

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CAMPUS LITORAL NORTE
DEPARTAMENTO INTERDISCIPLINAR

**A EDUCAÇÃO SENSÍVEL APLICADA EM ESCOLA DA
REDE PÚBLICA:
RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE SEUS BENEFÍCIOS NO
DESENVOLVIMENTO INFANTIL INDIVIDUAL E COLETIVO**

PESQUISADORA: PAULA ARAÚJO MENDEZ

ORIENTADOR: PROF. DR. DIEGO CARLOS PEREIRA

Tramandaí

2022

Paula Araújo Mendez

**A EDUCAÇÃO SENSÍVEL APLICADA EM ESCOLA DA
REDE PÚBLICA**
RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE SEUS BENEFÍCIOS NO
DESENVOLVIMENTO INFANTIL INDIVIDUAL E COLETIVO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia EAD pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Orientador: Prof. Dr. Diego Carlos Pereira.

Polo: Tramandaí

Tramandaí

2022

PAULA ARAÚJO MENDEZ

**A EDUCAÇÃO SENSÍVEL APLICADA EM ESCOLA DA REDE
PÚBLICA**

**RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE SEUS BENEFÍCIOS NO
DESENVOLVIMENTO INFANTIL INDIVIDUAL E COLETIVO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para a
obtenção do grau de Licenciatura em
Pedagogia EAD pela Universidade Federal
do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Orientador: Prof. Dr. Diego Carlos Pereira.

Polo: Tramandaí

Data de aprovação: 05 de outubro de 2022

Banca examinadora

Prof. Dr. Diego Carlos Pereira

Universidade Federal Fluminense / Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. André Boccassius Siqueira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Esp. Bianca da Costa Ceroni

Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre - RS

Este trabalho é dedicado aos alunos do primeiro ciclo da EMEF Vereador Martim Aranha e às colegas do AHORTA-coletivo de aprendizagem da EMEF Vereador Martim Aranha. “UBUNTU– Eu sou, porque nós somos” (filosofia sul-africana).

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de toda a luz de inspiração que fala dentro de mim.

Aos alunos das turmas 21 e 22 do presente ano letivo da EMEF Vereador Martim Aranha, com quem compartilho as experiências mais importantes e significativas da minha trajetória enquanto educadora. Com eles aprendi a ver os pequenos raios de sol, como os chamo, que iluminam os espaços por onde conseguem entrar e meu coração, como a janela que recebe seu calor ao raiar.

Às colegas do AHORTA– coletivo de aprendizagem da EMEF Vereador Martim Aranha do qual faço parte. Cintia, Catiana, Cris e Bianca, queridas amigas de vida que constroem essa revolução dia a dia em constante parceria.

Aos meus pais, Maria José e José, que carinhosa e pacientemente deram o suporte nutritivo nos dias de escrita, para que eu pudesse me dedicar ao trabalho.

À minha irmã Cyntia, que forneceu o equipamento tecnológico necessário para a materialização desta escrita – o seu computador – e mais algum suporte emocional nos momentos em que me faltou a coragem em todos os meses deste processo.

À minha amiga Natashe, que me apresentou o edital de inscrição do curso de Pedagogia EAD da UFRGS, proporcionando a porta que me permitiu chegar até aqui.

Em memória do meu amor e para sempre companheiro canino Jumbo, que esteve comigo ao longo desses quatro anos de curso e que partiu para a sua jornada interestelar em Julho deste ano. Jumbo, contigo eu aprendi a gostar dos dias de chuva e apreciar rosas vermelhas.

Às políticas públicas de acesso à universidade implementadas durante o governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva e à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que garantiram através das UABs a minha formação acadêmica gratuita, pública e de qualidade.

Somos feitos de histórias e dos encontros que vivemos. Feliz pelos bonitos e incontáveis pedaços que me constituem inteira.

Gratidão aos presentes da vida.

*Quero, com estas palavras apenas
inspirações de pouso e rotas de voos. Rotas
de asas desenhadoras de ar. Imagino
colocar um finíssimo pincel nas pontas das
asas de um passarinho e esperar que suas
piruetas de nados no ar, neste oceano de ar,
traduzam um impressionismo da liberdade.
Um impressionismo dos sonhos mais livres.*

(PIORSKI, 2020).

RESUMO

Pensar na dimensão das infâncias é fazer da escola um espaço que dê às crianças o protagonismo, a partir de práticas sensíveis dentro dos processos de aprendizagem, provocando efeitos significativos na relação das crianças e dos professores com a escola. Esta pesquisa foi realizada a partir da perspectiva do Saber da Experiência (Larrosa, 2002), traz relatos de autoexperiências profissionais sobre os aspectos construtivos do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, relatando como o desejo de mudança, a partir dos anseios de um coletivo de professoras da escola pública do município de Porto Alegre, do qual faço parte, ressignificou as experiências escolares acerca da educação voltada à perspectiva sensível e da permacultura, evidenciando como é possível tornar a escola um espaço de vivências plenas e de construção de saberes, que empregam valor e sentido às aprendizagens, realizando a conexão entre as experiências e a fundamentação teórica que aborda o tema do sensível na educação.

Palavras-chave: Educação sensível. Saber da Experiência. Permacultura. Infância.

ABSTRACT

Thinking about the dimension of childhood is to make the school a space that gives children the leading role, from sensitive practices within the learning processes, causing significant effects in the relationship of children and teachers with the school. This research was carried out from the perspective of Knowledge of Experience (Larrosa, 2002), it brings reports of professional self-experiences about the constructive aspects of children's development and learning, reporting how the desire for change, based on the desires of a collective of teachers from the public school in the city of Porto Alegre, of which I am a part, re-signified school experiences about education focused on the sensitive perspective and permaculture, showing how it is possible to make the school a space for full experiences and knowledge construction, which employ value and meaning to learning, making the connection between experiences and the theoretical foundation that addresses the theme of a sensitive education.

Keywords: Sensitive education, Experience of knowledge, Permaculture, Childhood

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Justificativa	14
1.2 Metodologia	16
1.3 Descrição dos sujeitos e local de pesquisa.....	19
2 REVISÃO TEÓRICA	21
3 NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS: CAMINHOS DA EDUCAÇÃO SENSÍVEL.....	26
3.1 Nos caminhos de pedras passeiam sonhos.....	29
3.2 Das conexões entre os mundos, o respirar que faz presença	29
3.3 Uma educação que recontrói laços.....	30
3.4 Da necessidade de oxigenar os processos da educação	32
3.5 Uma educação que fala sobre o fogo	34
3.6 A educação pode ser sentida, fazer sentido, ser colorida.....	38
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS.....	42

1 INTRODUÇÃO

“A infância é um estado que se sustenta pelo contínuo trabalho de instilar, peneirar, filtrar o mundo” (PIORSKI, 2020). Após semanas sem saber por onde começar, iniciei a escrita desta pesquisa tocada pelo encantamento e compromisso que é pensar nas crianças. Fechei meus olhos e comecei lembrando de cada uma delas e, aos poucos, fui colocando significado na escolha das palavras, dos autores e das experiências das quais transbordarei ao longo do texto, das análises e das observações.

No presente trabalho, disserto sobre as minhas experiências práticas vividas junto às crianças e minhas companheiras professoras dos primeiros anos do ensino fundamental, com as quais componho um coletivo de aprendizagem que vem crescendo e tornando-se um terreno fértil e florido de novas construções e descobertas do mundo a partir de uma consciência coletiva e humana.

Interpondo as narrativas, trago o olhar teórico e fundamentado acerca da educação sensível e de como as crianças, no ambiente escolar, são beneficiadas e correspondem positivamente em seu desenvolvimento e, principalmente, como são genuinamente felizes neste espaço e tornam-se protagonistas de um processo de aprendizagem mais amplo e potente através da educação pelo sensível.

Para imergir neste processo, ao longo da escrita usei de inspiração ao coração a música que costuma dar graça às nossas tardes na escola, que embala (a pedido das crianças) as atividades de pintura, a ida à horta, ou os momentos em que contemplamos o “Rio Guaíba” de cima do trepa-trepa. Um trecho de Axé e auê sem fuzuê (2016):

Caí na vida para tocar
As rugas de um rosto que nunca vi
E nesse meu desterrar, um sabiá me distraiu e eu voei
Seu assobio me arrastou pro mar
Lá o batuque me fez ferver
Disse que pra tocar quiçá
É uma boa renascer e ver o de cá”
(FRANCISCO EL HOMBRE, 2016)

Diz ainda que “se é pra se molhar, chuva lava eu [...], se é pra se molhar, com água e suor, pulo no lamaçal sem dó”. E assim, carregada de suas presenças, pude projetá-las diante dos olhos para que pudessem orientar os passos para onde

precisaria me guiar.

Neste momento, permiti sensibilizar esta escrita, antes dura e difícil, talvez pelo peso de ser o que finalmente resultará no término de um ciclo e concederá, por fim, meu título de pedagoga.

Porém, ainda que complicado compilar e organizar a vastidão das experiências, elencando na profundidade das vivências aquilo que precisa ser dito e narrado de forma objetiva, costurando-as às teorias, entendi que seria importante permitir a qualquer pessoa que leia este trabalho, compreender um pouco do que afaga o peito de quem pode ter no trabalho a experiência cotidiana de permitir-se ver o mundo através dos olhos das crianças, aproximá-lo da grandeza e do privilégio que é poder viver e conviver, trocar e participar de suas vidas, ajudá-las a tecer os bordados que levarão como lembrança pela vida e como estas relações ressignificam a experiência de ser e se refazer enquanto professora e professor, ou ainda, como sujeito.

