



OFICINA DE CRIAÇÃO COLETIVA: QUALIFICAÇÃO DOS SENTIDOS, APRENDIZAGENS DE LINGUAGENS E (RE)CRIAÇÃO

COLLECTIVE CREATION WORKSHOP: QUALIFICATION OF THE MEANINGS, LANGUAGE LEARNING AND (RE) CREATION

HELENARA PLASZEWSKI¹; MIRELA RIBEIRO MEIRA²

1; 2 – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

helenara.ufpel@gmail.com; mirelameira@gmail.com

Resumo - *Discorremos a respeito de um projeto extensionista no sul do país, com o objetivo de investigar as concepções e aprendizagens pedagógicas construídas, do entendimento ou não, desse projeto enquanto um espaço formativo. A prática foi através de Oficinas de Criação Coletiva, onde configura-se em três momentos interligados: processos formativos, oficinas e avaliação/memórias dos acontecidos. Como efeito, observamos uma compreensão alargada da teoria, da prática, da criação, da arte, e uma formação mais qualificada no fazer docente, atravessada pela sensibilidade - um olhar mais humanizador. Tem permitido trans-figurar atos, realidades e posturas.*

Palavras-chave: *Extensão Universitária. Oficina de Criação Coletiva. Processos Formativos. Arte.*

Abstract - *We talked about an extension project in the south of the country, with the aim of investigation the conceptions and pedagogical learning built, of understanding or not, of this project as a formative space. The practice was through collective creation workshops, where it is configured in three interconnected moments: training processes, workshops and evaluation / memories of what happened. As an effect, we observe a broader understanding of theory, practice, creation, art, and a more qualified formation, crossed by sensitivity – a more humanizing look. It has allowed for the trans-figuration of acts, realities and postures.*

Keywords: *University Extension. Collective Creation Workshop. Formative Processes. Art.*

I. INTRODUÇÃO

Mais do que nunca, precisamos reconhecer que o mundo não é mais o mesmo, pois a sociedade incorporou novas formas de conceber a realidade. Viver no século XXI é perceber, sentir, ser, estar num tempo de desafios e alterações significativas no modo de vida das pessoas. Com frequência somos surpreendidos pela complexidade de nosso tempo: novas tecnologias, velocidade de informações em tempo real, redes sociais, relações pessoais, trabalho remoto e ensino *on line*. Concomitantemente, os problemas sociais agravam-se: intolerância religiosa ou etnia ou gênero; conflitos nas relações pessoais; esgotamento dos recursos naturais; miséria; violência, entre tantos, outros problemas.

Todavia, consideramos que é na educação um dos alicerces e vetores do desenvolvimento pessoal, social e econômico de um país, e como profissionais da Educação

Superior nosso trabalho ensino, pesquisa e extensão contribuem de forma significativa para auxiliar no enfrentamento aos problemas que se colocam em nossa sociedade, pois cabe a ciência

“[...] não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida (SANTOS, 2018, p.66).”

O que nos remete a (re)pensar nossas concepções, formas de produzir conhecimentos e ampliar experiências, como na relação dialógica da universidade com a comunidade, que é uma oportunidade de socializar conhecimentos, exercer sua responsabilidade e função social no compromisso com a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos, para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. Não obstante, que garanta o acesso irrestrito e cada vez mais amplo da população em geral a outros saberes, de superação do discurso da hegemonia acadêmica para que os sujeitos possam inserir-se e atuarem na sociedade dentro de um processo sócio-histórico-político. Sobretudo,

“É possível que a forma mais adequada para extensão universitária, no presente em que se escreve este texto, seja entendê-la como uma forma de resistência. A extensão é o lugar onde, inspirando-se em Boaventura dos Santos, dilui-se o pensamento abissal que divide a realidade nos polos visível e do invisível. E para que o Ensino Superior no Brasil, além de gratuito, possa ser crítico e pautado pelos princípios da cidadania, é preciso resistir [...] (MICHELON, 2017, p.22).”

Assim, seguimos afirmando que é essencial o papel da extensão universitária na comunidade local e no que se refere ao compromisso com nosso fazer docente, por tudo isso, apresentamos o objetivo deste artigo que é versar a respeito das experiências de um projeto extensionista da Universidade Federal de Pelotas, UFPel, município de Pelotas, localizado no interior do Estado do Rio Grande do Sul, pois nos move investigar as concepções e aprendizagens pedagógicas construídas, do entendimento ou não, desse projeto enquanto

um espaço formativo. Além disso, intuir para as possibilidades de continuidade do projeto.

