixar as crianças mais, seguras, confiantes e confortáveis.

✓ Outra conclusão foi sobre a necessidade de propiciarem mais projetos interdisciplinares envolvendo a arte, inclusive envolvendo as produções de artistas populares e cujas poéticas trazem debates caros às minorias, à localidade. A arte estaria mais integrada à vida, às propostas dos professores pedagogos, não sendo veiculada apenas nos momentos de trabalho dos professores especialistas. O objetivo é proporcionar um contexto de partilha estética, isto é, mais voltado para a democratização da arte/da cultura, mais aberto para a circulação de poéticas, de estéticas, de discussões que vão além daquelas veiculadas hegemonicamente.

✓ Fora dada muita ênfase, enfim, à importância de veicular a arte, e não somente a arte, mas todas as outras propostas do cotidiano pedagógico, de modo afetivo, amoroso. Isso significaria acolher as energias, as impulsões, as necessidades das crianças, buscando coordená-las coletivamente, incitando problematizações e novos desejos. O que gera sofrimento nas crianças precisaria ser, urgentemente, identificado no contexto escolar, e modificado. As experiências amorosas seriam meios *sine qua non* para a formação, nas crianças, de um repertório mental enriquecido, a ser mobilizado em outras situações da vida, inclusive em momentos de dificuldades.

Tal como fazem os artistas, que colecionam esboços, os professores se propuseram a realizar registros dos seus propósitos, das suas percepções acerca das ações pedagógicas realizadas, das narrativas das crianças acerca do que fora vivido. Flora e os docentes compreenderam que esse material poderia ser utilizado para alimentar debates, teorizações e

parcerias de estudos futuros. Com o término do momento de formação, e diante os acordos feitos pelos professores, Lisa compreende que o desenvolvimento profissional continuado dos professores não pode mais ocorrer de forma mecânica, repetitiva, causando desinteresse. Lisa intui que a formação estética das crianças depende da formação estética dos professores. Na companhia de Flora e dos profissionais da educação infantil, Lisa termina o dia feliz e com o sentimento de consumação! Lisa, assim como muitos professores, se sente transformada!

A história apresentada narra o encontro entre Liza, uma professora formadora, Flora, uma artista popular, e professores da educação infantil. Esse é um encontro em que as pessoas não estão apenas juntas em um mesmo espaço; é um encontro vislumbra intercâmbios e entrelaçamentos de possibilidades. Uma intenção que está no centro desse encontro, sustentando-o, é a busca por propiciar uma formação com qualidade estética, envolvendo, para isso: (i) o acesso à arte; (ii) a apreciação e a reflexão; (iii) a proposição de experiências com potencial para provocar estranhamentos, vazões de emoções e de necessidades, deslocamentos; (iv) a conscientização e poetização de vias para a transformação.

A ligação entre a arte e a vida é retomada, com intencionalidade. A artista Flora traz outra artista, Marlene Mourão – ou Peninha –, quase que como uma intercessora para provocar as sensibilidades e a criação de percepções e narrativas diferentes. Flora quer garantir o acesso dos professores a universos estético-poéticos, buscando a democratização da arte, e, especialmente, a formação de um modo de pensar artístico. Flora entende que a formação estética do professor requer experiências que não prescindam da teoria, mas que, por outro lado, também busquem extrapolar, e até mesmo reinventar, a leitura teórica. Com a arte mobiliza-se teorias, crenças, posicionamentos, memórias, emoções etc., com a intenção de ir além, de investigar as entrelinhas, de criar desdobramentos genuínos, poéticos e, ainda, éticos, por terem compromisso com demandas sociais.

Para Dewey (2010, p. 69), a segregação da arte, e conseqüentemente a separação entre a experiência estética e a vida, provoca o fenômeno do “individualismo estético”. O individualismo estético remete ao ato de situar (ou de produzir) arte como sendo “algo independente e esotérico”, uma ação situada em uma esfera metafísica, mais importante e mais perfeita que a da vida comum. No individualismo estético ignora-se modos do experimentar diferentes daqueles estipulados hegemônica e tradicionalmente, e, por isso, entende-se que as coisas (os materiais, os instrumentos, os anseios, as paixões, as necessidades) que fazem parte

da vida das pessoas comuns são simplórias e desimportantes para fazerem parte dos processos imaginativos e criativos dos artistas. Tendo em vista à individualização a arte à uma casta, e a um plano, superior, a grande massa das pessoas também é afastada da experiência estética, do acesso aos produtos artísticos, da apreciação, do ato de criação.

