

## O SER EDUCADOR NA PERSPECTIVA DA SENSIBILIDADE

Paola Simone Alves da Silveira <sup>1</sup>

Renata da Penha Coelho Mata <sup>2</sup>

Welida Katiane dos Santos Sousa Lima <sup>3</sup>

### RESUMO

O presente trabalho originou-se da disciplina Teorias da Educação Moderna e Contemporânea, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, na Linha de Pesquisa Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: Direitos, Políticas e Diversidade, que teve por objetivo descrever de forma sucinta as contribuições dos estudos realizados no decorrer das aulas. É importante registrar que o Mestrado em Educação teve início em março do ano de 2021, momento em que o mundo enfrentava uma pandemia, e os estudos permanecem de forma remota. Mesmo diante desse contexto, todas as leituras realizadas, neste período, contribuíram sobremaneira para a compreensão e reflexão de assuntos referentes às crianças e às juventudes. Soma-se a isso a importante contribuição de todos os professores do Programa, em especial os professores da disciplina supracitada, a qual tracejou um estudo sobre a educação de sensibilidade, ancorada na antropologia do imaginário. Este estudo despertou a busca por melhor compreensão sobre a pedagogia do imaginário e as contribuições da fenomenologia para o trabalho com as crianças pequenas. Neste sentido, tem-se como propósito elencar algumas dessas contribuições, discutindo de forma sublime o papel do professor e as possibilidades de se trabalhar na perspectiva de uma educação de sensibilidade e alteridade.

**Palavras-chave:** Educação de sensibilidade, Criança, Professor.

### INTRODUÇÃO

As contribuições teóricas deste ensaio serão sobre os textos “Educação de sensibilidade: A maestria dos saberes tradicionais”, de Elni Elisa Willms (2020) e “Pedagogia do imaginário e função imaginante: redefinindo o sentido da educação” de Maria Cecília Sanchez Teixeira (2006).

Todos os textos apresentados na disciplina conversam entre si, criando um deleitável diálogo, capaz de despertar os sentidos para perceber a sensibilidade das coisas mais simples e o desabrochar da consciência transcendental do imaginário, que nada mais é do que a consciência formada com o que vem do coração e da alma, conforme nos diz Bachelard (1957).

---

<sup>1</sup> Mestre pelo Curso do PPGEdu da Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT, Paolasilveira.s72@gmail.com;

<sup>2</sup> Mestre pelo Curso do PPGEdu da Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT, renata\_penha\_mata@hotmail.com

<sup>3</sup> Professor orientador: coordenadora Pedagógica pela Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis SEMED sousawell58@gmail.com

Nesta perspectiva as contribuições do texto “Educação de sensibilidade: A maestria dos saberes tradicionais” (WILLMS 2020), que aborda o conceito de educação de sensibilidade difundindo algumas bases teóricas, descrevendo o brincar como uma experiência de imaginação e alteridade. Nesse texto a autora aborda o mote brincar e aprender com as crianças; aponta a literatura como um caminho para acessar a dimensão humana e cita a capoeira como expressão de maestria para a educação de sensibilidade.

Vimos também que tanto o brincar, como a literatura e a capoeira convergem para uma educação da sensibilidade, estreitando a relação entre o mestre e o aprendiz. Essa natureza de condutor da aprendizagem é inerente aos pedagogos, com a alienação de didatizar tudo, inclusive as brincadeiras.

Neste contexto os aportes do texto “Pedagogia do imaginário e função imaginante: redefinindo o sentido da educação”, de Maria Cecília Sanchez Teixeira, que com todo o cuidado apresenta os diversos entendimentos do termo “pedagogia”. A autora nos instiga a pensar, com uma pergunta: É possível ensinar alguém a se comportar imaginativamente?

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

As respostas para as nossas inquietações como educadores buscaremos na leitura desse ensaio.