Portanto, com base nesse entendimento sobre a importância da extensão apresentamos o projeto intitulado: Compreensão de si mesmo, do outro e da sociedade em que vivemos: por um trabalho de integridade, valores, vivências e auxílio educativo na atenção a crianças do Instituto Nossa Senhora da Conceição, que insere 10 acadêmicos de diferentes licenciaturas da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), numa instituição beneficente de assistência social, o Instituto Nossa Senhora da Conceição¹, localizado na cidade de Pelotas/RS, cujo atendimento ocorre em turno inverso ao da escola regular para 75 meninas na faixa etária de 06 a 12 anos, socialmente vulneráveis, trabalhando as necessidades sócio-educativas, econômicas e sociais apresentadas pelas meninas. Também, no projeto contamos com 10 professores colaboradores.

II. PROCEDIMENTOS

A escolha de uma abordagem para a realização de um estudo pressupõe a seleção de um determinado percurso que mais se aproxime dos propósitos em vista, que somente ganharão sentido quando articulados com a problemática em questão. Para tal, direcionando o olhar como o de um professor-pesquisador que busca na pesquisa possibilidades de resposta às indagações e inquietações de sua realidade. Destacamos as palavras de Freire (2004, p. 29): *“pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”*. O que diz Freire entrelaça-se com as ideias de Minayo (2001, p.15):

“A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela.”

Essa conexão tem a ver com a nossa compreensão de pesquisa, pois a identificamos como um processo de produção de conhecimento para interpretar fato(s) que nos inquieta e nos move a querer saber mais, a fim de buscar transformar o contexto em que estamos inseridos.

Diante disso, julgamos que a pesquisa tem uma função social, pois não há um conhecimento que aconteça distanciado de uma realidade. Isso significa que através da pesquisa fazer ciência é ter um comprometimento com a prática social do conhecimento (SANTOS, 2018), ao entendermos que se coloca a serviço de uma construção da realidade. Sendo certo também que:

“O conhecimento pós-moderno, sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da ação humana projectada no mundo a partir de um espaço-tempo local (SANTOS, 2018, p.60).”

Nesse sentido, significa que o conhecimento muda, avança, modifica-se conforme o contexto, pois não é estático e definitivo.

Dito isto, confere-se que na esfera da educação, bem como, em outras áreas das ciências humanas e sociais, a abordagem qualitativa é suficiente para dar conta de explicar

a realidade social, pois advoga a favor das especificidades, do singular, ou seja, leva em conta as particularidades e potencialidades de um fenômeno. Essa abordagem é capaz de resgatar a importância das experiências individuais, constituindo-se em uma representação que espelha uma visão de mundo.

Então, o projeto realizado no Instituto Nossa Senhora da Conceição, tem qualificado as relações da instituição superior com a comunidade local, sendo uma vivência extensionista em andamento, que iniciou em 2017, tem a duração de quatro anos, agrega Oficinas de Criação Coletiva, concomitantemente a outras atividades. Estas oficinas são um espaço ativo, motivador, envolvente entre todos, o que possibilita refletir individual e coletivo no/com o grupo. Sendo um lugar pedagógico, laboral, criador e de convivência, onde transitam várias áreas, não só as artes.

Salientamos que o projeto através de oficinas promove a participação ativa de todo o grupo, ao qual realizamos a reflexão individual e coletiva, a cada atividade proposta, através do autoconhecimento, do pensar, do sentir e agir mais humano. Como preconizam Vieira e Volquind (2002), “oficina” é um lugar privilegiado do fazer pedagógico - ensinar e aprender de maneira mais humanizada, bem como motivando cada participante a novas aprendizagens.

Também, *“oficina é um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto, um caminho com alternativas, com equilíbrios que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer”* (CUBERES, 1989, p. 03).

Assim, se faz necessário pensar que é preciso garantir espaços de aprendizagem, de vivências e experiências intra e interpessoais, que se configurem como significativo ‘gosto’ e motivos para ensinar e aprender.

