

**AS SENSIBILIDADES NO TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS NAS RELAÇÕES SOCIAIS**

**SENSITIVITIES IN THE TERRITORY OF YOUTH AND ADULT EDUCATION IN  
SOCIAL RELATIONS**

**LAS SENSIBILIDADES EN EL TERRITORIO DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y  
ADULTOS Y LAS RELACIONES SOCIALES**

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte  
pillotto0@gmail.com

UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville  
<https://orcid.org/0000-0003-4497-2285>

ROTH, Maura Maria  
maurarth.adv@gmail.com

UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville  
<https://orcid.org/0009-0001-2937-4837>

**RESUMO** O artigo é resultado de uma pesquisa acadêmica vinculada a um Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação. O objetivo foi tematizar o cultivo das sensibilidades e das relações sociais na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como fundamento o método A/r/tográfico e suas possibilidades dialógicas. A investigação aconteceu em uma escola da rede pública com 3 turmas, totalizando 20 estudantes entre 15 e 40 anos, em 8 encontros, perfazendo um total de 16h. A metodologia constou de instrumentos, como: fotografias, áudios e filmagens, fundamentada na análise interpretativa-compreensiva. Os resultados indicaram que as sensibilidades nas práticas educativas da EJA contribuem na percepção das demandas socioculturais e vínculos afetivos, fundamentais nos processos de conhecer a si e ao outro.

**Palavras-chave:** Sensibilidades. EJA. Práticas Educativas. A/r/tografia.

**ABSTRACT** The article is the result of academic research linked to a Research Center in Art in Education. The objective was to thematize the cultivation of sensitivities in social relations in Youth and Adult Education (EJA), based on the A/r/tographic method and its dialogical possibilities. The investigation took place in a public school with 3 classes, totaling 20 students between 15 and 40 years, in 8 meetings, making a total of 16h. The methodology consisted of instruments such as photographs, audios and filming, based on interpretative-comprehensive analysis. The results indicated that sensitivities in educational practices of EJA contribute to the perception of sociocultural demands and affective bonds, fundamental in the processes of knowing oneself and the other.

**Keywords:** Sensitivities. EJA. Educational Practices. A/r/tography.

**RESUMEN** El artículo es el resultado de una investigación académica vinculada a un Núcleo de Investigación en Arte en la Educación. El objetivo fue tematizar el cultivo de las sensibilidades y de las relaciones sociales en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), teniendo como fundamento el método *A/r/tográfico* y sus posibilidades dialógicas. La investigación se llevó a cabo en una escuela pública con 3 clases, totalizando 20 estudiantes entre 15 a 40 años, en 8 encuentros, haciendo un total de 16h. La metodología consistió en instrumentos, como: fotografías, audios y filmaciones, fundamentada en el análisis interpretativo-comprensivo. Los resultados indicaron que las sensibilidades en las prácticas educativas de la EJA contribuyen en la percepción de las demandas socioculturales y vínculos afectivos, fundamentales en los procesos de conocerse a sí mismos y al otro.

**Palabras clave:** Sensibilidades. EJA. Prácticas Educativas. *A/r/tografía*.

## 1 INTRODUÇÃO

O artigo aqui apresentado tem como objetivo tematizar o cultivo das sensibilidades e das relações socioemocionais na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como fundamento o método *A/r/tográfico* e suas possibilidades dialógicas.

O campo de investigação<sup>1</sup> aconteceu na rede municipal de Joinville, no sul do Brasil, com a integração de três turmas de estudantes entre 15 e 40 anos, perfazendo um total de vinte participantes. Os encontros foram realizados uma vez por semana, durante 2 horas, pelo período de 2 meses, culminando em 16 horas de pesquisa de campo.

Nos encontros levamos em conta as múltiplas culturas dos estudantes e as demandas sociais, no intuito de provocá-los a reflexão e ao deslocamento de pensares e sentires. As experiências estéticas vivenciadas pelos estudantes aconteceram em processo contínuo de (re)interpretação e de (re)invenção da existência humana, cultivadas pelo social, crítico e sensível.

As propostas metodológicas foram desenvolvidas, tendo como base o método *A/r/tográfico* e as sensibilidades, mobilizadas por uma educação pelo sensível. Os movimentos trazidos pela *A/r/tografia* estiveram presentes, possibilitando um olhar atento às problematizações do grupo de estudantes da EJA.

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa foi desenvolvida com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), conforme Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAAE nº 69871823.6.0000.5366.



A escolha metodológica se deu pelo nosso entendimento de que esse método é cinesia potente de partilha, o qual acolhe singularidades, que somadas formam uma coletividade permeada por afetos. Como pesquisadoras/aprendizes intensificamos a escuta e o olhar atento, buscando compreender os partícipes da pesquisa por meio das experiências estéticas.

Além dos conceitos tratados, abordamos algumas questões com relação à Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), destacando os deveres dos governos perante a Educação de Jovens e Adultos (EJA). É crível apontar o compromisso social com a democratização do ensino e aprendizagem e/com uma educação que acolha, sem distinções, incluindo todos os sujeitos.

Esses pontos necessitam ser colocados em mesa de discussão para que fique evidente o papel da escola e de seus protagonistas, seja de modo direto (professores/as, gestores/as e estudantes) ou indireto (comunidade e representantes governamentais), reiterados nas políticas públicas para a educação inclusiva. Ou seja, uma educação para todos/as com suas culturas, valores, ideais e sonhos.