Mergulhei então, convidada pela coragem, nas águas profundas do que é pensar nas infâncias e transformar em palavras escritas para a academia a riqueza da simplicidade dos nossos fazeres cotidianos. Sentir, olhar, cheirar, ouvir, provar, descobrir, sensibilizar-se, permitir-se e ser constituinte do ser humano, que desde a vida intrauterina, experiencia as sensações que serão a base de suas memórias, mesmo inconscientes, mas presentes na sua formação.

A importância de resgatar nos momentos da rotina escolar, os fazeres e os sentimentos que darão suporte para um desenvolvimento mais amplo das potencialidades das crianças, considerando quem são, suas memórias, sua curiosidade, seu sentir e toda a complexidade que é ser criança, fazendo das práticas da educação um ato sensível, que encanta e fomenta a sede pela grandiosidade da existência.

Pillotto (2007, p. 120) coloca a importância da percepção e a sua direta ligação com a educação sensível, partindo de que dialogam entre si nas experiências humanas no momento em que o objeto da aprendizagem é relacionado aos acontecimentos da vida e, entende que desta forma, aprendemos e mudamos a maneira como percebemos o mundo e as pessoas. Considerando as palavras de Paulo Freire (1996),

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar

as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante. (...) Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre o que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. (FREIRE, Paulo, 1996, p. 22- 24).

A partir do momento em que o professor percebe que sua metodologia precisa ser revista e deseja reeducar a si mesmo como um provocador do pensamento crítico torna-se um explorador de mundos e um canal que instiga o desencadeamento da potência e da complexidade nos processos das aprendizagens.

Sendo assim, só poderão desenvolver pensamento crítico e analítico acerca dos fatos e experiências da vida, somente conhecerão e se apropriarão de suas potencialidades, adquirindo consciência corporal e de sentidos os sujeitos aos quais foram oportunizadas experiências reais, dentro da boniteza do olhar, da curiosidade e do sentir que dão sabores e significados empíricos permanentes e constituintes do seu próprio desenvolvimento. E assim, é fundamental pensar sobre a formação do educador:

“Para ensinar e possibilitar a aprendizagem, o afeto é necessário para que o docente possa olhar para si e perceber-se como sujeito capaz de desenvolver múltiplas dimensões cognitivas, afetivas, éticas, estéticas (...)”

¹(ARROYO, 2011, p. 46-47 *apud* SCOTT Jr, Valmôr, 2014).

Tendo em vista a inadiável importância de refazer e repensar a escola, considerando que este “espaço arrasta muitas vezes formatos pertinentes ainda à sua origem, como por exemplo, a lógica das carteiras enfileiradas e a aula centrada no professor” (SANTOS, 2019), que o modelo tradicional há décadas sustentado

¹ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre** *Imagens e autoimagens*. 13. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011; SCOTT Jr, Valmôr. **A afetividade no Direito e na Educação: considerações à formação de professores a partir de Miguel Arroyo**. Revista Virtual P@rtes. [...].

como padrão já não comporta as necessidades atuais dos educandos, da educação e dos espaços pedagógicos, torna-se imprescindível a busca por alternativas que contemplem as vidas e os contextos.

Provocada pelo desejo de propagar a importância de fazer sentido ao elaborar e desenvolver práticas pedagógicas voltadas à educação sensível e fundamentar as experiências vividas pelo coletivo de aprendizagem da escola onde atuo, tendo como base também os conhecimentos teóricos que carregam em suas narrativas esta perspectiva, fez originar a escolha deste tema. Em Trindade (2018):

As palavras que me alfabetizam, são as do mundo, que me compõe e eu componho. São palavras que tecem em mim uma estética das existências, de vidas como obra de arte, que são devir (vir-a-ser e florescer), de vidas que são composição, afirmação e potência. De vidas que escapem e resistam. De vidas de afetos, encontros, atravessamentos, sentidos, sentires e olhares [...]. (TRINDADE, 2018)

É por acreditar não haver justificativa para dissociar o corpo, os sentidos e as belezas das aprendizagens e dos fazeres humanos, principalmente na escola, onde a criança constitui fortes e diferentes vínculos e onde permanecerá durante um longo e significativo período da vida, que busco descobrir na tessitura das leituras acerca da educação sensível e das ideias de Paulo Freire, as sementes teóricas para subsidiar o desejo de fomentar por entre os espaços escolares a necessidade da conexão ao natural, de uma pedagogia que contemple a terra, a água, o fogo, o ar ciente desta integralidade que compõe o todo e que extrai dos elementos fundamentais da vida o significado dos seus fazeres.

Esta pesquisa visou estudar conceitos teóricos que embasam a pedagogia da educação pelo sensível e explorar a maneira como esta metodologia impacta positivamente no desenvolvimento das crianças e nas práticas dos professores em uma escola da rede pública de ensino de Porto Alegre, considerando o contexto social desta comunidade, evidenciando como teoria e prática podem dialogar neste sentido e de forma real.

Além disso, ao longo desse processo observou-se de forma breve como a escola vem acontecendo, movendo-se desde questionamentos pertinentes sobre as práticas docentes, à resistência e apego às pedagogias tradicionais e, ainda, acerca de como o sistema de ensino se estrutura e engessa os fazeres pedagógicos nas escolas. Esta leitura é um convite ao leitor para o início de um processo importante

de catarse ou, ao menos, para inferências sobre como a escola vem acontecendo hoje, de modo geral, e junto a isso apresentar uma alternativa de validar uma nova perspectiva de ensino e aprendizagem voltada para a sensibilidade e o olhar para as potências humanas.

Para Pillotto (2007, p. 120) um dos elementos constituintes da educação sensível é a percepção que, de caráter sutil, dificilmente é captada pelo educador, mas que se faz parte integrante das ações humanas cotidianas e está presente na forma como os sujeitos internalizam e implicam significados às suas experiências, tornando-se imprescindível nas práticas educativas.

A partir desta temática, é possível não somente estudar teorias, dados e práticas educativas que evidenciem os impactos na relação do indivíduo consigo mesmo e com o outro, mas também como a forma sensível de pensar e agir pedagogicamente reverbera transformações na própria prática docente, percebendo os efeitos deste olhar pedagógico nos processos de aprendizagem da criança.

Portanto, educar com a pedagogia da água, da terra, do fogo, do ar, do cosmos, da pele, do olhar é fazer do toque, dos cheiros, sabores, sementes que clamam a presença do espírito nos processos de fruição e de aprendizagem. Nesta intenção, o presente projeto procura entrelaçar os conhecimentos teóricos às experiências dos sentidos e traçar esta relação nas ações pedagógicas como terreno fértil para práticas que estimulem e proporcionem um desenvolvimento mais amplo das potencialidades das crianças, do entendimento de coletivo e do senso de pertencimento ao mundo.

1.1 Justificativa

No intuito de incentivar uma nova perspectiva didática do ensino escolar, dentro de uma proposta que quebre o emparedamento das ações pedagógicas, e a fim de ampliar o repertório teórico de estudos que embasam as práticas escolares. A partir de uma visão sensível de educação, costuradas às narrativas das práticas vividas no cotidiano do coletivo de aprendizagem da escola onde atuo, e aos conhecimentos que teorizam esta perspectiva de educação, este trabalho visa proporcionar aos educandos vivências escolares humanizadas e carregadas de significado e, desta forma, além de construir aprendizagens, permitir que desenvolvam suas potencialidades, criando vínculos de afeto por meio de

experiências individuais e coletivas amplamente significativas.

Portanto, cabe destacar os estudos de Gardner (1999),

[...] nestes últimos anos, os cognitivistas propuseram vários modelos de como as emoções podem estruturar, guiar e influenciar representações mentais. Todos apontam para uma verdade simples – se quisermos que algo seja obtido, dominado e subseqüentemente usado, trataremos de inseri-lo num contexto que envolva emoções. Inversamente, aquelas experiências que são desprovidas de impacto emocional refletem um fraco envolvimento e são logo esquecidas, não deixando nenhuma representação mental. (GARDNER, 1999, p. 90)

Gardner (1999, p.57) ainda afirma que “(...) o sensível e o intelectual não estão dissociados dos processos cognitivos, uma vez que o indivíduo necessita do sistema corporal, sensível e cognitivo para comunicar-se no mundo das idéias, das sensações e das emoções”.

É urgente evocar a alma, explorar os elementos naturais, fazer contato e usar os sentidos humanos nas descobertas diárias da vida. É urgente incitar o imaginário, fugir da folha, do plano, da concretude das coisas duras que prendem a enormidade do fluir da mente, do corpo humano, da capacidade de expandir e conhecer, do querer ser pleno e constituinte de um todo natural, permeado de surpresas e encantos.