Acresce construir suas aprendizagens dentro de um ambiente educativo, coletivamente e colaborativo, promovendo ação-reflexão-ação é o que tem oportunizado as oficinas, ou seja, um atuar conjuntamente, professores e alunos em diálogo, seja este acerca de temáticas sociais, problemas pertinentes ao contexto educativo ou demandas trazidas pelos alunos. Todavia, para além, possibilita resgatar desejos, autoconhecimento, autoformação, saberes e descobertas, vislumbrando, a partir das vivências em grupo, novos motivos, novos sentidos aos processos de ensino e aprendizagem. Pois, cada experiência provoca uma aprendizagem e,

“as ações humanas, na personalidade, no agir de cada pessoa, indicam a motivação pessoal, em que cada indivíduo se encontra e se identifica nas representações sociais e culturais do seu meio educacional (ANTUNES, 2012, p.63).”

Mas, isso se configura quando representa significativa interação com o meio na qual se insere, especialmente num espaço educativo. Então, de modo singular, único e não quantitativo apresentamos o nosso projeto.

Em se tratando da organização e execução, o projeto interliga três etapas, sendo que a primeira, acontece na Faculdade de Educação da UFPel, constitui-se num momento de construção da proposta das oficinas de criação, no qual os professores integrantes abordam a importância do trabalho com

¹ Com mais de 163 anos de história, foi fundado em 07 de setembro de 1855 como Asilo de Órfãos, pautado no serviço de convivência e fortalecimento de vínculos, presta serviços e ações de cunho socioassistencial. Certificada como Entidade Beneficente de

Assistência Social, a instituição sem fins lucrativos acolhe meninas de 06 a 12 anos de idade, de diferentes bairros da cidade, em situação de vulnerabilidade social.

a referida temática e apresentam e disponibilizam seus planejamentos a respeito da oficina que irão propor no Instituto, trocando ideias e concepções com o grupo, socializando artigos e/ou textos que contemplem a temática da oficina. Destarte que estes textos são encaminhados previamente para a leitura, pois a proposta articula ensino e extensão, que assim se qualificam mutuamente. Nesse momento, abre-se a possibilidade para a construção de sentidos e saberes na relação entre o formador (responsável pela oficina) e os acadêmicos. Já na segunda etapa consiste na realização da oficina, um importante momento da práxis pedagógica, realizada no Instituto. Na terceira, e última etapa, é a de avaliação da Oficina, considerando sua operacionalização e resultados. Os participantes produzem uma memória da ação, avaliando planejamento e desenvolvimento. Destaca-se que em média são destinadas uma hora e meia para realização das atividades com cada grupo. Observamos que, no processo de realização das oficinas, são respeitadas e consideradas as especificidades das faixas etárias das crianças, por isso o grupo dividido em três turmas, conforme suas idades e o ano que frequentam na rede regular de ensino. De modo mais detalhado, a organização das 75 meninas ocorre da seguinte forma: dos 6 aos 8 anos (1º e 2º anos), dos 8 aos 10 anos (3º e 4º anos), dos 10 aos 12 anos (4º, 5º e 6º anos). Assim, preparamos e adaptamos as oficinas de acordo com esta realidade.

Cabe salientar que as oficinas são organizadas por acadêmicos e professores da UFPel de diferentes departamentos e unidades, bem como convidados e voluntários, caracterizando a interdisciplinaridade.

Em termos de caracterização, as oficinas de Criação Coletiva, também chamadas de oficinas pedagógicas, se constituem como enfoque metodológico que estrutura o projeto.

As oficinas pedagógicas, conforme postulado por Antunes (2012, p. 35):

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

Assumindo, por suas interfaces, uma transcendência disciplinar, ao colocar em diálogo distintas áreas da formação docente, através das experiências compartilhadas nas diferentes áreas do conhecimento, através de Oficinas de Criação Coletiva: Artes Visuais, Teatro, Dança, Música, Informação e Tecnologia, Ambiente, Design, Literatura e Corporeidade.

Visualizamos que as Oficinas de Criação Coletiva se constituam, entre outras coisas, num espaço de trocas, afetos, diálogos e exercício de conflitos, em suma, num espaço de desenvolvimento de compreensão, sentido, criação e interlocução.

Demarcamos que a temática das oficinas parte do interesse das meninas do instituto e da experiência das oficinas já realizadas.