No que se refere aos aspectos conceituais, alguns autores foram fundamentais para o pensamento reflexivo, como: Arroyo (2007, 2017); Celorio (2015, 2022); Corazza (2001); Costa (2012); Duarte Jr. (2010); Ferreira *et al.* (2015); Gadamer (1997); Hillman (2010); Kastrup (2023); Larrosa (2001, 2014); Lima (2007); Mallows e Costa (2020); Masschelein e Simons (2015); Meira e Pillotto (2022); Merleau-Ponty (1945); Pozzana (2014); Skliar (2003); Paulo Freire (1980, 2017) e Madalena Freire (1996).

Na Metodologia apresentamos o método A/r/tográfico e seus pressupostos, articulados com as experiências estéticas dos/das estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os autores que nos auxiliaram a construir reflexões sobre as práticas educativas ancoradas na estética foram: Aragão (2010); Bertaux (2010); Dias (2013); Irwin (2013); Leggo e Irwin (2023) e Pinho e Ribeiro (2018).

Embora tenhamos especificados os aspectos conceituais e metodológicos, quando utilizamos o método A/r/tográfico, ambos se (entre)laçam em um movimento dialógico entre teoria/metodologia/teoria. Afinal, é necessário que a investigação tome seu ritmo, tempo e andamento na articulação entre teórico/prático/reflexivo, o que



significa não apenas “[...] tomá-lo como um instrumento, como um meio” (Larrosa; Rechia; Cubas, 2021, p. 103), mas como postura de vida do/a pesquisador/a.

## 2 DESENVOLVIMENTO

Desde a Constituição Federal de 1988, a legislação prevê o direito à Educação para toda a população, sendo um dos deveres do Governo Federal bem como dos Estados e Municípios (Brasil, 1988). Dentre estes, está a garantia de assegurar a educação pública e gratuita aos jovens e adultos que não concluíram os seus estudos e, a qualquer momento, desejem retornar aos bancos escolares para a conclusão do ensino regular e assim dar seguimento aos processos de aprendizagem.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um Programa de Educação voltado a inclusão de uma população que esteve em situação vulnerável, sendo de algum modo, violado o seu direito a Educação Básica. Os estudantes da EJA são vistos na sociedade, por vezes, a margem do processo educacional, devido as condições em que foram submetidos: reprovações consecutivas, idades diferentes daquela entendida como *normal* ou adequada para a Educação Básica, trabalho precoce, entre outras situações.

Deste modo, a EJA pode ser vista como um território que reúne desigualdades sociais, pois parte significativa dos estudantes foram por várias razões, impedidos de frequentar a escola em tempo regular. Para Arroyo (2007, p. 06)

o olhar de reprovação e preconceito que lhes é dirigido acaba por expulsá-los do espaço educativo. Qual julgamento de valor é imposto? Quais imagens sobre eles são construídas por educadores e educadoras?

A maioria dos/das estudantes trazem consigo cenários diversos, como por exemplo, exaustiva jornada de trabalho e demandas socioculturais. Mesmo assim, sentem-se mobilizados a frequentar a escola. Todavia, para que se sintam partícipes é necessário criar projetos “[...] que deem conta de sua realidade e de sua condição. Sabemos muito pouco sobre a construção dessa juventude, desses jovens e adultos populares com trajetórias humanas cada vez mais precarizadas” (Arroyo, 2007, p. 24).

Nesse sentido, vale ressaltar as palavras de Duarte Jr. (2010, p. 144-145) ao afirmar que a experiência estética está no campo da “[...] dimensão imaginativa,



emotiva e sensível”, apontada como base de todo projeto que vise fortalecer o princípio de uma vida em sociedade. Assim, os/as estudantes serão movidos/as ao convívio escolar não apenas por conta do mercado de trabalho, mas, principalmente pelo desejo de ampliar seus processos de aprendizagem, como afirmam Mallows e Costa (2020, p. 41)

A educação de jovens e adultos não serve apenas para equipar os participantes com habilidades que eles precisam para serem produtivos no local de trabalho, mas também proporciona múltiplos benefícios, mais amplos para os sujeitos e a comunidade. Ela gera capital social e apoia a inclusão social; aumenta a participação comunitária e cívica e deve ser um elemento central nas respostas de políticas em diversas secretarias governamentais, não apenas na educação.

É imprescindível então, dizer que os/as estudantes da EJA merecem e tem direito a uma educação que promova olhares críticos e sensíveis, assim como o sentimento de pertencimento social. Deste modo, uma educação pelo sensível precisa considerar as singularidades e histórias de vida dos/das estudantes para que se sintam intervenientes do processo educacional (Meira; Pillotto, 2022).

Caso contrário, continuaremos com uma tradição educacional que privilegia o conteúdo em detrimento de uma educação crítica/sensível, reduzindo assim os processos de aprendizagem associadas a produção da cultura, dos valores e da humanização (Arroyo, 2017). Uma educação somente voltada aos conteúdos e ao mercado de trabalho promove a exclusão social, desestimulando os/as estudantes a continuidade da vida escolar. E como bem nos apontam Masschelein e Simons (2015, p. 99),

o significado político, democrático, da educação não se encontra no fato de que ela transmite competências cívicas pré-definidas ou conhecimento da política. O significado político da educação está na ‘libertação’ do mundo (ou das coisas e práticas) de tal maneira que o indivíduo (como cidadão) se sinta envolvido no bem comum.

