

REVISTA
**DIÁLOGO
EDUCACIONAL**

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional


PUCPRESS

O Projeto de Vida na Educação Básica: educação sensível e humanidades em perspectiva à obra de Lise Bourbeau¹

The Life Project in basic education: sensitive education and humanities in perspective to the work of Lise Bourbeau

Armanda Almeida da Rosa ^[a] 

Taquaruçu do Sul, RS, Brasil

^[a] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU)

Arnaldo Nogaro ^[b] 

Erechim, RS, Brasil

^[b] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU)

Como citar: ALMEIDA DA ROSA, Armanda; NOGARO, Arnaldo. O Projeto de Vida na Educação Básica: educação sensível e humanidades em perspectiva à obra de Lise Bourbeau. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba: PUCPRESS, v. 25, n. 84, p. 208-226, 2025. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.084.DS12>

Resumo

A busca por práticas que vão além da simples transmissão de conhecimentos técnicos, que se debruce em explorar a utopia e propondo pedagogias sensíveis que considerem não apenas o intelecto, mas também as emoções, valores e experiências de vida, deve ser uma prioridade nas escolas. O desenvolvimento do Projeto de Vida emerge como uma ferramenta fundamental para integrar essas dimensões, promovendo uma educação mais humana e sensível. Esse tipo de educação, capaz de contribuir para a formação de uma consciência elevada, tem sido o foco

¹ A fonte de financiamento: A autora Armanda Almeida da Rosa agradece à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento de sua pesquisa por meio de bolsa de doutorado (Processo nº 88882.464345/2019-01).

^[a] Doutoranda em Educação (PPGEDU/URI), e-mail: a080839@uri.edu.br

^[b] Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e-mail: narnaldo@uricer.edu.br

de muitos pesquisadores. O objetivo deste artigo é discutir a prática pedagógica sensível e sua contribuição para uma formação mais humana, equilibrando razão e emoção na Educação Básica em uma escola pública no noroeste do Rio Grande do Sul. Os desafios sociais, ambientais e tecnológicos do século XXI demandam uma reformulação dos modelos educacionais e reforçam a necessidade de uma educação que valorize o ser integral. A partir de abordagem fenomenológica de Merleau-Ponty (2018) e dialogando com autores sobre a formação humana, este estudo reflete, à luz das perspectivas teóricas educação sensível e prática reflexiva, sobre a prática desenvolvida. A análise de conteúdo de Bardin (2011) orienta a pesquisa. Os resultados indicam que o desenvolvimento de práticas sensíveis, como o Projeto de Vida, pode transformar a escola em um espaço de verdadeira formação humana, apesar dos desafios que educadores e instituições enfrentam ao implementar essa perspectiva transformadora.

Palavras-chave: *Projeto de Vida. Educação Sensível. Formação Humana. Prática Pedagógica. Educação Básica.*

Abstract

The search for practices that go beyond the mere transmission of technical knowledge, focusing on exploring utopia and proposing sensitive pedagogies that consider not only intellect but also emotions, values, and life experiences, should be a priority in schools. The development of the Life Project emerges as a fundamental tool to integrate these dimensions, promoting a more human and sensitive education. This type of education, capable of contributing to the formation of an elevated consciousness, has been the focus of many researchers. This article aims to discuss sensitive pedagogical practice and its contribution to a more human formation, balancing reason and emotion in Basic Education at a public school in the northwest of Rio Grande do Sul. The social, environmental, and technological challenges of the 21st century demand a reformulation of educational models and reinforce the need for an education that values the whole being. Based on Merleau-Ponty's (2018) phenomenological approach and engaging with authors on human development, this study reflects on the practice developed through the theoretical perspectives of sensitive education and reflective practice. Bardin's (2011) content analysis guides the research. The results indicate that the development of sensitive practices, such as the Life Project, can transform the school into a space for genuine human formation, despite the challenges that educators and institutions face in implementing this transformative perspective.

Keywords: *Life Project. Sensitive Education. Human Formation. Pedagogical Practice. Basic Education.*

Introdução

Os desafios do século XXI, sejam eles sociais, culturais, ambientais ou tecnológicos, instigam a repensar as tendências educacionais contemporâneas. Na análise de Charlot (2020, p. 22), “[...] a questão pedagógica não é colocada na sociedade contemporânea. [...]”, ao mesmo tempo em que emerge o desafio e a urgência de repensar a prática pedagógica no cenário educacional atual. São desafios que vão além da transmissão de conhecimentos e habilidades técnicas que buscam uma abordagem que contemple a formação integral dos alunos. Práticas pedagógicas voltadas para uma educação sensível são utópicas, porém nessas reside uma valorização não apenas do intelecto, mas das emoções, dos valores e das experiências de vida, que tomam um lugar especial no contexto educacional.

Este trabalho se propõe a explorar essa utopia e apresenta como objetivo discorrer sobre a prática pedagógica sensível e sua contribuição para a formação mais humana, materializada nas fronteiras da razão e da emoção na Educação Básica. Como aporte metodológico, ampara-se na abordagem fenomenológica de Merleau-Ponty (2018), articulando autores que versam sobre a formação humana, relacionando-a com uma prática pedagógica desenvolvida em uma escola pública de Educação Básica localizada ao Norte do Estado do Rio Grande do Sul, com apoio da análise de conteúdo de Bardin (2011), que sustenta a discussão. A prática pedagógica contempla uma análise teórica na perspectiva da educação sensível e prática reflexiva, refletindo sobre a experiência desenvolvida.

O texto apresenta, inicialmente, algumas inquietações que elucidam a necessidade deste aprofundamento teórico, no que diz respeito à Educação Básica e a preparação dos jovens para a vida e os desafios existenciais que percorrem essa trajetória. Em seguida, o texto passa pela perspectiva do olhar fenomenológico de Merleau-Ponty (2018) e apresenta a percepção como uma atividade dinâmica e intencional, sendo fundamental para a prática pedagógica, na qual o olhar e a interação dos estudantes com o seu material de estudo tornam a aprendizagem mais significativa e interessante. Em continuidade, o texto aborda os desafios na implementação de uma abordagem de educação sensível, entre outras questões, apresentando a necessidade de formação contínua dos professores.

Por conseguinte, faz contextualização da prática pedagógica que utiliza a obra “As 5 feridas emocionais”, de Lise Bourbeau (2020), como base para desenvolver o autoconhecimento e as habilidades emocionais, por meio de atividade organizada no componente curricular Projeto de Vida². Ao finalizar, o texto faz referência à reflexão sobre a prática realizada e destaca a importância do autoconhecimento, da empatia e as proposições para a cura emocional, contribuindo para uma educação sensibilizadora, que encaminha para a formação humana.

Inquietações que elucidam a necessidade deste aprofundamento teórico

No presente estudo, compreende-se a Educação Básica como etapa fundamental na preparação para a vida dos jovens, sendo a oportunidade de viver sua plenitude. Estes enfrentam não apenas escolhas acadêmicas que visam os qualificar para o exercício de uma profissão, concomitante a isso, emergem as angústias e incertezas presentes nas questões globais contemporâneas no tocante à sua existencialidade, sentido da vida e realização pessoal. A obrigatoriedade da Educação Básica marca um ponto de inflexão na vida dos jovens e requer o enfrentamento de dilemas, fragilizando-os em suas escolhas e os levando a decidir pelo abandono da escola³, por não conseguirem conciliar o sustento e a

² Competência 6, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que preconiza a estruturação dos currículos nas escolas do Brasil (Brasil, 2018).