Apontamos algumas oficinas já desenvolvidas: *Cartas que escrevo*; *Na sala de aula também se faz teatro*; *Musicalidade*; *Leitura literária*; *Meio Ambiente*; *Caça-palavras: a busca pela poesia*; *Fotografia na escola*; *Conhecendo novos instrumentos*

musicais; *Meu cabelo é lindo assim, construindo meu creme de pentear*; *Ouvindo o ambiente*; *Jogos na escola*; *Construindo meu Fanzine*; *Oficina de Criação coletiva em Artes Visuais*; *Desenho amassado* e *Que planeta queremos*.

III. RESULTADOS

Trabalhar com Oficinas de Criação Coletiva representou a possibilidade de desenvolvimento e amadurecimento humano entre todos, pois partiu das realidades e intencionalidades intrínsecas, num ambiente que revelou os sentimentos de quem dali participou. Os participantes puderam se revelar por inteiros, com seus medos, angústias, dúvidas, vivências, possibilidades de mudanças. Num processo contínuo, nos envolvemos na busca de uma educação integral, respeitando potencialidades, habilidades, expressões, tempos, numa construção que semeia e cria valores, imprescindíveis a um mundo mais humano, digno e saudável.

Destarte para a articulação entre as três etapas da Oficina de Criação Coletiva que potencializou a ampliação da formação inicial dos acadêmicos participantes do projeto, o que é perceptível ao longo do seu decurso. Observamos, ainda, as concepções construídas, tais como, a inclusão da dimensão estética no trabalho de todas as áreas que proporcionou a transformação de informações e conhecimentos em saberes, eventos configuradores de sentidos e transformações, reavaliação de escolhas, aberturas a novas possibilidades e olhares (MEIRA, 2013).

Os envolvidos ampliaram e qualificaram os processos pedagógicos, éticos e estéticos no fazer docente, pois as oficinas oportunizaram espaços de crescimento, criação, prazer, auto e hetero percepção. Também redefiniu concepções pedagógicas, cognitivas (intelectuais e sensíveis) e existenciais dos professores universitários e educandos em formação.

Avaliação destas oficinas expressa por todos os participantes é vista pela expressão de alegria, entusiasmo, afetos, brilho nos olhos que nos enredam em contingências, interações e circunstâncias com as quais construímos sinergias, saberes, risos, emoções, partilha, carinho, respeito e singularidades. Manifestações do que não é possível nem ético “julgar”, porque ali começou o cultivo da compreensão, conforme podemos visualizar abaixo na seleção de uma das imagens de uma oficina de criação realizada no projeto:

Figura 1 – Painel produzido na oficina de criação em Artes Visuais



Fonte: arquivo do projeto, 2019.

Na imagem mostra o potencial de espaço criativo, vez e voz que podem expressar-se de diferentes formas, pois conforme Pereira (2012, p. 189): “O artista fabrica a obra ao mesmo tempo que é fabricado por ela”, ainda:

“Assim, qualquer objeto artístico ou cultural: todos são e cada um é nada muito mais do que um amontoado de algo material – papel, pedra, corpos, letras, notas, dados, cores, etc. – até que entrem em composição ou arranjo com um sujeito que estabeleça com eles uma relação estética e os transfigure em algo que eles apenas eram em potência. Todo objeto ou acontecimento é uma fonte inesgotável de possibilidades que abarca um infinito de sentidos, apesar de sua limitação material (PEREIRA, 2012, p.189).”

O que significa é um sensível em movimento, que configura esses estados pedagógicos metamorfoicos de ir transformando pessoas, trazendo à perspectiva o que nos torna humanos. Nesta direção o sensível considera várias fontes de saber, falas, gestos, para celebrar a coexistência entre os humanos em situações que envolvem seus viveres, querer, desejos, modos de “ser” e de querer.

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

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

Importante gizar às possibilidades e aprendizagens que o projeto vem proporcionando, evidenciamos uma motivação ancorada do desenvolvimento humano, no desejo de estar sempre aprendendo e criando. É o que nós educadores almejamos no processo educativo. Nessa perspectiva fundamenta-se em uma das quatro aprendizagens fundamentais da educação preconizados por Delors (2003) dos pilares da educação: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a fazer juntos e aprender a ser*.

