

Experiências vitais e configuração de outros modos de existência a partir das pedagogias do cuidado e do Bem Viver

Resumo

O presente texto oferece uma reflexão derivada da pesquisa “Bem Viver em contextos urbanos contemporâneos”, desenvolvida com professores em formação de diferentes licenciaturas na Universidade Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colômbia), por meio da realização da disciplina optativa “Pedagogia do cuidado e do bem viver”. O ponto de partida aborda a crise sistêmica enfrentada pela humanidade como uma crise paradigmática e propõe a aproximação, o trânsito para um novo paradigma baseado no cuidado e nos princípios do Bem Viver dos povos indígenas andinos e afrodescendentes. Nesse esforço pela construção de um mundo diferente, configuram-se como dimensões nodais os princípios da comum-idade, a ecoespiritualidade, o biocentrismo e a cui-dadania, sendo eles referências do habitar e agir na cidade a partir de abordagens eco-solidárias e empáticas.

Palavras-chave: Bem Viver; educação; cuidado; habitar.

Ingrid Sissy Delgadillo Cely

Universidad Distrital Francisco José
de Caldas – Colômbia
isdelgadilloc@udistrital.edu.co

Nohora Patricia Ariza Hernández

Universidad Distrital Francisco José
de Caldas – Colômbia
nparizah@udistrital.edu.co

Para citar este artigo:

CELY, Ingrid Sissy Delgadillo; HERNÁNDEZ, Nohora Patricia Ariza. Experiências vitais e configuração de outros modos de existência a partir das pedagogias do cuidado e do Bem Viver. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 25, n. 58, p. 63-85, maio/ago. 2024. Título original: Experiencias vitales y configuración de modos otros de existencia desde las pedagogías del cuidado y del Buen Vivir.

DOI: 10.5965/1984723825582024063

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723825582024063>

Life experiences and configuration of other modes of existence from the pedagogies of care and Good Living

Abstract

The current text presents a reflection derived from the research “Good Living in an urban contemporary context” developed with teachers in training from various degrees at the University Francisco José de Caldas (Bogota, Colombia), collected during the elective course “Pedagogy of Care and Good Living”. The starting point of the analysis refers to the systemic crisis that humanity is currently experiencing as a paradigmatic crisis and proposes the approach of a new paradigm through transition towards principles of Good Living and Care based on Andean Indigenous peoples and Afro peoples principles. These principles are configured as key links in the proposal for the construction of another world, the principles of community, eco-spirituality, biocentrism, and citizenship they provide the reference to living in an urban context from an empathetic and eco-solidarity approach.

Keywords: Good Living; education; care; to live.

Experiencias vitales y configuración de modos otros de existencia desde las pedagogías del cuidado y del Buen Vivir

Resumen

El actual texto presenta una reflexión derivada de la investigación “El Buen vivir en contextos urbanos contemporáneos” desarrollada con maestras y maestros en formación, de diferentes licenciaturas en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colombia), mediante la puesta en escena de un curso electivo “Pedagogía del cuidado y Buen vivir”. El punto de partida refiere la crisis sistémica que vive la humanidad, como una crisis paradigmática; y propone el acercamiento, el tránsito hacia un nuevo paradigma basado en el cuidado y en los principios del Buen vivir de los pueblos indígenas andinos y de los pueblos afro. Se configuran como dimensiones nodales en esta apuesta por la construcción de un mundo-otro, los principios de la común-unidad, la ecoespiritualidad, el biocentrismo y la ciudadanía en tanto referentes del habitar y actuar en la ciudad desde enfoques ecosolidarios y empáticos.

Palabras clave: Buen Vivir; educación; cuidado; habitar.

1 Introdução

O ponto de partida da pesquisa e da experiência formativa é a reflexão e constatação da "crise civilizatória" da sociedade contemporânea, caracterizada por lógicas individualistas, consumo exacerbado, esvaziamento de sentido e negação da alteridade, em que a dimensão do bem-estar está marcada pela acumulação, competição e pelo sucesso, sendo esse último traduzido como eficiência, reconhecimento, ostentação, opulência. Uma sociedade que expulsou a diferença e, portanto, nega a alteridade impõe a homogeneização, esquece a importância e a riqueza do diferente para a construção social plena (Han, 2021). A crise civilizatória tem sua expressão máxima e evidente nas mudanças climáticas e no aquecimento global provocado no "Antropoceno", ou melhor, no "Capitaloceno", uma era geológica produzida pela humanidade. Nos últimos 200 anos, transformamos o planeta, alterando drasticamente as condições de equilíbrio dinâmico que sustentam a vida na Terra, ao ponto de nos levar em direção à extinção da vida no planeta e da existência como espécie.

Diante da crise civilizatória e do fracasso do modelo econômico baseado no mercado, no qual tudo, inclusive o fundamental e o sagrado, se dilui em trocas monetárias, desenhamos um espaço pedagógico de formação de professoras e professores orientado para a sensibilização e ressonância em torno da co-configuração de ambientes vitais habitáveis na cidade de Bogotá, de contextos que nos aproximem da construção de um "Bem Viver" em consonância com nossa condição mestiça, urbana e contemporânea. Esse espaço pedagógico materializou-se em um curso eletivo chamado "Pedagogias do Cuidado e Bem Viver" (PCBV), realizado com estudantes de licenciatura em Educação Infantil, Língua Espanhola, Inglês, Ciências Sociais e Biologia, ao longo de dois semestres consecutivos.

O objetivo do curso constituiu-se em fornecer ferramentas para a construção de uma "vida com dignidade", retomando os princípios do Bem Viver dos povos indígenas, tais como o biocentrismo, a comunalidade, a celebração da vida e do vivo. Além disso, buscamos avançar em direção ao paradigma do cuidado e da ecoespiritualidade, visando transitar para a consolidação da harmonia entre humanos, a terra e os múltiplos seres que a habitam.