O movimento de libertação está em uma escola inclusiva, que possibilita práticas educativas valorizadas na diversidade cultural e (re)pensadas a partir do diálogo e das sensibilidades. É o reconhecimento de práticas colaborativas, compreendendo os processos de aprendizagem como ações integradoras, nas quais professores/as e estudantes têm direito à educação cultural (Arroyo, 2017).

Paulo Freire (1980), que vivenciou a Educação de Jovens e Adultos de modo sensível, compreendia que a melhor proposta educativa é aquela que se torna artefato, tanto dos/das professores/as, quanto dos/das estudantes, tornando os conceitos e conteúdos atraentes para ambos. Todavia é necessário que haja diálogo constante para que todos/as possam participar ativamente do processo educacional. Só assim, seremos capazes de criar e (re)inventar a educação da EJA, abrindo brechas permanentes de sentidos e percepções (Meira; Pillotto, 2022).

A partir dessas perspectivas, os encontros com os/as estudantes da EJA foram pautados em práticas educativas alinhadas as demandas socioculturais, que indicaram possibilidades articuladas às sensibilidades. A relevância nos processos de criação foram se constituindo em acolhimento e interação entre estudantes e pesquisadoras, “[...] uma trama simbólica que [reuniu] aquilo que foi vivenciado e experienciado, com aquilo que ainda permanece como potência de realização” (Celorio, 2022, p. 223).

Portanto, os encontros provocaram “[...] reverberações afetivas, de ressonâncias das forças captadas na experiência estética” (Kastrup, 2023, p. 265). Esse movimento de forças e afetos foram captados pelos dados externos (mundo) e pelas percepções internas, em diálogo constante em o eu-mundo e o mundo-eu-modificado. Isso porque “[...] além da mão, o olho tateia, explora, rastreia, o mesmo podendo ocorrer com o ouvido ou outro órgão” (Kastrup, 2023, p. 268).

A experiência estética constituiu-se em gesto subjetivo, envolvendo uma travessia que elaborou percepções daquilo que nos afetava e nos deslocava de lugar – pensamento e sentires. Afinal, como nos sinaliza Merleau-Ponty (1945, p. 343-344), “[...] perceber é engajar de uma só vez todo um futuro de experiências em um presente que, a rigor, jamais o garante; é um crer em um mundo!”.

É um querer que procede de um deslocamento entre realidade/imaginário/realidade. É um alojar-se entre teias de sentidos. Uma experiência que alça o real para entregar-se ao estado de enigma e mistério (Duarte Jr., 2010). É um suspender verdades absolutas, abrindo-se à novas possibilidades de perceber a si mesmo/a e ao mundo que nos rodeia.

A partir dessas questões e tematizações, o cenário da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil nos levou a inquietação inicial de pesquisa: como as

sensibilidades na EJA podem contribuir nas práticas educativas, tendo a A/r/tografia como base da experiência? Essa problemática nos impulsionou a realizar a pesquisa de campo na Rede Municipal de Ensino de Joinville, no sul do Brasil, integrando três turmas da EJA, perfazendo um total de 20 estudantes.

O propósito de unir três turmas de estudantes teve como intenção agrupar múltiplas idades e culturas, mas também, por conta da dificuldade na configuração de um número mínimo de estudantes necessários a investigação, devido a inconstância na presença dos/das estudantes nas aulas. Ou seja, acontecem períodos de ausência e muitas vezes de desistência dos/das estudantes por motivos variados: problemas no trabalho, familiares, de saúde, emocional debilitado e desencanto com a educação. São fendas na EJA que para Celorio (2022, p. 224)

[...] pede profundidade das ações, pede sensibilidade diante da dor e do sofrimento humano, por isso, ela também é uma política e uma história. Uma pedagogia das fendas pede que os desejos humanos sejam sempre consolados no calor do ventre, onde as ruínas são aquecidas para serem revigoradas em novos instantes.

A pedagogia das fendas nos levou a optar pelo método A/r/tográfico, que tem em seus pressupostos a experiência, a intervenção estética e a interação colaborativa como processo reflexivo. Esses pressupostos foram alimentados pela escuta e o olhar atento, a solidariedade e empatia, na busca de compreender os partícipes da pesquisa por meio de diversas linguagens e expressões: corporais, visuais, orais e sonoras. É um método que “[...] busca o sentido denso e intenso das coisas e estuda formatos alternativos para evocar entendimentos e saberes cujos formatos tradicionais de pesquisa não podem ou conseguem possibilitar” (Dias, 2013, p. 25).

É importante aqui ressaltar a etimologia da palavra A/r/tografia, que tem em suas bases a postura de vida do pesquisador. Segundo Dias (2013, p. 25)

A/R/T é uma metáfora para: Artist (artista), Researcher (pesquisa), Teacher (professor) e Graph (grafia: escrita/representação). Na A/r/tografia saber fazer e realizar se fundem. Elas se fundem e se dispersam criando linguagem mestiça, híbrida.

