


O PROFESSOR CURADOR DE EXPERIÊNCIAS SENSÍVEIS NA FORMAÇÃO INTEGRAL

THE TEACHER AS CURATOR OF SENSITIVE EXPERIENCES IN HOLISTIC EDUCATION

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.050-044>

Aleinda Ferreira Sobreira Alencar

Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional
Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, Brasil

Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Altaneira/CE e Nova Olinda/CE, Brasil

E-mail: adniela@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2146172791078188>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7432-0166>

Maria Elenilda Silva Felipe

Mestranda em Ciências da Educação

Universidad del Sol – UNADES, Paraguai

Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte/CE, Brasil

E-mail: elenildacivil@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0104-626X>

Lidiane Felix Henrique

Especialista em Psicologia Aplicada a Educação

Universidade Regional do Cariri - URCA, Brasil

Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Altaneira/CE, Brasil

E-mail: lidianefekix@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8589-7414>

Aldenir Raimundo Oliveira dos Santos

Especialista em Gestão Escolar

Centro Universitário Faveni – UNIFAVENI, Brasil

Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação do Crato/CE, Brasil

E-mail: aldenir.pele@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9006022942018667>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7839-5091>

Jeovane Henrique de Souza

Especialista em Educação Especial, Inclusiva e Libras

Faculdade Estratego - ESTRATEGO, Brasil

Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Porteiras/CE e Brejo Santo/CE, Brasil

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2731579996944249>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2866-6915>

Francisco Ercio Pinheiro

Mestrando em Ciências da Educação

Universidad del Sol – UNADES, Paraguay

Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte/CE, Brasil

E-mail: erciopinheiro@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9132-8213>

Robério Paiva Castro

Especialista em Língua Inglesa

Universidade Regional do Cariri - URCA, Brasil

Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte/CE, Brasil

E-mail: roberioebeteto@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1818679890699441>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8639-3129>

Maria Darlene Santana

Especialista em Coordenação Pedagógica

Universidade Federal do Ceará – UFC, Brasil

Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Altaneira/CE, Brasil

E-mail: darleny869@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8428-5142>

Rafaela Gonçalves Rodrigues

Especialista em Direito Penal e Criminologia

Universidade Regional do Cariri – URCA, Brasil

Vínculo Institucional: Coordenadoria da Mulher de Altaneira/CE, Brasil

E-mail: advocciarafaelagoncalves@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2038317417032850>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0143-8332>

RESUMO

Este artigo analisa o papel do professor como curador de experiências sensíveis e criativas na formação integral dos estudantes, compreendendo a docência como prática ética, estética e relacional. Parte-se da problematização da racionalidade técnico-instrumental que, muitas vezes, reduz o trabalho docente à transmissão de conteúdos, à padronização curricular e à mensuração de resultados. A pesquisa, de natureza qualitativa e abordagem teórico-reflexiva, fundamenta-se em revisão bibliográfica crítica, dialogando com autores da pedagogia crítica, da filosofia da educação e da arte-educação. Defende-se que a pedagogia do sensível amplia a compreensão da aprendizagem ao integrar razão, emoção, corpo, imaginação, escuta e experiência. Os resultados indicam que o professor-curador atua como mediador de sentidos, organizando ambiências pedagógicas capazes de favorecer autoria, pertencimento e humanização. Conclui-se que a estética, quando assumida como linguagem pedagógica, fortalece práticas educativas mais críticas, inclusivas e criadoras.

Palavras-chave: Docência; Estética; Formação integral.

ABSTRACT

This article analyzes the teacher's role as a curator of sensitive and creative experiences in students' holistic education, understanding teaching as an ethical, aesthetic, and relational practice. It starts from a critical discussion of the technical-instrumental rationality that often reduces teaching work to content transmission, curricular standardization, and the measurement of results. The study adopts a qualitative and theoretical-reflective approach, based on a critical bibliographic review and grounded in authors from critical pedagogy, philosophy of education, and art education. It argues that a pedagogy of sensitivity broadens the understanding of learning by integrating reason, emotion, body, imagination, listening, and experience. The findings indicate that the teacher-curator acts as a mediator of meanings, organizing pedagogical environments capable of fostering authorship, belonging, and humanization. The article concludes that aesthetics, when understood as a pedagogical language, strengthens more critical, inclusive, and creative educational practices.

Keywords: Teaching; Aesthetics; Holistic education.

1 INTRODUÇÃO

No interior das transformações contemporâneas que atravessam a educação, evidencia-se uma tensão crescente entre, de um lado, a racionalidade técnico-instrumental que orienta políticas curriculares e práticas pedagógicas e, de outro, a urgência de resgatar dimensões constitutivas da formação humana frequentemente negligenciada, tais como a sensibilidade, a escuta e a experiência. A docência, nesse cenário, tem sido reiteradamente convocada a responder a demandas de produtividade, mensuração de resultados e padronização de aprendizagens, o que contribui para o esvaziamento simbólico da prática educativa e para a redução do professor à condição de executor de prescrições didáticas. Em contraposição a esse movimento, emerge a necessidade de reposicionar o papel docente a partir de uma perspectiva que reconheça sua potência ética, estética e relacional, compreendendo-o como sujeito ativo na produção de experiências significativas.

Tal reposicionamento implica deslocar o eixo da discussão pedagógica do ensino como transmissão para o ensino como experiência, entendida não como evento ocasional, mas como processo formativo que envolve afetação, transformação e produção de sentidos. Nessa direção, a noção de experiência, conforme elaborada por Larrosa (2002), adquire centralidade ao tensionar modelos educativos baseados na acumulação de informações e na linearidade do conhecimento. O autor assinala que a experiência não se reduz ao que acontece, mas ao que nos acontece, ao que nos atravessa e nos transforma, indicando, assim, a necessidade de uma pedagogia que se abra ao imprevisível e ao sensível.

A experiência não é o que passa, o que acontece, o que toca. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece (Larrosa, 2002, p. 21).

À luz dessa compreensão, o fazer docente não pode permanecer restrito à lógica da instrução, devendo assumir o compromisso de criar condições para que os sujeitos vivenciem experiências formadoras, capazes de mobilizar não apenas o intelecto, mas também o corpo, a emoção e a imaginação. É nesse ponto que se insere a metáfora da curadoria como chave interpretativa fecunda para a compreensão da docência contemporânea. Originária do campo artístico, a curadoria não se limita à seleção de objetos, mas envolve a organização de sentidos, a construção de narrativas e a proposição de percursos que possibilitam ao sujeito estabelecer relações significativas com aquilo que lhe é apresentado. Transposta para o campo educacional, essa metáfora permite compreender o professor como aquele que cria ambiências pedagógicas, articula saberes e favorece encontros entre os estudantes e o mundo.

Distanciando-se de concepções transmissivas, o professor-curador assume a função de mediador de experiências, alguém que, ao invés de oferecer respostas prontas, constrói possibilidades de investigação, de criação e de interpretação. Tal postura encontra ressonância no pensamento de Freire (1996), ao afirmar que o ensino autêntico não consiste na transferência de conhecimentos, mas na criação de condições para sua produção. Nessa perspectiva, ensinar implica reconhecer o outro como sujeito histórico e inacabado, capaz de interpretar, ressignificar e transformar a realidade.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, numa relação dialógica em que ambos se constituem como sujeitos do processo educativo. O ato de ensinar exige abertura ao diálogo, respeito aos saberes dos educandos e compromisso com uma prática pedagógica que valorize a autonomia, a curiosidade e a capacidade crítica. Ao deslocar o foco da transmissão para a construção coletiva do conhecimento, a educação se afirma como prática de liberdade e de transformação social (Freire, 1996, p. 25).

Essa compreensão amplia o horizonte da prática pedagógica, ao deslocar o foco do conteúdo para a relação, do desempenho para o envolvimento, da técnica para a sensibilidade. Consequentemente, a docência passa a ser concebida como prática que integra dimensões éticas, estéticas e políticas. Ética, na medida em que se fundamenta no respeito à dignidade e à singularidade dos sujeitos; estética, por mobilizar o sensível como linguagem formativa; e política, por inscrever-se no campo das disputas por sentidos, saberes e modos de existência. Conforme argumenta Duarte Júnior (2001), a educação estética constitui condição indispensável para o desenvolvimento de uma sensibilidade crítica, capaz de resistir à redução da vida à lógica utilitarista.

A educação estética não se configura como um adorno do processo educativo, mas como elemento essencial à formação humana, pois é por meio dela que o sujeito amplia sua capacidade de perceber, sentir e atribuir sentidos ao mundo em que vive. Ao desenvolver a sensibilidade, a imaginação e a percepção crítica, a experiência estética contribui para a construção de uma relação mais significativa com a realidade, ultrapassando a lógica meramente instrumental do conhecimento (Duarte Júnior, 2001, p. 45).

Ao reconhecer a centralidade do sensível, torna-se possível tensionar a fragmentação historicamente instituída entre razão e emoção, teoria e prática, corpo e mente. Tal fragmentação, ainda presente em muitos contextos escolares, limita as possibilidades de aprendizagem ao reduzir o conhecimento a uma dimensão exclusivamente cognitiva. Em contrapartida, a perspectiva aqui adotada compreende a formação como processo integral, no qual diferentes dimensões da experiência humana se entrelaçam e se potencializam mutuamente. Nesse sentido, autores contemporâneos têm destacado a importância da escuta pedagógica, da presença sensível e da valorização das múltiplas linguagens como elementos estruturantes de uma educação humanizadora (Oliveira, 2021; Roldão, 2021).

No contexto escolar, essa abordagem implica repensar não apenas as práticas didáticas, mas também a organização dos tempos, dos espaços e das relações. O professor-curador, nesse horizonte, não atua de forma neutra ou distante, mas se envolve ativamente na construção de experiências que dialogam com as vivências dos estudantes, reconhecendo suas histórias, culturas e modos de existir. Trata-se de uma docência que se faz no encontro, na escuta e na abertura ao outro, assumindo o risco inerente ao processo educativo como condição para a criação e a transformação.

A relevância deste debate se intensifica diante das crises contemporâneas que atravessam a educação, marcadas por desigualdades, exclusões e processos de desumanização. Em resposta a esse cenário, Santos (2020) enfatiza a necessidade de reinventar os modos de produzir conhecimento e de educar, valorizando epistemologias que reconheçam a pluralidade dos saberes e das experiências.