No desdobramento da proposta, trabalhamos fundamentalmente em torno de quatro eixos. O primeiro deles inscreveu-se naquilo que Leira e Puddú (2008) chamam de A pedagogia da catástrofe. O segundo convocou elementos centrais das propostas do Bem Viver, sustentadas nos conceitos dos povos andinos da América do Sul, o Sumak Qamaña e o Sumak Kawsay (Huanacuni Mamani, 2010), bem como elementos dos povos afro, como o Ubuntu (Mena; Meneses, 2022). O terceiro remeteu aos fundamentos do cuidado, integrando a ecoespiritualidade, particularmente o que Thích Nhất Hạnh (2014) denomina de "interser", um conceito budista que expressa a interconexão e a interdependência entre todos os seres. Já o quarto consistiu na construção de propostas para um Bem Viver na cidade, pelos e pelas estudantes que participaram do curso eletivo, a partir de seus lugares vitais, de suas compreensões dos temas e de suas implicações no que foi formulado.

2 A Experiência: construir um caminho para a mudança de paradigma

A seguir, relataremos mais explicitamente como a proposta foi desenvolvida. Num primeiro momento, trabalhamos atendendo à potência das pedagogias da catástrofe, sobre as quais Latouche nos diz:

Sinto que chega uma série de catástrofes organizadas com nosso diligente, ainda que inconsciente, cuidado. Se elas são grandes o suficiente para despertar o mundo, embora não totalmente para destruí-lo, eu as chamaria pedagógicas, as únicas capazes de superar nossa inércia e a propensão invencível dos cronistas em rotular de “psicose do Apocalipse” qualquer denúncia de um fator de perigo bem comprovado, mas que relata algo (Latouche, 2009, p. 1-2).

A partir desses pressupostos, dedicamo-nos durante as primeiras sessões a gerar uma inquietação constante. Indagamos as notícias, comparamos dados, realizamos exercícios a partir do corpo, da expressão e vivências do "desastre". Os estudantes explicitaram suas próprias percepções e entrevistaram outras pessoas, investigando suas percepções sobre a cidade, a mudança climática, o futuro da vida e da espécie humana, entre outras preocupações. Nessas dinâmicas, algumas reflexões dos estudantes giraram em torno da percepção de um final nada promissor, irreversível e dramático, pelos quais somos responsáveis:

Que vamos morrer de modo feio. É um relógio em contagem regressiva que está chegando ao fim.

É um fato irreversível, o que nos afeta discretamente, por isso não se percebe uma mudança abrupta, mas quando se olha em perspectiva para o passado, não podemos negar os grandes efeitos negativos causados pela poluição.

Analisando os fatores que nos levaram a uma degradação total, pode ser uma autodestruição, já que há algum tempo iniciamos o princípio do fim, honestamente, não acredito que sejamos capazes de reverter o dano causado, as pessoas ignoram, e bem, esperamos que não descongele um vírus na Antártida que mate a todos nós... (Reflexões dos alunos que participaram da Electiva. 13 de setembro de 2022).

Nas conclusões que se derivaram das catástrofes, evidenciamos que a crise é sistêmica, pois os processos interagem gerando *loops* em diferentes direções e com diferentes níveis de impacto; a economia não funciona de maneira independente da política, e o que acontece em termos climáticos e ambientais não é alheio nem à economia, à política nem à forma como as sociedades priorizam alguns aspectos sobre os outros. A indagação consciente sobre as raízes dos dilemas que enfrentamos como humanidade nos levou a evidenciar que se trata de uma crise paradigmática, de sentido, de compreensão de quem somos, o que fazemos neste mundo e como concebemos a felicidade, o futuro, nosso sentido de bem-estar individual, coletivo e interdependente com outras espécies que habitam o planeta.

A confrontação necessária com a dor do mundo, com as feridas da terra, com a pobreza, com as injustiças, com os “becos sem saída” que nossas formas de viver nos conduzem, constituiu um passo difícil, doloroso para alguns estudantes, mas necessário para começar a vislumbrar, e até exigir, outras possibilidades e formas de ir além da crise e da catástrofe.

Desde a perspectiva educacional, não é simples passar do nível racional, acadêmico ou discursivo sobre o significado da crise, o colapso do mundo que conhecemos; mas é ainda mais difícil vislumbrar outro mundo possível, para além do capitalismo, como coloca Santos (2010). Como nos comovemos verdadeiramente e atuamos para enfrentar o que está sucedendo requer, além de coragem, uma grande

força interior para agir de acordo, tirando a força da Terra, a partir da nossa certeza de pertencermos a algo mais do que a nosso próprio corpo.

Considerando a necessidade de formular alternativas para favorecer a construção de um mundo digno em condições sustentáveis para a Terra, Hathaway e Boff (2014, p. 34) afirmam que:

É necessário que compreendamos as diversas dimensões da crise global e as dinâmicas que conspiram para sua perpetuação; é necessário que encontremos as vias para superar os obstáculos que estão em nosso caminho; é necessária uma compreensão ainda mais profunda da própria realidade, incluindo a própria natureza da transformação, e é necessário aguçar nossa intuição e desenvolver novas sensibilidades para sermos capazes de agir de maneira criativa e eficaz.

Nesse caminho de vislumbrar alternativas e avançar em direção ao paradigma do cuidado, abordamos princípios do que Macy e Brown (2019) concebem como "a grande virada", uma dinâmica de transformação da nossa mentalidade enraizada na sociedade do crescimento industrial, em direção àquela que reivindica a dimensão sagrada da terra, do vivo, do humano, apelando para noções holísticas e sistêmicas. Algumas das dinâmicas que realizamos para trabalhar esses princípios consistiram em meditações guiadas sobre nossa conexão com o cósmico, nosso corpo como parte da terra; exercícios de respiração, percorrendo ciclos como o do oxigênio árvores-humanos-árvores: *o que a árvore exala, eu inalo; o que eu exalo, a árvore inala*; a semente e seus ritmos de germinação, crescimento e apropriação pelos indivíduos humanos participando das dinâmicas da terra, entre outras.