Nessa perspectiva, o a/r/tógrafo assume faces da pesquisa, destacando o ser professor/a, pesquisador/a e artista, evitando separar suas experiências de vida da investigação, uma vez que a A/r/tografia é uma pesquisa/viva. Para os a/r/tógrafos não “[...] existe uma maneira apropriada ou errada de representar um projeto

A/r/tográfico [...]. Pretendem retratar seus projetos de forma que ecoem as suas próprias investigações, bem como os novos entendimentos” (Irwin, 2013, p. 33-34).

A partir das questões conceituais e metodológicas, iniciamos a pesquisa de campo unindo três turmas com estudantes advindos de lugares e culturas diversas. Alguns/algumas mais envolvidos/as, outros/as um pouco desconfiados/as e uma parcela significativa, esperançosa com a possibilidade de adentrar no campo da arte e da estética. Havia ali um misto de sentimentos e uma espécie de cultivo da alma, com aceno para novos modos de conhecer e conhecer-se (Hillman, 2010).

Foram 8 encontros de 2 horas, durante um bimestre, totalizando 16 horas. A temática escolhida para os encontros foi: Impressões que se (re)novam em outros olhares, tendo como fio condutor experiências estéticas.

A escola onde desenvolvemos a pesquisa é composta de professores com formações diversas e estudantes das mais variadas idades (15 a 40 anos), o que proporcionou encontros intergeracionais com “[...] trocas de afetos e de conhecimentos que podem contribuir no combate ao preconceito etário, seja das gerações mais velhas ou das mais novas” (Lima, 2007, p. 03).

Isso não significa ausência de conflitos e embates nas discussões, pois os interesses das gerações são diferentes, assim como algumas visões de vida. Portanto, foi fundamental unir as gerações, promovendo relacionamentos afetivos entre estudantes de idades diferentes no espaço escolar, o que fortaleceu as trocas culturais (Ferreira *et al.*, 2015, p. 255).

Um dos primeiros desafios na pesquisa foi criarmos possibilidades em contextos diferenciados, aprendendo com a diversidade de ideias, valores e culturas. E esse é, também, um dos pilares da A/r/tografia, cultivar um/a pesquisador/a aberto/a ao conhecido e desconhecido e, principalmente, capaz de enfrentar os desafios que surgem durante os percursos; um/a pesquisador/a que aprende no campo de investigação, pois

[...] não há nada de interessante em um sujeito ‘sozinho’; um sujeito é interessante quando ressoa com outros e quando é colocado em ação por novas entidades cujas diferenças são corporificadas. Assim, a articulação não significa a habilidade de falar com autoridade, mas sim de falar em conexão com o plano de afetos (Pozzana, 2014, p. 59).

Além do exercício intergeracional, os caminhos percorridos na pesquisa levaram em conta também as demandas socioculturais dos/das estudantes, destacando ações de acolhimento, respeito e escuta na criação de vínculos afetivos (Celorio, 2015). Os laços afetivos estiveram presentes, também, como mobilizadores nas ações criativas, pois são as interações que tornam as narrativas conectadas na compreensão das múltiplas demandas que vão surgindo no trajeto de fazer pesquisa e pesquisar-se.

Desse modo, foi imprescindível significar as práticas educativas alimentadas pelas sensibilidades, afinal, nosso papel como pesquisadores/as é ser, também, um/a provocador/a de afetos na busca de afetar o outro e afetar-se (Meira; Pillotto, 2022).

Esses foram os pressupostos da pesquisa, que iniciou com a proposição estética composta da apresentação dos estudantes e nossa também, e na sequência as seguintes indagações: o que é para vocês ‘ser’ um/a estudante da EJA? O que os/as mobilizaram a estar em sala de aula? Como resposta um silêncio desconfortável...e aos poucos as demandas socioculturais ganharam espaço: *“comecei a trabalhar muito cedo para ajudar no custeio familiar [intervalo] não havia tempo para estudar [...]”* (estudante A<sup>2</sup>, 2023); *“[...] trabalhava na roça com meu pai e não havia escola por perto [pausa] o dinheiro era curto e o tempo escasso para chegar na cidade [...]”* (estudante B, 2023); *“[...] não era ligado aos livros [intervalo] tinha outros interesses e nem percebi o tempo passar”* (estudante C, 2023); *“[...] casei muito cedo, tive filhos e as coisas foram acontecendo [pausa] quando me dei conta já estava com quarenta anos!”* (estudante C, 2023).

As narrativas dos/das estudantes são compreensíveis uma vez que “[...] a cada momento do percurso da vida corresponde certo estado físico ou psíquico do sujeito, de sua ‘personalidade’, mas também de suas forças vitais” (Bertaux, 2010, p. 112). A experiência marca nossa existência, impulsionando memórias que nos afetaram e continuam potentes em nossas vidas.

Essas foram algumas das demandas socioculturais que apareceram no processo, e também, muitas outras desveladas durante as experiências estéticas por

---

<sup>2</sup> Vale destacar que a identidade dos estudantes da EJA foi preservada mesmo que tenhamos obtido, em tempo apropriado, suas autorizações. Por isso a utilização das nomenclaturas: ‘estudante A’, ‘estudante B’ e ‘estudante C’.

meio do desenho, recorte/colagem, palavras e composições poéticas. Como nos diz Celorio (2022, p. 224) “[...] as fendas também trazem o temor do desconhecido, do suspeito e do improvável; embala o ser humano no berço do infinito”.