Não haverá justiça social global sem justiça cognitiva global. A luta por uma educação emancipadora passa pelo reconhecimento da diversidade de saberes e pela valorização das experiências dos sujeitos historicamente silenciados, rompendo com a hierarquização epistêmica que privilegia determinados conhecimentos em detrimento de outros (Santos, 2020, p. 56).

Diante dessas considerações, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre o papel do professor como curador de experiências sensíveis e criativas, compreendendo a docência como prática que articula ética, estética e mediação pedagógica na promoção da formação integral dos estudantes. A investigação, de natureza qualitativa e fundamentada em revisão bibliográfica, dialoga com autores da pedagogia crítica, da filosofia da educação e da arte-educação, buscando contribuir para a ampliação do debate sobre práticas docentes comprometidas com a humanização do processo educativo.

Ao assumir a escola como espaço de travessias, onde se entrelaçam saberes, afetos e culturas, reafirma-se a necessidade de uma docência que não apenas ensine, mas que também escute, acolha e crie. Nesse movimento, o professor-curador se configura como aquele que tece sentidos, que organiza experiências e que transforma o cotidiano escolar em território de invenção, pertencimento e formação humana plena.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A PEDAGOGIA DO SENSÍVEL E O RESGATE DA INTEGRALIDADE

Pensar a pedagogia do sensível no contexto educacional contemporâneo significa reconhecer que a formação humana não se esgota na transmissão de conteúdos, na organização técnica do currículo ou na mensuração de competências previamente estabelecidas. A escola, quando reduzida a um espaço de produtividade cognitiva, corre o risco de negligenciar dimensões essenciais da experiência formativa, como a escuta, o corpo, a imaginação, a afetividade, a criação e o vínculo. Nesse sentido, o sensível não deve ser compreendido como elemento acessório da prática pedagógica, tampouco como recurso ornamental destinado a tornar as aulas mais agradáveis. Trata-se, antes, de uma dimensão constitutiva do aprender, pois todo conhecimento passa, em alguma medida, pela maneira como o sujeito percebe, sente, interpreta e atribui sentido ao mundo.

Sob essa perspectiva, a pedagogia do sensível apresenta-se como contraponto às racionalidades educativas marcadas pela padronização, pela pressa e pela fragmentação da experiência escolar. Em muitos contextos, a educação tem sido submetida a exigências de desempenho que privilegiam resultados quantificáveis em detrimento dos processos subjetivos, culturais e relacionais que constituem a aprendizagem. Tal lógica, embora importante para determinados aspectos da gestão educacional, torna-se insuficiente quando pretende explicar a complexidade do ato de educar. Aprender não é apenas acumular informações, mas entrar em relação com o conhecimento, com o outro e consigo mesmo. É nesse movimento que o sensível se afirma como caminho para uma educação mais inteira, capaz de integrar razão, emoção, linguagem, corporeidade e experiência.

A contribuição de Larrosa (2002) é fundamental para compreender essa inflexão epistemológica. Ao discutir a noção de experiência, o autor desloca o foco daquilo que simplesmente ocorre para aquilo que efetivamente toca o sujeito, produzindo deslocamentos interiores e novas formas de relação com o mundo. Em sua formulação, a experiência não se confunde com o excesso de informação, com a rapidez dos acontecimentos ou com a simples vivência cotidiana. Ela exige tempo, abertura, exposição e disponibilidade para ser afetado.

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-se tempo e espaço (Larrosa, 2002, p. 24).

Essa compreensão permite afirmar que a pedagogia do sensível não se limita a uma proposta metodológica, mas instaura uma atitude formativa diante da educação. Ela reivindica outra temporalidade para a escola, menos subordinada ao automatismo das tarefas e mais comprometida com a qualidade das experiências vividas. O estudante, nessa perspectiva, não é concebido apenas como sujeito cognitivo, mas como presença integral, atravessada por histórias, emoções, desejos, medos, memórias e modos singulares de aprender. O professor, por sua vez, deixa de ocupar o lugar de mero transmissor de conteúdos para assumir uma função mediadora, cuidadosa e criadora, capaz de organizar situações em que o conhecimento se torne experiência significativa.

Ao tratar da educação estética, Duarte Júnior (2000) contribui de modo decisivo para ampliar a compreensão do sensível como dimensão formativa. Para o autor, a sensibilidade não é inferior à razão, nem se situa em oposição a ela. Ao contrário, constitui uma forma legítima de conhecimento, pois o ser humano aprende também pelo corpo, pelos sentidos, pelas emoções e pelas experiências simbólicas que elabora ao longo da vida. Assim, uma educação que desconsidera o sensível empobrece a formação, uma vez que reduz o sujeito à dimensão racional e negligencia sua capacidade de perceber a beleza, interpretar o mundo e produzir sentidos.

A educação do sensível nada mais significa do que dirigir nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual, não apenas no interior das escolas, mas ainda e principalmente no âmbito familiar de nossa vida cotidiana. Desenvolver e refinar os sentidos, eis a tarefa, tanto mais urgente quanto mais o mundo contemporâneo parece mergulhar numa crise de sensibilidade, na qual a brutalidade, a indiferença e a anestesia diante da vida se tornam cada vez mais presentes (Duarte Júnior, 2000, p. 14).

Nessa direção, a pedagogia do sensível exige uma revisão profunda da maneira como a escola compreende o conhecimento. A tradição escolar moderna, fortemente marcada por uma matriz racionalista, frequentemente separou pensamento e emoção, corpo e mente, arte e ciência, objetividade e subjetividade. Essa separação produziu práticas pedagógicas fragmentadas, nas quais os sujeitos são avaliados por desempenhos isolados, muitas vezes desvinculados de suas trajetórias, culturas e modos de existir. O resgate da integralidade, portanto, implica romper com essa cisão e assumir que a aprendizagem envolve o sujeito em sua totalidade, articulando dimensões intelectuais, afetivas, éticas, estéticas, sociais e políticas.

A integralidade aqui defendida não se confunde com uma soma superficial de aspectos humanos, mas com uma compreensão complexa da formação. O ser humano não aprende por partes isoladas, como se fosse possível separar a inteligência da emoção ou o raciocínio da experiência corporal. Cada gesto educativo mobiliza percepções, memórias, afetos, linguagens e relações. Por isso, educar integralmente significa criar condições para que o estudante se reconheça como sujeito de saber, de sensibilidade e de expressão. Essa concepção encontra ressonância na pedagogia de Freire (1996), para a qual o ato educativo é inseparável da humanização, do diálogo e do reconhecimento da incompletude humana.

O inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. A invenção da existência envolve, necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que o que ocorria e ocorre no domínio da vida. A consciência do inacabamento entre nós, mulheres e homens, nos fez seres responsáveis, daí a eticidade de nossa presença no mundo (Freire, 1996, p. 50).

A partir dessa leitura, compreende-se que a pedagogia do sensível também se constitui como pedagogia da presença. Estar presente, em sentido educativo, não significa apenas ocupar fisicamente a sala de aula, mas disponibilizar-se para perceber o outro em sua singularidade. A presença sensível do professor manifesta-se na escuta atenta, no cuidado com a palavra, na organização do ambiente, na percepção dos silêncios, na leitura dos gestos e na capacidade de reconhecer que nem todo processo formativo se expressa imediatamente em resultados mensuráveis. Muitas aprendizagens se anunciam de modo discreto, no movimento tímido de uma participação, na confiança construída aos poucos, na abertura para perguntar, no desejo de tentar novamente.

Por esse motivo, a escola que assume o sensível como eixo pedagógico também precisa ressignificar seus tempos e espaços. A sala de aula deixa de ser apenas um local de exposição de conteúdos para tornar-se ambiente de encontro, criação e elaboração simbólica. A disposição dos materiais, a presença das artes, a valorização da palavra dos estudantes, o acolhimento das narrativas pessoais e a abertura às múltiplas linguagens passam a compor uma ambiência formativa mais democrática e humanizadora. Sob essa perspectiva, Hernández (2000) contribui ao defender uma organização curricular capaz de aproximar os saberes escolares das experiências culturais dos alunos, favorecendo percursos de aprendizagem mais investigativos, autorais e conectados à vida.

A pedagogia do sensível também se articula diretamente com o campo da arte-educação, especialmente quando se compreende a arte como forma de conhecimento e não apenas como atividade complementar. Barbosa (2010), ao propor a abordagem triangular, enfatiza a importância de articular fazer artístico, leitura de imagem e contextualização, reconhecendo que a experiência estética amplia a capacidade crítica e interpretativa dos sujeitos. Tal contribuição é relevante porque desloca a arte do lugar

de enfeite escolar e a reinscreve como linguagem fundamental para a formação humana, capaz de desenvolver percepção, imaginação, criatividade e consciência cultural.

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (Barbosa, 2010, p. 99).

Essa concepção fortalece a defesa de uma educação que reconheça as múltiplas formas de aprender e de expressar conhecimentos. Em uma sociedade marcada por desigualdades, exclusões e silenciamentos, valorizar diferentes linguagens no cotidiano escolar significa também ampliar as possibilidades de participação dos estudantes. Há alunos que se expressam melhor pela oralidade, outros pela imagem, pelo corpo, pelo movimento, pela música, pela escrita, pelo desenho, pelo silêncio elaborado ou pela criação coletiva. Uma pedagogia comprometida com a integralidade não hierarquiza essas linguagens de modo excludente, mas as compreende como caminhos legítimos de elaboração do pensamento e de construção do pertencimento.

Nesse horizonte, o professor assume uma função decisiva como mediador de experiências sensíveis. Sua prática não se limita ao domínio de técnicas de ensino, embora estas sejam importantes, mas exige discernimento ético, repertório cultural, escuta pedagógica e capacidade de criar situações nas quais os estudantes possam ser afetados pelo conhecimento. O educador sensível seleciona textos, imagens, músicas, perguntas, objetos, histórias e situações de aprendizagem como quem compõe uma experiência formativa. Ele sabe que ensinar exige intencionalidade, mas também abertura ao inesperado. Reconhece que o planejamento é necessário, mas compreende que a vida da sala de aula ultrapassa qualquer roteiro previamente definido.