Posteriormente, para avançarmos nessa dinâmica, trabalhamos alguns dos princípios do Bem Viver, assumindo que, se a crise é de natureza paradigmática, o paradigma que nos governa tem o capitalismo como credo, com seus correlatos no progresso, no desenvolvimento, na acumulação sem limites. Isso é o que deve ser questionado e, em seu lugar, devemos traçar as bases de outro paradigma, e nos unirmos às alternativas que já estão sendo gestadas, como as dos povos indígenas e afrodescendentes, que, desde tempos ancestrais, têm sustentado formas de vida a partir de outra ótica civilizatória. Aqui, revisamos os debates sobre o decrescimento, mas, fundamentalmente, as propostas que, a partir do Sumak Kawsay e Sumak Qamaña,

propõem os povos do sul (Acosta, 2012). Também os princípios do Ubuntu, do "sou porque somos" (Mena; Meneses, 2022), assumindo a comum-idade, em interdependência, em lógicas de responsabilidade mútua.

A abordagem dessas perspectivas implicou a leitura crítica de alguns textos, a visualização de vídeos explicativos, a discussão, mas também a vivência do compartilhar, particularmente da comida; a realização de caminhadas em espaços urbanos, como no braço da bacia do Rio Salitre, que se encontra ameaçado por interesses urbanizadores na cidade de Bogotá; o reconhecimento das lutas de coletivos organizados pela defesa de um pântano no centro da capital; e a observação-percepção de pântanos a partir da conexão sensível com o mundo natural. Na mesma dinâmica, organizamos, juntamente com uma vereadora indígena arhuaca, acadêmicas e algumas avós do povo indígena Muisca, um evento acadêmico sobre a água na cidade, recuperando propostas ancestrais para reorganizar a cidade em torno da água, em torno do vital.

Também realizamos leituras sobre o cuidado na perspectiva de cidadania (Najmanovich, 2021), que nos impulsiona a assumir uma relação de atenção, de responsabilização com os outros e a um habitar, onde pertencer a um território significa percorrê-lo, entendê-lo, percebê-lo e reconstruí-lo (Saravia Madrigal, 2004). A cidadania está articulada ao cuidado, à vivência de uma cidadania comprometida com a defesa de um mundo comum que pode ser reconfigurado a partir de nossas ações e relações. Por outro lado, o desenvolvimento de oficinas sobre os elementos que envolvem um cuidado atento (Boff, 2002) permitiu mobilizar reflexões sobre o corpo, a saúde, a preocupação com os outros, "os deserdados da Terra", sobre o compromisso com o cuidado do planeta, o útero vital, nossa casa comum.

A visita a cenários como a "fazenda agroecológica" de uma agricultora urbana reconhecida por seu compromisso com o plantio de alimentos sem agrotóxicos, coleta e plantio de água etc. constituiu uma referência importante. Da mesma forma, a visita à Ecoaldeia Feliz¹, localizada em um município próximo à cidade de Bogotá, contribuiu com novos elementos para evidenciarmos que é possível adotar outras formas de habitar, a partir do encontro e da sincronia com outros, apelando à comum-idade como princípio.

¹ Uma ecoaldeia consiste em uma pequena comunidade que se auto-organiza sob princípios de ecossustentabilidade, cooperação, sociocracia, entre outros princípios.

Em resumo, tentamos ir além de uma aula em termos convencionais, apelando ao uso de outras experiências, espaços e relações:

- Buscamos tocar fibras emocionais e vitais, trabalhando a perspectiva ecoespiritual de maneira constante e cotidiana por meio de práticas básicas de yoga, exercícios de respiração, de consciência corporal, de visualização do nosso coração espiritual, de nossa conexão com o cósmico, da origem interdependente de nossa existência (interser), buscando com essas práticas “destronar” o logocentrismo, a racionalidade insensível, retornando ao corpo, à emoção e dando um lugar fundamental ao sentipensamento (Guerrero, 2012).
- Diante do sistema social, que exige que trabalhemos incansavelmente para adquirir renda de modo que possamos consumir cada vez mais e adquirir bens desnecessários, tentamos privilegiar a "contemplação", a introspecção, o relaxamento, antes da ação e da produção.
- Realizamos oficinas projetadas e implementadas pelos próprios estudantes sobre o cuidado, expresso em diferentes formas de encontro, reflexão, sensibilização sobre nós, a terra, o corpo, os outros, a morte.
- A cada sessão, compartilhamos alimentos (cada semana um grupo assumiu a responsabilidade de levar refeições para compartilhar com todos) com a intenção de criar vínculos, talvez vislumbres de comunidade.
- Realizamos saídas pedagógicas, participamos de eventos. Realizamos feiras pedagógicas.
- Trabalhamos em espaços abertos, no bosquezinho da universidade. A sala de aula se transformou para possibilitar a dança, o relaxamento, a respiração, o compartilhamento.
- O Bem Viver foi assumido a partir da pergunta pelo possível, pelo que pode ser sonhado, imaginado, restituído, ou simplesmente retomado para fazer da vida uma experiência de existência digna, liberta dos imperativos absolutos de produção e consumo ditados pelo capital.

- Apostamos na construção de experiências grupais nos contextos de vida dos estudantes, que os motivassem a ouvir conjuntamente os relatos que emergem da experiência das pessoas e vão configurando narrativas coletivas sobre como sonhar juntos em uma "Boa Vida" e como caminhar conjuntamente nessa direção, ressignificando a memória e a ação coletiva.

3 Como posicionamos a proposta pedagógica?

Com essa experiência pedagógica, pretendemos abrir outros sentidos na formação dessas novas gerações de professoras e professores nestes tempos de crise, de incerteza e potencialidades que lhes permitam ser coautores críticos, criativos e transformadores dos múltiplos contextos que terão de enfrentar em suas vidas pessoais e profissionais. Como propõe Violeta Núñez (2007), a pedagogia deve ser um exercício do pensamento que orienta uma ação. Reconhecer e compreender as dinâmicas deste mundo contemporâneo e as reflexões que essas dinâmicas culturais, sociais, econômicas e políticas configuram são algumas das intenções dessas experiências focadas no Bem Viver – BV –, no cuidado e na cui-dadania.