Essa aprendizagem foi feita através da arte e do estético, uma vez que educar significa, para Read (1977) *refinar a sensibilidade*, passando, portanto, pela *experiência estética*. Esta, para Pereira, (2012, p. 186) demanda, como condição de possibilidade, uma “atitude estética (como) [...] uma disposição contingente, uma abertura circunstancial ao

mundo”. Essa atitude, foi exercida, entre outros, através da arte, o que possibilitou gerar metamorfoses, transformações, mutações de várias ordens.

Inferimos outra aprendizagem que foi no sensível, que entre outras coisas, é base de uma *relação fundadora de saberes eróticos*, risos, emoções, paixões afirma Maffesoli (2001), e é *conhecimento*. Ainda, diz que é uma “sensibilidade da razão”, (idem, p.11), fundada num *paradigma ético-estético*, promove a correspondência entre pessoas, potencializa sentires, rupturas. Sendo Assim, a sensibilidade atribuiu, ao mundo sentidos a serem sentidos e partilhados. Como também, registra experiências indecifráveis, a criação dá forma ao inominável, possibilitando lidar com experiências limite, com a finitude, com angústias.

As concepções que emergiram e teceram o projeto, integraram o sensível e inteligível como possibilidade de transformação pessoal e do mundo. Um desafio que é, especialmente na formação docente. Por isso, apostamos na criação de uma nova ética, de consciência, cuidado, criação, convivência e conhecimento artístico e estético. Acredita-se que a vida comporte um racional transpassado de afeto, onde o prazer de estar junto lembra que os sentidos e os desejos. Nas palavras de Maffesoli (2001, p.85) são: “ossaturas, a partir do que se constrói, se fortalece e se dissemina o corpo social”.

É possível localizar-se no viés da Educação Estética como campo referencial, e pela Arte como uma das vias de desenvolvimento de potenciais criadores, de sensibilidade e conhecimento. Ressaltamos que a Educação Estética, é mais ampla e qualifica processos. O valor estético tem na arte testemunho, valor cultural, de contágio afetivo, paixão, maravilhamento, emoção, euforia, poder e catarse. Descreve Leminski (2001, p.90): “é pra isso que a poesia existe. Pra dizer o que não se diz. E só assim aumentar o campo dos prováveis do dizer”.

Na área da docência, a *metamorfose*, a transformação de uma coisa em outra, pode promover experiências estéticas capazes de enfrentar não só a homogeneização quanto as regressões da sensibilidade que enfrentamos em nossa sociedade atual (DUARTE JR., 2001), cuja preponderância racional contribuiu para a perda do emocionamento, da desconsideração de que a *existência* é atravessada pelo sentir.

A arte e os processos pedagógicos oferecem possibilidades trans-figuradoras que podem, através da expressão e da criação, “com-figurar” uma nova consciência coletiva, de maior atenção, cuidado, possibilidade de novas aberturas a si e ao outro (social). Como observamos no trabalho desenvolvido com as meninas e com os acadêmicos que possibilitou uma formação mais ampla e na íntegra por incluir o caráter existencial de construção de sentido. Para além, a arte tem a potência de envolver outras de suas linguagens — como a poética (Linguagem, Literatura), a corporal (Teatro, Dança), a musical, a plástica, a imagética etc. que podem ampliar a percepção cognitiva em direção à educação humana. Tem validade como campo gerador de significância e sentido, mas também de conhecimento e possibilidade emancipatória e compreensão do papel que cada um tem na construção social. Neste social, a criação é coletiva é uma espécie de matéria viva transforma a estética da existência em uma ética do estar-junto-com-os-outros-no-mundo. O que possibilita pensar e incluir a todos, bem como transgredir.

Nesta mesma linha, o educador Hernández (1998) que trabalha com a ideia de transgressão, propõe que os professores tenham a coragem de desobedecer a visão da educação escolar baseada em - conteúdos apresentados como - objetos estáveis e universais, que não considera a realidade constituída coletivamente, ou seja, o despertar a compreensão da cultura visual e do pensamento crítico do educando, no contexto onde se insere.