É possível, além de urgente, repensar as práticas educacionais, contemplando o que for tangível quanto à magnitude do potencial das infâncias, abdicar do tradicional, do formal e proporcionar aos educandos plenas experiências sensíveis em ambientes afetivos, onde possam ter a liberdade de ser e pensar, conectando-se aos bens naturais no constante contato com o meio ambiente no processo das aprendizagens e desenvolvimento humano. “O Olho da criança, chispado de deleite, se põe a acompanhar o traquejo prolixo no território de combate. Uma luta rente, corpo a corpo das MÃOS com a MATÉRIA”. (PIORSKY, 2020).

Pareceria audacioso propor aos docentes que, antes de tentar ensinar crianças a ler e escrever palavras, oferecer-lhes a oportunidade de inscreverem-se no mundo e, assim, lerem seus traços e corpos, conhecendo a forma como se movem, quem são e onde estão no mundo? Seria um desafio dizer-lhes que alfabetizar com letras e números pode também transitar pelo corpo e perpassar os sentidos da criança, que a mesma água que cai do céu, molha as folhas das árvores, transborda o rio que abastece seu bairro e faz a poça de água em que ela

se despede do seu barquinho de papel na escola é a água de inicial A, mesma letra de Ar, elementos fundamentais à vida.

Educar, então, com a pedagogia da terra e do que mais dela for oriundo, considerar como brotam suas sementes e por que as minhocas gostam tanto dela. Educar a pedagogia da água, levando consigo a aprendizagem da fluidez e de como ela nos ensina o desapego, a renovar. Aprender com o ar, que em movimento vira vento e vocifera em dias de tempestade, fazendo ventania na boca ao som da letra V ao ler vendaval. Educar com a pedagogia do fogo que transmuta e transforma, acalma, prepara e convida o corpo a aprender contemplando a chama da vela ao meditar. A pedagogia do cosmos, da pele, do olhar é fazer o toque, os cheiros, sabores, sementes de fruição que clamam a presença do espírito nos processos da vida, nos processos de aprendizagem.

Para Trindade (2018, p. 102);

Perguntar-se é uma preocupação filosófica. Buscar responder-se é filosofia prática. [...] Criticar, sintetizar, relacionar, estabelecer conexões são exercícios filosóficos práticos que a própria vida produz. Buscar as significações do que estamos vivendo, aprendendo e buscando é o sentido da filosofia. (Trindade, 2018)

Este estudo não tem a intenção de desconsiderar a trajetória pedagógica historicamente conhecida, mas questionar a repetição quase automática das práticas nas escolas. Muito além disso, esta pesquisa se compromete em apresentar outras formas de pensar e fazer a educação, considerando a integralidade e a potência do ser humano, em relação a si e ao todo, investigar e levantar dados sobre os benefícios da pedagogia sensível aliada aos ideais da permacultura, da consciência corporal e ambiental nos processos de aprendizagem através da pesquisa teórica, da análise de dados e das experiências.

1.2 Metodologia

Este trabalho foi realizado a partir da análise e exploração das minhas próprias vivências e das práticas escolares dentro do coletivo de aprendizagem na escola pública da rede municipal de Porto Alegre, na qual leciono há quase seis anos, constituindo-se pela metodologia de relato de experiência.

Esta pesquisa aplicou uma abordagem teórica sobre o tema da educação

sensível acerca das experiências cotidianas com as crianças e buscou alinhar teoria e prática, evidenciando como os movimentos de mudança e oxigenação das ações pedagógicas repercutem na transformação dos sujeitos que vivem a escola, nas relações interpessoais, na postura, na identidade profissional dos educadores e, sobretudo, no significado real das aprendizagens desenvolvidas.

Nesse sentido, convido o leitor a examinar os dados a partir das experiências narradas enquanto pertencente do coletivo de professoras, alunos e alunas desta escola e analisá-las juntamente à fundamentação teórica abordada, para então levantar os pontos relevantes desta pedagogia acerca dos processos de aprendizagem.

Larrosa (2002) propõe explorarmos o pensar a educação a partir da experiência e do sentido, de maneira mais existencial e estética (Larrosa, 2002, p. 20). Mais interessante é perceber como as práticas de alfabetização a partir da perspectiva sensível se entretecem também às palavras de Jorge Larrosa, mostrando como até mesmo a metodologia deste trabalho comunica-se de forma coerente ao objetivo com o qual se compromete:

"Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos" (LARROSA, 2002, p.21).

Para designar ao leitor do que se trata a experiência, Larrosa (2002) dispõe que experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. No entanto, nem tudo o que acontece ou passa nos toca, e entende o sujeito destas experiências como "território de passagem", porque neles deixam marcas inscritas, efeitos. Os sujeitos são onde os acontecimentos têm lugar (Larrosa, 2002, p. 23).

Considerando que um dos objetivos desta pesquisa é observar e analisar as práticas escolares voltadas à educação sensível dentro de escola pública da rede municipal, e traçar nos aspectos significativos de seus acontecimentos os pontos relevantes que apóiam e justificam a importância de empregar no cotidiano escolar práticas que provoquem a plena presença dos indivíduos na potência da organicidade dos processos, desta forma, constituem-se os processos de aprendizagem e, ainda, identificar nas experiências vividas o quanto se aprende

enquanto educadora, ao mesmo tempo em que se desenvolvem ações que ensinam, percebendo na narrativa exemplos da dimensão de importância que estas experiências obtiveram neste processo e agiram como motivadores de transformação pessoal e profissional, até mesmo como divisor de águas na minha carreira neste papel de docente e também aprendiz. Segundo Larrosa (2002):

"Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo", pode ler-se outro componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação ou de transformação.

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal (LARROSA, 2002, p. 2).

Portanto, para fundamentar estas práticas através de referências bibliográficas foi preciso analisar como estas acontecem dentro da escola a partir da perspectiva sensível dentro do fazer pedagógico, observando as reações das crianças nas propostas, a forma como interagem entre si, como comunicam o que sentem, como associam os conhecimentos às experiências vivenciadas, a maneira como vão construindo os saberes de forma autônoma, totalmente participativa e colaborativa, também observando os momentos de possíveis problemáticas, como são suas reações e quais as possibilidades criadas para a sua resolução.

Foi observado o comportamento das crianças na relação umas com as outras durante a convivência entre turmas, destacando como indivíduos de grupos diferentes podem também desenvolver vínculos afetivos e de cooperação por entenderem-se como um grande coletivo.

De maneira geral, apresentar os aspectos necessários para marcar não apenas como a educação sensível e cooperativa influencia positivamente no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, mas como contribui para o fortalecimento da construção deste trabalho significativamente importante na potencialização de uma pedagogia que contemple a dimensão e complexidade humana. Além disso, como reverberam na transformação do olhar dos educadores, uma vez que observando criticamente sua docência encontram-se

frente ao desejo de ampliar-se para uma percepção mais humana da prática.

1.3 Descrição dos sujeitos e local de pesquisa

Nesta pesquisa observei as experiências escolares do grupo de crianças estudantes de escola da rede pública na qual atuo como professora, situada no bairro Santa Teresa, na comunidade da Vila Cruzeiro, município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul/ Brasil. O público atendido chega a aproximadamente 700 alunos, divididos em turmas que vão da educação infantil aos anos finais do ensino fundamental e EJA. Para utilização de suas experiências e falas neste trabalho, a identidade dos alunos e colegas foram preservadas, utilizando-se nomes fictícios.

A escola encontra-se em uma região onde a situação econômica da maior parte da população beira a extrema pobreza. São crianças que majoritariamente moram nos arredores da escola e tiveram ou têm pessoas da família como alunos. Especificamente o grupo analisado tem idade entre 8 a 10 anos, matriculados em uma turma de 2º ano do ensino fundamental. No entanto, o coletivo de aprendizagem abrange as turmas de 1º à 3º ano do ensino fundamental, com idades de 6 a 10 anos.

Importante contextualizar para o leitor e considerar que ao retorno das aulas presenciais em 2021 (momento desde o qual o coletivo de aprendizagem passou a ser formado e, desta forma, também originou o objeto de análise desta pesquisa) após o período de isolamento devido à pandemia por Covid-19, as crianças apresentavam os mais variados sintomas de carências, tanto físicas quanto afetivas, muitas estavam, inclusive, recuperando-se de perdas familiares, carregadas de medos, processos de ansiedade ou com algum tipo de sofrimento por estarem expostas às fragilidades impostas pelo momento vivido. Apresentavam comportamentos mais individualistas, o que pode ser justificados como resultado deste longo período em casa, e também pela circunstância da presença do vírus que ainda as impusera o distanciamento no convívio social e nas manifestações coletivas e afetivas.

No entanto, percebia-se nestas crianças uma afetividade essencialmente genuína e com elas uma intensa necessidade de tocar, de manifestar a vontade de receber e dar abraços, de estar em meio aos colegas, brincar e viver suas infâncias, de sentirem-se amadas e acolhidas. Através do vínculo, aos poucos construído, as

crianças passaram a demonstrar mais segurança no espaço escolar, relacionando-se de maneira mais empática umas com as outras, com maior envolvimento e colaboração. Hoje, este é um grupo coeso, extremamente parceiro, de crianças que se permitem ser e veem não só o que os olhos enxergam, mas que sentem a vida nos seus mais sutis sinais.

2 REVISÃO TEÓRICA

Estudar uma pedagogia que na sua construção inspira e encanta através do sensível, do ser, fazer, criar, explorar requer seriedade no seu processo de pesquisa e de escolha das fontes nutridoras que fomentam a busca pelo aprofundamento deste conhecimento e contribuam, a partir do suporte teórico pesquisado, para maior compreensão do que consiste e a importância da educação pelo sensível dentro das escolas.