Estes tempos de incerteza exigem colocar em diálogo os complexos patrimônios culturais que configuram os processos educativos e pedagógicos.

A busca e a abertura de lugares de valor social que possibilitem novas e múltiplas articulações sociais dos sujeitos, uma escola que possibilite um encontro com o outro e com os outros, uma escola que permita acolher o múltiplo entrecruzado em múltiplos lugares, interesses múltiplos e patrimônios múltiplos (Núñez, 2007, p. 9).

Os novos paradigmas e as alternativas do BV mostram novas rotas para acessar o conhecimento, em que as certezas e as fragmentações já não podem explicar a diversidade e a complexidade do mundo social, cultural e natural. Pensar o movimento e a fluidez implica reconhecer a incerteza e a complexidade, o que impõe novos modos de perceber, de analisar e, portanto, de nomear, como propõe López:

A reflexão sobre a investigação se relaciona com a necessidade de cultivar a capacidade de surpresa, de dúvida, de suspeita, de todos e cada um dos processos e atores da ação educativa e que, particularmente, ao

docente colombiano lhe permitirá direcionar sua atuação para busca, recuperação e consolidação de sua condição intelectual e como trabalhador da cultura (López, 2002, p. 5).

Pensar contextos complexos e diversos na educação é preparar-se para reconhecer e atuar a partir de processos criativos que ajudem a inovar, resolver problemas e pensar mundos possíveis que permitam transformar nossas ações e práticas educativas. Segundo Francisco Varela (1996 *apud* Elizalde, 2005, p. 33), devemos buscar entender que a vida cotidiana dos nossos estudantes é uma vida que implica “estar situados” e que, continuamente, devem decidir diante de diversas situações em diferentes contextos, o que significa ampliar seus processos perceptivos e aqueles que emergem na interação com outros universos e/ou cenários pedagógicos.

No cotidiano, pensar o encontro pedagógico com as professoras e professores em formação significa refletir sobre as formas de nos conectarmos e de nos encontrarmos em cenários de aprendizagem em que o conhecimento nos convoca, ou seja, partimos de algo que nos une: o desejo de conhecer, de ser aprendentes e de fazer emergir as potencialidades desse outro com o qual interagimos e, ao mesmo tempo, nossas próprias potencialidades. A ação dialógica seria, nesse sentido, uma característica fundamental do encontro com o conhecimento na cena dos processos de formação.

A esse respeito, Bohm afirma que o diálogo é:

[...] uma corrente de significado que flui entre, dentro e através dos implicados. O diálogo faz possível, em suma, a presença de uma corrente de significado ao interior do grupo, a partir da qual se pode emergir uma nova compreensão, algo criativo que não estava, de forma alguma, no momento da partida (Bohm, 1997, p. 29).

O encontro pedagógico teria várias intenções; se seguirmos Bohm, uma primeira seria relacionada com as formas que nos implicamos, ou seja, o que nos convoca diante do conhecimento? O que nos convoca em cada cenário acadêmico proposto nas nossas experiências pedagógicas baseadas no BV, no cuidado e na cui-dadania? Que tipos de significados novos vão emergir desse diálogo coletivo com múltiplas propostas pedagógicas, ou, como diria Assman (2002), quais campos semânticos se articulam com novos campos de sentido na relação pedagógica a partir das referências do BV?

Geralmente, utilizamos um discurso nos processos de formação de professoras e professores que orientam as relações pedagógicas: “Vamos discutir o documento”; “Devemos discutir este assunto”. Como propõe Bohm (1997), a palavra “discussão” significa “desunir”. Essa ideia de análise, de pontos de vista diferentes, separa e não possibilita o encontro pedagógico, pois reafirma a impossibilidade de transcender os pontos de vista divergentes.

Essas tensões que as discussões promovem propõem um tipo de relação baseado na competição, ou seja, deve haver um ganhador, um vencedor e um vencido. Esses encontros baseados na desigualdade, no pensar do “outro como inimigo” e em não permitir o processo de aprendizagem baseado na confiança, na construção de novos conhecimentos e significados com o outro, não possibilitam uma relação significativa com o conhecimento; pelo contrário, o espírito de diálogo “[...] é algo mais do que uma participação comum na qual não jogamos contra os outros, mas com eles” (Bohm, 1997, p. 30). Essa foi uma das apostas potentes da experiência do curso eletivo no âmbito desta pesquisa.

O diálogo com nossos professores e professoras em formação nos permite transitar e transformar os processos de pensamento do individual para o coletivo. É assim que, a partir da interação com as formas de pensamento dos outros, fazem-se possíveis novos significados e “novas configurações de enunciação”, conforme diria Guattari (1992).

O diálogo de professoras e professores em formação também nos leva a pensar no encontro de culturas, de sensações corporais e emoções, nessas tramas de experiências e de sentires, de modos de vida, de complexidades sociais, de tensões e turbulências que geram em nós, em muitas ocasiões, medos e paralisias. Isso porque é mais fácil parar nas certezas das nossas opiniões ou crenças e não na possibilidade de encontrar com essas potencialidades que surgem no encontro com “outros” desconhecidos, diferentes, mas também dispostos a deixar-se envolver nas possíveis transformações criadas no diálogo coletivo. As oficinas de corpo, dança, cuidado e preocupação com o outro permitiram-nos reconhecer-nos em outros cenários e experiências, algumas confrontantes, mas outras cheias de sentido.

Essas novas formas de afetação no encontro pedagógico implicam a possibilidade

de pensar e ser conscientes de outros mundos, outras relações e outras formas de nos vincularmos coletivamente. Segundo Bohm (1997, p. 49), trata-se de:

[...] a forma como todo este processo influencia os nossos sentimentos e estados corporais e a forma como afeta os outros. O desenvolvimento da capacidade de escutar, observar e prestar atenção ao real processo de pensamento, à ordem em que ele ocorre e perceber a sua incoerência, ou seja, aqueles pontos em que não funciona adequadamente, é de capital importância.