Os acontecimentos impressos nas experiências estéticas se constituíram em um conjunto de ideias e emoções, armazenadas em novas compreensões e outros modos de percepções. O acontecimento se fazia presente no (entre)lugar, uma vez que vibramos em uma pesquisa/viva, pois “[...] trabalhar com outros nos abre para o desconhecido e nos torna coautores do conhecimento, cocriadores da pedagogia e coparticipantes nas comunidades de práticas” (Leggo; Irwin, 2023, p. 352).

Os/as estudantes tiveram acesso a alguns materiais: cartolinas, canetões, cola, imagens, palavras diversas, barbante, fita adesiva e tantos outros, que de algum modo impulsionaram a construção poética. E como coleta/produção de dados, nos amparamos nos seguintes instrumentos: fotografias, áudios, filmagens e produções dos estudantes durante os encontros realizados. A análise se deu nos processos, que teve destaque em “[...] escutar de novo, transcrever, ler, reler [...] tudo isso constitui um bom método para fazer avançar rapidamente a ‘formação’ do pesquisador” (Bertaux, 2010, p. 68).

Assim, a interpretação/análise na pesquisa foi realizada a partir dos dados coletados/produzidos, transformados em transcrições de áudios, edições de vídeos e leitura de imagens fixas (fotografia). Neste processo, cada detalhe, observação e experiência foi levado em conta também na dimensão subjetiva, uma vez que a pesquisa teve a A/r/tografia como guia.

E assim, demos início a proposta, organizando os/as estudantes em pequenos grupos, dispondo materiais diversos para auxiliar na criação de uma cartografia afetiva a partir de imagens e palavras que indicassem o modo de pensar/sentir de cada um dos grupos<sup>3</sup>.

Figura 1 – Pesquisando

---

<sup>3</sup> Importante destacar que as imagens e narrativas dos estudantes da EJA foram autorizadas no TCLE, que foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE).



Fonte: primária (2023)

Figura 2 – Construção Poética em grupo



Fonte: primária (2023)

A construção poética foi potencializada pelas experiências pessoais, que somadas ao grupo se constituiu em uma composição coletiva, carregada de sentimentos expressos em gestos, ora tristes, ora alegres, ora solitários; um encontro feito de histórias de vida movido pela esperança, pois os a/r/tógrafos

[...] são capazes de criar artefatos e textos que representam a compreensão adquirida a partir de suas perguntas iniciais, no entanto eles também prestam a devida atenção para a evolução dos problemas durante a investigação (Dias, 2013, p. 29).



Esse foi nosso desafio em todo o percurso de pesquisar. Após a produção em grupo, desafiamos os/as estudantes a criar coletivamente uma cartografia afetiva, reunindo as poéticas desenvolvidas nos pequenos grupos. Fixamos as produções no quadro com o seguinte desafio: como conectar todas as produções, criando uma teia de significações? É possível relacionar palavras, imagens, formas, cores e tudo que mobiliza as relações afetivas?

Os/as estudantes a princípio se comportaram de modo tímido e resistiram um pouco a ida ao quadro para a realização da ação. No entanto, quando se viram diante do desafio, o entusiasmo transpareceu nos gestos e no diálogo entre eles. As mãos se deslocavam e linhas foram traçadas em movimentos cartográficos. Como afirmam Meira e Pillotto (2022, p. 20) “o afeto é um mapeamento sensível do que acontece [...] [transmutando-se] em valor para a vida pessoal e social”.

Figura 3 – Estudantes cartografando



Fonte: primária (2023)

A experiência estética possibilitou aos estudantes criarem fios de sentidos a partir de suas histórias e de vestígios até então invisíveis (Meira; Pillotto, 2022). Foi um habitar em si e no outro, traduzido pelo corpo-potência que invade um som longínquo, uma luz, uma cor, um gesto em movimento. As qualidades sensíveis estão na experiência que se instaura como um acontecer envolvido em sentidos e emoções. É caracterizada “[...] pelo fato de que o olhar não irá apressadamente estabelecer

relação com um universal, com o significado conhecido, com um fim planejado ou algo similar a isso, mas que demorar-se-á no olhar, como estético” (Gadamer, 1997, p. 80).

A base da experiência estética é essencialmente perceptiva, na qual o sujeito participa ativamente a partir das sensibilidades, dos afetos, das sensações e da disponibilidade para a construção de relações afetivas. Os/As estudantes, portanto, ampliaram seus modos de percepção, ativando o potencial criativo e imagético, bem como os liames com as culturas e com idades diversificadas, aprendendo uns com os outros. Além disso, enfatizamos a importância de questionar, duvidar, intervir, o que “[...] significa também não se acostumar com a nostalgia da mesmidade, não se deixar arrastar levar pela agonia do já não ser, nem arrastar o outro nessa agonia tão torpe e impiedosa” (Skliar, 2003, p. 102).

O processo iniciou com esse entendimento e embora as situações estivessem alinhadas, percebemos algumas dificuldades com relação aos estudantes imigrantes, a exemplo: haitianos e venezuelanos. Alguns deles haviam chegado há pouco tempo no Brasil e com eles, a esperança de uma vida diferente com a possibilidade de estudar, trabalhar e fazer amigos.