Para subsidiar este trabalho de conclusão de curso, foram elencados cuidadosamente autores cujas perspectivas de educação colocam as crianças como protagonistas de suas próprias aprendizagens e que percebem o significado de uma educação a partir da complexidade humana diante do que é existir, agregando este sentido no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos.

Antes de fundamentar esta pesquisa, foi importante primeiramente pensar, entender e traçar uma ideia de quem são as crianças, suas heterogeneidades e percebê-las em toda a sua dimensão, curiosa por sua natureza, que na existência dos seus dias criam laços com o seu ambiente ao sentirem-se acolhidas e seguras e, assim, dotadas das humanidades que as transpassam e as fazem transcender, desafiam-se nas novas descobertas da vida, da casa, da escola, do meio natural, social e da hermenêutica que constitui viver.

Neste sentido, para elucidar o conceito de educação sensível, foram destacadas algumas passagens da autora Silvia Duarte Pillotto (2007, p. 113), em que diz que a escola ainda preocupa-se com o ensino voltado ao pensamento linear e disciplinar, desta forma, o conhecimento sensível contribui como elemento essencial na internalização do conhecimento.

Paulo Freire foi escolhido como um dos autores que norteiam este trabalho e sua obra *Pedagogia da autonomia* (1996) como um dos fios que tecem e costuram essas ideias que transbordam o desejo de pensar e discutir novas formas de fazer educação. Em uma breve abordagem para contextualizar o leitor sobre o autor, mas com grande respeito ao legado deixado, Paulo Freire existe na memória não somente dos brasileiros, mas é mundialmente reconhecido, como professor pernambucano que grandiosamente deixou um imenso e profundo legado social e político na luta em defesa de uma educação de bonitezas e justiça que dá voz às pessoas, dos direitos sociais, da vida, do respeito e da consciência dos sujeitos.

Em um artigo publicado acerca da vida e da obra de Paulo Freire, Brandão (2005) relembra uma passagem do autor que diz:

Educar é aprender a saber lançar no chão fértil dos sentimentos e da consciência de uma outra pessoa, a semente que desde agora e mais adiante germine em sua inteligência e no seu coração o desejo de partilhar com os outros a experiência conectiva do diálogo em favor da esperança da sempre possível construção de um mundo de partilha solidária e amorosa da justiça, da liberdade, da igualdade e da felicidade. (BRANDÃO, 2005, p. 7)

Paulo Freire foi um defensor da pesquisa, do instigar e investigar no cotidiano das práticas escolares. O professor, para Freire (1996), precisa pesquisar para conhecer o que ainda não sabe e desta forma comunicar o que descobre. Assim, motiva a si na sua prática docente e aos educandos, em um movimento chamado por Freire (1996) de “curiosidade epistemológica”, a qual se entende pelo ímpeto de buscar conhecer e saber mais e mais profundamente acerca do que se quer descobrir, passando da ingênua curiosidade, para o ato de torná-la uma prática rigorosa na educação e na vida, fugindo ao senso comum.

A verdade é que, para existir a oxigenação dentro dos espaços escolares, é preciso que exista esse movimento de inquietude e investigação. É preciso estimular a curiosidade e a criticidade dos educandos, estando o professor e a professora igualmente motivados nesse processo.

Além de defender a ideia de que para ensinar é preciso ter o compromisso com a pesquisa, Paulo Freire também ressalta como dever do educador e da educadora o respeito aos saberes dos educandos. É necessário ao processo justo e democrático das práticas pedagógicas ter consciência de que estes e estas, sujeitos munidos de aspectos culturais e de conhecimentos socialmente carregados advindos dos grupos aos quais pertencem, constituem-se sujeitos de suas próprias histórias.

Pensar o desenvolvimento de um ser humano é pensar não somente nos conteúdos programáticos e suas sistematizações tradicionais, há anos já vistas e que desgastam a visão e o entendimento que se tem de escola por parte dos estudantes. Pensar o desenvolvimento humano compreende estudar e explorar toda a sua complexidade, considerar que na interiorização, reflexão constante e nas práticas do que se acredita ser o bem natural, coletivo e a si próprio, faz-se o pleno desenvolvimento da identidade e da grandiosidade do ser e é através desta

perspectiva de ser, viver, conviver e transcender para além de si mesmo que as aprendizagens passam a constituir maior significado.

Nesse contexto, a escola passa a ter o papel acolhedor e torna-se um jardim seguro de florescimentos. Ser, dentro da educação, é permitir que essa complexidade se mostre nos momentos da rotina e de alguma forma possa ser expressa e trabalhada para o entendimento do que se sente e quando se sente, dentro do contexto escolar.

Dentro da perspectiva de uma educação sensível, valorizar aquilo que é trazido pelos educandos como bagagem autoral é considerar suas histórias e identidades. Nas rodas de conversa em meio às aulas, por exemplo, é possível partilhar sentimentos, acontecimentos, contos e fatos ou o que mais vier de genuíno e espontâneo dentro das trocas culturais e humanas e que agregam valor para o fortalecimento das relações interpessoais, implicando a ampliação dos conteúdos que precisam ou fazem sentido abordar com determinados grupos.

Para Ana Felícia Trindade (2018):

[...] As aprendizagens a que nos disponibilizamos a aprender, as ensinagens a que nos disponibilizamos ensinar, aos horizontes que almejamos chegar, às utopias, aos inéditos-viáveis, às potências, à autonomia, ao ser bioantropoético com quem nos deparamos em nós mesmos, são movimentos culturais gerados pela nossa ação no mundo, como sujeitos históricos que somos- produzimos nossas próprias histórias e pensamos as construções e as desconstruções da vida e na vida. (TRINDADE, 2018, p. 109).

Ana Felícia é pesquisadora da Potência Humana, com formação e especialização na área da educação, é propositora de estudos acerca da Pedagogia Poiética e possui um vasto currículo que abrange alfabetização, educação infantil e EJA, bem como o título de Doutora em Educação e Filosofia. Quem melhor que Ana para abordar a temática das práticas pedagógicas que propagam os sentidos e a sensibilidade dentro dos processos da aprendizagem escolar, que ao mesmo tempo, coerentemente dialogassem estudos e concepções dentro de vertentes em consonância com as ideias de Paulo Freire, portanto, escolhida para compor a elaboração deste estudo.

Na obra Pedagogia Poiética — Alfabetização de Mundos — constructo pedagógico-cultural revolucionário e sensível com comunidades aprendentes e desejanter de expandir a Potência Humana, Trindade (2018) apresenta uma nova

concepção criada acerca da alfabetização potente e humana, inspirada na educação que liberta de Paulo Freire e em estudos de Humberto Maturana e Edgar Morin.

Pensar a educação hoje, com todo o suporte a partir dos estudos de teóricos aos quais já se tem acesso para embasar e encorajar práticas, ainda que tímidas, mas que buscam reinventar e transformar os espaços escolares é pensar a escola através de uma perspectiva cosmocena, não antropocêntrica, em que tudo é pertencente ao todo e que entende que a vida não se restringe ou deixa de dialogar com as experiências diárias da escola ou da família, que considera do micro ao macro todos os seres que são igualmente relevantes e constituintes de um universo imensurável.

Para contemplar este tipo de olhar para as práticas educativas, trago Gandhi Piorski é educador, artista plástico e pesquisador das infâncias, da cultura e da produção simbólica. Foi escolhido para compor a tecitura teórica desta pesquisa, pois seu trabalho é voltado para o estudo das linguagens da infância. Segundo Piorski (2020):

Existem muitos modos de imaginar. Imagina-se musicalmente, imagina-se fantasiosamente (falseando), imagina-se apenas articulando os símbolos no estreitíssimo social, político e cultural. Existem também modos de imaginar nada estreitos, muito mais poderosos, modos que nos vinculam ao meta-cultural, ao trans-histórico, ao divinal (*imaginatio vera*) (PIORSKI, Gandhi, 2020).

Esse olhar cuidadoso e humilde — humilde no sentido de perceber a riqueza que vem a partir das falas e dos fazeres das crianças — é o que faz a prática pedagógica envolver-se de sensibilidade, de atenção às necessidades, à criatividade do pensar e do viver humano e, a partir disso, é possível entrelaçar a organicidade como chave propulsora ao processo de construção dos conhecimentos, A, a escola então passa a fazer sentido. Para Piorski (2020):

“Quantas e quantas perguntas sobre a alma das crianças podemos fazer! Quantas coisas maravilhosas se soubéssemos acompanhar, sem julgar, poderíamos perceber no que mais interessa ao espírito de cada criança! Quão importante será encontrar, não nas respostas, mas nas perguntas (se as deixarmos nascer) o respeito à individualidade de cada criança!” (PIORSKI, Gandhi, 2020).

São estes autores que dialogam com uma perspectiva sensível e crítica no processo de aprendizagem e formação dos sujeitos e que a partir de suas obras

propõem o questionamento e a ideia de quebrar velhos padrões de fazer a educação, desconstruir rotinas engessadas e, aceleradas que não contemplam os saberes e os tempos das crianças. Brilham os olhos de muitos educadores que buscam repensar e refazer a escola, que valorizam a importância da afetividade, da mediação do professor à conexão dos fazeres pedagógicos com as diversas realidades e histórias dos educandos, dos ambientes que permeiam das vidas e dos elementos que constituem de forma inteiriça o sujeito.