³ Aumento da quantidade de pessoas entre 14 e 29 anos que não concluíram o Ensino Médio. Disponível em: <https://ebape.fgv.br/noticias/pesquisa-ibge-revela-que-9-milhoes-pessoas-entre-14-29-anos-nao-terminaram-ensino-medio>. Acesso em: 02 maio 2024.

permanência na escola diante das necessidades da vida. Ante a complexidade do mundo atual, repleto de diversas tendências e demandas do mercado de trabalho, esses jovens experimentam ansiedade e angústia em relação ao futuro. Torna-se essencial compreendê-los e apoiá-los durante essa fase de transição. A escola, que se ancora em práticas restritas à visão tecnicista e conteudista, diz pouco a estes jovens diante de suas reais necessidades. As disciplinas humanísticas podem ser o espaço que estes encontram para sua escuta, ao proporcionarem debates, diálogos e exposição a múltiplas perspectivas, possibilitando que estes jovens façam tomadas de decisão mais conscientes, enquanto ampliam seus horizontes para enfrentar os desafios globais com discernimento e compreensão.

Dubet (2020) fala do julgamento da realidade ou da capacidade que os jovens possuem para tecer considerações, críticas sociais e vislumbrar seu entorno social, apontando que, geralmente, os mais críticos das desigualdades sociais são mais favorecidos do que aqueles que são vítimas pessoais das diferenças sociais, sendo estes menos críticos. Este ponto de vista acende o alerta, especialmente para a escola pública, na qual está contingente massivo de jovens, em sua maioria, de menor poder aquisitivo, o que nos faz olhar com cuidado para sua formação.

A vida em sociedade, com suas contradições, demanda cada vez mais habilidades de relacionamento e capacidade de compreensão mútua das pessoas. Evidenciam-se muitos acontecimentos que nos inquietam, como as tensões que se acirram pela comunicação violenta⁴, evidenciada nos ambientes escolares, seja dos estudantes entre si ou em relação aos seus professores. Urge pensarmos em alternativas que possam contribuir para a pacificação deste espaço e para mudar mentalidades. Como fazer isso? Buscam-se outros meios de qualificar a formação escolar, tornando-a mais humana, contribuindo para a minimização de conflitos.

O Projeto de Vida pode ser pensado como uma alternativa que se pode alçar ao estudante, surgindo como espaço para a problematização e debates de questões atinentes à sua vida e seu futuro, especialmente para demonstrar que, embora pesem muitas críticas sobre ela, ainda é relevante para sua vida. O que ocorre nela pode ser aproveitado para seu crescimento pessoal e autoconhecimento. Artefatos legais são produzidos para orientar as práticas escolares quanto a esta tarefa, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que consideram a Educação Básica um estágio em que se pode construir uma “[...] cultura na perspectiva da emancipação humana” (Brasil, 2013, p. 47). Reconhecem a escola de Educação Básica como “[...] espaço privilegiado de formação pelas contribuições que possibilitam o desenvolvimento do ser humano” (Brasil, 2013, p. 339), processo que busca incentivar práticas pedagógicas inovadoras que visam o desenvolvimento da vida pessoal, social e profissional dos estudantes. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2022, p. 74), em sua proposição para a educação no mundo, reforça que os “[...] currículos devem abordar o conhecimento como uma grande realização humana que pertence a todos”.

Há que se pensar na escola como contributiva para os anseios concretos da vida cotidiana e de demandas emergentes oriundas de adolescentes e jovens. Quando a escola diz pouco ou se distancia do seu viver, abandonam-na e procuram lugares mais atrativos, bem longe dela, que oferecem meios e mecanismos para sua sobrevivência e protagonismo. Cabe produzir sentido por meio do conhecimento científico trabalhado na escola. Quando este não responde aos seus anseios e demandas, produz apatia e gera inconformismo. Não se trata de produzir amenidades e buscar somente o que produz prazer, mas de envolvê-los para que compreendam que é preciso esforço, trabalho duro e muita energia para se chegar a certos resultados. Que sem empenho e estudo a escola perde sua essência e sua razão de ser lócus estudioso.

⁴ Busca-se referência em Rosenberg (2006) para a condução dos relacionamentos na escola.

Charlot (2000) destaca a importância de compreender a relação dos alunos com o saber e a necessidade de criar ambientes educativos inclusivos, reconhecendo as necessidades dos alunos. A abordagem mais compreensiva e equitativa contribui para reduzir o fracasso escolar, promovendo uma educação de qualidade. Argumenta que “[...] o ‘fracasso escolar’ não existe; o que existe são alunos em situação de fracasso” (Charlot, 2000, p. 16). Complementa enfatizando que os alunos que não conseguem acompanhar o “[...] ensino que lhes é dispensado, que não adquirem os saberes que supostamente deveriam adquirir, que não constroem certas competências, tornam-se [...] alunos que reagem com condutas de retração, desordem e agressão”, segundo o autor, esse “fracasso” a pesquisa deveria “abater” (Charlot, 2000, p. 16). Ora, se o fracasso escolar pode estar relacionado com o saber que os alunos estabelecem e estas podem estar imbricadas às emoções ou frustrações emocionais, podemos inferir que a aprendizagem e o processo educativo não são apenas de ordem cognitiva, intelectual, mas afetivos e emocionais.

Não obstante, o conviver, as interações e a partilha de experiências são componentes da vida estudantil, mas elas precisam ter direção, cumprir uma finalidade, que não necessariamente possua natureza pragmática, mas ser componentes formativos da personalidade e do caráter do estudante. No entendimento de Nussbaum (2019), quando vivemos em sociedade e não aprendemos a enxergar tanto o eu como o outro via relações humanas ricas em vez de relações meramente utilitárias e manipuladoras, estamos fadados ao fracasso, pois sustentamos o convívio em formas distorcidas e não no respeito e consideração ao humano.

Como seres humanos somos sociais e de vida coletiva, o que nos faz acreditar que aprendemos e somos modificados pelas interações e aprendizagens que nela ocorrem. Maturana e Rezepka (2000) recordam que a identidade humana é relacional, isto é, não está determinada por nenhum aspecto particular de sua estrutura ou de seu comportamento, “[...] mas surge, constitui-se e conserva-se numa dinâmica relacional na qual conservam-se, dinamicamente entrelaçadas, a sua estrutura e as circunstâncias que a tornam possível” (Maturana; Rezepka, 2000, p. 83).

O meio interfere na constituição do ser pessoa e possui grande potencial para mudar o comportamento das pessoas (seja para o bem ou para o mal). O ambiente escolar é um exemplo concreto de como isso pode ocorrer. Artefatos legais, como a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 1º (respectivos parágrafos e em atenção ao parágrafo 2), retratam como as políticas públicas estão atentas para isso:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá se vincular ao mundo do trabalho e à prática social.

Ao mencionar adolescentes e jovens, em idade escolar, há que se pensar em sua imaturidade intelectual, frustrações, conquistas, relações com familiares e demais pessoas de sua convivência, como elementos influenciadores de sua identidade. Para quem atua no seu processo formativo, é determinante entender suas demandas e perceber como o ambiente em que vivem é fator de grande peso em suas decisões. É um tempo em que emergem desejos, virtudes, frustrações e pairam dúvidas a respeito do que pretendem fazer após o Ensino Médio. É um percurso em que manifestam suas

aspirações e projetam sonhos, deixam extravasar sua vitalidade ou seu pouco interesse pela vida, sempre em conformidade com a natureza das possibilidades de futuro que vislumbram ou não.