Sob esse aspecto, a pedagogia do sensível aproxima-se da ideia de formação integral ao afirmar que a escola deve educar para além da funcionalidade imediata. A formação humana não pode ser reduzida à preparação para avaliações, mercado de trabalho ou adaptação social. Embora tais dimensões façam parte da vida contemporânea, elas não esgotam o sentido da educação. Formar integralmente é cultivar a capacidade de pensar criticamente, de sentir com profundidade, de conviver com a diferença, de criar respostas novas para problemas antigos e de participar eticamente da vida comum. Trata-se de uma concepção de educação que reconhece a dignidade do sujeito e sua potência de transformação.

Em diálogo com essa perspectiva, Nussbaum (2015) adverte que as democracias contemporâneas correm risco quando os sistemas educacionais abandonam as humanidades, as artes e a imaginação crítica em favor de uma formação estritamente utilitária. Para a autora, a educação precisa cultivar capacidades

que favoreçam a empatia, o pensamento crítico e a compreensão da complexidade humana. Essa reflexão é particularmente importante para o debate sobre a pedagogia do sensível, pois evidencia que a sensibilidade não é fragilidade pedagógica, mas condição para a vida democrática.

Sedentos de lucro nacional, os países e seus sistemas de educação estão descartando, de forma imprudente, competências indispensáveis para manter vivas as democracias. Se essa tendência prosseguir, nações de todo o mundo logo estarão produzindo gerações de máquinas úteis, em vez de cidadãos completos, capazes de pensar por si mesmos, criticar a tradição e compreender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros (Nussbaum, 2015, p. 4).

À vista disso, a pedagogia do sensível assume também uma dimensão política. Ao defender uma educação que valorize a escuta, a imaginação e a experiência, ela se opõe às formas de escolarização que naturalizam a indiferença, o silenciamento e a homogeneização dos sujeitos. A sensibilidade, nesse caso, não é apenas uma qualidade individual do professor, mas uma postura ética diante do mundo. Ela implica reconhecer que cada estudante carrega uma história e que a escola tem responsabilidade na criação de condições para que essa história seja acolhida, ampliada e ressignificada por meio do conhecimento.

A integralidade, portanto, não pode ser pensada fora das relações sociais e culturais que constituem os sujeitos. Ela exige uma escola atenta às desigualdades, às diferenças e às formas de exclusão que atravessam o cotidiano educacional. Nesse ponto, a pedagogia do sensível aproxima-se de uma perspectiva inclusiva e emancipadora, pois reconhece que aprender não é um processo uniforme. Cada estudante se aproxima do conhecimento a partir de seu corpo, de sua linguagem, de suas experiências, de seu território e de suas possibilidades concretas de participação. Uma educação integral precisa considerar essas singularidades, não para reduzir expectativas, mas para criar percursos mais justos e humanamente significativos.

Convém ressaltar, ainda, que o sensível não nega o rigor acadêmico, o planejamento didático ou a sistematização do conhecimento. Pelo contrário, amplia o sentido do rigor ao compreendê-lo como compromisso com a profundidade da formação. Uma prática sensível não é improvisação desordenada, nem espontaneísmo pedagógico. Ela requer estudo, intencionalidade, reflexão e consciência crítica. O professor que atua nessa perspectiva precisa conhecer os conteúdos que ensina, compreender os sujeitos com quem trabalha e construir mediações capazes de tornar o conhecimento vivo, acessível e significativo.

Com efeito, a pedagogia do sensível convida a escola a superar a falsa oposição entre razão e emoção. O pensamento se fortalece quando encontra a experiência, assim como a sensibilidade se aprofunda quando dialoga com o conhecimento. A aprendizagem mais fecunda é aquela que envolve o estudante de maneira inteira, permitindo que ele compreenda, questione, sinta, imagine e crie. Por isso, educar sensivelmente não significa abandonar a razão, mas libertá-la de sua rigidez instrumental, recolocando-a em diálogo com a vida concreta dos sujeitos.

Por fim, o resgate da integralidade representa uma convocação ética à docência. Ser professor, nesse horizonte, é assumir a responsabilidade de cuidar das condições em que o conhecimento acontece. É reconhecer que a aula não é apenas um procedimento didático, mas um acontecimento humano. É compreender que cada encontro pedagógico pode abrir caminhos de autoria, pertencimento e transformação. A pedagogia do sensível, assim concebida, não romantiza a escola nem ignora seus conflitos, limites e contradições. Ao contrário, parte deles para afirmar que, mesmo em meio às adversidades, a educação ainda pode constituir-se como espaço de presença, criação e humanização.

Dessa forma, a pedagogia do sensível e o resgate da integralidade oferecem fundamentos consistentes para compreender o professor como curador de experiências formativas. Ao organizar tempos, espaços, linguagens e vínculos, o docente cria condições para que os estudantes não apenas aprendam conteúdos, mas também se reconheçam como sujeitos capazes de sentir, pensar, criar e participar da construção do mundo. Nessa perspectiva, a escola reencontra sua função mais profunda: formar pessoas inteiras, capazes de habitar a vida com criticidade, sensibilidade e responsabilidade ética.

2.2 O PROFESSOR COMO MEDIADOR DE SENTIDOS E EXPERIÊNCIAS

Compreender o professor como mediador de sentidos e experiências exige deslocar a docência do lugar estreito da transmissão de conteúdos para situá-la no campo mais amplo da formação humana. Em uma época marcada pela intensificação de políticas avaliativas, pela padronização curricular e pela busca permanente por resultados mensuráveis, a figura docente corre o risco de ser reduzida à de um operador técnico do ensino. Todavia, a educação, quando pensada em sua densidade ética, cultural e existencial, não se limita ao repasse de informações ou ao cumprimento de objetivos previamente prescritos. Ela envolve encontro, escuta, interpretação, criação de vínculos e construção compartilhada de significados. Nesse horizonte, o professor não apenas ensina conteúdos, mas organiza experiências por meio das quais os estudantes passam a compreender melhor o mundo, a si mesmos e as relações que os constituem.

A mediação pedagógica, nesse sentido, não deve ser confundida com uma simples estratégia didática. Trata-se de uma postura formativa que implica presença, intencionalidade, discernimento e sensibilidade diante dos sujeitos que aprendem. Mediar é colocar-se entre o conhecimento e o estudante não como barreira, mas como ponte viva, como presença que aproxima, provoca, escuta e reorganiza percursos. O professor mediador não ocupa o centro da experiência para controlar todos os sentidos possíveis, mas cria condições para que os estudantes possam elaborar interpretações próprias, dialogar com diferentes linguagens e atribuir significado ao que aprendem. Essa concepção rompe com a ideia de que o conhecimento é um objeto pronto a ser entregue, afirmando-o como construção histórica, social e relacional.

Nesse campo de reflexão, Freire (1996) oferece uma das contribuições mais fecundas para pensar a docência como mediação. Ao recusar a educação bancária, o autor defende uma prática pedagógica fundada no diálogo, na problematização da realidade e no reconhecimento do educando como sujeito histórico. Ensinar, em sua perspectiva, não é depositar saberes, mas criar possibilidades para que o conhecimento seja produzido em relação com o mundo vivido. A autoridade docente, portanto, não se realiza pela imposição, mas pela capacidade de instaurar processos de leitura crítica da realidade.

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho, a de ensinar e não a de transferir conhecimento (Freire, 1996, p. 47).

A partir dessa compreensão, a mediação docente assume uma dimensão profundamente ética, pois exige reconhecer o estudante como presença legítima no processo educativo. O aluno não é recipiente vazio, nem objeto passivo da ação pedagógica. Ele chega à escola trazendo histórias, linguagens, afetos, repertórios culturais, silêncios e modos singulares de interpretar a realidade. Ao professor cabe acolher essas marcas sem romantizá-las, transformando-as em ponto de partida para a construção do conhecimento. Mediar, portanto, não significa simplificar o saber para torná-lo mais fácil, mas criar caminhos para que ele se torne significativo, acessível e intelectualmente fecundo.

Sob essa perspectiva, a sala de aula deixa de ser apenas um espaço de exposição e passa a ser compreendida como território de produção de sentidos. Cada pergunta, cada silêncio, cada gesto de atenção, cada resistência e cada tentativa de participação compõem a textura viva do processo pedagógico. O professor sensível é aquele que consegue ler esses sinais sem reduzir a aprendizagem a indicadores imediatos. Há experiências formativas que não se revelam no instante da avaliação formal, mas se anunciam lentamente na ampliação da confiança, na capacidade de argumentar, no desejo de participar, na coragem de errar e tentar novamente. Por isso, a mediação docente exige tempo, escuta e delicadeza interpretativa.

A reflexão de Larrosa (2002) contribui para aprofundar esse debate ao propor que a experiência educativa não se confunde com a simples sucessão de acontecimentos. Em uma sociedade saturada de informações, estímulos e urgências, nem tudo o que acontece se converte em experiência. Para que algo toque verdadeiramente o sujeito, é preciso criar condições de atenção, pausa, elaboração e abertura. A mediação docente, nesse sentido, consiste também em proteger o tempo da experiência contra a velocidade empobrecedora das rotinas escolares automatizadas.

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-se tempo e espaço (Larrosa, 2002, p. 24).

Essa formulação permite compreender que o professor mediador é também aquele que cria pausas dentro da escola. Em vez de apenas acelerar conteúdos, cumprir sequências e acumular tarefas, ele oferece oportunidades para que o estudante pense, relacione, sinta, questione e elabore. Tal postura não significa abandonar o currículo, mas tratá-lo como campo de experiências possíveis, e não como lista rígida de conteúdos a serem vencidos. O currículo, nesse entendimento, ganha vida quando se articula às perguntas dos sujeitos, aos problemas do território, às linguagens da cultura e aos desafios da existência concreta.

A mediação, entretanto, não se realiza sem intencionalidade pedagógica. O professor mediador não atua de forma improvisada ou espontaneísta. Sua ação exige planejamento, domínio conceitual, clareza de objetivos e capacidade de reorganizar percursos conforme as respostas do grupo. Há, portanto, uma inteligência pedagógica que se manifesta na escolha dos materiais, na construção das perguntas, na disposição dos espaços, na seleção das linguagens e na forma como se conduz o diálogo. Essa inteligência não é meramente técnica, pois envolve sensibilidade para perceber o momento de intervir, de silenciar, de provocar, de acolher ou de retomar o caminho.