3 NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS: CAMINHOS DA EDUCAÇÃO SENSÍVEL

O que dizem as crianças? O que pedem as infâncias? O que seus olhos desejam ver? O que desejam aprender? Ao pensar os sujeitos aos quais planejamos as aulas, ao elaborar um planejamento de atividades curriculares, pensamos as/nas/para as crianças? Sigo questionando – e questionar deve ser a base da nossa constituição enquanto indivíduos críticos em permanente formação – Por acaso ao mergulhar mais profundamente, se o fazemos, pensamos e lembramos as crianças que fomos? Buscamos comunicar-nos com o que dela ainda em nós vive, se ainda vive?

Enquanto pesquisadora acredito que podemos imaginar o mundo e recriá-lo sob uma nova perspectiva e com elas (a nossa e as outras crianças) reconhecê-lo e buscar as substâncias e os substratos para uma nova forma de aprender a partir de outro tipo de linguagem: com a poética do corpo, dos mundos, das cores, dos fenômenos naturais, das sementes, galhos, folhas, das vozes, da terra, dos quatro elementos, das conexões, da alma e da literatura que escoia e transborda das páginas às mãos, viram sonhos até tornarem-se realidade e tudo acaba por se interligar na palavra e na imagética que faz sentido. Então viver a escola cria significado.

Ao longo deste trabalho, foi traçada uma análise dos efeitos positivos da educação através da perspectiva sensível, a partir do entrelaçamento teórico e de exemplos de experiências práticas na escola onde atuo na rede pública do município de Porto Alegre, situada em região de vulnerabilidade social. Durante o processo de observação, foi possível perceber a evolução da caminhada de desenvolvimento das crianças tanto ao que tange os aspectos de autonomia, emocionais, identitários e físicos, quanto das aprendizagens a partir da proposta do coletivo de professoras dos anos iniciais, que abordam como suas metodologias de trabalho uma pedagogia sensível e que parte dos princípios da permacultura.

O coletivo Ahorta nasceu diante da indagação das professoras envolvidas aos moldes de como a educação se estrutura e como este padrão por anos seguidos já não está mais sendo suficiente às necessidades das crianças. Além disso, a importância de reformular as ações pedagógicas e o papel da escola dentro do contexto de atravessamento da pandemia por covid-19, tendo em vista o elevado número de crianças que haviam perdido algum familiar, ou sofriam pelo medo de ser

contagiado ou ter seus familiares acometidos pelo vírus, fez com que os estudantes não se sentissem seguros em frequentar este espaço. Diagnosticou-se, então, que evidentemente em razão do afastamento da escola havia uma grande lacuna na aprendizagem das crianças, o que fez com que estas professoras procurassem resgatar processos anteriores e repensassem uma maneira de acessar as crianças de forma mais inteira, que contemplasse os conhecimentos de mundo, que restabelecesse as conexões com o ambiente natural, com o todo ao qual pertencemos, que deixássemos de perceber a escola de modo fragmentado, dividida nas caixas das matérias, disciplinas e conteúdos e que passássemos a nos enxergar como um grande coletivo.

Este coletivo, nas suas práticas, costuma extrair o potencial e a alegria dos processos que dão vazão às aprendizagens, estas que originam-se dos elementos naturais, do manejo da terra, de experiências que estimulam a consciência corporal, dos sentidos, das sensibilidades, dos aspectos anímicos que constituem a presença e a humanidade na sua integralidade com o ambiente em que estão inseridas, na tentativa da construção de uma relação de comunhão e harmonia com a natureza e o grupo.

Foi possível evidenciar o quanto as ações que estimulam a empatia, o cuidado com o próximo e consigo mesmo, juntamente com atividades que zelem pelo autoconhecimento e contemplação dos processos, o olhar atento em relação a si e ao próximo no cotidiano repercute de maneira positiva no desenvolvimento pessoal e coletivo dos educandos e dos professores. Trata-se de pensar no papel social da escola e como vivê-la a ponto de permitir fluir a grandeza interna, ao mesmo tempo em que desenvolve o conhecimento intelectual, a consciência do todo, do pertencimento a um grande coletivo integrado a um ambiente natural, ao qual dependemos do cuidado para a sobrevivência de todos. Sobre planejar com e para as crianças:

Planejar se torna um ato muito maior que conteúdos, torna-se um ato de convivência plena, de presença, de estar construindo a vida juntos. A gente passa com eles muito tempo. A gente vê eles crescerem e sim, estamos uma parceria de vida apesar dos papéis, apesar de ser escola. A gente também escolhe estar junto, estar no mesmo nível e estar ali, simplesmente junto e imergir nesse processo que é do grupo. As crianças sabem disso e se aproximam, porque elas também conseguem ver um terreno seguro de alguém que realmente está ali, num mundo de tão pouca presença, seja dos pais, dos tios, das pessoas ou dos professores, tudo é tão superficial que eu acho que a gente consegue

aprofundar um pouco esse “conteúdo” que é se relacionar de verdade com alguém e isso é um elemento que ninguém ensina pra gente (KOVARA, Cintia, 2022).

Ao longo das práticas do coletivo, muitas foram as experiências de exploração a este ambiente que, a partir deste novo olhar, também se inaugura como novo. Dia a dia passamos a reviver o espaço onde havia uma antiga horta na escola, fomos revitalizando e dedicando parte do nosso trabalho e cuidado para renascer e fazer um lugar que para nós, hoje, é sagrado. Neste lugar, planta-se, colhe, explora, brinca, cultiva, rega, vêem-se os mais variados tons de verde e espécies de insetos.

Convivemos com pássaros, aprendemos a chegar sem espantá-los, a conhecer os desenhos e as cores das asas das borboletas, coletamos os elementos para as atividades. Percebemos, visitando-a com guarda-chuva, como caem e tocam as folhas das árvores as gotas de água que caem do céu.

Fizemos escrituras no chão, com os nomes, as letras, os números, os desenhos. Marcar o próprio nome no solo é marcar a sua identidade, é demarcar o pertencimento a um local, a um lugar e espaço que agora é vivido. É explorar a amplitude das possibilidades do corpo e evocar, inclusive, a ancestralidade. Colher as vagens de feijão, apanhá-las diretamente do pé observando as suas folhas, flores, os zangões e os insetos que por ali passeiam e fazem parte do que o mantém vivo, e é permitir-se encantar-se pelo desconhecido, que agora é também objeto de pesquisa na sala de aula.

Explorar a horta é uma das muitas alternativas de contemplar além dos aspectos anímicos, biológicos e artísticos, por exemplo, a matemática que faz parte do currículo escolar. Ao debulhar os feijões de dentro das vagens, as crianças elaboraram a construção do numeral, realizando a contagem dos grãos, quantificando as porções de cada uma delas e desenvolveram operações de adição e subtração.

Quando as crianças escrevem em placas e pedras os nomes das plantas as quais semearam na terra as sementes, estão dando continuidade ao processo de uma alfabetização que transpassa os limites do papel, que amplia para o chão, para as mãos, para os olhos, para a sensação de tocar a terra com os dedos e sentir o cheiro que ela tem.

A alfabetização que ensina a escrever é a mesma que surpreende ao encontrar um caracol e descobrir como mantê-lo ali sem machucá-lo, mas mantendo

as plantas saudáveis. É encorajar-se, arriscar a pensar nas letras que compõem o nome dele, explorar suas sílabas e dar a este ser um novo significado a partir do momento em que o caracol, agora na forma de pelúcia, também faz parte da meditação e dos momentos de escuta dos sentimentos das crianças.

3.1 Nos caminhos de pedras passeiam sonhos

Escrever em pedras e placas palavras que falam sobre sentimentos bons e demarcam lugares como territórios de paz, colocando presença, produzindo coletivamente a escrita, marcando com afeto ao receber quem chega, apresentando quem esteve: Estas pedras falam muito mais que palavras, contam sobre sujeitos que constroem o seu lugar. Nas placas com nomes de plantas, o cuidado das mãos que atuam. Mãos que antes prepararam a terra, escolheram as sementes e cuidadosamente as acomodaram no repouso macio que a terra faz para germinar e renovar a vida.

As mãos que colhem as goiabas em grupo e juntas dividem o pouco e o muito, socializam os frutos do trabalho coletivo. Sobre “pensar certo”, Freire (1996) dispõe:

Pensar, por exemplo, que o pensar certo a ser ensinado concomitantemente com o ensino dos conteúdos não é um pensar formalmente anterior **ao** e desgarrado **do** fazer certo. Neste sentido é que ensinar a pensar certo não é uma experiência em que ele – o pensar certo – é tomado em si mesmo e dele se fala ou uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho. (FREIRE, 1996, p. 20)

3.2 Das conexões entre os mundos, o respirar que faz presença

Através das práticas de meditação instituídas na rotina da turma, convido as crianças a sentarem-se no chão formando um círculo, realizando exercícios de respiração consciente de forma lúdica e utilizando uma linguagem adaptada à faixa etária. Também praticam algumas posturas da yoga, como a sequência de “saudação ao sol”. Neste momento, percebe-se a diferença no comportamento das crianças em relação a sua chegada à escola e após a prática de meditação.