As expectativas dos estudantes em relação à escola aparecem no seu desempenho ou interesse por ela, havendo necessidade de entender o cenário mais amplo, que transcende suas motivações e imaginário de ordem pessoal. Razão pela qual não podemos deixar de mencionar as constantes mudanças nas Políticas Públicas relativas à Educação Básica, que ocorrem a cada troca de governo, interferindo na dinâmica da escola, dos currículos e das oportunidades oferecidas a crianças, adolescentes e jovens. Nussbaum (2019) alerta que estão ocorrendo mudanças no que as sociedades democráticas ensinam aos jovens e estas não têm sido bem pensadas. De forma imprudente, os países estão descartando:

[...] competências indispensáveis para manter viva a democracia. Se essa tendência prosseguir, todos os países logo produzirão gerações de máquinas lucrativas, em vez de cidadãos íntegros que possam pensar por si próprios, criticar a tradição e entender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros (Nussbaum, 2019, p. 4).

As propostas pedagógicas que surgem no meio do caminho, instituídas como veículo de disputas políticas e de poder, geram descontinuidade e incidem na vida da escola, na sua organização e em seus currículos. Como decorrência, a escola se ressentida das contradições do campo político e experimenta o sabor de experiências frustrantes, desconectadas do mundo dos estudantes, de projetos deixados no meio do caminho e proposições inacabadas. O que parece insano, mas é fato, é que com tudo isso, ainda há sobreviventes que experimentam o sucesso planejado. Essa trama reduz o poder da escola de transformar as pessoas e diz pouco às novas gerações que se encontram fragilizadas.

Crianças e jovens estão cada vez mais adoecidos, ao que podemos perceber pelo seu comportamento e na convivência com seus pares no ambiente escolar. Comportam-se estranhamente, sem paciência, sem pudor, sem empatia, com muitos medos, rancores e desânimos. Nussbaum (2019) enfatiza que estamos nos esquecendo da alma, do que significa para a mente.

[...] abrir a alma e ligar a pessoa com o mundo de modo rico, sutil, complexo; do que significa aproximar-se de outra pessoa como uma alma, em vez de fazê-lo como um simples instrumento útil ou um obstáculo aos seus próprios projetos; do que significa conversar, como alguém que possui alma, com outra pessoa que consideramos igualmente profunda e complexa (Nussbaum, 2019, p. 7).

O currículo se transforma em fetiche e secundariza a vida, propõe a discussão de uma ciência distante do esperado pelos estudantes, o que não significa que ele não seja importante, pois pode ser ferramenta para alavancar discussões que provoquem o rompimento com os modelos educacionais padronizados e rígidos, nos quais não há lugar para o complexo e a tematização do saber viver. Fruto das concepções cartesianas, alimentadas ao longo da história, métodos pedagógicos foram pensados em sintonia com métodos científicos, com grande influência na organização educacional e dos currículos, especialmente na ciência e na filosofia ocidental. Capra (1995) exemplifica como o modelo mecanicista cartesiano deixou seu legado:

Para Descartes, o universo material era uma máquina, nada além de uma máquina. Não havia propósito, vida ou espiritualidade na matéria. A natureza funcionava de acordo com leis mecânicas e tudo no mundo material podia ser explicado em função da organização e do movimento de suas partes. Esse quadro mecânico da natureza tornou-se o paradigma dominante da ciência no período que se seguiu a Descartes (Capra, 1995, p. 56).

A separação da mente e matéria, sujeito e objeto, realidade entendida por meio da razão e da análise, reduzindo os fenômenos complexos em suas partes constituintes mais simples, promoveu o

negligenciamento das interconexões e interdependências entre os elementos do mundo natural e social. “A concepção de Descartes sobre organismos vivos teve uma influência decisiva no desenvolvimento das ciências humanas” (Capra, 1995, p. 57). Ao propor uma abordagem holística e sistêmica, Capra (1995) reconhece a complexidade e a inter-relação dos fenômenos e integra diferentes perspectivas e de organização para a compreensão mais profunda e abrangente da vida. Reconhece-se a relevância do conhecimento científico, desenvolvido por Newton, Galileu e Copérnico, que levaram à compreensão profunda de sistemas complexos, no entanto, a fragmentação das disciplinas, com foco na transmissão de informações de forma linear e fragmentada, tende a limitar a compreensão holística e interconectada dos sistemas e subestima a interdependência entre as áreas do conhecimento e dificulta a abordagem integrada dos desafios contemporâneos.

A física moderna, ao abandonar a visão mecanicista do mundo em favor da visão orgânica e holística, poderá fornecer base científica para as mudanças desejadas na sociedade (Capra, 1995). A física contemporânea, ao reconhecer sua interconexão e interdependência de todos os fenômenos naturais, poderá inspirar nova forma de pensar e agir, na promoção de visão integrada e sustentável do mundo. Segundo o autor, não só reflete as perspectivas dos místicos ao longo da história, mas oferece alternativa ao reducionismo e mecanicismo que tem dominado o pensamento científico desde o século XVII. No entendimento de Capra (1995, p. 45), os “[...] físicos podem fornecer o background científico para as mudanças de atitudes e de valores de que nossa sociedade tão urgentemente necessita”.

A vertente de pensamento científico com abordagens mais holísticas e ecológicas poderá contribuir para uma mudança de paradigma em todas as áreas do conhecimento e para uma compreensão mais profunda e integrada do mundo natural, ao mesmo tempo, enfatizar a importância de reconhecer a necessidade de equilibrar ações humanas para pensar “globalmente” e agir “localmente” (Capra, 1995, p. 382). Em face a esse equilíbrio, Capra (1995, p. 387) enfatiza:

O restabelecimento do equilíbrio e da flexibilidade em nossas economias, tecnologias e instituições sociais só será possível se for acompanhado por uma profunda mudança de valores. Contrariamente às crenças convencionais, os sistemas de valores e a ética não são periféricos em relação à ciência e à tecnologia, mas constituem sua própria base e força propulsora. Por conseguinte, a mudança para um sistema social e econômico equilibrado exigirá uma correspondente mudança de valores — da autoafirmação e da competição para a cooperação e a justiça social, da expansão para a conservação, da aquisição material para o crescimento interior.

Ao observar a necessidade de aproximação e reconciliação da ciência com a espiritualidade⁵ humana, Capra (1995) nos convida a cultivar uma consciência mais ampla e compassiva, que nos capacita a agir em harmonia com o mundo que somos e que nos circunda, na promoção de um futuro mais sustentável e equilibrado para os seres vivos. “As propriedades das partículas subatômicas só podem ser compreendidas num contexto dinâmico, ou seja, em termos de movimento, interação e transformação” (Capra, 1995, p. 202). Essa concepção envolve alargar horizontes para que a educação possa ser vista de maneira holística, nas interações e conexões das diferentes áreas do conhecimento, além das dimensões emocionais, sociais e espirituais dos estudantes.

A abordagem holística da educação reconhece a complexidade e a interconexão dos elementos envolvidos no processo educacional, buscando promover uma compreensão mais profunda e integrada do mundo, em sua plena organicidade, considerando que essa “[...] visão de mundo não é vantajosa para a construção de máquinas, nem para o confronto com os problemas técnicos existentes num mundo povoado”

⁵ A questão da espiritualidade nas relações humanas requer uma linguagem ampla e complexa, tal qual a linguagem para explicar a existência do átomo e seu comportamento/partículas (Capra, 1995; 2011).