É assim como entendemos o processo de pensamento, seus conflitos, suas contradições e seus novos significados, a partir do coletivo, do encontro com aqueles outros que se configuram e me configuram permanentemente. Como mencionado anteriormente, outra perspectiva que nos permite dialogar sobre essa transformação do individual para o coletivo surge das perspectivas que Maturana (1992, p. 210) nos apresenta quando afirma que o fazer humano se realiza em torno de conversas e estas são “redes de coordenações de ações e emoções que resultam de um fluxo entrelaçado do fazer e do emocionar na linguagem, e toda ação é definida como tal pela dinâmica emocional que sustenta os processos que a constituem no domínio do fazer”.

Essas transformações do conhecimento, que seriam possíveis através do diálogo, teriam, por sua vez, novas possibilidades que enriqueceriam aqueles processos de transformação que pensamos que deveriam ser gerados na prática da professora e do professor nos contextos em que interagem. Maturana (1992), nesse sentido, convida-nos a pensar nas responsabilidades das nossas ações e nos processos conscientes dessas ações cotidianas que configuram o mundo em que vivemos.

A responsabilidade consiste em perceber as consequências que as nossas ações têm sobre outros seres, humanos e não humanos, direta ou indiretamente, bem como perceber se queremos ou não essas consequências e atuar de acordo com esse querer ou não querer. Mas, para ser responsável, é necessário o poder de refletir sobre as próprias ações e tal reflexão consiste em olhar as próprias ações sem apego, no espaço dos desejos. A reflexão, porém, é uma arte que deve ser aprendida e, para ser aprendida, e para apreendê-la, deve ser vivida (Maturana, 1992, p. 203-204).

Nesse contexto, temas como os afetos e as emoções nos ambientes pedagógicos, que foram excluídos e invisibilizados na academia, seriam uma grande contribuição nesse encontro dialógico que tentamos suscitar na interação com nossos professores e professoras em formação. Tecer redes de encontro, ações, emoções e corporalidades implica pensar em nossas ações, responsabilidades e experiências éticas e estéticas, sendo essas entendidas como “a sensibilidade ou condição de abertura, ou permeabilidade do sujeito ao contexto em que está imerso” (Mandoki, 2006, p. 67).

Por fim, o nosso olhar coletivo sobre o acontecimento das relações pedagógicas no âmbito desta experiência de formação de professores e configuração de um novo paradigma baseado na defesa de uma vida digna está repleto de novos significados, para além do simples confronto discursivo entre autores e suas teorias. Num jogo de quem tem a verdade-certeza de acordo com nossas preferências como professoras, distancia-se da crença de que já existem realidades dadas e aproxima-se – um pouco mais – da compreensão dos processos cognitivos na sua semelhança com os processos vitais.

No que diz respeito ao ensino, Van Manen (1998) nos apresenta muitos elementos que consideramos de vital importância para as experiências de aprendizagem que nos permitem encontrar no campo educacional. Destaca a importância da compreensão pedagógica, a qual exige uma disposição para escutar e refletir:

[...] uma compreensão sem julgamentos que implica novas formas de escuta: receptiva, aberta, compreensiva, autêntica e facilitadora... a compreensão pedagógica sem julgamentos é caracterizada por uma certa intencionalidade. Esse saber escutar/compreender sabe quando ficar em silêncio, quando demonstrar solidariedade e como fazer uma pergunta que ajude a esclarecer a importância dos pensamentos e sentimentos compartilhados (Van Manen, 1988, p. 100).

Essas compreensões são formas de encontro que exigem toque, contemplação, reflexão, silêncio, e aqui aparecem os “momentos pedagógicos” que Van Manen (1998) menciona, ou seja, aquelas ações adiadas momentaneamente, inações que nos deixam em completa quietude e que talvez também convidem ao silêncio, pausa... ao vazio grávido. E é nesses momentos que podem surgir ações criativas, novos pensamentos, gritos, novas emoções, o sublime. Encontramos com esse vazio ou silêncio que grita internamente, mas que tem ressonâncias que nos fazem vibrar em novas conversas e

diálogos, em novas ações e criações.

A reflexão é outra experiência

[...] que nos distancia das situações para considerar os significados e a importância inerentes a essas experiências... os momentos reflexivos da vida envolvem um afastamento momentâneo ou sair-se do compromisso imediato que temos com o mundo (Van Manen, 1998, p. 101).

Assim, nossa intenção, neste texto, é avançar nesse exercício reflexivo, nessa tomada de distância, para compreendermos o que a disciplina optativa do PCBV tem significado para configurar “outros modos de existência” com os jovens estudantes.

4 O que nos deixou esta experiência?

Analisando reflexivamente, essas apostas de uma prática pedagógica centrada no encontro coletivo e na configuração de possibilidades baseadas no cuidar, no viver, no sonhar o possível implicam “um sair-se momentaneamente da ação”, pois o silêncio é uma pausa na conversa: “Silêncio... é o afastamento momentâneo que permite o fluxo de significados, a troca de olhares e emoções” (Le Breton, 2006, p. 14). Assim como o vazio grávido é tecido de espaços e tempos, de informações que se cruzam no passado e no presente, pensar o fazer pedagógico, a partir da conversa e do diálogo, foi, para nós, tecido dos silêncios, das palavras, dos gestos, das emoções, das pausas, que foram dando sentido à interação, às ressonâncias, às experiências de aprendizagem.

O silêncio, como o compreendemos, dá sentido aos discursos, proporciona a fluidez da conversa. Como Le Breton diria, possibilita a liberdade no diálogo e potencializa a participação.

O silêncio lento... está geralmente ligado à busca de expressões, argumentos, raciocínios; ele aciona as memórias e destaca a afetividade que os diferentes interlocutores trazem (Bruneau, 1973, p. 23 *apud* Le Breton, 2006, p. 15).