Brincar expõe a criança a viver o tempo eterno, de uma entrega àquilo que é naturalmente vivido e que dá intensidade ao presente como algo orgânico e amoroso. Trata-se de um tempo poético e cíclico, como um instante divino. (WILLMS, 2020, p. 186)

Ao brincar a criança experimenta e transfigura o mundo, permitindo exercitar o poder da imaginação, revelando e desvelando sentidos. Para Willms (2020, p. 182) “As crianças, quando brincam, parecem representar a recusa da rotina e conformismo ao fazer uso da imaginação, da intuição e de muita criatividade”. O pensamento de Willms não está apartado da realidade vivenciada por nós, professores. O educador de sensibilidade reconhece a importância desse brincar livre, do despertar da imaginação e das possibilidades do brincar quanto ferramenta para aguçar a criatividade, o imaginário. Porém, o que prejudica sobremaneira o trabalho do professor é a

burocracia do mercado de trabalho. As escolas precisam seguir um curso, um tempo, marcado pelo relógio, o currículo rígido, e isso tira do professor o desejo de vivenciar momentos de puro deleite.

Marcos Ferreira de Almeida (2011) afirma que não há brincadeira que sobreviva à pedagogia. O que ele quis dizer é que muitos de nós, professores, acreditamos, seguramente, que nossa competência é apenas a de fazer o outro aprender. Conquanto haja esse propósito, a brincadeira perde o seu caráter lúdico, transformando o ato de brincar em qualquer outra coisa, menos em brincadeira. Ferreira-Santos e Almeida nos instigam, interrogando o que é brincadeira:

O que é a brincadeira senão o ato recíproco de imbricar dois ou mais seres na mesma situação existencial? E o que é esse imbricamento senão o jogo lúdico do reconhecimento sem outra finalidade senão a experimentação de si e do outro? Sim, a brincadeira é a situação básica de experimentação pelas crianças. E aqui o educador é também a crianças...criação contínua de si mesmo, desde que aberto às aprendizagens que, de repente, acontecem no jogo desinteressado da convivência. FERREIRA; ALMEIDA, 2011, p. 199)

Dentro desse contexto, pode-se aferir o importante papel do professor como um mediador sensível e atento para toda e qualquer manifestação do lúdico. Nessa perspectiva, o educador dá asas à imaginação da criança, fazendo-se parte das brincadeiras, em um jogo desinteressado, sem preocupação em cumprir rigidamente o currículo. Nesse sentido, trago a contribuição de Humberto Maturana (1999) quando diz que a educação não pode estar apartada da emoção, mas sim, juntas, convivendo em um mesmo ambiente, pois é assim que se dá a educação, por meio das relações, da convivência já que a educação é de base, biológica e, portanto, sensível.

Porém, só se é possível trabalhar na perspectiva da sensibilidade o professor que viveu essa experiência, ainda seguindo o pensamento de Maturana (1999, p.29) “os educadores, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao ser educados no educar”.

Ante ao exposto Willms (2020), incentiva e ainda propõe ao professor se expor ao brincar livre com a criança, numa mestiçagem de alteridades, compondo a imaginação da criança e do adulto por um determinado tempo e espaço. Nesta mestiçagem, o professor aprende e ensina. E, conforme Larrosa (2014, p.28), na mesma sintonia de Maturana, diz que “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”.

Corroboramos com Willms (2020) quando afirma que o brincar possibilita à criança coragem para enfrentar situações conflitantes, desafiantes, aparelhando-a para outras travessias da vida adulta. Sendo assim, é possível afirmar que o corpo da criança pede espaço para abrir caminhos, apreende o mundo brincando e assim vive, naturalmente, sem se preocupar com o tempo marcado pelo relógio, pois para a criança, brincar é viver o tempo eterno. Já para nós, adultos e pedagogos, é difícil entender esse tempo da criança, temos dificuldades porque fomos preparados para a produção, para a rotina, vivemos uma correria, com prazos que expiram de hora em hora, de tempos em tempos.

Nesta perspectiva nos memoramos uma passagem bíblica, Eclesiastes (3:1-8) que diz: “Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu: há tempo de nascer e tempo de morrer: tempo de plantar e tempo de arrancar o que se plantou”. Esse tempo a que a bíblia se refere é o tempo biológico, o tempo do adulto. Para a criança só há um tempo, o de ser criança, livre, feliz, imaginante.e sonhadora.

Ao lembrar-me dessa passagem bíblica, reporte-me ao tempo da mitologia grega. Lembrei-me de Cronos e Kairós.

Cronos era um titã, que, na mitologia grega, personificava o tempo eterno e imortal. Era ele quem governava soberano sobre a cronologia dos deuses imortais. Apesar de ser o mais jovem dos titãs, era representando como um velho Senhor do Tempo, o tempo que tudo devora.