(Capra, 1995, p. 314), porém é crucial para a compreensão dos desafios complexos e entrelaçados vividos pela humanidade, como a preservação do meio ambiente, a promoção da justiça social e a busca da paz. Nesse âmbito, parece salutar a busca do fortalecimento na física, como ela se apresenta.

A física do século XX mostrou que os conceitos da visão orgânica de mundo, embora de reduzido valor para a ciência e para a tecnologia em escala humana, tornam-se extremamente úteis nos níveis atômico e subatômico. A visão orgânica parece, pois, ser mais fundamental que a mecanicista [...] (Capra, 1995, p. 314).

A análise teórica recente, fundamentada nos princípios da física, revela um crescente interesse por parte dos teóricos da educação nos últimos anos. Este interesse se concentra na busca por uma compreensão mais abrangente e sistêmica da função da escola e do papel dos professores. Torna evidente a preocupação com a formação integral dos estudantes e a adequação de procedimentos pedagógicos às demandas contemporâneas. Decorre, deste posicionamento, a indagação: qual o percurso de prática pedagógica docente mais recomendado para propiciar ambiente de formação humana? Pondera-se que a compreensão humana é a chave mestra! Dubet (2020) reitera que não se trata somente de um desafio político. Ele também é intelectual, na medida em que “[...] as representações da vida social estão hoje dominadas, seja pelo tema da crise perpétua de um mundo antigo idealizado, seja pela imagem da jaula de ação da globalização, das finanças e das novas tecnologias” (Dubet, 2020, p. 120). Isto posto, aumenta ainda mais nossa responsabilidade com as ciências humanas na escola, pois uma educação nelas baseada, segundo Nussbaum (2019), fortalece a capacidade de imaginar e de pensar independente, cruciais para manter uma cultura de inovação bem-sucedida.

O inovar aqui pensado assume o contorno de reposicionamento de pontos de vista, educando para a sensibilidade do humano e para a responsabilidade planetária. No olhar de Nogaro e Battestin (2016), etimologicamente, a palavra inovação tem origem no latim, *innovatio*, significando renovação; todavia, o prefixo *in* encontrado no início da palavra assume a função de ingresso, ou seja, algo novo deverá acontecer, algo que não era feito antes, ou seja, uma novidade, o que requer novas matrizes cognitivas e epistemológicas, razão que nos impeliu à fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (2018).

O olhar na Fenomenologia da Percepção de Merleau-Ponty: correlação com a prática

Na Fenomenologia de Merleau-Ponty (2018), a percepção é tida como a base fundamental da nossa relação com o mundo, vindo como uma interação direta e primária que constitui nosso conhecimento e experiência do mundo. A percepção é um processo ativo e dinâmico, que envolve a constante negociação de significados. Assim sendo, o mundo percebido não é uma coleção de objetos isolados, mas um horizonte de significados que, ao nosso redor, possibilita, por meio dos diversos contextos, uma atividade interpretativa e contextual. Nesses termos, o autor argumenta que “O visível é o que se apreende com os olhos, o sensível é o que se apreendemos sentidos” (Merleau-Ponty, 2018, p. 31).

A perspectiva de Merleau-Ponty (2018) apresenta o olhar não como ato passivo de captar imagens, mas atividade dinâmica e intencional, que envolve o corpo inteiro e está profundamente enraizada na nossa existência. Ao adotar o conceito de intencionalidade da fenomenologia, sustenta que toda percepção é a percepção de algo. Nessa perspectiva, o olhar sendo intencional e significativo, demarca a prática pedagógica e implica que os estudantes não devem apenas “ver” o material de estudo de forma passiva, mas ter engajamento ativo com ele e sobre ele, observando os temas, os personagens e contextos para buscar significados e interconexões.

Ao considerar a prática pedagógica sob a perspectiva de Merleau-Ponty (2018), as discussões, as apresentações de seminários, as vivências práticas e outras atividades interativas passam a ser

concebidas como estratégias eficazes para auxiliar os estudantes a experienciar e internalizar os temas estudados, reforçando a aprendizagem e fazendo com que o processo pedagógico seja mais envolvente e significativo. Aliado ao pensamento de Freire (1981), que remete à ideia de transpor a “educação bancária”, proporcionando ao estudante desenvolver o seu protagonismo. Sob a perspectiva de Bárcena, López e Larrosa (2023), assume-se uma atitude e um gesto estudioso, ou seja, quem estuda, engajado nesta imagem anacrônica, parece estar ausente e, ao mesmo tempo, prestando atenção, uma atenção que, vista de fora, parece tensa, excessiva, como se o mundo ou parte dele tivesse deixado de existir e outro mundo, ou certa porção de outro mundo, se fizesse presente de um modo revelador, ou quanto menos essencial. Em outras palavras, recruta-se os sentidos e a percepção para intensificar o ato de aprender.

Ao relacionar a perspectiva de Merleau-Ponty (2018) com o aspecto físico do corpo, relacionado às feridas que a obra apresenta, percebemos uma abordagem e interconexão entre corpo e experiência. O autor enfatiza que o corpo é o meio pelo qual vivemos e experienciamos o mundo, propondo que a nossa percepção e o nosso ser-no-mundo são indissociáveis do nosso corpo físico. Dessa forma, observamos que os autores proporcionam, a partir de suas reflexões, uma compreensão das feridas emocionais e suas manifestações físicas, o que possibilita um entendimento pelos sujeitos.

Desafios na abordagem de uma educação sensível

Aprender estudando ou se envolvendo no processo pedagógico, valendo-se da atenção e da escuta sensível demanda se valer da sensibilidade. De acordo com Abbagnano (1998, p. 872) “sensível” é “Aquilo que pode ser percebido pelos sentidos [...]”. E complementa, atribuindo à sensibilidade a “Capacidade de compartilhar as emoções alheias ou de simpatizar. [...]”. Nesses termos, “[...] diz-se que é sensível quem se comove com os outros [...]”.

Desse ponto, ao adentrarmos no espaço escolar e sobre as práticas pedagógicas, reportamo-nos à análise de Charlot (2013), que compreende a necessidade de os professores estarem atentos às demandas individuais dos estudantes e às especificidades de cada contexto de ensino, envolvendo uma abordagem pedagógica que considera não apenas os aspectos cognitivos, mas também emocionais e sociais dos estudantes, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor. Restrepo (1998) tece crítica ao modelo educacional vigente, uma vez que, no seu entendimento, para ser bem-sucedido:

[...] em nossa cultura, é imperioso tornar-se insensível a muitas vivências singulares, a fim de assumir uma máscara estereotipada que não delate nossas emoções nem as nossas dúvidas, isto é, que não denuncie a radical diferença daqueles fenômenos com os quais entramos em contato (Restrepo, 1998, p. 27).

Para sair do lugar comum e ver que há outras possibilidades, recorreremos a algumas experiências de educação sensível que podem ser identificadas no contexto da Educação Básica. Silva e Nóbrega (2021) fazem referência à prática relacionada às artes marciais, analisando o movimento do corpo como forma de educação sensível. Apresentam uma experiência do corpo como fenômeno educativo e concluem que a educação sensível, por intermédio do Taekwondo, como percurso recursivo e intersubjetivo, no qual mestre e discípulo aprendem mutuamente por meio da experiência corporal e da reflexão crítica. É muito mais que movimento mecânico, técnica, expressividade de músculos e gestualidade física, trata-se de educar introduzindo uma filosofia de vida, valores e afetos compartilhados. A prática como fenômeno educativo se desenvolve por meio da intercorporeidade e da vivência sensível.