A crítica deweyana ao individualismo estético pode ser pensada, e até complementada, na relação com o conceito de “partilha do sensível” de Jacques Rancière (2009, p. 15), remetendo aos questionamentos que precisamos tecer acerca de um “*comum* partilhado”: quais são os espaços, os tempos e os tipos de atividades que determinam o que é partilhado, e que, igualmente, determinam qual é a forma como uns e outros tomam parte na partilha do estético. Rancière (2009) chama a atenção para a necessidade de pensar: (i) a distribuição das práticas artísticas, (ii) as visibilidades das diferentes formas de fazer arte (por exemplo, os fazeres estéticos de grupos minoritários, populares, têm visibilidade?), e (iii) quais são as pessoas que estão tendo o direito garantido de tomar parte na partilha do comum. Para Rancière (2009), pensar a partilha do sensível é um ato político, possibilitando entendimentos sobre as intenções das obras ou performances, sobre as inserções sociais dos artistas, sobre o modo como as formas artísticas refletem estruturas ou movimentos sociais.

Contrariamente ao individualismo estético denunciado por Dewey (2010), e no diálogo com o conceito de partilha do sensível de Rancière (2009), é cabível pensar em partilhas estéticas enquanto processos que retomam a ligação da arte com a vida, garantindo, assim, a democratização de experiências com qualidades estéticas, o amplo acesso à arte (à apreciação e ao fazer artístico), e esforços em prol da visibilidade das múltiplas expressões artísticas, incluindo as produções dos povos originários, dos grupos sociais minoritários, dos grupos que mantêm vivas as festas, danças, músicas e lutas da tradição popular). A função (ou o efeito) da partilha estética na vida é a promoção da formação estética, ou seja, é a articulação da educação que amplia a sensibilidade e o gosto, que forma pessoas que vêm/sentem a beleza no encontro com o diferente, na problematização que incita a contraposição, na coordenação poética entre os anseios pessoais e as demandas de diferentes coletivos, impulsionando a transformação contínua e ética das pessoas e dos meios.

Para Flora – retomando a história –, a formação estética na escola, seja na formação de professores ou na prática pedagógica, implica a partilha estética (pautada, sempre, na retomada da ligação entre as noções de arte e de vida). A dimensão da afetividade, da amorosidade, conceituada como o acolhimento das emoções/impulsões pessoais em prol de coordenações (ou mediações) que visam a tessitura artística das individualidades, é visibilizada, na história, quando uma dupla de professoras fala sobre a sua experiência de observar, apreciar e pensar a

escola, simulando os questionamentos de uma criança de 5 anos acerca de propostas vividas na instituição que, por vezes, são mecânicas, sem sentido, excludentes, competitivas etc.

Abrem-se portas, nesse momento da história, para diálogos e acordos entre os personagens, os quais indicam que a formação estética é afetiva, é amorosa e, por isso, encoraja o questionamento e a elaboração de outros prismas acerca do que é vivido, impulsionando a subversão de narrativas e de condutas vigentes. Nesse momento da história, também se indica que a formação estética se preocupa com a tessitura artística da individualidade, que não significa deixar o educando fazer/pensar o que quer, mas propiciar pensamentos, investigações e coordenações em busca de posicionamentos genuínos e conscientes.

A narrativa criada, enquanto um experimento de pensamento, possibilita, enfim, reflexões acerca das relações entre a arte e a educação, e, desse modo, acerca dos possíveis encontros entre a educação escolar e a educação social. Flora é uma artista popular, que realiza trabalhos de democratização da arte no espaço urbano e público, no contexto da rua, e cuja intencionalidade é a instauração de inquietações e de intuições capazes de suscitar lutas e anseios coletivos voltados para a transformação. Foi a possibilidade de levar o patrimônio cultural para dentro da escola, e a partir dele levar os sujeitos a percepções até então inauditas, instaurando outras sensibilidades e quiçá outras lutas, que levou a artista Flora a aceitar o convite de Lisa.

A educação social tem funções e características que a diferenciam da educação escolar. A educação social tem como objetivo específico promover a justiça social, instrumentalizando os sujeitos “para enfrentar os desafios da sua vida e modificar o seu contexto, a partir da leitura da sua realidade e do seu passado” (Natali; Müller, 2021, p. 16). A educação social “ultrapassa os muros da escola”, podendo ser constituída em outros espaços e /ou movimentos voltados para a infância/juventude, para os idosos, para os acolhidos, para as classes populares, para as populações e grupos minoritários, para os povos que vivem em situação de conflito, de rua, de vulnerabilidade etc. (Souza; Müller, 2021, p. 13).