Já Kairós, era retratado como oposto de Cronos. Vivia despreocupado e não se importava com o tempo cronológico, não estava nem um pouco preocupado com calendários, nem mesmo com o relógio. Era considerado o Deus do tempo oportuno, sua representação era sempre de um jovem, que andava nu, com asas nos tornozelos e nos ombros, vivia livre e feliz, assim como as crianças.

Lembrar da história mitológica de Cronos e Kairós me fez pensar muito, me fez refletir, rememorar as fases que compus Cronos e o quanto fui Kairós. Pensei ainda, como será que minhas crianças me vêem? Será que tenho sido Cronos em tempo integral? Será que ainda dá tempo de ser Kairós?

Diante de tantas dúvidas, mais uma me vem à cabeça, o que pode fazer o pedagogo? A resposta é simples, porém a ação é complexa. Podemos começar pela sensibilidade de observar, analisar, ouvir, perceber, respeitar e ter alteridade. É fácil

ser educador-aprendiz? É fácil ter uma escuta sensível? Friedmann (2014) alerta, afirmando que todo esse movimento precisa ser cuidadoso:

Quando se fala em olhar, observar, escutar crianças, adentramos um universo muito delicado, muito íntimo, pelo qual, antes de mais nada, precisamos ter grande respeito e reverência. O universo das crianças é sagrado. E, nesse sentido, são necessárias muita delicadeza e a humildade de — verdadeiramente — nos curvamos e pedir “licença” para espaços adentrar os sagrados infantis (FRIEDMANN, 2014, p.39)

Esse cuidado que Friedmann diz é sobre não ser invasivo, deixar a criança expor suas ideias, seus desejos, suas invenções, respeitar também o tempo de cada uma, sendo mais leve, sendo como Kairós.

Neste sentido as contribuições de Willms (2020) propõe ao professor correr riscos, perder o medo, acreditar em si, no seu potencial, admitir um novo caminhar, alçar voos. Enfim, deixar-se visitar por novos sentimentos, cultivando a sensibilidade e sentindo o que pulsa em nós e nas crianças, como possibilidade de um encontro repleto de experiências. Experiência de maestria, assim como os mestres de capoeira, que partilham seus saberes ancestrais, contribuindo para a formação humana. O mestre de capoeira tem um conhecimento comunitário a transmitir, ele aprendeu todo o conhecimento porque passou pelo caminho, atravessou, seguiu o itinerário e está apto a ensinar as novas gerações, assim também precisa fazer o professor. E como foi o seu caminho, professor?

Willms (2020) sugere ainda ao pedagogo que, caminhe na perspectiva da sensibilidade dando as mãos à literatura, à arte e à cultura. “É essa riqueza de saberes, ultrapassando barreiras espaciais e temporais, que a literatura faz emergir e pode se constituir como um itinerário de formação, iniciação e maestria” (p. 192).

Pensando por esse prisma, é possível afirmar que a literatura transforma as pessoas, os lugares, o jeito de pensar e de agir. Se a literatura tem todo esse poder, devemos proporcioná-la a todos, desde os bebês, todos os dias, na escola, em casa, em todos os espaços. Segundo Todorov (2009), a literatura ajuda a viver. Se é assim, vamos dar vida às nossas crianças, vamos dar asas as suas imaginações, suas invenções.

Nessa vertente, como aponta os autores, para sermos verdadeiros educadores de sensibilidades é preciso: ter amor próprio, respeitar os nossos sentimentos, voltar a

ser criança, perder o medo, a vergonha, arriscar mais e mais. Enfim, deixar os sentimentos nos visitar.

Neste segundo momento, como quem costura uma colcha de retalhos - parte por parte, elegendo a composição, a textura, as cores - trago a tessitura de Maria Cecília Sanchez Teixeira. E ela, como uma boa tecelã de palavras, explicita as diversas definições de pedagogia do imaginário. Mas, antes de tudo, como fio condutor, averigua o que compreendemos por imaginário e faz a seguinte pergunta: é possível ensinar alguém a se comportar imaginativamente?

Se pensarmos a pedagogia em sua forma primitiva, derivada da Paidéia e que se transformou em ciência que estuda o processo educativo e ainda, se a tomarmos como filha do positivismo, que nasceu da junção do empirismo e o rigor do racionalismo, teremos então, apenas, uma pedagogia escolar, de conotações negativas. Impossibilitando assim, a imaginação e a criatividade.