Silva (2012) reporta a educação sensível ao teatro nas escolas, salienta que essa precisa ser valorizada e integrada de forma completa e planejada, que respeite as diretrizes legais e os princípios pedagógicos, destacando a necessidade de formação contínua dos professores e a elaboração de propostas pedagógicas específicas. Enfatiza a necessidade de reconhecer a pluralidade de saberes

docentes, destacando a necessidade de aprofundamento de conhecimentos relacionados, criando um ambiente educativo que valorize a criatividade e a experiência sensível.

No cenário da prática, implementar a abordagem de educação sensível pode ser desafiador por exigir conhecimento de sua importância, de como fazê-lo, ao mesmo tempo que pode se tornar extremamente compensador pelos resultados que são alcançados. Ao pensarmos nesta dinâmica pedagógica, consideramos alguns desafios com que educadores e instituições podem se deparar: resistência à mudança; fragilidade na formação de professores; currículo e avaliação instrumentais; tempo e recursos limitados; desequilíbrio entre razão e emoção; aspectos relacionados inclusão e diversidade; ambiente escolar e relações interpessoais degradados; pressão externa e metas de desempenho, dentre outros.

Inspirados em Morin (2011); Nóvoa (2022); Oliveira (2020); Charlot (2013; 2020); Nussbaum (2019) e; Arendt (2007), detalhamos no Quadro 01, aspectos relacionados a tais desafios, para maior compreensão do que queremos dizer.

Quadro 01 – Desafios a professores e instituições ao adotar perspectiva de educação sensível

Desafio	Considerações
Resistência à mudança	Sistemas educacionais enraizados em modelos tradicionais, como foco na transmissão de conteúdos e avaliação padronizada (em atendimento às avaliações externas). A abordagem sensível vai requerer a superação dessa resistência à mudança.
Fragilidade na formação de professores	Necessidade de formação inicial e continuada para a compreensão das práticas sensíveis e aplicação em sala de aula (na escola). Demanda habilidades emocionais, pedagógicas e escuta ativa.
Currículo e avaliação instrumentais	A educação sensível exige uma profunda revisão do currículo, incluindo temas que permeiam pela inteligência emocional, ética, cidadania e sustentabilidade. Necessidade de avaliar os estudantes de maneira sensível, sendo, portanto, um desafio considerável.
Tempo e recursos limitados	A implementação de práticas sensíveis requer disponibilidade de tempo e recursos adicionais. Considera-se um desafio para os sistemas educacionais que seguem em atenção à agenda com sobrecarga.
Desequilíbrio entre razão e emoção	A busca entre o equilíbrio entre o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes é um constante desafio, porém necessário para o processo da aprendizagem. De que forma é possível desenvolver a reflexão crítica sem negligenciar as necessidades emocionais? Eis a demanda para esse aprofundamento.
Aspectos relacionados à inclusão e diversidade	A inclusão requer uma educação sensível, considerando as diferentes experiências e contextos dos estudantes. Para tanto, é necessário sensibilidade linguística, social e cultural.
Ambiente escolar e relações interpessoais degradados	A construção de um ambiente seguro e acolhedor é essencial para uma educação sensível. Envolve a construção de relações positivas entre estudantes e professores, além da comunidade.
Pressão externa e metas de desempenho	As escolas enfrentam pressão em atendimento a metas de desempenho escolar, especialmente relacionadas às avaliações externas. A educação sensível pode representar um conflito diante dessas expectativas.

Fonte: Autores (2024)

Considera-se, portanto, que a educação sensível requer atenção especial, além de pensamento voltado à compreensão da sua essência. Strieder (2002) enfatiza que o progresso de uma civilização se mede pelo aumento da sensibilidade para o outro, como seres humanos e educadores, devemos nos

importar com isso, pois ele acredita “[...] que a educação tem o compromisso de ser criadora de acessos para a construção de campos de sentido em favor da defesa da vida” (Strieder, 2002, p. 197). A literatura utilizada para essa escrita sinaliza para a necessidade de transformação de vidas, de forma urgente, se desejamos cidadãos mais conscientes, envolvidos para criar um mundo mais humano e sustentável.

Para enriquecer nosso ponto de vista, gostaríamos de compartilhar um exemplo de uma prática educacional que pode se alinhar com a visão que estamos defendendo. Recentemente, temos notado uma crescente apatia entre os estudantes, demonstrando pouco interesse nos estudos. Isso nos levou a considerar alternativas pedagógicas. Reconhecemos a importância do papel do professor nesse contexto, pois sua observação atenta dos sinais emocionais e culturais é fundamental. Charlot (2013, p. 180) nos lembra que “O ato de ensino-aprendizagem não é unicamente um encontro entre dois indivíduos, professor e aluno; é, mais profundamente, um processo antropológico que embasa a especificidade da espécie humana⁶.” Argumenta que, “Cada vez mais alunos não vão à escola para aprender, mas apenas para passar de ano, sem preocupação nem com a atividade intelectual, nem com o patrimônio humano” (Charlot, 2013, p. 180). O contexto da escola e a leitura feita na obra do autor instigam a pensar em algo que pudesse dar resolutividade e acolher a demanda existente, revelada nas atitudes e comportamentos dos estudantes, como seres humanos e como seres sociais, com anseios próprios, projetos e aspirações alimentadas que, de uma ou de outra forma, impactam em suas vidas.

O objetivo era entender o que se passa em “suas cabeças”. Na ausência de conhecimento mais palpável do que ocorre de fato, atentamos para a apatia demonstrada; a agressividade manifesta nos relacionamentos; a timidez para comunicar algo ou para realizar leitura em voz alta na sala de aula; tudo culminando no desinteresse pelos estudos. Provocados por este cenário e com a intenção de propor uma prática pedagógica que pudesse envolver os estudantes, emerge a ideia da leitura de uma obra literária e, a partir desta, propor o diálogo. Valendo-nos do componente curricular “Projeto de Vida”, a obra de Lise Bourbeau surgiu como possibilidade, como trataremos no próximo tópico.

A prática pedagógica⁷ e a metodologia utilizada

A prática pedagógica é um conceito amplamente discutido na literatura educacional, e assume diferentes definições e abordagens. Este estudo fundamenta-se em duas perspectivas teóricas principais: a educação sensível e a prática reflexiva, consistindo em bases teóricas para análise e compreensão do relato de experiência com alunos da Educação Básica. A educação sensível, com foco no desenvolvimento humano integral, que busca o equilíbrio entre a razão e emoção, integra a dimensão emocional e ética à cognitiva, promovendo a empatia, cidadania, valores humanos e responsabilidade social. Autores como Morin (2011), Nussbaum, (2019), Freire (2005), Dewey (1979), entre outros, discorrem sobre uma educação que busca desenvolver competências emocionais e éticas nos alunos, em contribuição à formação humana. A teoria da educação sensível propõe a criação de condições para que o aprendizado seja uma experiência que humanize os estudantes e os prepare para enfrentar os desafios da vida em sociedade. Neste relato de experiência, a educação sensível pressupõe a compreensão e atendimento às necessidades emocionais e cognitivas dos alunos, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor.

⁶ Bernard Charlot (2020, p. 251) aprofunda a “especificidade humana”, na obra *Educação ou Barbárie?*

⁷ O relato feito neste artigo resulta de uma prática pedagógica desenvolvida em sala de aula pela autora no componente curricular “Projeto de vida”, não há referência particular a qualquer estudante ou identificação, razão pela qual fica dispensada a necessidade de tramitar o projeto em Comitê de Ética.