Nesse ponto, a contribuição de Vygotsky (1991) torna-se indispensável para compreender a aprendizagem como processo socialmente mediado. Para o autor, o desenvolvimento humano ocorre por meio das relações estabelecidas com o outro, com a cultura e com os instrumentos simbólicos historicamente construídos. O professor, nesse cenário, atua como sujeito que favorece deslocamentos entre aquilo que o estudante já realiza de modo autônomo e aquilo que pode alcançar mediante apoio qualificado. A mediação docente, portanto, não substitui o protagonismo do aluno, mas cria condições para que ele avance em direção a formas mais complexas de pensamento.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão amanhã, mas que se encontram atualmente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de brotos ou flores do desenvolvimento, em vez de frutos do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (Vygotsky, 1991, p. 97).

Essa perspectiva evidencia que ensinar é intervir com responsabilidade no percurso formativo do estudante, reconhecendo suas possibilidades em processo. A mediação qualificada não oferece respostas prontas, mas sustenta desafios possíveis. Ela não abandona o aluno à própria sorte, nem o aprisiona em

tarefas mecânicas. Ao contrário, cria situações em que o sujeito é provocado a pensar além do que já sabe, apoiado por pistas, diálogos, materiais, comparações, exemplos e reconstruções progressivas. Desse modo, o professor atua como alguém que amplia horizontes, sem apagar a autoria do estudante.

A docência mediadora também se constitui como prática de escuta. Escutar, no campo pedagógico, não é apenas ouvir sons ou registrar falas, mas interpretar necessidades, tensões, repertórios e modos de participação. Muitas vezes, o estudante comunica suas dificuldades por meio da recusa, da dispersão, da inquietação, do silêncio ou da aparente desmotivação. Uma prática docente sensível não transforma imediatamente esses sinais em juízos negativos, mas procura compreendê-los como manifestações de uma relação ainda não construída com o conhecimento. Assim, a escuta pedagógica torna-se condição para a criação de experiências mais justas, inclusivas e humanizadoras.

A mediação de sentidos envolve, ainda, a capacidade de relacionar o saber escolar à vida concreta dos sujeitos. O conhecimento torna-se mais potente quando permite ao estudante compreender sua realidade, questionar naturalizações, reconhecer problemas sociais e imaginar possibilidades de transformação. A escola, nesse sentido, não deve ser um espaço apartado da vida, mas um ambiente no qual a vida é interrogada, ampliada e ressignificada pelo saber. Nessa direção, Hernández (2000) defende que a organização do currículo por projetos favorece percursos de aprendizagem mais significativos, pois aproxima os conteúdos das experiências culturais dos estudantes e lhes permite construir relações mais autorais com o conhecimento.

Ao organizar experiências, o professor mediador opera como curador pedagógico. Ele seleciona, articula e contextualiza elementos capazes de provocar pensamento, sensibilidade e participação. Como um curador que constrói percursos de leitura em uma exposição, o docente elabora caminhos para que os estudantes se encontrem com diferentes saberes, linguagens e problemas. Todavia, essa curadoria não é neutra. Toda escolha pedagógica revela uma concepção de mundo, de sujeito e de educação. A seleção de um texto, de uma imagem, de uma música, de uma pergunta ou de uma atividade expressa valores formativos e produz determinadas possibilidades de experiência.

A mediação docente, quando vinculada à sensibilidade estética, permite que a aprendizagem seja atravessada por múltiplas linguagens. A palavra escrita, a oralidade, a imagem, o corpo, o gesto, o desenho, a música, o teatro, a fotografia e a expressão artística não são acessórios do processo educativo, mas formas legítimas de elaboração do pensamento. Barbosa (2010), ao defender a arte como conhecimento, contribui para superar a visão de que a experiência estética ocupa lugar secundário na escola. Para a autora, a arte amplia a percepção, desenvolve a imaginação e fortalece a capacidade crítica do sujeito diante da realidade.

A arte é uma forma de conhecimento que possibilita ao indivíduo interpretar o mundo, compreendê-lo e transformá-lo, desenvolvendo capacidades perceptivas, imaginativas e críticas que são fundamentais para a formação humana. Ao articular sensibilidade, reflexão e expressão, a experiência artística amplia os modos de ver e significar a realidade, favorecendo a construção de um pensamento mais autônomo e criativo. O ensino de arte na escola não deve ser entendido como atividade complementar, mas como dimensão essencial do currículo, capaz de promover a leitura crítica do mundo e a valorização das múltiplas culturas que compõem a sociedade (Barbosa, 2010, p. 18).

Essa compreensão é essencial para pensar o professor como mediador de experiências sensíveis, pois evidencia que aprender não se reduz à apropriação conceitual abstrata. O estudante também aprende quando interpreta uma imagem, quando dramatiza uma situação, quando organiza uma narrativa, quando escuta uma música, quando experimenta materiais, quando observa o ambiente ou quando expressa corporalmente uma ideia. A mediação docente precisa, portanto, reconhecer que diferentes linguagens abrem diferentes vias de acesso ao conhecimento. Em contextos escolares diversos, essa abertura torna-se ainda mais necessária, pois amplia as possibilidades de participação e reduz barreiras impostas por modelos únicos de aprendizagem.

Nesse movimento, a presença do professor ganha uma dimensão estética e política. Estética porque envolve a criação de ambientes, ritmos, linguagens e formas de relação que afetam os sujeitos. Política porque toda mediação participa da disputa por reconhecimento, inclusão e produção de sentidos. Um professor que escuta, acolhe, problematiza e cria experiências significativas está também afirmando uma determinada concepção de escola: uma escola menos indiferente, menos burocrática e mais comprometida com a dignidade dos sujeitos. Tal prática não elimina conflitos, mas os transforma em matéria de reflexão e aprendizagem.

A mediação de experiências exige, ainda, que o professor compreenda sua própria incompletude. Ninguém media de modo verdadeiro se acredita possuir todas as respostas. A docência sensível requer abertura ao inesperado, disposição para rever certezas e humildade intelectual para aprender com os estudantes. Essa postura não fragiliza a autoridade docente; ao contrário, qualifica-a eticamente. A autoridade pedagógica não nasce da rigidez, mas da coerência, do domínio do conhecimento, da escuta responsável e da capacidade de conduzir processos sem sufocar a participação discente.

Em diálogo com essa ideia, Roldão (2007) destaca que ensinar é uma ação profissional complexa, marcada pela intencionalidade de fazer aprender. O trabalho docente não se reduz à exposição de conteúdos, pois implica produzir condições para que a aprendizagem efetivamente ocorra. Essa compreensão reforça que a mediação não é um detalhe da prática pedagógica, mas o núcleo da própria profissionalidade docente. O professor é profissional porque interpreta contextos, decide caminhos, ajusta estratégias e responde à singularidade das situações educativas.

Ensinar configura-se essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa a alguém. Não basta, portanto, que o professor saiba o conteúdo, embora esse saber seja indispensável. É necessário que saiba transformá-lo em objeto de aprendizagem, organizando situações, estratégias e mediações que possibilitem ao outro apropriar-se desse conhecimento de forma significativa (Roldão, 2007, p. 94).

Essa concepção permite superar tanto a visão tecnicista quanto a visão espontaneísta da docência. De um lado, o professor não pode ser reduzido a executor de métodos previamente definidos. De outro, sua prática também não pode depender apenas de intuições ou boa vontade. Mediar sentidos e experiências requer formação sólida, repertório didático, leitura crítica da realidade e compromisso com a aprendizagem de todos. O professor-mediador é, portanto, um intelectual da prática, alguém que pensa enquanto age e age sustentado por reflexão.

Convém acrescentar que a mediação pedagógica se torna ainda mais relevante em contextos de desigualdade social, diversidade cultural e inclusão escolar. Quando os estudantes chegam à escola em condições desiguais de acesso à cultura escrita, aos bens simbólicos e às oportunidades formativas, a mediação docente assume papel decisivo na democratização do conhecimento. Mediar é criar pontes sem empobrecer o conteúdo. É reconhecer obstáculos sem naturalizá-los. É adaptar caminhos sem reduzir o horizonte formativo. Uma escola comprometida com a justiça educacional precisa de professores capazes de construir experiências que acolham as diferenças e, ao mesmo tempo, ampliem as possibilidades de participação crítica dos sujeitos.

A dimensão ética da mediação também se expressa no cuidado com a palavra. A maneira como o professor nomeia o aluno, interpreta seus erros, responde às suas dúvidas e reconhece suas tentativas produz efeitos subjetivos importantes. Uma palavra pode abrir caminhos ou bloquear experiências. Um gesto pode legitimar a presença do estudante ou reforçar sua sensação de inadequação. Nesse sentido, a docência é sempre uma prática de responsabilidade. O professor mediador sabe que o conhecimento não chega ao aluno de forma neutra, mas atravessado pelo modo como é apresentado, pelas relações que o sustentam e pelo clima simbólico em que se insere.

Sob outro ângulo, a mediação de experiências não se restringe ao momento da aula. Ela envolve o planejamento, a avaliação, a organização do ambiente, a escolha dos recursos, a relação com as famílias, o diálogo com outros profissionais e a interpretação contínua dos processos de aprendizagem. Avaliar, nessa perspectiva, não significa apenas medir resultados, mas compreender percursos, identificar avanços, perceber dificuldades e reorganizar intervenções. A avaliação torna-se parte da mediação, pois oferece ao professor elementos para ajustar sua prática e ao estudante possibilidades de tomar consciência de seu próprio processo formativo.

A partir desse conjunto de reflexões, pode-se afirmar que o professor como mediador de sentidos e experiências ocupa posição central na construção de uma educação humanizadora. Sua função não é apenas

transmitir o que já está dado, mas criar condições para que o conhecimento se transforme em experiência viva. Isso requer uma prática que articule rigor e sensibilidade, planejamento e abertura, conteúdo e vida, razão e imaginação. A mediação docente, quando realizada com intencionalidade ética e estética, possibilita que a escola deixe de ser apenas espaço de instrução para tornar-se território de pertencimento, autoria e transformação.