Porém, algumas dificuldades logo ficaram evidentes com relação aos obstáculos linguísticos e culturais. A comunicação, inicialmente, foi limitada e aos poucos, com a construção de laços afetivos foi se expandindo; afinal, é uma das funções sociais da escola, propiciar o diálogo entre os estudantes e o que os rodeiam. A escola e aqueles que participam dela precisam compreender o contexto e as múltiplas culturas constituídas em crenças, valores, advindos de projetos migratórios, pois aprendemos com as diferenças e com tudo que nos afeta (Costa, 2012).

Nesse sentido as experiências estéticas na escola, contribuíram para corroborar com os laços comunicacionais, especialmente pela característica perceptiva/interativa e afetiva. Como afirma Costa (2012, p. 150) a escola é “[...] um espaço sociocultural, é um lócus privilegiado para aprender a conviver, um espaço por excelência no qual se deve valorizar as diferenças”.

Nos processos alinhados pelas experiências estéticas, as demandas socioculturais foram potencializadas “[...] talvez seja porque necessitamos de um tempo que perdure diariamente, um tempo que permite que eu e você sintamos a vida humana e mundana em sua multiplicidade” (Celorio, 2015, p. 91).

As demandas socioculturais se apresentavam nos gestos dos estudantes residentes no município pesquisado, de outros estados de Santa Catarina e demais estados brasileiros e estrangeiros. Algumas barreiras como a insegurança em expor ideias, a timidez, especialmente pelo não domínio da língua e pelas diferenças culturais, foram aspectos que precisaram ser refletidas por nós. Essas situações

[...] frequentemente têm sua origem em experiências e questões anteriores, como baixa autoconfiança, falta de motivação e restrições emocionais, desenvolvidas como resultado de vidas turbulentas e imprevisíveis (Mallows; Costa, 2020, p. 46).

Os vínculos afetivos foram essenciais para que pudéssemos propor as experiências estéticas, levando em conta as individualidades de cada um, que somadas se constituíram em aprendizagem coletiva. Como afirma Corazza (2001, p. 30) são:

[...] práticas que desfazem a compreensão, a fala, a visão e a escuta das mesmas coisas, dos mesmos sujeitos, dos mesmos conhecimentos. Desassossegam o sossego dos antigos problemas e das velhas soluções. Estimulam outros modos de ver e ser visto, dizer e ser dito, representar a ser representado.

O percurso de fazer uma pesquisa a/r/tográfica nos desassossegaram à medida que construíamos uma prática social e artística como processo compreensível dos acontecimentos (Leggo; Irwin, 2023). Os trajetos aconteceram em *insights* que provocaram sentidos e pensamentos, culminando com ações criativas nas inter-relações dos sujeitos pesquisadores e partícipes da pesquisa.

## 2 CONCLUSÃO

Os encontros pautados por experiências estéticas, impulsionaram os/as estudantes da EJA a múltiplas narrativas, propiciando modos de melhor compreender a vida pessoal/social/coletiva em seus processos de formação e constituição humana.

Desse modo, as práticas educativas foram articuladas às sensibilidades por meio do diálogo e das trocas de experiências, pois, como afirma Duarte Jr. (2010, p. 26), “[...] todo conhecimento é integrado ao nosso corpo, que nos torna também mais sensíveis”. Significa dizer que a presença dos vínculos afetivos foram fundamentais

para as ações criativas e compreensão das demandas trazidas pelos/as estudantes, como: emoções relacionadas a acontecimentos passados e presente; memórias de situações geradas por fragilidades – perdas de familiares e amigos, vulnerabilidade social, preconceitos de toda a ordem, entre outros. A partir das demandas socioculturais, foi necessário durante os encontros, (re)significar as experiências alimentadas pelas sensibilidades, afinal, o professor é um provocador de afetos, buscando nas relações afetar e afetar-se (Meira; Pillotto, 2022).

Discussões sobre aspectos cognitivos relacionados ao sensível tem sido pauta de eventos científicos, bem como da academia, seja nos cursos de graduação e/ou no Pós-Graduação. Porém, por vezes, ficam no âmbito das discussões reflexivas, sem, contudo, chegar às práticas educativas. No entanto, a articulação entre cognição e sensibilidade fizeram diferença em nossa pesquisa no território da EJA, uma vez que foi valorizada as vozes individuais e coletivas dos/das estudantes. O cenário da sala de aula traz demandas socioculturais, que precisam ser combinadas com o gesto docente e discente.

Neste sentido, os vínculos afetivos são indispensáveis, e segundo, Meira e Pillotto (2022) os afetos merecem olhar cuidadoso, pois nos provocam reflexões sobre as relações constituídas por meio da ética e da estética. Assim, o diálogo, a escuta, a percepção e as interações entre professores/as e estudantes são essenciais, como afirma Freire (1996, p. 44), “[...] o educador formaliza, dá forma, comunica o que praticou, para assim pensar, refletir, rever o que sabe e o que não conhece, o que necessita aprender, aprofundar em seu estudo teórico”.

Portanto, as sensibilidades no contexto da EJA por meio da A/r/tografia, se configuraram como “[...] atividade formadora e remete o sujeito para uma posição de aprendente questionando suas identidades a partir de diferentes modalidades de registro sobre suas aprendizagens experienciais” (Aragão, 2010, p. 394). E a experiência, importante pilar em nossa pesquisa, foi imprescindível, pois como afirma Larrosa (2001, p. 154) é “[...] aquilo que nos passa ... ou que nos toca... e nessa perspectiva entendemos que todas as experiências voltadas as sensibilidades trazem para as ambientes sensações prazerosas no sentido de afetar e afetar-se”.