Embora saibamos o quanto é difícil nos escutarmos, sentimos como o silêncio nos incomoda quando não há escuta ou reflexão, como o tempo vazio nos custa, como a atenção sustentada através do silêncio é difícil e preferimos o barulho, os tempos

ocupados, as ações sem reflexão, sem pausas; assumimos o silêncio como intercâmbio, encontro com o corpo, como a possibilidade de alternar pausas e palavras. Para nossa reflexão, mesmo com os estudantes dos cursos da disciplina eletiva PCBV, o significado do silêncio, essa palavra maravilhosa, convidou-nos à "escuta". Provocou-nos a experiência de observar o corpo que grita na pausa, no silêncio, tornando possível a introspecção, a contemplação, a co-criação.

Inseridas nessa perspectiva contemplativa, silenciosa, introspectiva, reflexiva, buscamos compreender a proposta pedagógica desenvolvida no curso PCBV, questionando e reconfigurando a intencionalidade implícita de contribuir para a construção de um bom viver (BV) urbano, contemporâneo e mestiço. Esse questionamento nos leva a precisar que o bom viver esboçado não retoma como imposição as propostas dos povos indígenas e afrodescendentes em diálogo com a perspectiva do cuidado, por várias razões. Uma delas é que compreendemos que o BV não é algo acabado, não é uma proposta única e replicável como um modelo, mas, sim, um ponto de partida, uma referência para avançarmos na direção que os coletivos definem e configuram em sua jornada (Gudynas, 2011).

Também, a memória ancestral guia diferentes povos indígenas e afrodescendentes, permitindo-lhes uma caminhada retrospectiva, um caminhar para frente olhando para o passado (Estermann, 2010). Ela não faz parte dos acervos dos grupos urbanos contemporâneos sem raízes, pois essa memória está perdida no desejo de progresso e no mito do bem-estar cidadão. Outra razão, talvez de ordem mais pragmática, é que o BV dos povos indígenas e afrodescendentes se sustenta na comunidade; é ela que constitui a âncora da qual emergem a solidariedade, a empatia, o trabalho conjunto, a busca por um bem-estar que vai além do individual.

Assim, parte da nossa tarefa consistiu em reconhecer como referências os Bons Viveres dos povos indígenas e afrodescendentes, retomar, dentro do possível, suas boas práticas, visando à consolidação de comunidades de sentido, de princípios compartilhados, questionando as categorias de desenvolvimento, de crescimento econômico, de progresso ilimitado, instigando a apropriação, na subjetividade, de outros modos de consumo, percepção e relacionamento com a natureza e com os outros, em

geral, sob a compreensão de que a responsabilidade de avançar em direção a uma vida boa, com dignidade, depende do quanto conseguimos construir comunidade.

Nesse horizonte de significado, surgem novas perguntas em relação aos nossos estudantes e suas experiências de formação: estamos gerando novas percepções, olhares, sentidos nos estudantes com os quais interagimos? Que tipo de processos estamos promovendo em nossos estudantes que lhes permitam pensar a vida, o cuidado com si mesmo e com os outros, e a experiência a partir de cenários diversos? É possível que as professoras e professores em formação deixem de lado as certezas e verdades absolutas e consigam enfrentar as experiências da incerteza, dos processos criativos, das transformações que permitam imaginar mundos possíveis? É possível que, por meio de encontros interdisciplinares, campos problemáticos diversos, diálogos de saberes, possamos obter novas atitudes sensíveis em relação ao mundo e, particularmente, em relação à prática pedagógica, com abordagens ecossolidárias e empáticas?

Em relação a essas inquietações, destacamos estas afirmações e reflexões:

A disciplina eletiva me permitiu o desenvolvimento de uma consciência sobre o valor daqueles e daquilo que me rodeia. Estabelece bases para projetar mudanças reais em nossa maneira de viver e a relação direta que tem com o que vemos, comemos e com as pessoas das quais me rodeio (Avaliação qualitativa da Disciplina Eletiva PCBV. Aluno 1, dezembro de 2022).

Aprender a ser mais consciente sobre o que minhas ações implicam para os outros e para o planeta em que vivo, também que muitas vezes nossa perspectiva de viver bem é influenciada por uma série de coisas que são manipuladas pelos meios de comunicação e pelo capitalismo, então não devemos nos deixar levar por essa influência (Avaliação qualitativa da Disciplina Eletiva PCBV. Aluno 2, dezembro de 2022).

Agora tenho mais clareza de que posso fazer mais coisas para ajudar a comunidade e o meio ambiente que me rodeia (Avaliação qualitativa da Disciplina Eletiva PCBV. Aluno 3, dezembro de 2022).

Que o cuidado abarca um coletivo, que é progressivo como uma rede que começa comigo e pode ser transmitido aos outros; ou se cuido do que tenho perto, de alguma forma cuido dos outros (Avaliação qualitativa da Disciplina Eletiva PCBV. Aluno 4, dezembro de 2022).

Além dessas reflexões, destacamos a construção de propostas grupais desenvolvidas pelos estudantes, que permitem evidenciar e qualificar o alcance do trabalho nos cursos. Retomamos algumas dessas propostas formuladas no final do curso de 2022-3, a partir de três categorias: a cidadania: território e sustentabilidade; pedagogias dos cuidados e autocuidados; a consolidação da comunidade, memória e educação (Tabela 1).