Complementarmente, a prática reflexiva, propõe que o professor atue como um profissional reflexivo, analisando criticamente suas ações pedagógicas na promoção de melhorias no processo de ensino-aprendizagem. Essa teoria, tem seus fundamentos principais em Schön (1984, p.21), que introduz os conceitos de “*reflection-in-action*” que enfatizam o aprendizado por meio de análise crítica das práticas em tempo real e após a sua execução. De igual forma, Dewey⁸ (1979) apresenta a educação baseada na experiência e na reflexão crítica, enquanto Freire (2005) observa a perspectiva de que ela é um ato de diálogo e transformação, no qual os professores e alunos refletem conjuntamente para alcançar consciência crítica e promover mudanças sociais. Além desses, outros autores influenciaram essa abordagem como Donald Winnicott (Nussbaum, 2019), que destacou o papel do ambiente e das emoções no aprendizado. Essa perspectiva da prática reflexiva permite conectar teoria e prática, transformando sala de aula em um espaço de aprendizado contínuo, a partir da experiência relatada.

A partir dessa análise, o desenvolvimento da prática se deu, inicialmente, consultando os estudantes a respeito de seus interesses de leitura, ouvindo-os, e a escolha da obra se deu com base na sugestão expressa por um adolescente, que referiu a obra indicada por sua psicóloga em sessão de terapia. A obra escolhida foi “As cinco feridas Emocionais”, que propõe “[...] como superar os sentimentos que impedem a sua felicidade”, apresenta a rejeição, abandono, humilhação, traição e a injustiça, como as cinco feridas emocionais para serem compreendidas, proposta de conhecimento para “[...] estimular a evolução humana [...]” (Bourbeau, 2020, p. 7).

A obra de Bourbeau (2020) tem o propósito de fornecer uma compreensão mais profunda das feridas emocionais que muitas pessoas carregam ao longo da vida e podem afetá-las de diferentes maneiras, o que inclui relacionamentos, saúde e bem-estar. O aprofundamento da obra propõe a identificação e a possibilidade de trabalhar as feridas emocionais e dar condições para a cura, ao mesmo tempo em que pressupõe, a partir disso, que as pessoas alcancem um autodesenvolvimento⁹ e realização pessoal.

A prática foi desenvolvida em uma escola de Educação Básica pública, no componente curricular Projeto de Vida, componente apresentado por Rosa e Nogaro (2023), com estudantes entre 14 e 16 anos de idade, mediados por uma professora, com suporte da equipe diretiva e coordenação da escola, que contribuiu na organização e estruturação de aspectos burocráticos, conforme a demanda. A metodologia do trabalho com os estudantes prosseguiu com a referência de Seminário¹⁰, proposto por Gessinger (2008), que proporciona aos alunos o desenvolvimento do “[...] espírito investigativo, a autonomia, o senso crítico, a reflexão, a cooperação, a capacidade de expressar ideias com clareza” (Gessinger, 2008, p. 165), bem como instiga o “protagonismo dos estudantes”. O Seminário foi organizado em três etapas: primeiro momento, a preparação; segundo momento, denominado desenvolvimento e; terceiro momento, nomeado de apreciação final. Fez-se uso do *Google Classroom* institucional, para encaminhamento, pesquisa e elaboração dos materiais pelos estudantes, para posterior apresentação em sala de aula.

A dinâmica de estudo envolvia a leitura da obra por todos os estudantes, organização de grupos para que cada um pudesse apresentar seus pontos de vista e conhecimento a partir da escolha de uma das feridas apresentadas pela autora. A apresentação se deu com a explanação de todos os estudantes. Cabe mencionar que um estudante, em especial, manifestou grande timidez e dificuldade para se apresentar em público, precisou de auxílio da professora e dos colegas que, em tom de harmonia e empatia, o auxiliaram, o que possibilitou a conclusão da apresentação. Este fato demonstra que só

⁸ Precursor de Schön.

⁹ O conceito de autodesenvolvimento é discutido em ROSA e NOGARO (2023).

¹⁰ A proposta de Seminário aplicada em prática pedagógica, tem tido boa aceitação como metodologia pelos alunos da Educação Básica.

quando criamos as condições é que podemos identificar as fragilidades e o que cada estudante vive. Na forma convencional de tratamento coletivo de uma turma isso passaria despercebido pelo silêncio do estudante. Após a apresentação dos grupos em sala de aula, organizou-se, com o auxílio da Coordenação e Direção da escola, uma interferência externa com profissional da área da psicologia¹¹, que tratou da importância do autoconhecimento no planejamento do Projeto de Vida¹². Estabelecendo conexões com a obra estudada como resultado da prática, um mapa mental organizado por estudantes (Figura 01) apresenta o resumo da obra e a aprendizagem obtida a partir da sua leitura e sistematização.

A categorização foi elaborada a partir da identificação de cada ferida emocional, sendo que em cada uma delas foi identificado a origem, os sintomas e a cura, de acordo com a proposição da autora.

Figura 1 – Mapa Mental a partir da obra “As 5 feridas emocionais”, de Lise Bourbeau.



Fonte: Desenvolvido por estudante, a partir do estudo da obra (2023).

A obra apresenta máscaras, além das categorias apresentadas no mapa mental (origem, sintoma e cura), como mecanismos de defesa que as pessoas desenvolvem para se proteger das dores emocionais associadas às feridas apresentadas, que, por sua vez, ajudam a esconder a vulnerabilidade associada à ferida, porém, ao mesmo tempo, impede a pessoa de viver de forma plena e desenvolver relacionamentos genuínos. As máscaras são: da rejeição, máscara do escapista; do abandono, máscara do dependente; da humilhação, máscara do masoquista; da traição, máscara do controlador; e, da

¹¹ Publicação de notícia sobre a Intervenção Externa realizada na escola. Disponível em: https://www.facebook.com/story.php?story_fbid=319077360635530&id=100075998056475&mbextid=q12Omg&rdid=5AWR6RfeeI2CLU_Ce. Acesso em: 1 jun. 2024.

¹² O Projeto de Vida é preconizado pelo Componente Curricular, no currículo escolar. Para aprofundamento do tema Projeto de Vida como prática, ver Vieira, Bernardi e Hillesheim (2022).

injustiça, a máscara do rígido. A autora apresenta as máscaras e inclui os mecanismos de defesa que as pessoas desenvolvem, além das estratégias para a cura dessas feridas.

A categorização do mapa mental (Figura 01) das feridas emocionais de Bourbeau (2020) organiza o conteúdo em uma estrutura clara e compreensível. As feridas emocionais são analisadas em termos de origem, sintomas e cura, proporcionam uma visão sistêmica das informações. Essa categorização facilita o entendimento da aplicação prática dos conhecimentos apresentados no processo de autodesenvolvimento. Conforme Bardin (2011, p. 118), a categorização nos acompanha desde crianças, sendo “[...] quotidiana na nossa vida [...]”, portanto, uma ferramenta fundamental no processo de aprendizagem.

Observa-se que a organização do mapa mental, por categorias, a partir da apresentação de cada ferida emocional, sugere facilitação na compreensão, desenvolvimento do pensamento crítico, aplicação prática do conhecimento, apoio na memorização e revisão, promoção da autonomia e aprendizado, por meio da organização do conteúdo em uma estrutura clara e compreensível.