Os resultados da investigação apontam pistas e efeitos relevantes, reiterando que as sensibilidades, especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), são imprescindíveis para a construção de um olhar sensível/crítico para o mundo/vida.

Nessa perspectiva, a A/r/tografia tem contribuído como um método/vida, que conecta o eu e o outro e atua como espelho, captando subjetividades. Ou seja, aquilo que não é visível ou dito: o sensorial, o emocional e os sentidos. Foi exatamente isso que aconteceu em nossos encontros. Foi preciso, a partir deles, ler o que não era visto: um gesto, um olhar perdido, um movimento corporal, uma voz pausada ou rápida demais, um quase choro, um esquivar-se das palavras e tantos outros.

Ao nos envolver nesse misterioso universo da A/r/tografia nos aproximamos ainda mais dos campos das artes, da estética e da psicologia. As pistas, efeitos e símbolos, contribuíram para a nossa compreensão de como damos forma as experiências e as significamos; é antes de tudo, olharmos o mundo com a lente do coração. E como bem diz Celorio (2022, p. 222) “[...] ninguém faz a passagem sem antes aprender a usar o pensamento do coração, sem antes acolher a vida na sua dinamicidade”. Nossos encontros com os/as estudantes foram fendas do sensível que se abriam ao contato da materialidade nos materiais, nos pigmentos coloridos, na poesia e nas experiências impressas em sensibilidades.

É possível dizer que das demandas socioculturais que vinham do grupo de estudantes, havia uma força quase oceânica, pois “[...] onde a força elementar é encontrada, é nelas que o ser humano pode buscar guarida para suas utopias, é nelas onde todo desencontro tem um motivo para ser um encontro em outro lugar” (Celorio, 2022, p. 224).

Os resultados reiteraram a importância de valorizar o humano e sua potência criativa e imagética, nas quais os vínculos afetivos estão (entre)laçados ao ato de aprender sobre si e sobre o outro; é isso que torna a existência um campo infinito de sensibilidades. E a experiência potencializa as práticas educativas, nos encorajando a expressar nossos sentimentos em dúvidas, inquietações, alegrias e tristezas, pois como nos diz Larrosa (2001, p. 24)

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para



sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar tempo e espaço.

As experiências estéticas e seus acontecimentos no território da Educação de Jovens e Adultos (EJA) pelo método A/r/tográfico, possibilitou novos modos de percepções a partir das demandas socioculturais expressadas pelos/as estudantes. Portanto, como afirma Irwin, (2013, p. 32)

[...] entender como [estudantes], artistas, pesquisadores e educadores, bem como outros espectadores, constroem significados é de grande valia para a/r/tógrafos. A/r/tógrafos estão, invariavelmente, preocupados sobre como as suas invenções afetam os outros e a si mesmos.

Desta forma, quando pensamos no território da EJA, pensamos em tensões, interações e (inter)relações por uma ótica sensível para além do currículo formal. Talvez aí esteja o maior desafio das instituições de educação que acolhem essa comunidade, que por vezes se encontra em situação de vulnerabilidade.

A EJA pode ser vista como um espaço que engloba desigualdades sociais, pois parte dos/as estudantes, foram por várias razões, impedidos/as de frequentar a escola em tempo regular. A maioria traz consigo situações diversas, como por exemplo o sujeito que depois da sua exaustiva jornada de trabalho precisa estar em sala de aula para seu processo de aprendizagem. Portanto,

[...] reconhecê-los como trabalhadores será reconhecer e incorporar na proposta pedagógica essa história de formação e reconhecimento como sujeitos de direitos, de saberes, de cultura, de identidades, de dignidade (Arroyo, 2017, p. 49).

Neste sentido, é preciso criar práticas educativas tendo como base as sensibilidades, reverberando as narrativas como ponto de (inter)secção das experiências, compreendendo os percursos de uma pesquisa/vida. Um agir que propulsiona a investigação, a curiosidade e o estar consigo e com o outro; uma abertura para a nutrição sensível e uma brecha para novas possibilidades de aprender a viver. Para Pinho e Ribeiro (2018, p. 133), as brechas constituem-se em

[...] problemas significativos e recorrentes em sua vida, e como ele/ela se relaciona com isso. O pesquisador, ao trabalhar sobre esse material comunicativo, também se torna, ele mesmo, mais um interlocutor, integrando o circuito dialógico da produção de conhecimento como reiteram.

Deste modo, a experiência estética pode despertar em cada um de nós, protótipos mentais concretos que variam em termos de ordem e desordem, que se ligam as histórias pessoais, a escolarização, à cultura de casa, na rua e no trabalho. E como afirma Meira (2014, p. 57), “[...] permanece constante no que se liga ao corpo com suas necessidades e desejos, ao campo de estesias que o lugar em que vivemos oferece. Refiro-me a capacidade de fruir prazer e dar prazer a alguém”.

O movimento que é base da estesia, ou ainda, um abandono do estado de inércia, mobiliza situações criativas, que podem levar estudantes e docentes ao ápice da experiência. Esse foi nosso maior movimento, pois a experiência é também nossa relação

[...] com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la (Larrosa, 2014, p. 74).