Os conteúdos trabalhados no âmbito da educação social também se diferenciam daqueles veiculados no currículo formal da escola, o qual abarca tempos, níveis e percursos estabelecidos; na educação social, os conteúdos culturais e políticos tratados estão profundamente relacionados a necessidades e discussões tramadas no coletivo, visando acordos e percursos que também são compostos de modo singular e genuíno, respondendo a problemáticas pensadas no grupo social (Souza; Müller, 2021). Conforme Souza e Müller (2021, p. 17), ultrapassar as perspectivas assistencialistas e “entender a Educação Social como

um direito”, que conduz à “emancipação do sujeito”, é “um desafio na teoria e na construção da prática” (Souza; Müller, 2021, p. 17).

Quando se fala em Educação Social, frequentemente surgem algumas questões: Por que Educação Social? Toda educação não é social? Sim, toda educação é social, ou melhor, deveria ser. Na atualidade, a educação que se pratica tem cada vez mais se afastado do que entendemos por social. Isso nos dá argumento para negarmos que o termo Educação Social seja um pleonismo (Souza; Müller, 2021, p. 13).

O profissional responsável pela educação social é o educador social, cuja especificidade é viabilizar o acesso dos diferentes sujeitos a patrimônios culturais, políticos e relativos aos direitos humanos, mediar a problematização, oferecer condições de criar e resistir. Para que o seu trabalho seja efetivamente tecido coletivamente, o educador social precisa conhecer e se envolver com a rede de atuação, com comprometimento e responsabilidade. Sua atuação pode ocorrer em diversos âmbitos institucionais, comunitários, culturais, por meio de programas, projetos, sistemas educativos e/ou sociais, e, inclusive, na criação de políticas públicas (Natali; Müller, 2021; Souza; Müller, 2021). A “expectativa de quem atua com Educação Social é sempre a perspectiva de defesa da garantia de direitos”, primando pela “formação humana, política e cidadã de todos, sem segregação de qualquer tipo” (Souza; Müller, 2021, p.14).

Nesse sentido, de promover a emancipação e a transformação, é possível dizer que a arte e a educação se encontram; é possível dizer que se avizinham, e que se enamoram, de modo especial, a arte e a educação social. Conforme Dewey (1974), a arte é, justamente, a experiência que se opõe às segregações, compartimentalizações e especializações que confundem e anulam a poetização da vida. Pela arte, busca-se a criação de propósitos até então não vistos, porque outras pessoas mantiveram-se insensíveis; o propósito, enquanto objetivo consciente ou como efetividade realizada, impulsiona a criação de práticas renovadas e mais adequadas às necessidades da vida. Desse modo, com o intuito de pensar e de criar propósitos, subvertendo supostas normalidades, “a função moral da própria arte é eliminar o preconceito, retirar os antolhos que impedem os olhos de ver, rasgar os véus decorrentes do hábito e do costume, aprimorar a capacidade de perceber” (Dewey, 2010, p. 548).

A função da educação social e o papel do trabalho do educador social abarcam qualidades artísticas na medida em que acolhem, anunciam e denunciam, em um movimento de investigação e de criação da luta coletiva pela emancipação popular. A incompletude é acolhida amorosamente, sempre na busca da tessitura artística das individualidades, pois o educador social, segundo Paiva (2016), tem como foco descobrir não o que o outro não sabe, ou o que não tem, ou que rótulos – de ladrão, de homicida, de atípico, de analfabeto, de bêbado

etc. – lhes são imputados pela sociedade hegemônica, mas, sim, o que a pessoa traz de bom, quais são as suas energias podem ser potencializadas e coordenadas em prol da construção da própria vida e da vida na comunidade.

O Educador Social trabalha com afeto – sempre indissociável ao cognitivo – produzindo ou inventando o que já se denominou de razão encarnada (de sentido), sempre acompanhado pelo afeto e pela dor. Entre extremos encontramos inúmeras tonalidades, intensidades de afetos que podem ser vagos difíceis de nomear ou discriminar. É nesse campo difícil que o educador de diversos campos educativos, inclusive as ruas, se encontram, trabalhando ao mesmo tempo o prazer e a dor de ser Educa(dor) Social (Paiva, 2016, p 47).

Tendo em vista as interrelações entre os campos da arte e da educação social, torna-se pertinente defender que o trabalho com a arte na escola, e mesmo as atividades cotidianas da escola envolvendo construções, investigações, conversas, leituras, debates etc., sempre que desenvolvidas por meio de experiências estéticas, ancoradas na afetividade, na partilha estética, na beleza construída processualmente, tem potencial para se encontrar – se ligar ou dialogar – com os fins da educação social.