Em síntese, a figura do professor-mediador aproxima-se diretamente da noção de professor-curador defendida neste artigo. Ambos selecionam, organizam e oferecem experiências capazes de provocar deslocamentos, despertar perguntas e ampliar formas de existência. O professor-curador não impõe sentidos únicos, mas cria percursos para que os estudantes possam construir relações próprias com o saber. Sua mediação não se mede apenas pelo conteúdo ensinado, mas pela qualidade dos encontros que promove, pelas perguntas que deixa abertas, pelos vínculos que sustenta e pelas experiências que permanecem na memória formativa dos sujeitos. Assim, mediar é fazer da docência uma prática de criação, cuidado e responsabilidade diante do outro e do mundo.

3 METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de abordagem teórico-reflexiva e finalidade interpretativa, desenvolvida a partir de revisão bibliográfica crítica sobre a docência compreendida como curadoria de experiências sensíveis e criativas. A escolha por essa orientação metodológica justifica-se pela própria natureza do objeto investigado, uma vez que o papel do professor como mediador de sentidos, experiências, linguagens e vínculos não pode ser adequadamente compreendido por meio de procedimentos meramente quantificáveis. Trata-se de um fenômeno situado no campo das relações humanas, das práticas culturais, da formação integral e das dimensões éticas e estéticas do processo educativo.

A pesquisa qualitativa permite uma aproximação mais densa com os significados que atravessam a prática docente, considerando que a educação não se reduz a dados isolados, indicadores de desempenho ou resultados mensuráveis. Conforme Minayo (2022), esse tipo de investigação volta-se para o universo dos sentidos, das relações, dos valores, das crenças e das práticas sociais, buscando interpretar a realidade em sua complexidade. Assim, o presente estudo não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas construir uma análise fundamentada sobre a docência como prática sensível, criadora e formadora.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos (Minayo, 2022, p. 21).

O percurso metodológico foi estruturado por meio de revisão bibliográfica, com seleção de obras e estudos que dialogam diretamente com a pedagogia crítica, a filosofia da educação, a arte-educação, a formação docente, a estética e a mediação pedagógica. Foram priorizadas referências reconhecidas no campo educacional, tais como Freire (1996), Larrosa (2002), Duarte Júnior (2000), Barbosa (2010), Hernández (2000), Roldão (2007), Vygotsky (1991), Nussbaum (2015), Bardin (2016), Minayo (2022) e Santos (2020). A escolha desses autores ocorreu em razão da contribuição teórica de cada um para a compreensão da experiência, da sensibilidade, da mediação e da formação humana em perspectiva crítica e integral.

A revisão bibliográfica foi conduzida de maneira criteriosa, considerando a pertinência das obras em relação ao tema central do estudo, a consistência conceitual dos referenciais e sua relevância acadêmica para a área da educação. Segundo Gil (2017), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador analisar contribuições já consolidadas sobre determinado problema, possibilitando o aprofundamento teórico e a construção de novas interpretações a partir do diálogo com a produção científica existente. Nesse sentido, o estudo não se limita à reunião de citações, mas realiza uma leitura analítica e articulada dos referenciais selecionados.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora quase todos os estudos exijam algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas, especialmente quando se pretende analisar posições teóricas diversas sobre determinado problema (Gil, 2017, p. 44).

A análise do material selecionado seguiu uma orientação interpretativa, inspirada na análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), especialmente no que se refere à identificação de categorias temáticas recorrentes e à organização dos sentidos presentes nos textos estudados. A leitura das obras permitiu agrupar os fundamentos teóricos em eixos articuladores, como a pedagogia do sensível, a mediação docente, a experiência educativa, a estética como linguagem pedagógica e a curadoria de práticas formativas. Esses eixos sustentam a discussão do artigo e favorecem uma compreensão mais integrada do professor como sujeito que organiza experiências, mobiliza linguagens e constrói condições de aprendizagem significativa.

No desenvolvimento da investigação, adotou-se o compromisso com a integridade acadêmica, a fidelidade às fontes consultadas e a adequada identificação das ideias mobilizadas. Essa postura metodológica dialoga com a Política de Integridade na Atividade Científica do CNPq (2026), instituída pela Portaria nº 2.664/2026, a qual enfatiza a honestidade intelectual, a responsabilidade na comunicação dos resultados, a citação adequada das fontes e o respeito aos princípios éticos em todas as etapas da produção científica. Desse modo, todas as referências utilizadas foram selecionadas de forma coerente com o tema e citadas conforme as normas da ABNT.

A opção por uma metodologia teórico-reflexiva também se justifica pelo propósito do artigo: compreender a docência para além de sua dimensão operacional, evidenciando sua potência ética, estética e formadora. Como o estudo não envolve coleta direta de dados com participantes humanos, aplicação de instrumentos empíricos ou intervenção em campo, sua consistência metodológica reside na profundidade da análise bibliográfica, na coerência argumentativa e na articulação crítica entre os autores mobilizados. O texto, portanto, constrói-se como ensaio acadêmico de base bibliográfica, voltado à interpretação de conceitos e à ampliação do debate sobre práticas docentes humanizadoras.

Assim, a metodologia adotada possibilita compreender o professor-curador como uma categoria analítica situada na interface entre pedagogia, estética, sensibilidade e formação integral. Ao articular diferentes referenciais teóricos, o estudo busca evidenciar que a prática docente não se restringe à transmissão de conteúdos, mas envolve a criação de ambiências educativas, a mediação de experiências e a valorização dos sujeitos em sua complexidade. Desse modo, a pesquisa reafirma a necessidade de pensar a escola como espaço de encontro, criação, pertencimento e humanização.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 A ESTÉTICA COMO LINGUAGEM PEDAGÓGICA

Compreender a estética como linguagem pedagógica significa reconhecer que a educação não se realiza apenas por meio da transmissão verbal de conteúdos ou da organização racional de conceitos. O processo educativo envolve modos de ver, sentir, interpretar, criar e significar o mundo. Desse modo, a estética não pode ser reduzida a um elemento decorativo da prática escolar, tampouco a um recurso eventual utilizado para tornar as aulas mais agradáveis. Ela constitui uma dimensão formativa profunda, pois mobiliza a percepção, a imaginação, a sensibilidade, o corpo, a memória e a capacidade humana de atribuir sentido à experiência vivida.

No campo da docência, essa compreensão desloca o professor do lugar de mero aplicador de métodos para situá-lo como sujeito que organiza experiências sensíveis de aprendizagem. O ato pedagógico, quando atravessado pela estética, deixa de ser apenas procedimento didático e passa a configurar-se como acontecimento formativo. A sala de aula, nessa perspectiva, não se restringe a um espaço físico de exposição de conteúdos, mas torna-se território simbólico no qual linguagens, afetos, imagens, palavras, gestos e silêncios participam da construção do conhecimento. Tal entendimento fortalece a ideia do professor-curador, pois ensinar também implica selecionar, organizar e mediar experiências que possam tocar os estudantes e ampliar suas formas de compreender a realidade.

A partir dessa leitura, a estética deve ser compreendida como uma linguagem que produz conhecimento. Diferentemente de concepções que opõem razão e sensibilidade, o pensamento pedagógico

contemporâneo tem reconhecido que a aprendizagem se torna mais significativa quando o sujeito é afetado pelo que aprende. O conhecimento não chega ao estudante como algo neutro, isolado ou puramente intelectual. Ele se apresenta sempre mediado por formas, vozes, imagens, relações, tempos, espaços e atmosferas. Por isso, uma prática educativa esteticamente comprometida não abandona o rigor conceitual, mas o aproxima da vida, da experiência e das múltiplas formas de expressão humana.

A contribuição de Duarte Júnior (2000) é particularmente relevante para esse debate. Ao discutir a educação do sensível, o autor evidencia que a formação humana não pode permanecer submetida apenas à lógica intelectual, uma vez que os sentidos constituem formas originárias de relação com o mundo. Educar esteticamente, portanto, não significa acrescentar atividades artísticas a um currículo já pronto, mas reconhecer que toda aprendizagem passa por uma dimensão sensível e simbólica.

A experiência estética não se reduz ao campo da arte, mas diz respeito ao modo como o sujeito se relaciona com o mundo por meio da sensibilidade, construindo significados que não podem ser plenamente apreendidos apenas pela razão. Trata-se de uma dimensão constitutiva da experiência humana, na qual percepção, emoção e imaginação se articulam na produção de sentidos sobre a realidade. Ao reconhecer a centralidade do sensível, a educação amplia suas possibilidades formativas, integrando saberes que ultrapassam a lógica instrumental e favorecem a constituição de sujeitos mais atentos, críticos e abertos à complexidade do viver (Duarte Júnior, 2000, p. 46).

Essa perspectiva permite afirmar que a estética, no campo pedagógico, não é acessória, mas estruturante. Uma educação que não educa o olhar, a escuta, o corpo, a imaginação e a capacidade de sentir tende a formar sujeitos tecnicamente informados, porém pouco disponíveis à alteridade, à criação e à leitura sensível da realidade. A escola, quando se distancia da dimensão estética, pode transformar-se em espaço de repetição, automatismo e empobrecimento simbólico. Em sentido oposto, quando assume a estética como linguagem formativa, abre possibilidades para que o estudante aprenda com maior profundidade, pois passa a relacionar o conhecimento às suas experiências, emoções, memórias e formas de expressão.

Sob esse horizonte, a arte ocupa lugar central, mas não exclusivo. A estética pedagógica manifesta-se na literatura, na música, no desenho, na fotografia, no teatro, na dança, na cultura visual, na organização do ambiente, na escuta das narrativas dos estudantes, na escolha das palavras e na forma como o professor conduz o encontro educativo. Uma aula esteticamente pensada não depende necessariamente de recursos sofisticados, mas de intencionalidade, sensibilidade e cuidado com as condições em que a aprendizagem acontece. O modo como o professor apresenta um texto, dispõe os materiais, acolhe uma pergunta, valoriza uma produção discente ou cria uma atmosfera de investigação já expressa uma determinada concepção estética de educação.

A arte-educação brasileira, especialmente a partir das contribuições de Barbosa (2010), oferece fundamentos consistentes para compreender a arte como campo de conhecimento e como prática de leitura crítica da realidade. A autora rompe com visões reducionistas que tratam a arte como passatempo,

ornamentação ou atividade secundária, defendendo sua importância na formação cultural, perceptiva e crítica dos sujeitos. Nesse sentido, a experiência estética não apenas sensibiliza, mas também desenvolve pensamento, interpretação e consciência social.