Tabela 1 - Propostas Finais dos estudantes do Curso PCBV. Dezembro de 2022

A cidadania: território e sustentabilidade	Propostas
Criação de hortas comunitárias para promover a participação da comunidade.	PROP 4
Estabelecimento de pontos de troca por meio de bônus, realizando uma coleta em que receberemos diversos objetos, como comidas e roupas, que colocaremos à disposição de pessoas que os necessitam.	PROP 5
Implementação de um filtro para purificar a água, não apenas com adultos, mas diretamente com as crianças, quando será esclarecida a importância do cuidado com a água.	PROP 7
Campanhas de educação por meio de panfletos para os vizinhos do bairro. Campanhas de troca. Oficinas sobre o uso e manejo de terras e lixo que possam contribuir para uma melhor qualidade de existência dessa horta.	PROP 8
Unidade didática a partir do enfoque educacional CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente) com o objetivo de construir uma horta urbana de maneira consciente, para que as comunidades participem de forma ativa.	PROP 9
Plantio de sementes de maneira elevada, na qual se utilizam sacos de tecido para criar uma horta portátil.	PROP 10
Pedagogias dos cuidados e autocuidados	
A pedagogia dos cuidados pressupõe que na educação mudemos o foco de interesse, deixando de lado o mercado como se fosse a coisa mais importante e focando no cuidado das pessoas e da Natureza.	PROP 3
Espaços-oficinas que reivindiquem essa relação que existe entre os jovens e seus corpos, em relação ao emocional e ao sensível, dado que esse trabalho permite que homens e mulheres jovens tenham e aprendam novas ferramentas que lhes permitam conectar sua vida acadêmica com uma boa saúde mental e física.	PROP 6
Exercícios de yoga, reconhecendo-a como um conjunto de técnicas derivadas da doutrina filosófica e que, por sua vez, são praticados para se obter um maior controle físico e mental, alcançando um estado de percepção espiritual. Configurar esse jogo como uma proposta lúdica na sala de aula.	PROP 11
A consolidação da comunidade, memória e educação	
Criação de uma biblioteca virtual pública e gratuita regulamentada por servidores da comunidade, em que se criem espaços de diálogo e reunião para o conhecimento da memória e das experiências.	PROP 1
Encontro Santa Librada: um evento que reúna a comunidade do bairro Santa Librada, no qual, no último domingo de cada mês, sejam realizadas várias atividades com o objetivo de apropriar-se da história de seu território.	PROP 2
Uma pedagogia dos cuidados pressupõe que também na educação mudemos o foco de interesse, deixando de atender o mercado como se fosse a coisa mais importante e evitando permitir que a tomada de decisões políticas favoreça a produção e a acumulação de capital, colocando, em seu lugar, a Vida no centro de tudo o que fazemos.	PROP 12

Fonte: Elaboração própria, 2023.

As propostas elaboradas giraram em torno do desenho e implementação de hortas urbanas, da criação de espaços de diálogo e intercâmbio comunitário; da consolidação de bancos de sementes; da reciclagem e reutilização de objetos; da redução do consumo, especialmente têxtil; da criação de espaços de troca, seguindo princípios biocêntricos e ecosolidários; da geração de cenários de diálogo a partir de uma comunicação sensível e assertiva; do reconhecimento da dimensão emocional, o desenvolvimento de espaços de formação para meninos e meninas e famílias, situando o cuidado como princípio para cuidar de nós e dos demais. Esses temas e propostas refletiram os alcances obtidos na dinâmica da disciplina eletiva como fundamento para assumir "um modo de vida Outro", mais harmônico e conectado com a natureza e a vida.

Assim, as propostas questionaram os modos de existência promovidos pela lógica do capital e do mercado, instalando práticas alternativas associadas ao respeito pela terra e pela natureza, à criação de condições para uma sociedade em que prevaleça o cuidado, a empatia com cada um, com os outros e, em particular, com o outro, com aquele que não pertence ao mundo humano.

Considerações finais: a eletiva na perspectiva emancipatória

Questionar o tempo presente e afirmar que estamos enfrentando uma crise civilizatória (Lander, 2015) implica, na eletiva PCBV, assumir um compromisso com a transformação no nível do micro, do molecular, partindo de práticas cotidianas, de sentires, de afetos e de emocionalidades, para além da razão rígida e insensível, com o intuito de criar espaços nos quais as possibilidades de ser e viver se renovem. Na eletiva, buscamos criar uma outra aposta civilizatória, a partir de um lugar que reivindique a vida em detrimento do dinheiro, da desigualdade e da injustiça. De acordo com Martínez e Guachetá (2020, p. 213):

[...] a aposta na construção de uma práxis crítica emancipatória orienta-se para a emancipação humana, para a recuperação do sujeito como fim acima do capital; busca-se uma práxis que tenha como objetivo primordial e como princípio de ação a superação do capitalismo e de todas as suas formas de relação social, na qual todo sujeito, organização, coletivo, partido ou movimento tenha como base e aposta a construção

de alternativas ao capitalismo e às maneiras como têm se desenvolvido as formas de vida.

A partir dessa perspectiva, questionamos a ordem dominante, denunciando os modos como o sistema sangra a Terra e os seres humanos, desconsiderando a natureza e transformando tudo o que existe em recurso, em objeto. Assim, a emancipação, nesse curso, foi compreendida como uma "busca pela humanização":

A práxis crítica com sentido emancipatório, enquanto atividade consciente, não pode ser exercida de maneira externa; sempre compromete a subjetividade, sempre prefigura e inclui atividade cognoscente; antecipa, prevê e desafia obstáculos, e se orienta para um fim que emancipe sujeitos e condições que subjagam e submetem, sendo, portanto, anticapitalista. O fim da práxis crítica emancipatória é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer a humanidade, não o capital nem seus interesses, portanto, trabalha de dentro, de baixo e com os de baixo (Martínez; Guachetá, 2020, p. 219).

A emancipação, então, em nosso espaço acadêmico PCBV, não foi concebida como um discurso a ser renovado; ao contrário, foi assumida como um movimento que vai do ser em direção aos outros, da vivência individual para a vivência coletiva, a partir do qual buscamos que os estudantes se percebessem como sujeitos com potencial para a transformação e a autotransformação. Eles foram incentivados a revisitar seus desejos, as idealizações do modo de vida atual; a questionar as cristalizações subjetivas das imagens de progresso, bem-estar, conforto; e advogar, situados em uma abordagem crítica, pela recuperação de espaços de encontro, convivência, jogo, diálogo, silêncio e apreciação do essencial.

A proposta desenvolvida no curso também nos convidou a compreender de maneira mais profunda a dinâmica da transformação numa perspectiva emancipatória, questionando aquilo que nos trouxe a este ponto que, como destaca Han (2023), é a ação humana como repetição do mesmo, o que tem produzido a catástrofe.