Na história apresentada, Flora sintetiza, em termos práticos, o que os artistas de Corumbá/MS indicam como importante para o desenvolvimento sensível e criativo das pessoas. As ações de Flora ajudam a pensar que as práticas no espaço escolar podem contribuir para a formação estética, promovendo a participação dos sujeitos em experiências com qualidades estéticas. Precisa levar em conta a partilha estética, a afetividade e a mediação social que encoraja e ajuda a pensar a realidade no mundo em que vivemos. Na história, Flora visou a geração de acordos coletivos, almejando a poetização, a transformação, a emancipação, a garantia dos direitos humanos/das crianças, a conquista da liberdade. Flora indica que a formação de professores, e mesmo as práticas pedagógicas escolares, podem (e precisam) ser pensadas sempre acreditando na potência do outro (do outro-criança, do outro-professor, do outro-família, do outro-injustiçado etc.). Os objetivos e as ações de Flora foram artísticos, de conscientização das condições sociais, emancipadores e poéticos, vislumbrando, enfim, a construção de outros modos de pensar, de narrar e de fazer a escola.

No encontro – e no diálogo – entre a educação social e a arte, a educação escolar e a educação social, tem-se que a formação estética implica a retomada entre a arte e a vida, o acesso à arte na perspectiva da partilha estética, ou seja, considerando criticamente quem tem verdadeiramente acesso à arte e quais produções/poéticas – provenientes de quais grupos sociais – são democratizadas e experienciadas nas práticas educativas. A formação estética também implica a afetividade, a amorosidade, o desenvolvimento artístico das individualidades, o

exercício imaginativo e criativo, a complexificação dos meios mentais e sociais e a identificação do sentimento da beleza como algo construído processualmente e valorado no meio social.

A formação estética nos espaços escolares, tal como compreendida em meio aos discursos dos artistas de Corumbá/MS, às proposições filosóficas de John Dewey e ao experimento de pensamento, tem fins e características caros à educação social. Por isso, a formação estética nos espaços escolares é a formação da sensibilidade, da criatividade, da capacidade de poetizar realidades sociais justas, éticas e políticas. Talvez não seja demais afirmar que a formação estética nos espaços escolares requer a arte e a presença de experiências de educação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme Dewey (2010, p. 87), “em grande parte nossa experiência, nossos diferentes sentidos não se unem para contar uma história comum e ampliada”. Muitas vezes, “vemos sem sentir, ouvimos, mas apenas como um relato em segunda mão”, ou “tocamos, mas o contato permanece tangencial, porque não se funde com as qualidades dos sentidos que mergulham abaixo da superfície”. Nesses casos, “usamos os sentidos para despertar a paixão, mas não para servir ao interesse do discernimento”. Para o filósofo, o interesse reflexivo está “potencialmente presente no exercício do sensorial”, todavia, muitas vezes as condições de vida sobrelevam a dureza e reforçam as separações, retirando do dia a dia as possibilidades de fruição, de imaginação e de elaboração de propósitos que favorecem a continuidade da própria vida (Dewey, 2010, p. 87).

Para a superação da superficialidade, da dureza, das segregações, defendemos a presença da formação estética. Conforme Perissé (2014), a formação estética consiste em ver melhor o que se está vendo, ouvir melhor o que se está ouvindo, saborear melhor o que se está saboreando. “A cegueira e a surdez estéticas são um risco real, mesmo para pessoas capacitadas, comunicativas e criativas!” (Perissé, 2014, p. 53). Nesta pesquisa compreendemos que a formação estética nos espaços escolares tem como objetivo a formação – a ampliação, a complexificação – do gosto e, igualmente, da sensibilidade, compreendida como capacidade de imaginar, valorar, significar e criar. Vimos, ainda, que, justamente por promover a formação sensível, criativa e transformadora da pessoa, a formação estética também tem compromissos sociais, dialogando com uma educação emancipadora, responsável com a garantia dos direitos, ética e política.

Quanto às experiências com potencial para promover a formação estética nos espaços escolares, a pesquisa mostra a importância da arte na perspectiva da partilha estética: da democratização do acesso às produções artísticas e da ampliação das poéticas partilhadas, considerando as produções dos múltiplos grupos sociais. Com base nos discursos dos artistas, nas proposições filosóficas deweyanas e no experimento de pensamento, verifica-se, igualmente, que experiências geradoras da formação estética precisam ter qualidades amorosas, comprometerem-se com a formação artística das individualidades, incitar a imaginação e a criação. Desse modo, a pessoa terá mais condições para transver a realidade, elaborar novas interpretações acerca das situações vividas, poetizar mudanças, e, especialmente, se envolver em debates, acordos e lutas coletivos.