As crianças conseguem organizar pensamentos, emoções, algumas vezes até mesmo expressar algo que as estão incomodando ou as deixando feliz,

conseguem externar sentimentos antes calados ou incompreendidos, agora os veem com naturalidade e mostram-se mais abertos a conversar sobre buscar ajuda. Ou aproveitam o momento da yoga e da meditação para contemplar instantes de tranquilidade em meio à inquietude das rotinas da vida. Conseguem organizar-se com mais calma antes de dar andamento à aula e tudo então flui com mais harmonia.

Em determinado momento, ao final de uma das práticas de meditação guiada, uma das crianças comentou: “Profe, eu não sei. Mas quando eu tava de olho fechado, como tu falou pra gente, eu vi, eu enxerguei uma cor toda vermelha. E quando eu vi, eu tava no meu coração. Eu vi o meu coração, profe. E eu senti alegria. Eu fiquei feliz. Eu me senti muito feliz” (Pedro, oito anos).

Diante do relato e das diversas experiências vivenciadas, constata-se que, ao proporcionar momentos de meditação, a professora permite no ambiente escolar o resgate da presença e organização das emoções, oferece ferramentas de suporte para que o educando compreenda a si mesmo e, desta forma, auxilia-o para viver o momento presente. Tornam-se resultados positivos para os processos internos da criança, da professora, e conseqüentemente do próprio desenrolar da aula. A criança e a professora, de fato, estão ali.

Quando pensamos na escola, na forma tradicional e rudimentar como foi constituída, tem-se a ideia de um ensino formativo, meramente instrutivo e formal, o qual o aluno frequenta para adquirir conhecimentos específicos à sua formação individual, possivelmente também social, considerando que está em grupo e tem a oportunidade de realizar trocas com os demais, isto é, dependendo da forma como é vista e conduzida a aula pelos professores, estas oportunidades se ampliam ou reduzem. O relato de Pedro a partir da sua experiência com a meditação mostra quão importantes são os momentos em que a prática sensível dentro da escola oportuniza aos sujeitos a percepção do seu próprio eu, o entendimento de seus processos interiores e colabora na construção de suas identidades e desenvolvimento emocional.

3.3 Uma educação que reconstrói laços

A necessidade de reconstruir os laços e as conexões humanas perdidas ao longo do período de isolamento fez com que as experiências sensíveis passassem a

integrar a prática pedagógica. Foi necessário repensar a rotina escolar e valorizar ações que proporcionassem um movimento de olhar para dentro, para as emoções das crianças, criar canais de percepção e de acolhimento, de apoio, de cuidado aos sentimentos. As crianças que antes, em grande parte, estavam ansiosas, impacientes, até mesmo sem os hábitos escolares e de socialização devido ao contexto, foram permitindo-se aos poucos serem tomadas pelo envolvimento destes momentos.

Foi então que, a partir da manifestação de um pequeno grupo de professoras, começou a ser gerado o AHORTA, um coletivo de aprendizagem potente e sensível, que se constitui dentro da perspectiva do sensível e da permacultura, que investe nas suas práticas o olhar atento à preservação da essência das infâncias, do cuidado consigo e com o outro, da coletividade, das ações que semeiam frutos das experiências de conexão com a natureza das crianças e dos seres vivos como um todo, entendendo que a aprendizagem se dá em meio a este processo e que os fazeres pedagógicos estão em constante oxigenação, revitalizando ideias e movimentos.

O esteio que dá matriz a todo o trabalho realizado com as turmas é a horta da escola, que há anos era mantida pelos cuidados do professor responsável pelo projeto de LIAU (Laboratório de Inteligência do Ambiente Urbano) e muitas das plantas que ainda fazem parte deste lugar tiveram o cultivo e atenção dedicados por ele, que não mais está na escola, e o espaço acabou por ficar inabitado pelos alunos. Hoje, a horta passa pelo processo diário de revitalização pelas crianças, ao qual o cuidado e a convivência integram a rotina das turmas do 1º ciclo de alfabetização da escola, ou seja, do 1º ao 3º ano. Praticam o cultivo de plantas, visitam, meditam, manejam os restos de alimentos na composteira (também criada a partir do coletivo), brincam, exploram, cantam, habitam e constituem parte da composição do ambiente assim como as árvores, os pássaros, os insetos e os tão queridos zangões, abelhas e caracóis.

As crianças passaram a vivê-la como um refúgio de paz e comunhão, onde aprendem as lições mais importantes para sua constituição de indivíduos: o partilhar, o amor e o cuidado com toda a forma de vida. Desta maneira, podemos relacionar estas práticas à educação pelo sensível, observando que as crianças ao manejar a terra, colocam-se em contato com o sensorial, partilham com dedicação e entrega estabelecendo relação de empatia com outros seres vivos e com o mundo natural

como um todo. Escrevem sobre a terra as suas origens, a sua ancestralidade natural, brincam de sonhar e honrar suas infâncias. Percebem e descobrem o mundo através dos sentidos.

Para Pillotto (2007), “O potencial criador é a plena entrega de si e a presença total naquilo que se faz. Ele vem acompanhado da eterna surpresa com as coisas que se renovam no cotidiano, ante cada manhã que ainda não existiu e que não existirá mais de modo igual [...]” (PILLOTTO, 2007, p. 115). Quando o educador passa a compreender o sentido das suas práticas e seu papel como criador de espaços de encantamento para os estudantes, um novo universo passa a se abrir dentro do ambiente escolar. A educação passa a ter cor e transbordar movimento, as potencialidades passam a ser enxergadas e o olhar diante das aprendizagens muda, aprende enquanto educador e ensina a ver o mundo.

Portanto, a partir desta perspectiva, de que a escola precisa renovar-se e pensar na importância do seu papel enquanto agente transformadora da sociedade e quais sujeitos, mentalidades e comportamentos deseja perpetuar.

Para cada uma dessas esferas constituintes, procuram-se atividades propícias para o seu desenvolvimento e formação da harmonia entre elas, um homem saudável é aquele que tem todas essas dimensões como enfoque de aperfeiçoamento buscando um todo indivisível (CAMARGO, 2017).

3.4 Da necessidade de oxigenar os processos da educação

Antes mesmo da pandemia, há muito tempo a escola nos seus moldes tradicionais vem mostrando sintomas de que este modelo não vai bem, seja na aprendizagem dos estudantes ou na falta de desejo de muitos em frequentá-la – este ponto também vale aos professores. Ao observar atentamente e analisar as problemáticas que envolvem a situação das escolas de um modo geral, é percebido que um dos motivos deste desgaste é a preocupação, não somente das instituições, mas do sistema de ensino, basicamente com o ensino dos conteúdos e que ainda mantém os mesmos instrumentos avaliativos e os resultados advindos a partir deles como balizadores do conhecimento.

Resultados que supostamente mensuram e quantificam o rendimento do estudante de forma técnica, que qualificam o trabalho do professor e classifica dentro da perspectiva que visa o mérito, a escola como um todo. Quais as necessidades do mercado de trabalho a partir do produto e da mão de obra dos

indivíduos? A educação está intimamente ligada aos interesses da sociedade capitalista, arrisco dizer, sobretudo, quando por trás de governos liberais.

No livro *Pedagogia da autonomia* (1996), Paulo Freire abre uma importante discussão ao dizer que “quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as 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. 25). Essa situação de desestímulo dos alunos se assemelha a dos professores, que além de todo o desgaste profissional decorrente de prejuízos na carreira, como a retirada de direitos, muitas vezes não encontram real sentido na forma como o ensino se estrutura e acabam desmotivados ao longo do tempo.

Estes não são os únicos motivos pelos quais a instituição escolar, de um modo geral, vem demonstrando não estar em consonância com as necessidades e interesses dos estudantes e professores, mas com certeza é um ponto-chave para o engessamento dos fazeres pedagógicos.

Nessa busca de fazer sentido também em relação às minhas práticas docentes, avaliando a caminhada enquanto educadora, fui me transformando ao longo do tempo, principalmente no momento em que decidimos, enquanto coletivo, ressignificar nossas ações para uma educação que de fato fizesse sentido. Percebi que minhas ações pedagógicas e humanas – tenhamos em vista a inteireza que constituem estas palavras na forma de unidade, não podendo ser dicotomizadas – de alguma forma agora se aproximaram ao que sempre li e admirei nas obras de Paulo Freire.

Agora me vejo como uma educadora mais coerente entre o que acredito, em ideais, visão, percepção, discursos e ações, mas certa do permanente movimento de autoavaliação e oxigenação da práxis. Para Freire (1996):

Pormenores assim da cotidianidade do professor, portanto igualmente do aluno, a que quase sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, têm na verdade um peso significativo na avaliação da experiência docente. O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem (FREIRE, 1996, p. 24).

Mas seguindo a análise acerca dos resultados positivos da educação sensível dentro do ambiente escolar em que leciono, outro reflexo pode ser percebido não só

no desenvolvimento das crianças, mas também de professores, na família e na comunidade escolar, conseqüentemente beneficiando o todo, mesmo que lenta e sutilmente. Junto aos cuidados da horta da escola, foi-se criando o hábito de cuidado com o entorno dela, a vizinhança passou a apoiar as turmas na problemática do lixo nas redondezas da escola, as crianças adquiriram o cuidado de recolher o lixo do ambiente e realizar campanhas de conscientização.