Outra concepção identificada refere-se ao diálogo como ferramenta formadora da docência. Todas as etapas do projeto estão estribadas no compromisso horizontal e respeito ao outro e a sua legítima fala. O outro é um Outro legítimo (MATURANA, 1998) tanto os espaços de discussão como aqueles vinculados à ação são permeados por esse princípio. O diálogo, com efeito, potencializa uma aprendizagem mais qualitativa e insere os sujeitos em processos educativos mais humanizadores. Por conseguinte, é possível compreender um rol de saberes e um conjunto de estratégias que são mobilizadas para dar conta da docência e que ampliam as discussões em torno da formação de professores. Esses aspectos, por seu turno, consubstanciam as práxis pedagógicas desenvolvidas.

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

“[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002, p.36).”

Isso o saber não é um conteúdo restrito em si mesmo, mas abrange um conjunto de situações de naturezas diferentes, em que se criam mecanismos e possibilidades para que exista a construção de conhecimentos de maneira crítica e ética. Revela-se através das relações estabelecidas entre o educador e educando, um espaço-tempo de proficuas aprendizagens relativas à formação e ao *quefazer* docente.

Por tudo isso, o projeto oportunizou a construção e ampliação das concepções, também tem sido de atualizar “[...] as disposições ético-estético-afetivas de uma ideia de mundo aberta a novas possibilidades”, é um grande desafio teórico-metodológico e conceitual segundo Dorneles (2006), pois refere-se ao desafio de explorar o (des)conhecido, contextualizando o que se sabe, mas também o que não se sabe. Isto demanda *buscar os possíveis, traçar itinerários*, identificar *novas configurações* e sua interpretação. Para que isto seja possível, afirma que nosso olhar necessita tomar o mundo “[...] desde a multiplicidade das práticas *ético-político-institucionais* e *estético-afetivo-existenciais* que amparam e orientam a organização e gestão da educação, em suas diferentes dimensões e manifestações” (DORNELES, 2006, s.p). Através da concepção de um processo pedagógico que se dirige à experiência de estar-junto, construir saberes em equilíbrio: intelecto e afeto vividos em comum, segundo Maffesoli (2001).

Em se tratando de espaço de formação docente, de forma específica, o projeto constituiu-se num rico espaço de práticas pedagógicas que articulou as dimensões teóricas atinentes às áreas trabalhadas, além de intensificar os

processos formativos que valorizar o conhecimento produzido no campo institucional. Também, oportunizou colocar em xeque o que sabe e o que faz um professor em formação, na perspectiva de uma articulação entre elementos epistemológicos, práticos e metodológicos. Estimula-se a criação e o exercício da imaginação, a capacidade de sentir e desenvolver uma ética do cuidado entre todos os participantes, a inclusão de todos, além de fomentar a expressão de significados, expressos em linguagens variadas, e de (re)valorizar os participantes. Dessa forma, pode nascer e crescer a dignificação e a qualificação das relações pessoais e interpessoais, através de sentimentos e afetos. Potencializou-se assim, o repertório estético, sensível e expressivo das crianças e dos alunos em formação, através da construção de habilidades, atitudes e valores, significados e sentidos sensoriais, corporais, motores, intelectuais e culturais que passem pela experiência estética e cooperativa. Assim, fortaleceu o compromisso e a ação da universidade em promover práticas educativas de inclusão social, quando os alunos das diferentes licenciaturas da UFPel que participam do projeto desfrutaram de um ambiente de crescimento mútuo para a discussão das situações hipotéticas em classes da educação básica.

Então, o projeto possibilitou (re)pensar a atividade educativa, necessidade de outras proposições e possibilidades de compreensão que estabeleçam conexões entre este nosso espírito do tempo (MAFFESOLI, 2003) oportunizando os acadêmicos a enfrentarem de forma mais consistente, os complexos desafios e exigências do trabalho social e educativo que imperam na sociedade do século, incluindo a sensibilidade como um saber e sua afinidade com a vida.

Portanto, foi um proeminente aprendizado que contribuindo na edificação de processos formativos. Desta forma, a reflexão sobre esse movimento pode reverberar em aprendizagens que ressignifiquem a própria produção da docência. O projeto tem provocado os participantes a compreenderem o constituir-se educador e educadora comprometidos com o entendimento de si próprio – sujeito, com o respeito à trajetória de cada um, ser histórico e também social – atentar-se ao desenvolvimento da sociedade ao qual faz parte e deve ser responsável.