Outro assunto relevante abordado nessa pesquisa remete ao experimento de pensamento. Queremos reiterar que o experimento de pensamento é um exercício de imaginação que permite ao profissional e/ou aos estudantes sair da zona de conforto, refletir situações em diversos ângulos e imaginar algo antes não pensado. O experimento de pensamento tem valor prático, ou seja, tem potencial para ajudar na recontextualização das discussões teóricas para que possamos aventar práticas pedagógicas diferentes, conscientes, justas e adequadas. O experimento de pensamento também tem valor no sentido de impulsionar reflexões teóricas. Nesta pesquisa, a aproximação entre a formação estética e os fins e as características da educação social só foram vislumbrados em meio ao exercício do experimento de pensamento.

Entendemos, enfim, que a presente pesquisa deixa indícios de que futuras pesquisas podem continuar a se valer dos discursos de artistas para estreitar compreensões acerca da formação estética, e, também, dos conceitos de experiência estética, criação, expressão e desenvolvimento sensível. Futuras pesquisas podem, ainda, se voltar para mais estudos sobre as relações entre a arte e a educação social, entre a formação estética e a educação social. Talvez consigamos entender, com mais profundidade, que a arte e a responsabilidade para com a formação estética dos educandos se tornam elos preciosos para estreitar os laços entre a educação escolar e a educação social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **Concepções e Práticas Artística na Escola**. In: FERREIRA, Sueli. (Org). O ensino das artes: construindo caminhos. Campinas-SP. Ed. Papyrus, 2001.

ANDRADE, Erika Natacha Fernandes; CUNHA, Marcus Vinicius. **Sophistry in Vygotsky: Contributions to the Rhetorical and Poetic Pedagogy**. Studies in Philosophy and Education, [S.l], n. 39, p. 85-99, 2019.

ANDRADE, Erika Natasha Fernandes; APONTE, Rebeca Gonçalves; CABRAL, Yasmin Oliveira. **Pedagogia retórica e poética na formação de professores e educadores sociais**. In: ROSA, Fernanda Malinosky Coelho (Org.). Caderno da escola de extensão: mosaico de relatos de experiência. Campo Grande: UFMS, 2022. p. 52-75.

ANDRADE, Erika Natacha Fernandes; COFFACCI, Enmilly da Costa. O Discurso de Joan Miró Sobre a Criação: Contribuição Para a Formação de Professores. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. x, n., p. 1-22. 2022.

ANDRADE, Erika Natacha Fernandes; MERCADO, Aline Cristine Androlage; FERREIRA, Karen Carolynne Oliveira. **Brincando com Agripino: experiências estéticas e arte em uma creche de Corumbá/MS**. In: RÜCKERT, Fabiano Quadros; MOREIRA, Natalia Claro. Pensando a cidade: Corumbá em perspectiva interdisciplinar. Campo Grande: Life, 2020.

ANDRADE, Erika Natacha Fernandes; SANTANA, Kariny Pereira. Experiência estética e expressividade na creche. **Revista Cocar**, v.14, n.29, p.153-172, maio/ago. 2020.

BARROS, Manoel de. **Retrato de um artista quando coisa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras**. Estudos Avançados [online]. 1989, v.3, n.7 [Acessado 10 de Outubro 2021], pp. 170-182. Disponível em: < [https:// doi.org/10. 1590/S0103-40141989000300010](https://doi.org/10.1590/S0103-40141989000300010)>.

BRASIL. **Lei n. 8,069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <[http:// HYPERLINK \"http://www.mec.gov.br/cne\" www.mec.gov.br/cne](http://HYPERLINK \)>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BASTISTA, Eraldo Carlos; MATOS, Luís Alberto Lourenço; NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. A Entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.11, n.3, p.23-38, TRI III 2017.

CARVALHO, Marina Maria Pereira de; ANDRADE, Erika Natacha Fernandes. **O Poetry Slam e a Poetização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil**. In: NONO, Maévi Anabel; SOUZA, Tatiana Noronha de (Orgs). Pesquisas em educação Infantil (recursos eletrônicos). Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022.