Acompanhando este trabalho dia a dia, é possível perceber o envolvimento de cada um e a importância que dão aos espaços escolares, sobretudo ao espaço da horta e do Jacarandá (árvore onde se encontram à sombra para conversar nas rodas do coletivo, das turmas, dialogar entre si, onde brincam e repousam, onde podem ser e viver a liberdade da infância em sua essência mais pura e bonita.

3.5 Uma educação que fala sobre o fogo

Foram vivenciados momentos coletivos significativos e de suma importância para a compreensão da complexidade humana e do mundo natural como um todo. Foram realizadas fogueiras junto às crianças, onde seriamente conversamos sobre o fogo, este elemento que precede a civilização humana e promove a manutenção da vida, falamos sobre cuidados, sua necessidade, a importância para a alimentação e apreciamos doces assados em espetinhos. Compartilhamos experiências familiares de crianças que trouxeram anseios não antes contados, que surgiram porque sentiram-se em comunhão com o grupo neste momento de resgate ao redor do fogo.

Uma das crianças comentou sobre a avó que havia falecido, outros trouxeram outros parentes que haviam perdido e, assim, foram escutados, partilhando suas necessidades afetivas. Questiono-me se tais relatos teriam aparecido em outras situações corriqueiras do cotidiano de sala de aula, a partir destas crianças que costumam ser mais caladas. A construção de significado empregado naquele momento, como em um ritual ancestral, todos olhando uns nos olhos dos outros, pode ter feito com que elas se sentissem acolhidas na presença de cada uma que integrava aquela roda. Estávamos constituindo, nestes momentos, uma família, um clã.

Viver a coletividade é aprender a se comunicar e a comunicação não está necessariamente ligada ao uso oral das palavras. Crianças podem se beneficiar da comunicação, por exemplo, a partir da expressão por meio de construções

simbólicas. Thiago (oito anos) juntou orelhas de macaco, pedras, gravetos, folhas e flores, e construiu ao redor do Jacarandá uma mandala em forma de espiral. Thiago não costuma falar na escola. Poucas são as palavras que diz, mas comunicou através deste símbolo que havia feito um presente à sua bisavó. Emociona perceber o sentido e o significado que este espaço concebe. Ele enraíza, ele emana, evoca e permite as presenças, as diferentes formas de presença.

A transformação das práticas escolares e da perspectiva abordada no planejamento das atividades deve partir do pressuposto de que para alfabetizar uma criança, por exemplo, primeiramente é preciso que ela compreenda a si mesma e se aproprie do seu corpo, das suas emoções, conscientize-se de si e da existência do outro, sinta-se segura e pertencente aos espaços, que confie nas relações e nos ambientes que frequenta. Mais profundamente, desenvolvendo a compreensão de que para viver e fluir o mundo, todos os seres precisam conviver em harmonia, respeito e cooperação.

No processo de alfabetização das crianças, as professoras do coletivo preocupam-se em relacionar as atividades com os significados pertencentes às vivências da horta e do coletivo. Para que aprender faça sentido, é preciso que o professor possibilite o protagonismo dos estudantes, oferecendo-lhes o espaço para que possam ser, viver e conviver, pois partimos de uma sociedade que já sofre as consequências da falta de tempo e do individualismo, da supressão das emoções e o consumo constante de artificialidades.

Em *Pedagogia da Autonomia* (1996), Paulo Freire também coloca que “é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico” (FREIRE, 1996, p. 19).

Seria possível ensinar o conteúdo sobre refração da luz às crianças pequenas de aproximadamente oito anos? Certamente este não seria um conteúdo programático da grade curricular planejada à série ou ano correspondente. Pode-se inclusive pensar que crianças pequenas não teriam, nesta fase, maturação do pensamento suficiente para atingir um raciocínio tão abstrato quanto a este aspecto da física. Ou ainda, que sentido teria falar sobre refração da luz às crianças pequenas e qual aproveitamento teriam sobre isto na sua vida prática? Ao longo das observações a turma explorou como projeto de pesquisa científica a temática do Arco-Íris, a partir de um acontecimento na sala de aula, em que um reflexo colorido

surgiu da luz do sol que entrou pela janela atingindo a mochila de uma das crianças. Foi então que a turma levantou hipóteses e questionamentos acerca do fenômeno e a professora iniciou um processo de pesquisa e experimentações com o grupo.

No entanto, para responder a estes questionamentos basta um ponto fundamental: o olhar do professor quanto à curiosidade das crianças. Pensemos diante da cena: no momento em que uma turma pára o que está fazendo e deita-se no chão para observar o fenômeno que acontece a partir da luz do sol que entra pela janela e refletida na mochila produz na parede da sala um brilho resplandecente e colorido, cabe aproveitar o desejo das crianças em descobrir o que está acontecendo. Como um eixo temático, o arco-íris pode atuar como base para novas atividades, observações, discussões, experiências, entre outras nascentes que desta curiosidade possam se originar.

Vivemos uma realidade em que é importante manter cadernos e linhas preenchidas, muitas folhas de atividades precisam ser desenvolvidas para ilustrar de forma concreta a quantidade de conhecimento trabalhado e assim dimensionar a qualidade do trabalho realizado. Essa cobrança é comum e muitas vezes origina-se nas famílias, o caderno precisa estar “recheado” para que se possa verificar o que o aluno aprendeu. Do contrário, um caderno pouco ocupado significaria que pouco se fez em aula, então o aluno não teria “aprendido nada” e o professor não ensinado o suficiente. Para Freire (1996), uma das tarefas do professor é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada a ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo (FREIRE, 1996, p. 14).

De acordo com a forma como se pensa a escola hoje (ainda), é como se a capacidade de aprender dos sujeitos estivesse banalizada aos que são capazes de apresentarem resultados, podendo eles ser satisfatórios ou não. Este aluno sabe. Este aluno não sabe. E a complexidade das habilidades humanas são mensuradas e rotuladas através de instrumentos arcaicos, que mais parecem instrumentos de punição do que ferramentas que tenham real sentido no processo de aprendizagem. Neste modelo de educação do sistema de ensino atual, dentro das metodologias avaliativas, não há espaço para serem aprofundados os conhecimentos prévios dos estudantes acerca das suas experiências de vida, o que sabem, como ou o que carregam ao longo da sua história.

É necessário aproximar a escola às realidades dos educandos, segundo Freire (1996), “saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 1996, p. 17).

Posto que não tiveram espaço para ser, a escola torna-se uma fábrica de sujeitos perfilados, enquadrados, vistos em séries e desta forma são preparados para o mundo. Ora, mas que mundo? Que sujeitos? Pensemos que indivíduos estamos educando para o mundo, se na verdade a escola já não dá mais conta das aprendizagens da forma como acontece, se de fato isso um dia aconteceu, aqueles que não correspondem com resultados suficientemente positivos recebem como estímulo uma sucessão de sentimentos relacionados ao fracasso. “Esse aluno não sabe nada!”

Outra dificuldade percebida é que o professor muitas vezes não está preparado ou aberto à interdisciplinaridade. Ou seja, não sabe ou não vê como relacionar os conteúdos de uma matéria com as outras áreas do conhecimento, e ao deparar-se com este desafio, de práticas que fogem aos limites das disciplinas, ou ainda mais, que extrapolem os limites da folha e que provoquem mudanças e estratégias corpóreas, que transbordem concretude ou a fuga dela, a contemplação, experiências que sejam coletivas, cooperativas e que agreguem as inteirezas dos seres e suas complexidades, percebe então os seus próprios limites, e ao atingir esta área desconhecida, muitas vezes recua, voltando às velhas formas de fazer, que é o que domina.

Para isso, é preciso que o professor atente às suas práticas de forma crítica, observe o que já não tem real significado e, provido do desejo de desacomodar-se, manifeste no seu planejamento uma nova forma de fazer que rompa as barreiras que o cerceiam. No trecho do artigo Educação pelo sensível, Pillotto traz um recorte sobre a perspectiva de Fayga Ostrower (1986), teórica da arte na qual uma das áreas de pesquisa foi sobre a “relevância da intuição no aprendizado humano, seja na criação artística ou mesmo na vida cotidiana” (PILLOTTO, 2007, p. 117).

“A intuição é uma faculdade misteriosa. Em depoimento de artistas e cientistas sobre o ato de criar, todos são unânimes em afirmar o mesmo: as idéias ou as noções decisivas lhes vieram intuitivamente. Todos sentiam, às vezes em momentos dos mais imprevisos, que estavam se aproximando de uma solução certa, mas não podiam explicar qual fora o raciocínio que os

guiou. Com efeito, os caminhos intuitivos não são inteiramente racionais. Mas, para não haver nenhum mal-entendido: tampouco são irracionais, pois em todos os momentos do conhecimento, o ser humano continua um ser consciente. A intuição jamais dispensa a razão. (PILLOTTO, 2007, *apud* OSTROWER, 1986, p. 58)

A partir das afirmações de Ostrower (1986), deve-se considerar que os processos cognitivos não estão dissociados dos intuitivos, da sensibilidade humana na construção do intelecto. Com isso, na educação não seria diferente, uma vez que os sujeitos protagonistas são resultantes de sua humanidade, não faria sentido pensar que a aprendizagem estaria desligada do todo que nos constitui vivos de fato. Entende-se que para criar um ambiente gerador de aprendizagens plenas é preciso oferecer aos educandos o espaço necessário para a liberdade de sentir e ser, de pertencimento e potência, permitir a imersão profunda aos processos, ou ao menos, possibilitar o acolhimento e a segurança para que se sintam à vontade para colocar-se à experimentação da vida na sua experiência escolar, portanto, nesse sentido, humana.