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (Barbosa, 2010, p. 99).

Essa formulação reforça que a estética, quando assumida como linguagem pedagógica, contribui para a formação de sujeitos capazes de perceber criticamente o mundo. A experiência estética não se limita à fruição da beleza, pois também envolve leitura, interpretação, estranhamento, elaboração simbólica e posicionamento diante da realidade. Ao trabalhar com imagens, sons, narrativas, gestos e produções culturais, o professor amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento e reconhece que os estudantes aprendem por múltiplas vias. Tal postura torna-se ainda mais relevante em contextos escolares marcados pela diversidade, nos quais diferentes formas de expressão precisam ser acolhidas como legítimas.

Nesse sentido, o professor-curador não transforma a estética em espetáculo, mas em mediação. Sua tarefa consiste em construir percursos nos quais os estudantes possam entrar em contato com experiências significativas, elaborar sentidos próprios e ampliar sua relação com o saber. Como um curador que organiza uma exposição, o docente escolhe elementos, cria conexões, estabelece ambientes de leitura e provoca interpretações. No entanto, sua curadoria pedagógica não se resume à seleção de materiais. Ela envolve a criação de condições para que cada estudante possa participar da experiência educativa de maneira ativa, sensível e autoral.

A estética como linguagem pedagógica também permite enfrentar a lógica da padronização, ainda muito presente nas práticas escolares. Quando o ensino é organizado exclusivamente em torno de respostas únicas, tempos homogêneos e formas rígidas de participação, parte significativa da experiência dos estudantes é silenciada. A sensibilidade estética, ao contrário, abre espaço para a pluralidade de modos de aprender e expressar. Há estudantes que compreendem melhor por meio da oralidade, outros pela imagem, pelo movimento, pela escrita, pelo desenho, pela dramatização ou pela experimentação concreta. Reconhecer essa diversidade não significa abandonar os objetivos curriculares, mas enriquecer os caminhos para alcançá-los.

A noção de experiência, trabalhada por Larrosa (2002), contribui para aprofundar essa discussão. Para o autor, nem tudo o que acontece na escola se converte em experiência formativa. Muitas atividades passam pelos estudantes sem tocá-los, sem produzir reflexão ou transformação. A estética, nesse ponto,

pode funcionar como interrupção do automatismo, pois convida o sujeito a demorar-se no olhar, na escuta e na elaboração dos sentidos. Uma prática pedagógica sensível cria pausas dentro da pressa escolar e permite que o conhecimento seja vivido com maior densidade.

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-se tempo e espaço (Larrosa, 2002, p. 24).

Essa concepção ajuda a compreender que a linguagem estética é também uma pedagogia do tempo. Em uma escola pressionada pela aceleração dos conteúdos e pela exigência constante de resultados, a experiência estética reivindica a lentidão necessária à formação. Observar uma imagem, escutar uma música, ler um poema, narrar uma memória, construir uma cena ou elaborar uma produção artística são ações que exigem disponibilidade. Elas educam a atenção e devolvem ao estudante a possibilidade de estar presente no processo de aprender. Assim, a estética não retarda a aprendizagem, mas aprofunda sua qualidade humana e intelectual.

No cotidiano escolar, essa perspectiva pode manifestar-se em práticas aparentemente simples, mas pedagogicamente potentes. A leitura expressiva de um texto literário pode abrir caminhos para a interpretação da linguagem e da vida. A análise de uma fotografia pode desencadear debates sobre território, identidade, desigualdade e memória. Uma atividade com música pode favorecer a escuta, o ritmo, a emoção e a construção coletiva. O uso do desenho pode permitir que estudantes expressem compreensões ainda não organizadas verbalmente. A dramatização pode possibilitar a elaboração de conflitos, sentimentos e posições sociais. Em todas essas situações, a estética atua como linguagem que aproxima o saber da experiência.

A discussão dos resultados teóricos deste estudo evidencia, portanto, que a estética não deve ser compreendida como adição metodológica, mas como princípio formativo. O professor que assume essa dimensão em sua prática cria oportunidades para que o estudante participe do conhecimento com maior inteireza. Ele não apenas explica conceitos, mas constrói experiências em que os conceitos se tornam perceptíveis, relacionáveis e significativos. Essa postura não dispensa o planejamento, o domínio do conteúdo ou a clareza didática. Pelo contrário, exige uma docência ainda mais qualificada, pois requer a capacidade de articular rigor, sensibilidade e intencionalidade pedagógica.

No campo curricular, Hernández (2000) contribui para pensar a estética como possibilidade de reorganização das experiências escolares. Ao defender os projetos de trabalho e a cultura visual como formas de aproximação entre conhecimento escolar e vida cotidiana, o autor propõe uma pedagogia que

reconhece os estudantes como sujeitos produtores de sentidos. Essa abordagem desloca o currículo de uma sequência fixa de conteúdos para um campo de investigação, interpretação e criação. Nesse modelo, a estética não aparece isolada em uma disciplina, mas atravessa a construção do conhecimento de forma interdisciplinar.

A incorporação da estética à prática pedagógica também possui dimensão política. Em sociedades marcadas por desigualdades de acesso aos bens culturais, a escola torna-se um espaço fundamental de democratização das experiências simbólicas. Muitos estudantes têm na escola uma das poucas oportunidades de contato sistemático com literatura, artes visuais, música, teatro, cinema, patrimônio cultural e outras manifestações expressivas. Ao negligenciar essas linguagens, a instituição escolar reforça exclusões. Ao valorizá-las, contribui para ampliar repertórios, fortalecer identidades e possibilitar que os sujeitos se reconheçam como produtores de cultura.

Em diálogo com essa questão, Nussbaum (2015) alerta para os riscos de uma educação orientada apenas por finalidades econômicas e utilitárias. Para a autora, as artes e as humanidades são indispensáveis à formação democrática, pois desenvolvem imaginação, empatia, pensamento crítico e capacidade de compreender o outro. Essa reflexão aproxima-se diretamente da defesa da estética como linguagem pedagógica, uma vez que educar sensivelmente é também educar para a convivência, para a responsabilidade ética e para a participação na vida comum.

Sedentos de lucro nacional, os países e seus sistemas de educação estão descartando, de forma imprudente, competências indispensáveis para manter vivas as democracias. Se essa tendência prosseguir, nações de todo o mundo logo estarão produzindo gerações de máquinas úteis, em vez de cidadãos completos, capazes de pensar por si mesmos, criticar a tradição e compreender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros (Nussbaum, 2015, p. 4).

Essa advertência fortalece o argumento de que a estética não é luxo pedagógico, mas necessidade formativa. Uma educação voltada apenas à eficiência pode produzir sujeitos adaptados a determinados sistemas, mas empobrecidos em sua capacidade de imaginar, sentir e compreender a complexidade humana. A estética, ao mobilizar a sensibilidade e a criação, contribui para formar sujeitos mais atentos ao outro, mais capazes de perceber nuances da realidade e mais preparados para agir criticamente diante dos problemas sociais. Por isso, sua presença na escola tem implicações éticas, culturais e democráticas.

A análise construída neste item também revela que o professor-curador atua como cuidador de atmosferas educativas. Sua ação não se limita a escolher conteúdos, mas inclui a construção de ambientes em que o aprender possa acontecer de maneira sensível, crítica e significativa. A disposição da sala, o uso das linguagens, a escuta das manifestações dos estudantes, o acolhimento das diferenças e a abertura ao inesperado compõem a dimensão estética da docência. Nesse sentido, todo ato pedagógico comunica uma

forma de compreender o mundo. Uma escola fria, silenciosa no sentido da repressão, visualmente empobrecida e relacionalmente rígida comunica uma pedagogia da contenção. Uma escola que valoriza cores, vozes, produções, narrativas e afetos comunica uma pedagogia da presença.

A estética como linguagem pedagógica também exige cuidado para não ser confundida com embelezamento superficial da escola. Não se trata de decorar murais, organizar apresentações ou produzir atividades visualmente agradáveis sem densidade formativa. A dimensão estética aqui defendida possui intencionalidade crítica. Ela busca ampliar a percepção dos estudantes, desenvolver sua capacidade de leitura do mundo, fortalecer a autoria e favorecer experiências que articulem conhecimento, sensibilidade e reflexão. Assim, a beleza pedagógica não está apenas na forma, mas na qualidade da relação que se estabelece entre sujeito, saber e mundo.

Convém destacar que a estética, quando incorporada à prática docente, favorece também processos inclusivos. Estudantes com diferentes perfis, ritmos e modos de aprendizagem podem encontrar nas múltiplas linguagens possibilidades mais amplas de participação. A oralidade, a imagem, o corpo, a música, os objetos concretos, os jogos simbólicos e a expressão artística constituem caminhos pedagógicos que podem reduzir barreiras e ampliar o pertencimento. A escola sensível não substitui o conhecimento sistematizado por atividades livres, mas cria diferentes portas de entrada para que todos possam acessar, elaborar e comunicar saberes.

A partir dessas considerações, torna-se possível afirmar que a estética como linguagem pedagógica reconfigura a própria ideia de aprendizagem. Aprender não é apenas responder corretamente, memorizar conceitos ou reproduzir explicações. Aprender é também perceber relações, elaborar sentidos, expressar compreensões, criar formas de dizer o mundo e transformar a maneira de habitá-lo. O professor, ao assumir essa perspectiva, passa a organizar sua prática com maior atenção aos efeitos simbólicos do ensino. Ele compreende que uma pergunta bem formulada, uma imagem cuidadosamente escolhida, uma música contextualizada ou uma narrativa compartilhada podem produzir deslocamentos formativos que ultrapassam a lógica imediata da avaliação.

Em síntese, a estética como linguagem pedagógica constitui um eixo fundamental para compreender o professor como curador de experiências sensíveis e criativas. Ao mobilizar diferentes formas de expressão, o docente amplia os modos de acesso ao conhecimento e transforma o cotidiano escolar em espaço de criação, escuta e autoria. Essa concepção permite superar práticas reduzidas ao cumprimento mecânico de conteúdos e reafirma a escola como território de formação integral. Desse modo, a estética não apenas embeleza a educação, mas a humaniza, pois devolve ao ato de ensinar e aprender sua potência sensível, crítica e transformadora.