CAUQUELIN, Anne. **Teorias da Arte**. Tradução: Rejane Janowitz. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

COLI, Jorge. **O que é arte**. 15ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CRICK, Nathan. **Dewey for a new age of fascism: teaching democratic habits**. Pennsylvania: Pennsylvania State University, 2019.

CUNHA, Marcus Vinicius. Ciência, educação e retórica na pós-modernidade. In: LEMGRUBER, Márcio Silveira; OLIVEIRA, Renato José (Org.). **Teoria da argumentação e educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2011.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, John. **Affective thought in logic and painting**. In: DEWEY, John. John Dewey on education: selected writings. Chicago: University of Chicago, 1974. P. 141-148.

DEWEY, John. **The Aesthetic Element in Education**. The Early Works, 1882-1898. In: BOYDSTON, Jo Ann (Org.). The collected works of John Dewey, 1882-1953. Volume 5: 1895-1898. Carbondale: Southern Illinois University, 2003.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em Pesquisas Qualitativas. **Revista Educar**. n.24, p.213-225, 2004.

FABRIZIO, Maurício; MORRA, Guido; MORAES, Vinícius. **Aquarela**. Tonga Ed. Musical Ltda, 1983. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/toquinho/49095/>. Acesso em: 20 de set. 2022.

FISCHER, Deborah Vier; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Modos de Habitar a Escola: o que somos capazes de inventar? **Revista Educação**, Santa Maria, v 45, 2020. Disponível em: <https://periódicos.ufms.br/reeducacao>.

GARRISON, Jim. **Dewey and Eros**. Wisdom and desire in the art of teaching. Charote: IAP, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2019.

JALLES, Aglaia Ruffino; CUNHA, Marcus Vinicius. A sofística no discurso educacional de Agostinho de Hipona. **Cadernos Cimeac**, Uberaba, v. 8, n. 2, p. 18-37, 2018.

LAMPERT, Jociele. **Sobre ser artista professor**. In: LAMPERT, Jociele (Org). Sobre ser artista professor. Florianópolis: Udesc, 2016. p. 9-14.

LIMA, Carolina Rodrigues. Arte e cultura popular na academia: possibilidade de diálogos no acervo do museu D. Joao VI. **Revista CPC**, São Paulo, v. 17, n. 33 especial, p. 196-215, jan/ago. 2022.

LINSBICHLER, Alexander; CUNHA, Ivan Ferreira. Otto Neurath's Scientific Utopianism Revisited-A Refined Model for Utopias in Thought Experiments. **Journal for General**

Philosophy of Science, 54, p. 233–258, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10838-022-09630-5>.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte Contemporânea, Inquietudes e Formação para Estética para a Docência. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. 56, p. 643-658, Jul/dez. 2014.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Tudo Isso que Chamamos de Formação Estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 429-451, abr/jun. 2017.

MINAYO, Maria Cecília Souza; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade?** Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, jul/set, 1993.

MINAYO, Maria Cecília Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, v.5, n.7, p. 1-12. abr. 2017.

MINAYO, Maria Cecília Souza; COSTA, António Pedro. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**. v.40, n.40, p. 139-153, 2018.

NATALI, Paula Marçal; MULLER, Verônica Regina. **Educação Social no Brasil: Formação Profissional**. Chapecó-SC: Livrologia, 2021.

OLIVEIRA, Renato José. **A nova retórica e a educação: as contribuições de Chaim Perelman**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2010.

OLIVEIRA, Renato José. **A ética no discurso pedagógico da atualidade**. Niterói: Intertexto, 2011.

PAIVA, Jacyara Silva. **Caminhos do Educador Social no Brasil**. 1. Ed. Jundiaí, São Paulo: Paco Editorial, 2016.

PARE, Selma Gonçalves; ANDRADE, Erika Natacha Fernandes de. **Experiências de Paul Klee: Contribuição para a Educação**. IN: Interfaces da Docência: olhares e movimentos da formação inicial de professores, 5,2019, corumbá-ms. anais-congresso: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-Câmpus do pantanal Corumbá-ms. 2019. p. 1-14. ISSN-2596-2531. p. 1-14.

PENNA, Maura. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. **Revista da ABEM**, v. 13, p. 7-16, 2005.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Tradução Maria E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética & Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014 – Coleção temas & Educação.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**. Tradução: Mônica Costa Netto. São Paulo: Ed. 34, 2009.

SANTOS, Yuri Andrei Batista; TORGA, Vânia Lúcia Meneses. Autobiografia e (re)significação. **Revista de Estudo dos Discursos**. São Paulo. p.119-144, abril/jun 2020.