Desse modo, efetiva constituição da práxis, configurando-se como um primeiro processo formativo potencializado pelo projeto, ou seja, a experiência tem avultado e ressignificado os tempos-espacos formativos, e contribuído para a qualificação dos processos acadêmico-formativos, além disso, de reafirmar nosso compromisso social com a comunidade, o que preconizava o educador Freire (2002).

Contudo, partindo dessas premissas suleadoras, o projeto extensionista é de suma importância para a formação profissional e para o aprofundamento dos conhecimentos, pois tem oportunizado ao grupo de acadêmicos e professores, uma série de aprendizagens, trocas, um espaço-tempo de reflexões sobre o constituir-se educador, uma articulação de visões de mundo, realidades sociais. Compreendemos assim, que o trabalho permite assumir subjetividades, atitudes de interface não só pessoal, mas entre a universidade e a comunidade da qual fazemos parte. Logo, promove espaços, saberes e relações para que a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão não seja contemplada apenas enquanto afirmação de um princípio institucional, mas realmente cumpra seu papel na produção e partilha de conhecimentos, sentidos e valores.

IV. CONCLUSÃO

Mesmo na existência de inúmeros problemas sociais que o mundo globalizado e tecnológico impõe na sociedade atual e que refletem diretamente na vida cotidiana e, em especial, na escola, coube-nos a tarefa como educadores de proporcionar aos licenciandos uma ampliação da experiências formativas que possibilitou qualificar sua formação contribuindo para a produção de conhecimentos, sentidos, valores e ética na formação do acadêmico e na relação com a sociedade.

E foi na ação extensionista da UFPel, através do projeto: Compreensão de si mesmo, do outro e da sociedade em que vivemos: por um trabalho de integridade, valores, vivências e auxílio educativo na atenção a crianças do Instituto Nossa Senhora da Conceição, que configurou-se com um espaço de troca bilateral de saberes entre a universidade e comunidade local, visto que tanto os formadores e os acadêmicos da universidade, bem como as meninas do Instituto Nossa Senhora da Conceição vivenciaram experiências e ampliaram conhecimentos.

Também inferir ainda, diante do propósito da ação extensionista, que durante essa trajetória temos reafirmado o compromisso de propor uma educação como ferramenta de mudança da sociedade que vivemos, para não se restringir somente a afirmação de um discurso institucional. Mas, legitimar-se na prática, oferecendo à comunidade ações que qualifiquem a sua vida cotidiana. Desta forma, fizemos a prática em diálogo com a teoria, constituindo uma práxis que se desenvolveu em espiral e que tem clareza do horizonte para o qual se direciona. Freire (2011, p.109) afirmava que a práxis é “a unidade entre prática e teoria, em que ambas se vão constituindo, fazendo-se e refazendo-se num movimento permanente no qual vamos da prática à teoria e desta a uma nova prática”. Portanto, ela “não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão” (FREIRE, 2011, p.134).

Ao investigar as concepções e aprendizagens pedagógicas construídas, do entendimento ou não, desse projeto enquanto um espaço formativo, está nos surpreendendo com os resultados, pois os alunos atualizaram as disposições ético-estético-afetivas de uma ideia de mundo aberta a novos olhares, o dinamismo da vida em ação, apostando no que é portador de vida, “da experiência existencial do estar-junto que confere primazia emocional ao laço social”. Ao perceberem e integrarem percepção, sensibilidade, imaginação, ação criadora e construtiva, ampliando suas visões de si, do outro, do mundo, através da arte, ampliando a sensibilidade, com o receber uma orientação adequada, inspirada, para motivar, mover suas formações, tirá-los de um estado estático, nos faz pensar que é um avançar no processo de conhecer, observar, sentir, pensar, respirar, imaginar, re-presentar e re-elaborar o mundo a partir de subsídios construídos no/com/para o grupo.

Infere-se que os acadêmicos compreenderam a realidade dos participantes, houve uma metamorfose de consciência, pessoal e social, mudanças nas relações dos envolvidos, ressignificação de valores, posturas, éticas, saberes.