4.2 A MEDIAÇÃO CRIATIVA COMO ÉTICA DA PRESENÇA

A mediação criativa, compreendida como ética da presença, constitui uma das dimensões mais significativas da docência quando esta se afasta da lógica meramente instrucional e passa a ser pensada como prática relacional, sensível e formadora. No contexto educacional contemporâneo, marcado por pressões curriculares, avaliações padronizadas e exigências de produtividade, o professor é frequentemente conduzido a assumir uma postura operacional, centrada no cumprimento de conteúdos e metas. Todavia, a análise desenvolvida neste estudo evidencia que ensinar exige muito mais do que domínio técnico ou organização metodológica. Exige presença, escuta, discernimento, abertura ao outro e capacidade de transformar o cotidiano escolar em espaço de encontro e criação.

Em tal perspectiva, a mediação criativa não se reduz ao uso de recursos inovadores, atividades diferenciadas ou estratégias didáticas consideradas atrativas. Embora esses elementos possam compor a prática docente, a criatividade pedagógica aqui defendida possui uma densidade mais profunda. Ela se refere à capacidade do professor de ler os contextos, perceber os sujeitos, reorganizar percursos e construir respostas educativas sensíveis às necessidades concretas da turma. Criar, nesse sentido, não significa improvisar de modo aleatório, mas agir com intencionalidade diante da imprevisibilidade própria das relações humanas. A mediação criativa nasce exatamente nesse ponto: entre o planejamento e o acontecimento, entre o conteúdo previsto e a vida que irrompe na sala de aula.

Sob esse horizonte, a presença docente assume valor ético. Estar presente não significa apenas ocupar fisicamente o espaço escolar, cumprir horário ou conduzir uma sequência de atividades. A presença, em sentido pedagógico, envolve uma disposição integral para acolher, observar, intervir, silenciar quando necessário e sustentar processos de aprendizagem que nem sempre se desenvolvem de forma linear. O professor presente é aquele que se deixa afetar pelo processo educativo sem perder sua responsabilidade formativa. Ele não abandona o rigor, mas o humaniza; não renuncia à condução pedagógica, mas a exerce com escuta, cuidado e abertura.

O pensamento de Freire (1996) contribui decisivamente para compreender essa dimensão ética da mediação. Para o autor, ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, disponibilidade ao diálogo e compromisso com a autonomia dos sujeitos. A prática docente, portanto, não pode ser reduzida a uma ação vertical, na qual o professor fala e o aluno apenas recebe. A mediação criativa se aproxima da pedagogia freireana porque reconhece que o conhecimento se constrói em relação, por meio da problematização do mundo e da valorização dos sujeitos envolvidos no processo.

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho, a de ensinar e não a de transferir conhecimento (Freire, 1996, p. 47).

A partir dessa compreensão, a mediação criativa revela-se como uma prática de abertura responsável. O professor não atua como simples transmissor de verdades acabadas, mas como sujeito que cria condições para que os estudantes possam pensar, perguntar, experimentar e construir sentidos. Essa abertura, no entanto, não significa ausência de direção pedagógica. Pelo contrário, exige maior maturidade profissional, pois o educador precisa saber quando conduzir, quando provocar, quando acolher, quando retomar e quando permitir que o grupo percorra caminhos próprios de elaboração. A criatividade docente está justamente nessa capacidade de equilibrar intencionalidade e flexibilidade.

Nessa direção, a ética da presença manifesta-se no modo como o professor reconhece cada estudante como sujeito de história, linguagem, desejo e possibilidade. Em uma sala de aula, nem todos aprendem no mesmo ritmo, nem todos respondem da mesma forma aos estímulos, nem todos expressam suas dificuldades por meio da palavra. Alguns estudantes comunicam seus impasses pelo silêncio, pela recusa, pela dispersão, pela insegurança ou pela aparente indiferença. A presença sensível permite ao professor interpretar esses sinais sem transformá-los imediatamente em rótulos ou julgamentos. Assim, mediar criativamente é também escutar aquilo que nem sempre se apresenta de modo explícito.

A contribuição de Larrosa (2002) aprofunda essa discussão ao destacar que a experiência educativa requer tempo, pausa e disponibilidade. Em uma escola muitas vezes atravessada pela pressa, pela repetição e pelo excesso de informações, a presença docente torna-se condição para que algo efetivamente aconteça aos sujeitos. A mediação criativa, nesse caso, atua como resistência ao automatismo pedagógico, criando brechas para que a aprendizagem seja vivida como experiência e não apenas como atividade cumprida.

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-se tempo e espaço (Larrosa, 2002, p. 24).

Esse entendimento permite afirmar que a mediação criativa se vincula diretamente à pedagogia do tempo vivido. O professor que atua com presença ética não se limita a acelerar o percurso para cumprir conteúdos. Ele compreende que a aprendizagem exige elaboração, maturação e vínculo. Há momentos em que a pausa é mais formativa do que a continuidade apressada; há situações em que uma pergunta bem colocada ensina mais do que uma longa explicação; há experiências em que o silêncio acolhido favorece

mais aprendizagem do que a exigência imediata de resposta. A ética da presença consiste, portanto, em perceber a qualidade do tempo pedagógico.

Por esse caminho, o erro ganha outro estatuto na prática educativa. Em modelos pedagógicos centrados apenas no desempenho, o erro costuma ser visto como falha a ser corrigida rapidamente. Na mediação criativa, ele passa a ser compreendido como parte do processo de aprendizagem, como indício de pensamento em construção e como oportunidade de intervenção docente. O professor presente não expõe o erro para constranger, nem o ignora para evitar conflito. Ele o transforma em matéria de análise, reconstrução e avanço. Desse modo, a criatividade docente também se expressa na capacidade de ressignificar aquilo que, em uma lógica rígida, seria tratado apenas como insuficiência.

A mediação criativa como ética da presença também se realiza na organização das ambiências escolares. O espaço da sala de aula comunica concepções pedagógicas. Uma sala organizada apenas para a escuta passiva tende a reforçar a centralidade absoluta do professor e a limitar a participação discente. Ambientes que favorecem circulação da palavra, produção coletiva, uso de diferentes linguagens e valorização das criações dos estudantes tendem a ampliar o pertencimento e a autoria. Nesse sentido, a presença docente não se expressa somente na fala do professor, mas também nas escolhas que ele faz ao organizar o espaço, o tempo, os materiais e as interações.

A arte-educação contribui de maneira importante para compreender essa dimensão criativa da mediação. Barbosa (2010), ao defender a arte como campo de conhecimento, evidencia que a experiência estética desenvolve percepção, imaginação, criticidade e capacidade de transformação da realidade. A mediação criativa, ao incorporar múltiplas linguagens, amplia os modos de participação dos estudantes e reconhece que o pensamento pode ser elaborado pela palavra, pela imagem, pelo corpo, pelo gesto, pela música, pela narrativa e pela criação artística.

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (Barbosa, 2010, p. 99).

Essa reflexão permite compreender que a criatividade pedagógica não deve ser confundida com ornamentação da aula ou busca por entretenimento. A mediação criativa possui compromisso com a formação crítica dos sujeitos. Ao mobilizar diferentes linguagens, o professor amplia as formas de acesso ao conhecimento e cria possibilidades para que os estudantes expressem compreensões que, muitas vezes, não emergiriam em práticas exclusivamente expositivas. Assim, uma imagem, uma música, uma roda de

conversa, uma dramatização, uma produção escrita, uma leitura literária ou uma experiência corporal podem tornar-se dispositivos de pensamento quando articulados a uma intenção pedagógica consistente.

No âmbito das relações escolares, a ética da presença também se expressa pelo cuidado com a palavra. O modo como o professor se dirige ao estudante, interpreta sua dificuldade, acolhe sua tentativa e responde à sua participação produz efeitos formativos. Palavras podem incentivar ou bloquear, abrir caminhos ou reforçar inseguranças, reconhecer potências ou cristalizar incapacidades. Por isso, a mediação criativa exige uma linguagem docente atenta, respeitosa e formadora. O professor que fala com cuidado não suaviza indevidamente os desafios, mas constrói condições para que o estudante se sinta autorizado a enfrentá-los.

A dimensão política dessa mediação torna-se ainda mais evidente quando se consideram as desigualdades que atravessam a escola pública brasileira. Muitos estudantes chegam à sala de aula marcados por experiências de exclusão, silenciamento, vulnerabilidade social e negação de direitos culturais. Nesses contextos, a presença ética do professor pode representar uma das primeiras experiências institucionais de reconhecimento, escuta e valorização. Mediar criativamente, portanto, não é apenas diversificar estratégias, mas disputar sentidos sobre quem pode aprender, quem pode falar, quem pode criar e quem tem direito a ocupar legitimamente o espaço escolar.

Santos (2020) ajuda a situar essa discussão em um campo mais amplo de justiça cognitiva. Para o autor, não há emancipação social sem o reconhecimento da pluralidade de saberes e sem a valorização das experiências historicamente silenciadas. Essa perspectiva dialoga diretamente com a mediação criativa, pois o professor, ao reconhecer repertórios culturais diversos, rompe com a ideia de que apenas determinados conhecimentos ou formas de expressão possuem legitimidade na escola.

Não haverá justiça social global sem justiça cognitiva global. A luta por uma educação emancipadora passa pelo reconhecimento da diversidade de saberes e pela valorização das experiências dos sujeitos historicamente silenciados, rompendo com hierarquias epistêmicas que privilegiam determinados conhecimentos em detrimento de outros (Santos, 2020, p. 56).

Com base nessa compreensão, a mediação criativa passa a ser entendida como prática de democratização do conhecimento. O professor não abandona os saberes sistematizados, nem relativiza a importância do currículo, mas cria pontes entre o conhecimento escolar e as experiências dos estudantes. Essa articulação impede que o conteúdo se torne algo distante da vida e, ao mesmo tempo, evita que a prática pedagógica se limite ao espontâneo. A presença ética sustenta esse equilíbrio, pois reconhece a cultura do aluno sem aprisioná-lo apenas ao que ele já conhece, oferecendo-lhe novos repertórios, novas perguntas e novas possibilidades de leitura do mundo.