Mas, essa não é a pedagogia que queremos, certo? Sabemos que não podemos descartar a pedagogia e sim ressignificá-la, reabilitando-a. Nessa fissura exposta em que estamos vendo a pedagogia só há um caminho, entender o que é a pedagogia do imaginário, redefinindo assim a pedagogia escolar. Talvez, a fenomenologia da imaginação nos ajude, Bachelard (1957, p. 58) “A fenomenologia da imaginação sugere que vivamos diretamente as imagens como acontecimentos súbitos da vida. Quando a imagem é nova, o mundo é novo.”

Temos consciência dessa complexidade, porém não é impossível ressignificar essa pedagogia excludente, basta acreditar no poder dessa imaginação criadora, que tudo pode transformar, desvelando o oculto em nós.

Nessa perspectiva, Teixeira (2006) propõe mostrar a importância do imaginário para a pedagogia, apontando pistas e possíveis probabilidades para uma educação escolar que valorize o “imaginário aprendente”. Para tanto, a autora parte da perspectiva de que é através do imaginário que nos reconhecemos como humanos, aprendemos a conhecer o outro e a realidade do mundo. Para Durand (1994), o universo humano é simbólico e só é humano quando o homem atribui sentidos às coisas e ao mundo.

Nesse jogo de interlocuções, surge Edgar Morin (2001) e afirma que o objetivo da educação é ensinar a condição humana. Fétizon (2002) assegura que a educação é o processo de autoconstrução da humanidade no sujeito. Essas ideias e conceitos talvez

sejam o esboço da construção de uma pedagogia do imaginário, com narrativas que possam ser compartilhadas pelos educadores, dando sentido à ação educativa.

Desta forma salientamos que não é possível ensinar alguém a se comportar imaginativamente, não há receitas para isso. O que a escola pode fazer é desburocratizar os sistemas, despertando, estimulando, instigando o imaginário aprendente, pois, “não somos razão discursiva e propositiva, somos também sensibilidade encarnada: nossa carne é a morada do sensível” (GALEFFI, 2011.p. 02).

Em contraposição a essa ideia, posso dizer que somos razão e imaginação e que as duas são fundamentais para o imaginário aprendente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Frente ao exposto todas as leituras realizadas na disciplina durante este primeiro semestre, delinearam um cenário da pedagogização do brincar, e o quanto ainda precisamos melhorar como mestres-aprendizes.

Em contrapartida, as leituras também apontaram uma luz no fim do túnel. E deram pistas de que o caminho é a pedagogia do imaginário e, o saber fazer dos momentos mais sublimes, o despertar da maestria, como educador de sensibilidades. Pois, só assim, despertaremos a função imaginante, do imaginário aprendente de cada criança.

## Referências

- DURAND, G. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério de. **Antropolíticas da educação**. (Orgs.) São Paulo: Képos, 2011
- FÉTIZON, B. **Sombra e luz: o tempo habitado**. São Paulo: Zouk, 2002.
- FRIEDMANN, Adriana. **O olhar antropológico por dentro da infância: adentrando nas casinhas das crianças**. In: MEIRELLES, Renata (Org.). *Território do brincar: diálogos com escolas*. São Paulo: Instituto Alana, 2014. p. 37-45
- GALEFFI, Dante Augusto. **Educação estética com atitude transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente**. Em Aberto, Brasília: Inep. 2007.
- JACQUET-MONTREUIL, M. **La fonction socialisante de l'imaginaire**. Thèse (Doctorat en Sociologie) – Université de Savoie, França, 1998.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1999.
- MORIN, E. **O método 4: As ideias, habitat, vida, costumes, organização**. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- WILLMS, Elni Elisa. **Escrevivendo: uma fenomenologia rosiana do brincar**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; orientação Marcos Ferreira-Santos. São Paulo: 2013. 350 p. Disponível em: Acesso em 22 jun. 2019
- WILLMS, Elni Elisa. Educação de sensibilidade: a maestria dos saberes tradicionais. **Rev. Fac. Educ.** (Univ. do Estado de Mato Grosso), Vol. 33, Ano 18, Nº 1, p. 177-207, jan./jul., 202