Também, identificamos que através da arte, a Educação Estética possibilitou visibilidades a partir de realidades internas, onde a desordem foi transformada em novas organizações, plasmando-se em marcas, registros. Concepções construídas durante as oficinas de Criação Coletiva. Também, de desacomodações, perturbações,

dissensos, correlacionamos amor e poesia, razão e desrazão, participação, fervor, comunhão, embriaguez, exaltação. Na Arte, estendeu-se à existência, a qualificação da sensibilidade se deu- mais importante- *junto-com-os-outros* (MAFFESOLI, 2001). Por tudo, a arte mais do que um espaço das belas formas é o território das sensações e formas puras capaz de criar novas percepções, afetos, posturas e experiências.

Apostaram nos processos éticos-estéticos e metodológicos, também se fez significativo, a metamorfose do tipo relação que estabelecemos com os outros. Por isso, inferimos que o projeto tem proporcionado, aos envolvidos, muitas aprendizagens, e para as meninas do Instituto Nossa Senhora da Conceição tem sido uma oportunidade de participar de atividades lúdicas, mágicas, prazerosas, barulhentos, movimentadas, de reflexão, democracia e cidadania, sobre diversas temáticas. A tarefa das Oficinas buscou, na integralidade do ser, nas ações sensíveis para além de formas ou objetos, *modos de viver*, relacionar-se, amar e educar. Para os acadêmicos, um espaço de experienciar a docência, seus desafios e suas possibilidades, seus paradoxos e complexidades.

A partir dessa perspectiva, podemos perceber o quão proeminente é esse projeto e o quanto contribui para os processos formativos daqueles que com ele dialogam. A experiência tem propiciado um aprendizado substancial, já que ocorre o diálogo entre a teoria (momento da formação) e a prática (oficina). Nesse sentido, a efetiva constituição da práxis se configura como um primeiro processo formativo potencializado pelo projeto. Por fim, no ano de 2020 o projeto foi novamente contemplado no edital de seleção para bolsas de extensão e avaliamos por dar continuidade, ou seja, renovando-o por mais tempo de execução.

V. REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Denise Dalpiaz. **Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo:** uma proposta de motivação docente. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- CUBERES, Maria Teresa Gonzalez. **El taller de los talleres.** Buenos Aires: Estrada, 1989.
- DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Editora Cortez, 2003.
- DORNELES, Malvina. **Disposições ético-estético-afetivas e desafios teórico-metodológicos na pesquisa em educação.** 26ª Reunião ANPED. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/semalvi nadorneles.doc>>. Acesso em 12 de mar. 2020.
- DUARTE-JR, João Francisco. **O Sentido dos Sentidos.** Curitiba: Criar, 2001.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade.** 14ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 12. ed. Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- GUATTARI, Felix. **Caosmose: O Novo Paradigma Estético.**

In: PRIGOGINE, Ilya. **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

LEMINSKI, Paulo. **Anseios Crípticos**. 2 ed. Curitiba, Paraná, 2001.

MAFFESOLI, Michel. **Considerações Epistemológicas sobre a Fractalidade. Em Representação e Complexidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MATURANA, Humberto. **Linguagem e Emoções na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

MEIRA, Mirela, R. (Trans)Professoralidade em ação: metodologias criadoras na (trans)formação estética e artística em oficinas de criação coletiva. In: MEIRA, Mirela, R.; SILVA, Úrsula R. da; CASTEL, Cleusa P. **Transprofessoralidades**: sobre Metodologias do Ensino da Arte. Pelotas: Editora UFPel, 2013.

MICHELON, Francisca Ferreira. A extensão formativa e cidadã na educação continuada (Prefácio). In: ANTUNES, Denise Dalpiaz; PLASZEWSKI, Helenara (ORGs). **Educação continuada**: um paradigma em diferentes ações distintas experiências e significativos contextos. Porto Alegre: Evangraf, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (ORG.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PEREIRA, Marcus, Villela. **O limiar da experiência estética**: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. Pro-Posições, Campinas. V.23. n.1 (67). p.183-195, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pp/v23n1/12.pdf>> Acesso em 13 mar. 2020.

READ, Herbert. **Educación por el Arte**. Buenos Aires: Paidós, 1977.

READ, Herbert. **Educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul**: Antologia Essencial. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas. Compilado por Maria Paula Meneses [et al.] 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino**: O quê? Por quê? Como? 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

VI. COPYRIGHT

Direitos autorais: Os autores são os únicos responsáveis pelo material incluído no artigo.

Submetido em: 02/04/2020

Aprovado em: 11/05/2020