No plano profissional, a mediação criativa exige formação docente sólida. Não se trata de uma habilidade espontânea ou de uma qualidade pessoal inata. Ela requer estudo, reflexão, planejamento, repertório didático, domínio dos conteúdos e capacidade de análise das situações concretas. Roldão (2007) contribui para esse debate ao compreender o ensino como ação profissional complexa, cuja especificidade está em fazer aprender. A docência, portanto, não se limita a saber algo, mas envolve transformar esse saber em objeto de aprendizagem para sujeitos reais, em contextos reais.

Ensinar configura-se essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa a alguém. Não basta, portanto, que o professor saiba o conteúdo, embora esse saber seja indispensável. É necessário que saiba transformá-lo em objeto de aprendizagem, organizando situações, estratégias e mediações que possibilitem ao outro apropriar-se desse conhecimento de forma significativa (Roldão, 2007, p. 94).

Essa formulação reforça que a criatividade docente não pode ser reduzida ao improviso. O professor criativo é aquele que, sustentado por conhecimento profissional, consegue reorganizar a prática diante das necessidades do processo educativo. Sua presença não é passiva, mas interpretativa. Ele observa, avalia, decide, ajusta e intervém. A ética da presença, portanto, exige responsabilidade sobre as condições de aprendizagem. Estar presente é comprometer-se com o percurso do outro, sem substituí-lo em sua autoria.

Outro aspecto importante refere-se à relação entre mediação criativa e avaliação. Quando a presença docente é ética e sensível, a avaliação deixa de ser apenas um mecanismo de classificação para tornar-se parte do processo formativo. O professor observa avanços, identifica barreiras, reconhece estratégias utilizadas pelos estudantes e reorganiza intervenções. Avaliar passa a significar compreender o caminho percorrido e não apenas registrar um resultado final. Nesse sentido, a avaliação se integra à mediação, pois oferece elementos para que o professor ajuste sua prática e para que o estudante compreenda melhor sua própria aprendizagem.

A mediação criativa também se vincula à inclusão escolar. Em turmas heterogêneas, marcadas por diferentes ritmos, modos de comunicação, necessidades e trajetórias, práticas rígidas tendem a ampliar barreiras. A presença ética do professor favorece a construção de percursos mais flexíveis, nos quais os estudantes podem acessar o conhecimento por diferentes linguagens e participar de formas variadas. Tal postura não significa reduzir expectativas, mas diversificar caminhos para que todos tenham condições reais de aprender. A criatividade, nesse caso, torna-se expressão de justiça pedagógica.

No cotidiano da escola, essa ética se materializa em gestos concretos: adaptar uma explicação sem empobrecer o conteúdo, oferecer apoio sem retirar a autonomia, acolher uma dificuldade sem transformar o estudante em problema, reorganizar uma atividade diante da necessidade do grupo, abrir espaço para a fala discente, reconhecer saberes do território e utilizar diferentes recursos para favorecer a compreensão.

Tais gestos nem sempre aparecem nos documentos oficiais ou nos indicadores avaliativos, mas constituem o tecido mais profundo da experiência educativa.

A discussão dos resultados teóricos permite afirmar que a mediação criativa como ética da presença desloca a docência para um campo de maior responsabilidade humana. O professor-curador não trabalha apenas com conteúdos, mas com experiências, sentidos e possibilidades de existência. Ele cuida das condições para que o conhecimento aconteça de modo significativo. Isso requer disponibilidade para o encontro, sensibilidade para perceber o que emerge da relação pedagógica e coragem para reinventar percursos quando a realidade exige. A presença docente, nesse sentido, é uma forma de resistência à desumanização da escola.

Em síntese, a mediação criativa como ética da presença reafirma a docência como prática de cuidado, criação e responsabilidade. O professor que atua nessa perspectiva não se limita a conduzir atividades, mas constrói experiências formativas capazes de tocar os estudantes, ampliar repertórios e fortalecer vínculos com o conhecimento. Sua criatividade não está apenas na escolha de recursos, mas na capacidade de transformar a sala de aula em espaço de escuta, autoria, pertencimento e humanização. Assim, o professor-curador realiza sua ação mais profunda: organizar encontros nos quais aprender deixa de ser apenas obrigação escolar e passa a constituir experiência de formação integral.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste percurso reflexivo, tornou-se possível reafirmar que pensar o professor como curador de experiências sensíveis e criativas significa deslocar a docência de uma função meramente transmissiva para uma prática ética, estética e formadora. O estudo partiu da compreensão de que a escola contemporânea, muitas vezes pressionada por lógicas de desempenho, padronização e produtividade, precisa recuperar dimensões fundamentais da formação humana, especialmente a escuta, a sensibilidade, a presença, a criação e o vínculo. Nessa direção, a pesquisa alcançou seu objetivo ao analisar a docência como mediação de experiências capazes de integrar conhecimento, linguagem, subjetividade e formação integral.

A investigação evidenciou que a pedagogia do sensível não se apresenta como elemento secundário da prática educativa, mas como fundamento para uma escola mais humana, crítica e significativa. Ao longo da análise, verificou-se que o sensível amplia a própria compreensão de aprendizagem, pois permite reconhecer que o estudante não aprende apenas pela razão abstrata, mas também pelo corpo, pela memória, pela emoção, pela imaginação e pelas relações que estabelece com o mundo. Assim, o ensino passa a ser compreendido como experiência viva, e não apenas como organização sequencial de conteúdos escolares.

Outro resultado relevante consistiu na compreensão do professor como mediador de sentidos. A docência, nesse horizonte, não se reduz ao domínio de metodologias ou à aplicação de estratégias didáticas,

embora tais dimensões sejam importantes. O professor-curador atua como sujeito que seleciona, organiza, contextualiza e reinventa percursos formativos, criando condições para que os estudantes se aproximem do conhecimento de modo mais autoral, crítico e sensível. Desse modo, a mediação pedagógica revelou-se como prática de responsabilidade, pois envolve a criação de vínculos, a leitura cuidadosa dos contextos e a valorização das singularidades dos sujeitos.

Também se confirmou, no desenvolvimento da discussão, que a estética pode ser compreendida como linguagem pedagógica. Essa constatação fortalece a ideia de que a arte, a imagem, a palavra, o gesto, a música, o corpo, o silêncio e os diferentes modos de expressão não constituem recursos periféricos, mas caminhos legítimos de elaboração do pensamento. A estética, nesse sentido, não aparece como adorno da escola, mas como dimensão formativa que amplia a percepção, favorece a participação e torna o conhecimento mais próximo da experiência humana. Por isso, uma prática docente sensível não enfraquece o rigor pedagógico; ao contrário, aprofunda-o ao articular clareza conceitual, intencionalidade e presença.

A hipótese interpretativa que sustentou este estudo, isto é, a ideia de que o professor pode ser compreendido como curador de experiências sensíveis e criativas, mostrou-se pertinente diante dos fundamentos analisados. Ao longo do texto, observou-se que essa curadoria pedagógica não corresponde a uma metáfora superficial, mas a uma categoria potente para pensar a docência contemporânea. O professor-curador não entrega sentidos prontos nem transforma a aula em espetáculo. Ele constrói ambiências, provoca perguntas, organiza encontros e sustenta processos nos quais aprender torna-se uma experiência de autoria, pertencimento e transformação.

As contribuições deste artigo concentram-se, sobretudo, na ampliação do debate sobre a formação integral e sobre a necessidade de ressignificar o lugar do professor na escola. Ao defender a docência como prática de presença, criação e mediação sensível, o estudo contribui para o fortalecimento de perspectivas pedagógicas que recusam a redução do ensino à técnica, à repetição e à mensuração imediata. Sua relevância reside em afirmar que a qualidade da educação não pode ser pensada apenas pelos resultados visíveis e quantificáveis, mas também pelas experiências que constituem sujeitos mais críticos, criativos, éticos e disponíveis ao encontro com o outro.

Convém reconhecer que, por se tratar de uma investigação qualitativa, teórico-reflexiva e bibliográfica, este estudo não teve a intenção de produzir generalizações empíricas ou apresentar dados de campo. Sua força está na análise conceitual e na articulação crítica de referenciais que permitem compreender a docência sob outra perspectiva. Essa delimitação, longe de diminuir sua importância, indica a necessidade de novos estudos que possam observar, em contextos escolares concretos, como professores constroem práticas de curadoria pedagógica, mediação criativa e presença sensível em diferentes etapas da educação básica.

Como possibilidade de continuidade, recomenda-se que pesquisas futuras investiguem experiências docentes em escolas públicas, especialmente aquelas que articulam arte, inclusão, formação integral e metodologias sensíveis no cotidiano pedagógico. Estudos de campo, relatos de experiência, pesquisas colaborativas e análises de práticas pedagógicas podem aprofundar a compreensão sobre os modos pelos quais a estética e a mediação criativa se materializam na sala de aula. Também se mostra relevante examinar como a formação inicial e continuada de professores tem abordado, ou negligenciado, a dimensão sensível, ética e estética do trabalho docente.

Dessa forma, conclui-se que a docência, quando assumida como curadoria de experiências sensíveis e criativas, recupera sua força mais humana e transformadora. Ensinar deixa de ser apenas conduzir conteúdos e passa a significar criar condições para que o conhecimento aconteça como encontro, presença e elaboração de sentidos. A escola, nesse horizonte, não se limita a preparar sujeitos para responder a demandas externas, mas se afirma como território de formação integral, onde aprender é também sentir, imaginar, criar, pertencer e reinventar modos de estar no mundo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Portaria CNPq nº 2.664, de 6 de março de 2026**. Institui a Política de Integridade na Atividade Científica do CNPq. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 47, p. 4, 11 mar. 2026.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação do sensível**. 3. ed. Curitiba: Criar Edições, 2000.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Estética e educação: caminhos da sensibilidade e da razão**. Campinas: Papyrus, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

Aleinda Ferreira Sobreira Alencar | Maria Elenilda Silva Felipe | Lidiane Felix Henrique | Aldenir Raimundo Oliveira dos Santos | Jeovane Henrique de Souza | Francisco Ercio Pinheiro | Robério Paiva Castro | Maria Darlene Santana | Rafaela Gonçalves Rodrigues

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2022.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora**: da pandemia à utopia. São Paulo: Boitempo, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.