SANTOS, Neiva Caetano. A concepção educacional de Hannah Arendt à luz da pedagogia retórica. **Tese de Doutorado**, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/ USP. 122 p. Ribeirão Preto, 2023.

SILVA, Tatiane. **A presença da filosofia platônica na pedagogia do Estado Novo**. Marília: Poësis, 2013.

SILVA, Tatiane. Dewey e os sofistas: a tirania do logos e as bases para uma educação retórica. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 1, 2018. Acesso em: 20 de junho 2022. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8035>.

SILVA, Tatiane; CUNHA, Marcus Vinícius. Dewey e a experiência estética: uma contribuição ao ensino de arte. **Revista Apotheke**, 7, n. 2, p. 28-43, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5965/24471267722021028>.

SOUZA, Cléia Renata Teixeira; MULLER, Vêronica Regina. **Educação Social no Brasil: Avaliação**. Chapecó- SC: Livrologia, 2021

SIQUEIRA, Juliano. Os Escritos de Peciar: notas sobre arte e pedagogia no atelier do Mestre. **Revista Apotheke**. v.6, p.166, 2017.

SBRANA, Aline Roberta; CUNHA, Marcus Vinicius. A Pedagogia Retórica em Jean-Jacques Rousseau e John Dewey. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n. 2, p. 41-55, maio/agosto 2019.

STRAZZACAPPA, Márcia; SCHOEDER, Jorge. SCHOEDER Silvia Nassif. **A Construção do Conhecimento em Arte** In: BITTENCOURT, A. & OLIVEIRA JR; W. (orgs). **Estudo, pensamento e criação. Livro I**. Campinas: Graf. FE, 2005. p. 75- 82.

TALON-HUGON, Carole. **A Estética - História e Teorias**. Lisboa: Texto & Grafia, 2008.

URT, Nelson Abdnur. **Além do sarobá: do modernista Lobivar aos novos olhares poéticos sobre “manchas negras” da fronteira**. Antônio Firmino de Oliveira Neto. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós Graduação em Estudos Fronteiriços, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá-MS, 2020.

APÊNDICE

APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA

DADOS PESSOAIS

Qual a sua escolaridade e a sua formação? (Cursos, modalidade, instituição, ano).

Você quer citar algum(s) curso(s) (em qualquer nível ou modalidade) que foi importante para a sua formação (formação pessoal, formação artística).

(Se a pessoa for graduada) Após a graduação, realizou alguma especialização? (Cursos, ano, instituição).

Qual é o seu trabalho artístico?

Você trabalha com arte a quanto tempo?

Fale, por favor, sobre a linguagem artística com a qual você trabalha. Como você apresenta (ou descreve) as suas escolhas estéticas (escolas artísticas, modos de criação, processo de criação, artistas que lhe inspiram etc.)?

Quais são os locais de desenvolvimento (ou de apresentação/exposição) da sua arte?

Quais são os seus trabalhos com arte? Como você descreve a sua inserção social como artista?

ARTE E HISTÓRIA DE VIDA

Fale, por favor, sobre experiências (familiar, escolar, extraescolar, comunitária etc.) que foram fundamentais para o seu desenvolvimento artístico, para as suas escolhas profissionais, para as suas escolhas estéticas.

Fale, por favor, sobre pessoas (no âmbito familiar, escolar, extraescolar, comunitário etc.) que foram fundamentais para o seu desenvolvimento artístico, para as suas escolhas profissionais/pessoais, criativas, estéticas etc. Por que essas pessoas foram importantes?

Dentre as experiências de sua história de vida que você viveu qual foi a que mais lhe marcou? Foi uma experiência educativa? Por que?

O que lhe impulsiona a continuar trabalhando com a arte?

ARTE E EDUCAÇÃO

O que é arte para você?

Como as pessoas se desenvolvem sensivelmente, criativamente e artisticamente? Como é o seu processo criativo?

O que é importante para o desenvolvimento criativo das crianças/jovens/adultos? O que você pode dizer sobre a arte e a educação?

Você trabalha com a arte na educação escolar e/ou extraescolar? Fale, por favor, sobre o seu trabalho com a educação. Fale, por favor, sobre as experiências que você desenvolve com os estudantes (as crianças).

Você acha que experiências que você já viveu poderiam ser “recontextualizadas” (ou deslocadas e repensadas) para impulsionar a educação (escolar e extraescolar) e para potencializar o desenvolvimento dos educandos? Quais seriam essas experiências? Por que seriam relevantes na educação? Como poderiam ser veiculadas?