Aprendemos com a pesquisa a/r/tográfica que a experiência estética pode ser um dispositivo precioso para o pensar/sentir e perceber o mundo em lentes sensíveis, capaz de transformar e transformar-se. Esse processo acontece no caminhar de cada um de nós, marcando no mundo nossa “[...] presença criadora através da transformação que [realizamos] nele” (Freire, 2017, p. 124).

### **SILVIA SELL DUARTE PILLOTTO**

Pós-doutora em Estudos da Criança na Universidade do Minho (UMINHO). Doutora em Engenharia da Produção na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora/pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville, SC, Brasil. Líder do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE/UNIVILLE).

### **MAURA MARIA ROTH**

Mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville, SC, Brasil. Professora no curso superior de Tecnologia em Gestão da Produção Industrial (ASSESSORITEC). Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE), vinculado a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)

### **REFERÊNCIAS**

ARAGÃO, A. M. F. de. *Reflexividade coletiva: indícios de desenvolvimento profissional docente*. 2010. Tese (Livre Docência em Educação) - Universidade de Campinas, Campinas, 2010.

ARROYO, M. G. *Educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. Brasília: MEC, 2007.

ARROYO, M. G. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: Itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis: Vozes. 2017.

BERTAUX, D. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) . Acesso em: 1 fev. 2024.

CELORIO, J. A. *Narrativas e imaginários de professoras readaptadas: rumo a uma pedagogia da observância*. 2015. 247 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

CELORIO, J. A. Pedagogia da Observância e (Auto)formação: (re)imaginar as nossas ruínas existenciais. In: CHAVES, I. M. B.; ALMEIDA, R.(org.). *100 anos Gilbert Durand*. São Paulo: FEUSP, 2022. p. 221-237.

CORAZZA, S. Na diversidade cultural, uma docência artística. *Pátio – Revista Pedagógica*, Porto Alegre, v. 17, p. 54-56, 2001.

COSTA, G. dos S. Famílias imigrantes e escolas em Barcelona: expectativas e realidades. *Rev. Inter. Mob. Hum.*, Brasília, v. XX, n. 38, p. 141-162, jan./jun. 2012.

DIAS, B. A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução. In: DIAS, B.; Irwin, R. L. (org.). *Pesquisa educacional baseada em arte: A/r/tografia*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 21-26.

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

FERREIRA, C. K. *et al.* Encontros intergeracionais mediados pela linguagem na visão de jovens e idosos. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 253-263, junho, 2015.

FREIRE, M. *Observação, registro e reflexão*. Instrumentos Metodológicos I. 2. ed., São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, P. O Homem e Sua Experiência/Alfabetização e Conscientização. *In*: FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980. p. 13-50.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GADAMER, H. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução: Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HILLMAN, J. *Re-vendo a psicologia*. Tradução: Gustavo Barcellos. Petrópolis: Vozes, 2010.

IRWIN, R. L. *A/r/tografia*. Tradução: Belidson Dias. *In*: DIAS, B.; IRWIN, R. L. (org.). *Pesquisa educacional baseada em arte: A/r/tografia*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 27-35.

KASTRUP, V. A atenção na experiência estética: cognição, arte e produção de subjetividade. *In*: KASTRUP, V.; CALIMAN, L. *A atenção na cognição inventiva: entre o cuidado e o controle*. Porto Alegre: Editora Fi, 2023. p. 257-271.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LARROSA, J.; RECHIA, K. C.; CUBAS, C. J. *Elogio do professor*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. (Coleção Educação, Experiência e Sentido).

LEGGO, C.; IRWIN, R. L. Formas de observar: arte e poesia. *In*: PILLOTTO, S. S. D.; STRAPAZZON, M. A. L. *Educação estética: a pesquisa/experiência nos territórios das sensibilidades*, v. 2. Joinville: Ed. Univille, 2023. p. 349-388.

LIMA, C. R. *Programas Intergeracionais: um estudo sobre as atividades que aproximam as diversas gerações*. 2007. 286 p. Dissertação (Mestrado em Gerontologia) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/406745> . Acesso: 15 fev. 2024.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola – uma questão pública*. Tradução: Cristina Antunes. 2. ed. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MALLOWS, D.; COSTA, G. dos S. Persistência na educação de jovens e adultos: reflexões sobre currículo e inclusão. *In*: COSTA, G. dos S.; RAJADELL-PUIGGRÒS, N.; NUNES, C. P. *Educação e inclusão: desafios formativos e curriculares*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020. p. 41-54.

MEIRA, M. R. O sentido de aprender pelos sentidos. *In*: PILLOTTO, S. S. D.; BOHN, L. R. D. (org.). *Arte/educação: ensinar e aprender no ensino básico*. Joinville: Editora Univille, 2014. p. 53-62.

MEIRA, M. R.; PILLOTTO, S. S. D. *Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica*. Porto Alegre : Zouk, 2022.

MERLEAU-PONTY, M. *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard, 1945.

PINHO, A. S. T. de; RIBEIRO, N. M.. A pesquisa (auto)biográfica: algumas aproximações teórico-metodológicas. *In*: ABRANHÃO, M. H. M. B.; CUNHA, J. L. da; BÔAS, L. V. (org.). *Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos*. Curitiba: CRV, 2018. p. 127-142.

POZZANA, L. A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. v. 2. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 42-65.

SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

*Recebido em 01 de fevereiro de 2024*

*Aceito em 30 de outubro de 2024*