Para Ostrower (1986),

“Quando intuimos sobre as coisas, não necessariamente fazemos uso de configurações ou de palavras. Talvez, por conta disso, os cientistas e artistas não saibam explicar logicamente como chegaram a tais resultados em suas descobertas. As linguagens, os problemas e seus desdobramentos diferem de uma situação a outra, mas de tudo, “as ciências e as artes se unem, pois os caminhos de descoberta e criação – intuitivos sempre – são essencialmente caminhos de ordenação de formas”. (OSTROWER, 1986, p.58)

3.6 A educação pode ser sentida, fazer sentido, ser colorida

A educação pode sair da ótica da ilusão da luz branca e abrir-se no prisma de cores de seu espectro inteiro. Para aproximar o leitor do que é o processo de alfabetização, trago mais um registro: final de agosto de 2022, dois anos acompanhando a turma como professora, hoje, segundo ano do ensino fundamental. Eis que no momento da roda de conversa, ao escrever as narrativas das crianças sobre o processo de pesquisa científica acerca do tema arco-íris, um dos alunos, com os olhos cobertos de fascínio e tomado de surpresa, pára o que estávamos fazendo e pergunta “tu tá escrevendo o que a gente tá falando?”, respondi que sim e expliquei para que usamos a escrita. Foi então que, naquele momento, segundo

semestre na turma de 2º ano do ensino fundamental, tudo o que se fez e faz todos os dias passou a ter real sentido para aquela criança.

Aquela situação provocou no menino um possível *insight* através da participação ativa em vivências e experiências que evocam a corporeidade, a presença, a autonomia e o encantamento no processo, agregando valor e sentido nas construções. Neste momento, aparentemente, algo despertou. Agora aqueles símbolos não mais são códigos meramente ilustrativos os quais decifrá-los era um desafio distante a sua realidade. Agora, estes códigos têm sons, eles contam histórias e descobertas, falam sobre como uma gota de água pode provocar um fenômeno colorido a partir da luz que a atravessa. Contam sobre o que veem os olhos de Eduardo. Compartilham a descoberta de Pedro sobre a curiosa presença do arco-íris visto na bolha de sabão na brincadeira de rua. Falam sobre nós. Sobre o que vemos e sentimos. Agora as letras falam sobre o mundo e pode ser que a alfabetização aconteça a partir de um movimento interno de amadurecimento.

Pensar em como o corpo, os sentidos, os processos de criação e fruição do espírito contribuem na aprendizagem das crianças, considerando seus processos e tempos. Falar sobre pesquisa científica, por exemplo, e propor essa metodologia de trabalho com turmas de 2º ano do ensino fundamental requer o cuidado de conseguir adaptá-la e encontrar os meios para que faça sentido à curiosidade presente no cotidiano das crianças. A educação pensada pela perspectiva freireana pressupõe o resgate atento das minúcias intrincadas nos fazeres, nas falas, nos olhares, naquilo que não é dito e tudo o que destes sujeitos vier.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relembrar as experiências desta trajetória na educação e perceber a potência das ações que tocam, que sentem, que resgatam a humanidade e descobrir-se tão aprendente quanto as crianças nos processos de autoconhecimento e aprendizagem, emociona. Embasar teoricamente as experiências do coletivo de aprendizagem do qual faço parte, identificando estudiosos que subsidiam com pesquisa e argumentações devidamente fundamentadas a importância do olhar sensível na educação, sobretudo, reiterar que aprender transita pelo corpo, transborda nos espaços, nas cores das flores soltas no pátio, no som dos pássaros que em diferentes cantos encantam e pintam com voz o dia, emociona.

Emociona mais poder afirmar nesta escrita que alfabetizar uma criança é ainda maior que decodificar símbolos e combiná-los para escrever sobre o mundo, mas compreender a magnitude e complexidade infantil, a beleza nos olhos que veem a sua ingênua e tão aguçada curiosidade. Assim, contemplá-la ao considerar que necessita de tudo saber, explorar e possibilitar os meios para perceber e descobrir este mundo, que será escrito através dos sentidos e garantir as possibilidades de viver a escola, vivendo o mundo. Falo sobre emoção, pois é o que constitui o sentido da vida e para terminar, trago este poema que me foi enviado pela colega e amiga Bianca Ceroni, após uma longa conversa em que expus a ela o meu medo de começar a escrita deste trabalho.

Não saber por onde começar, a deixar de ser rio, foi um desafio pelo qual precisei atravessar sozinha, para então, ao encerrar este ciclo, tornar-me oceano. Concluindo este trabalho, torno-me um passo à frente no sentido de ser o meu próprio oceano. Mais a fundo, enquanto coletivo de aprendizagem AHORTA, perceber que de onde estamos, o quanto andamos e até onde chegamos não podemos mais voltar, agora somos maiores do que um dia fomos. Agora somos oceano também.

O oceano e o rio

Diz-se que, mesmo antes de um rio cair no oceano
Ele treme de medo.
Olha para trás, para toda a jornada, os cumes, as montanhas,
o longo caminho sinuoso através das florestas, através dos
povoados, e vê à sua frente um oceano tão vasto que entrar
nele nada mais é do que desaparecer para sempre.
Mas não há outra maneira. O rio não pode voltar.
Ninguém pode voltar.

Voltar é impossível na existência.
Você pode apenas ir em frente.
O rio precisa se arriscar e entrar no oceano.
E somente quando ele entra no oceano é que o medo desaparece.
Porque apenas então o rio saberá que não se trata de desaparecer no oceano, mas tornar-se oceano.
Por um lado é desaparecimento e por outro lado é renascimento.
Assim somos nós.
Só podemos ir em frente e arriscar.
Coragem! Avance firme e torne-se Oceano!"(GIBRAN, Khalil)

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre** Imagens e autoimagens. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire: educar para transformar**. Mercado Cultural Fundação Banco do Brasil IPF, Instituto Paulo Freire Petrobras, São Paulo, p 1-34. 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire: educar para transformar**. DSPACE: memorial virtual Paulo Freire. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/4213>>. Acesso: 4 set 2022.

CAMARGO, Thiago Dutra de; MOLL, Jaqueline. **Educação Integral e espiritualidade: os benefícios dessa relação para a formação integral do ser humano**. 2017 Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000966595&loc=2015&l=ecae07b19663bc6d>. Acesso: 4 set 2022.

FRANCISCO, El hombre. *Axé e auê sem fuzuê*. Disponível em: <[francisco, el hombre - axé e auê sem fuzuê - YouTube](#)>. Acesso: 4 set 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 18 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, Howard. O verdadeiro, o belo e o bom – os princípios básicos para uma nova educação. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

GERHARDT, Tatiana; SILVEIRA, Denise. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>

GUEDES TRINDADE, Ana Felícia. Pedagogia Poiética- Alfabetização de Mundos Constructo pedagógico cultural revolucionário e sensível com as comunidades aprendentes e desejanter de expandir a potência humana. Porto Alegre: Poieseis Agenda Compartilhada Para Consultorias, 2018.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PEREIRA, Vilmar Alves; AMARAL, Marcel Jardim. **Ecologia Cosmocena: uma ecologia da diferença**. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2019. ISBN 26753456. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ijerr/article/view/26001/16304>.

PIORSKI, Gandhi lança livro sobre natureza, imaginário e brincar. Instituto Alana. Disponível em: <www.alana.org.br>. Acesso: 4 set 2022.

PIORSKI, Gandhi. A criança e o fulgor da visão, do olho, da contemplação. **Caminhos pela alma da criança**, 10 set. 2020. Disponível em: <<https://www.gandhypiorski.com.br/post/a-crian%C3%A7a-e-o-fulgor-da-vis%C3%A3o>>. Acesso em: 21 abr. 2022.

PIORSKI, Gandhi. **Auspiciu de voo no brincar**. Caminhos pela alma da criança Disponível em: <<https://www.gandhypiorski.com.br/post/auspiciu-de-v%C3%B4o-no-brincar>>. Acesso: 4 set 2022.

PIORSKI, Gandhi. **Encantarias da infância**. Caminhos pela alma da criança. Disponível em: <<https://www.gandhypiorski.com.br/post/encantarias-da-inf%C3%A2ncia>>. Acesso: 4 set 2022.

SANTOS, Maria Clara Pereira. **A Educação Sensível como lugar de descoberta da imaginação**. 2019. 350f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/29031>>. Acesso: 15 mar 2022.

SCOTT Jr, Valmôr. **A afetividade no Direito e na Educação: considerações à formação de professores a partir de Miguel Arroyo**. Revista Virtual P@rtes. [...].

SELL DUARTE PILLOTTO, Silvia. EDUCAÇÃO PELO SENSÍVEL. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 113-127, mar. 2008. ISSN 1981-9943. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/683>>. Acesso em: 28 ago. 2022.