ARTE E SOCIEDADE

Você acredita ser possível influenciar o pensamento reflexivo de outras pessoas por meio da arte? Como?

Você sente que a sua arte gera influências sociais, éticas e políticas? Quais?

Fale um pouco, por favor, sobre as temáticas tratadas em suas obras (e atuações) artísticas.

Consegue identificar diálogos do seu público com a sua arte (com seus trabalhos artísticos)? Como? Quais?

Acredita que a arte tem potencial transformador na vida das pessoas? Por que?

APÊNDICE B-

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a)

Este é um convite para a participação na pesquisa **A experiência estética dos artistas e sua importância para educação social e escolar**. Leia cuidadosamente os itens a seguir antes de tomar uma decisão. Qualquer dúvida pode ser esclarecida diretamente com a pesquisadora responsável Silmara Cristina Nery de Freitas Balancieri (contato - e-mail: balancierisilmara@gmail.com) - aluna mestranda do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal (PPGE UFMS/CPAN). A pesquisa é realizada sob a orientação da Prof^a Dr^a Erika Natacha Fernandes de Andrade do curso de Pós-graduação da Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul, CPAN. Esclarece-se que este trabalho não tem fins comerciais e este consentimento é concedido a título gratuito, não havendo custos para o(a) senhor(a) e para as pesquisadoras.

Qual o objetivo da pesquisa “A experiência estética dos artistas e sua importância para educação social e escolar”?

Compreender as qualidades das experiências sociais (escolares e extraescolares) com potencial para promover o desenvolvimento humano estético e criativo, e refletir suas contribuições para fundamentar as práticas pedagógicas na atualidade.

Qual a finalidade da pesquisa?

Os discursos orais e/ou escritos de artistas, as explicações sobre seus processos estéticos e criativos, e até mesmo as suas atuações artísticas e artístico-educacionais, tornam-se fontes de pesquisa que nos ajudarão a refletir a formação humana em geral, e, inclusive, a qualidade dos processos pedagógicos em espaços escolares e extraescolares.

Quais serão os procedimentos utilizados na pesquisa?

No que diz respeito à coleta de dados para a pesquisa, serão realizadas entrevistas presenciais e semiestruturadas com quatro artistas residentes em Corumbá-MS. A pesquisa será feita no melhor lugar escolhido pelos artistas (ateliês, espaços ao ar livre, casas, etc.); devido ao cenário pandêmico, todas as medidas de segurança serão utilizadas (distanciamento, uso de álcool em gel, uso de máscara etc.).

Como será realizado o registro de dados?

Durante a entrevista, será realizada a gravação de áudio. Nesse sentido, pedimos autorização para a gravação de áudio, afirmando que as entrevistas não serão publicizadas. Os dados das gravações de fala serão transcritos e terão o nome do participante alterado. Este documento garante que a identidade dos participantes será mantida em sigilo; a menos que requerido por lei, somente o pesquisador, a orientadora e o Comitê de Ética terão acesso a informações como nome e dados dos participantes para verificar as informações do estudo.

A participação na pesquisa envolve risco ou desconforto?

A pesquisa não oferecerá riscos físicos. Pode ocorrer que algumas questões tratadas na entrevista causem desconforto emocional; todavia, o processo dialógico estará sob o controle dos participantes (pesquisadora e entrevistado(a)), de modo que o(a) entrevistado(a) pode decidir por responder, ou não, as perguntas propostas.

Eu posso recusar a qualquer momento, a minha participação na pesquisa? Esclarece-se que a participação é voluntária. O participante tem o direito de recusar a participação do estudo a qualquer momento, com a garantia de que não haverá nenhum dano.

Eu, _____ RG: _____,
 CPF: _____ manifesto o meu consentimento em participar na pesquisa “A
 experiência estética dos artistas e sua importância para educação social e escolar”.

Corumbá, _____ de _____ 2022.

_____ Assinatura do participante

/

Erika Natacha Fernandes de Andrade

/

Silmara Cristina Nery de Freitas Balancieri

DADOS PARA CONTATO:

Pesquisadora responsável: Silmara Cristina Nery de Freitas Balancieri. E-mail: balanciersilmara@gmail.com Telefone: (67) 996941985	Orientadora: Profa. Dra. Erika Natacha F. de Andrade E- mail: erika.andrade@ufms.br Telefone: (67)32346208 / (16) 999610289	Conselho de Ética: Telefone: (67) 3345- 7015 E-mail: HYPERLINK "mailto:etica@ufms.br" hetica@ufms.br
---	---	--