O que é possível deduzir da prática realizada

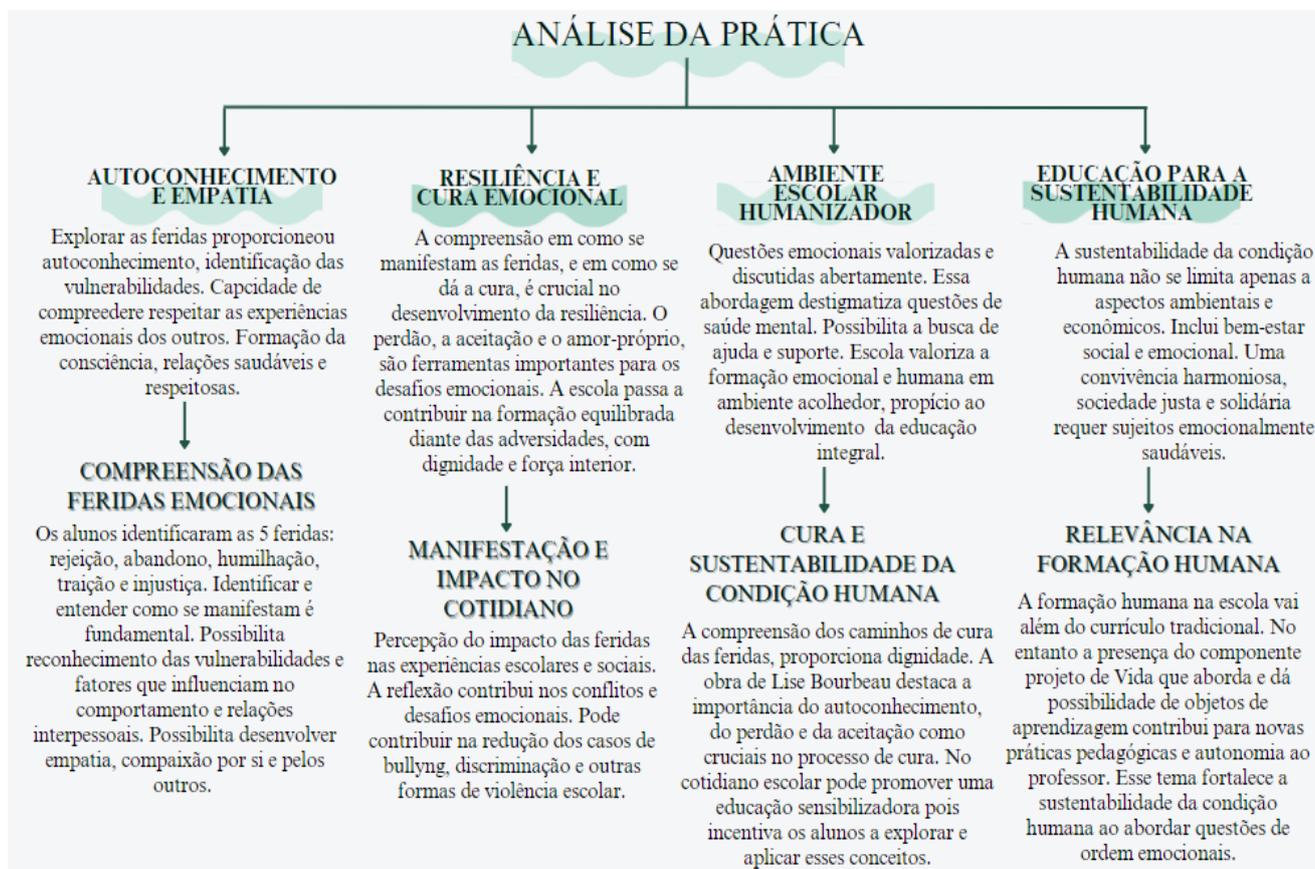
A prática pedagógica desenvolvida com os estudantes (trabalho com a obra “As 5 feridas emocionais”) nos autoriza a fazer algumas considerações importantes, que destacam a relevância desse tipo de projeto na formação humana no ambiente escolar. A análise da origem, dos sintomas e do processo de cura das feridas emocionais proporcionou aos estudantes um espaço de reflexão sobre suas próprias experiências, na oportunidade em que percebem de forma mais profunda a compreensão humana e as dinâmicas emocionais que influenciam suas vidas. Além disso, a escola passa a ser vista como lugar para reflexões significativas sobre a vida, como um ambiente de formação, que se preocupa com eles, diferente do que comumente ocorre: preocupação centrada na transmissão de conteúdos, pouca atenção ao vivido pelo estudante e espaço de fala quase que exclusiva do professor.

Essa experiência permite reforçar a relevância da formação humana e a urgência de educação sensibilizadora pautada na compreensão da condição humana em seus diferentes aspectos: autoconhecimento e empatia; resiliência e escuta emocional; ambiente escolar humanizador; educação para a sustentabilidade humana; culminando na integração entre teoria e prática. Esses pontos levam à abordagem a respeito das feridas emocionais, sua manifestação e impacto no cotidiano, cuidado com a sustentabilidade da condição humana e relevância na formação humana.

Elaboramos a Figura 02 para discorrer e dar maior visibilidade aos pontos acima referidos. A compreensão sobre a origem, os sintomas e os caminhos para a superar as feridas emocionais se mostrou um exercício de autoconhecimento e empatia, considerado crucial para a construção de uma vida digna, em âmbito familiar, social e escolar. Conforme observa Charlot (2013, p. 180), “A estrutura antropológica do processo de ensino-aprendizagem decorre da condição humana”. Morin (2011, p. 43) soma-se a ele ao dizer que a “[...] educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana”. Os autores reconhecem a condição humana como intrinsecamente complexa e interdependente e enfatizam que a educação é um meio crucial na compreensão dessa complexidade e que deve transpor a transmissão de conhecimentos técnicos, sendo necessário incorporar a totalidade da experiência humana: o intelecto, as emoções, os valores e as relações sociais. A educação adquire sentido quando auxilia as pessoas em suas vidas, tornando-os mais conscientes, responsáveis e integrados, com conhecimento de si e do mundo.

A escola, como espaço de formação, lugar do protagonismo para a construção de uma sociedade com maior equidade e respeito ao outro, ao integrar práticas educativas que abordem as dimensões emocionais e éticas dos estudantes, cumpre seu papel, valoriza e sustenta a condição humana em todas as suas complexidades e potencialidades.

Figura 02 – Mapa mental das considerações sobre a formação humana e a relevância de uma educação sensibilizadora a partir da obra “As 5 feridas emocionais” de Lise Bourbeau



Fonte: Autores (2024).

Ao promover a indissociabilidade teoria-prática, adentrando, inicialmente, pela abordagem teórica e, posteriormente, pela análise prática do cotidiano dos adolescentes, a experiência demonstrou que exercícios como este são possíveis na escola. Os conceitos teóricos, uma vez compreendidos, passam a ser associados e incorporados ao vivido no cotidiano em diferentes contextos sociais, modificando e aperfeiçoando as vidas dos estudantes.

A relevância da prática realizada reside na sensibilização dos adolescentes para as questões de sua existencialidade, de teor emocional, o que pode se refletir em uma cultura de paz e respeito entre si e com outras gerações. A educação, sendo sensibilizadora, tem o poder de transformar a escola em ambiente de abrigo e apoio, no qual o adolescente se sente acolhido, inclusive com liberdade e coragem para buscar ajuda necessária para seus conflitos. O clima escolar pode apontar para mudanças mais harmoniosas, incluindo, futuramente, em uma sociedade mais justa e humana.

Com efeito, a obra escolhida para o desenvolvimento da prática, possibilita o autoconhecimento, empatia e caminhos para solucionar feridas emocionais, a partir de sua identificação. Práticas pedagógicas sensibilizadoras contribuem e preparam os jovens para uma vida mais digna e plena, tanto no âmbito familiar quanto no meio social. Quando os adolescentes desenvolvem habilidades emocionais e sociais, tornam-se agentes de mudanças em suas comunidades, pois se sentem aptos a colaborar, resolver conflitos de maneira pacífica e se engajar em ações coletivas em benefício da comunidade, sejam eles de ordem econômica, social ou ambiental.

À guisa de conclusões

A prática pedagógica, com base na obra de Lise Bourbeau e na fenomenologia de Merleau Ponty, reconhece a importância das emoções na educação e contribui no desenvolvimento da inteligência emocional dos estudantes. A escola que ignora o aspecto emocional dos estudantes comete falhas na missão de cidadania. Ao adotar a proposta de categorização no estudo da obra, os alunos, ao aprofundarem o estudo e seu entendimento, aprimoram habilidades essenciais de organização, análise e aplicação do conhecimento.

A abordagem sensível às práticas pedagógicas cria um ambiente escolar baseado no respeito mútuo e na empatia, transformando a convivência em um espaço de crescimento humano. Ao integrar análises teóricas da física contemporânea, reconhecemos a importância de considerar tanto as diferentes áreas do conhecimento quanto a vida emocional dos estudantes. Essa abordagem visa promover uma educação relevante e significativa, centrada na experiência humana.

O equilíbrio entre a razão e a emoção, proporcionada pela prática pedagógica sensível, é alcançado e valoriza tanto o conhecimento técnico quanto as experiências emocionais e sociais dos alunos. Nessa abordagem, a promoção de um ambiente inclusivo e acolhedor na educação sensível é essencial na valorização da diversidade cultural, social e emocional, possibilitando que os alunos se sintam valorizados e acolhidos. Contudo, é necessário que os professores estejam atentos às peculiaridades dos alunos, de forma a buscar reconhecer as necessidades emocionais e de conhecimentos. Assim sendo, a prosperidade do saber poderá ser alcançada diante das diferenças e limitações que possam apresentar.

Não obstante, uma educação baseada na educação sensível, a partir das ciências humanas, fortalece a capacidade de inovação e pensamento crítico, encaminhando os adolescentes para exercerem a cidadania de forma consciente. Sendo assim, as práticas pedagógicas flexíveis e sensíveis contribuem para a construção de um mundo mais humano e sustentável, pois desenvolvem a autonomia e a responsabilidade.

As perspectivas teóricas da educação sensível e prática reflexiva, reflete a busca por uma prática pedagógica que promova um aprendizado significativo e humano. Ao integrar esses fundamentos, o estudo contribui para uma compreensão mais ampla e aprofundada do papel do professor e da escola na formação integral dos estudantes.

Contudo, enfrentar os desafios institucionais e curriculares, aliado à resistência à mudança e à necessidade de formação continuada dos professores, torna-se necessário para implementar uma educação sensível.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. 3. ed. São Paulo/SP: Editora Martins Fontes, 1998.
- ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. Tradução: Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Forense Universitária, 2007.
- BÁRCENA, Fernanda; LÓPEZ, Maximiliano Valerio; LARROSA, Jorge. *Elogio do estudo*. Belo Horizonte/MG: Editora Autêntica, 2023.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo/SP: Editora Edições 70, 2011.
- BOURBEAU, Lise. *As cinco feridas emocionais*. Como superar os sentimentos que impedem a sua felicidade. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro/RJ: Editora Sextante, 2020.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Ensino Médio*. Brasília/DF: Ministério da Educação (MEC); Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 01 maio 2024.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) Gerais da Educação Básica*. Brasília/DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Currículos e Educação Integral (MEC/SEB/DICEI), 2013.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União (DOU)*, Brasília/DF, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.
- CAPRA, Fritjof. *O ponto de Mutação*. A ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo/SP: Editora Cultrix, 1995.
- CAPRA, Fritjof. *O Tao da Física*. Uma análise dos paralelos entre a Física Moderna e o Misticismo Oriental. São Paulo/SP: Editora Cultrix, 2011.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2013.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.
- CHARLOT, Bernard. *Educação ou barbárie? uma escolha para a sociedade contemporânea*. 1 ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2020.
- DEWEY, John. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. (Atualidades Pedagógicas).
- DUBET, François. *O tempo das paixões tristes*. São Paulo/SP: Editora Vestígio, 2020.
- FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 47. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 2005.

GESSINGER, Rosana Maria. Seminário. In: GRILLO, Marlene Corroero; FREITAS, Ana Lúcia Souza de; GESSINGER, Rosana Maria; LIMA, Valderez Marina do Rosário (orgs.). *A gestão da aula universitária na PUCRS*. Porto Alegre/RS: Editora EDIPUCRS, 2008. p. 165-168.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis de. *Formação humana e capacitação*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2000.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 5. ed. São Paulo/SP: Editora Martins Fontes, 2018.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo/SP: Editora Cortez; Brasília/DF: UNESCO, 2011.

NOGARO, Arnaldo; BATTESTIN, Cláudia. Sentidos e contornos da inovação na educação. *Revista Holos*, ano 32, v. 2, p. 1-16, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3097>. Acesso em: 10 jun. 2024.

NÓVOA, António. *Escolas e professores: proteger, transformar e valorizar*. Salvador: Editora SEC/IAT, 2022.

NUSSBAUM, Martha. *Sem fins lucrativos: porque a democracia precisa das humanidades*. São Paulo/SP: Editora WMF Martins Fontes, 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Da promessa de futuro à suspensão do presente*. A teoria do capital humano e o PISA na educação brasileira. Manuais Acadêmicos. Rio de Janeiro/RJ: Editora Vozes Ltda., 2020.

RESTREPO, Luis Carlos. *O direito à ternura*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1998.

ROSA, Arminda Almeida da; NOGARO, Arnaldo. Análise de prática pedagógica na relação com o autodesenvolvimento. In: Congresso Internacional Movimentos Docentes, 2023, online. *Anais: [...]*, Santo André/SP: V&V Editora, 2023. p. 749-757. Disponível em: <https://www.vveditora.com/eventos/978-65-6063-009-3>. Acesso em: 01 jun. 2024.

ROSENBERG, Marshall. *Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. São Paulo/SP: Editora Ágora, 2006.

SCHÖN, Donald Alan. *The Reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

SILVA, Luiz Arthur Nunes da; NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Experiência educativa no Taekwondo: autoconfrontação como análise subjetiva do movimento. *Revista Educação & Pesquisa*, São Paulo/SP, v. 47, e229608, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4gZCvWNkL64pbj9XGtYmWvM/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2024.

SILVA, Rosana Augustin da. O Teatro e a Educação do Sensível nas Séries Finais do Ensino Fundamental. *Revista Thema*, Pelotas/RS, v. 9, n. 2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/129>. Acesso em: 3 jun. 2024.

STRIEDER, Roque. *Educação e humanização: por uma vivência criativa*. Florianópolis/SC: Editora Habitus, 2002.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Brasília/DF: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

VIEIRA, Dionéia Maria Samua; BERNARDI, Luci Teresinha Marchiori dos Santos; HILLESHEIM, Luís Pedro. A Extensão Rural e a Escola: diálogos na construção de Projetos de Vida no Campo. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, Tocantinópolis/TO, v. 7, e14717, 2022. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/14717>. Acesso em: 01 jun. 2024.

RECEBIDO: 16/10/2024

APROVADO: 28/01/2025

PUBLICADO: 18/03/2025

RECEIVED: 10/16/2024

APPROVED: 01/28/2025

PUBLISHED: 03/18/2025