Trata-se de um apocalipse sem acontecimento. O catastrófico é a prolongação sem acontecimentos do agora: é preciso basear o conceito de progresso na ideia de catástrofe. Que isso “continue acontecendo” é a catástrofe [...]. A salvação consiste, portanto, em uma interrupção radical do agora... (Han, 2023, p. 46).

Dessa forma, propomos, como uma faceta na construção de uma "Boa vida", essa "interrupção" como um chamado à inatividade, ao não fazer, ou ao fazer sem fazer, que, em última instância, remete à contemplação, ao pleno gozo do presente, sem pretensão acumulativa, utilitária ou egoica, mas sim ao retorno ao ser numa dimensão de plenitude.

A atividade contemplativa é uma inatividade, um repouso contemplativo, um ócio (scholé), na medida em que, ao contrário da vida ativa (bíos politikós), não age, ou seja, na medida em que não tem sua meta fora de si mesma. Na inatividade como ócio, a vida se vincula consigo mesma (Han, 2023, p. 74).

Resgatando o vínculo consigo mesmos e com os outros, propomos aos nossos estudantes a necessidade de suspender a obsessão pela produtividade, pela posse, e retornar à potência do ser em articulação com outros, na condição de um nós, que se instaura por meio do desfrute do tempo, e do prazer do silêncio (Le Breton, 2006), da celebração do festivo, do comum – unitário.

Por fim, compartilhamos uma breve reflexão sobre o que esta experiência investigativa e pedagógica implicou em nossa prática como docentes:

- Documentar e recuperar essas experiências pedagógicas e abrir novos e diversos cenários reflexivos entre nós e com um grupo de estudantes que compõem nosso grupo de pesquisa têm favorecido a ressignificação e a transformação da prática pedagógica em relação a este mesmo curso – que teve versões diferentes em sua implementação, apesar de os tempos da instituição e da vida em si dificultarem a realização das pausas necessárias para que, de maneira mais profunda e profusa, pudéssemos reconhecer as potencialidades, fissuras e pontos de fuga dessa aposta pedagógica.
- Trocar relatos, vozes, apostas, propostas pedagógicas com nossos estudantes tornou-se um caminho de possibilidades, aberturas, provocações e inspirações, tanto para nós quanto para os novos professores em formação, pois, por meio das narrativas, reflexões, apostas coletivas e tudo o que foi narrado ao longo deste texto, acreditamos que eles tenham conseguido reconhecer suas potencialidades para transformar não apenas suas práticas no mundo, mas também para poderem sonhar coletivamente, numa perspectiva livre e emancipadora.

O percorrer desses caminhos junto com os estudantes que cursaram a eletiva PCBV, implicou um exercício *ativo de meditação coletiva*. Como propõe Le Breton (2017, p. 15), caminhar implica:

[...] uma abertura ao mundo. Restitui no homem o feliz sentimento de sua existência. O mergulho numa forma ativa de meditação que requer uma sensorialidade plena. Às vezes, volta-se da caminhada transformado, mais propenso a desfrutar do tempo do que a se submeter à urgência que prevalece em nossas existências contemporâneas.

As reflexões desses caminhos percorridos nos ajudaram a nos desvencilhar dos esquemas convencionais de apropriação do mundo, convidando-nos a estar atentas ao inesperado, a desconstruir certezas como professoras, a abrir caminhos de admiração sobre a potência do pedagógico, a conceber o educacional em termos de suas complexidades.

Finalmente, confiamos que nossos estudantes, por meio de sua passagem por essa experiência formativa, tenham acolhido o que Piussi (2013) chama de política das mulheres, que

[...] colocam no centro as razões da vida, o amor em lugar da violência, e comunicam o sentido de experiências vivas compartilhadas, juntamente com os saberes gerados por elas, que não são especializados nem utilitaristas, mas sim e, por isso, muito mais valiosos, úteis e insubstituíveis: saberes para viver juntos e juntas (Piussi, 2013, p. 45).

Referências

ACOSTA, Alberto. El buen vivir en la senda del posdesarrollo. *In*: MASSUH, Gabriela. **Renunciar al bien común: extractivismo y (pos) desarrollo en América Latina**. Buenos Aires: Mardulce, 2012. p. 283-305.

ASSMAN, Hugo. **Placer y ternura en la educación: hacia una sociedad aprendiente**. Madrid: Narcea, 2002.

BOFF, Leonardo. **El cuidado esencial: ética de lo humano, compasión por la Tierra**. Madrid: Editorial Trotta, 2002.

BOHM, David. **Sobre el diálogo**. Barcelona: Editorial Kairós, 1997.

ELIZALDE, Antonio. Vida cotidianeidad y mundo cuántico en Ampliando el arco iris. *In*:

OSORIO, Jorge; ELIZALDE, Antonio (eds.). **Nuevos paradigmas en educación, política y desarrollo**. Santiago: Universidad Bolivariana, 2005. p. 19-40.

ESTERMANN, Josef. Caminar al futuro, mirando el pasado: progreso, desarrollo y vivir bien en perspectiva intercultural. Caminar. **Cuadernos Interculturales**, Cochabamba, Año 7, n. 12, p. 5-18, sept. 2010.

GUERRERO, Patricio. Corazonar desde el calor de las sabidurías insurgentes. **Revista Sophia**, Quito, n. 13, p. 199-228, 2012. (Colección de Filosofía de la Educación. Editorial Universitaria Abya-Yala)

GUATTARI, Felix. **Caosmosis**. Buenos Aires: Manantial, 1992.

GUDYNAS, Eduardo. Buen vivir: germinando alternativas al desarrollo. **América Latina en Movimiento**, Quito, ALAI, n. 462, p. 1-20, 2011.

HAN, Byung-Chul. **Vida contemplativa: elogio de la inactividad**. Madrid: Taurus, 2023.

HANH, Thich Nhat. **Un canto de amor a la Tierra**. Barcelona: Editorial Kairós, 2014.

HATHAWAY, Mark; BOFF, Leonardo. **El Tao de la Liberación: una ecología de la transformación**. Madrid: Trotta, 2014.

HUANACUNI MAMANI, Fernando. **Buen Vivir / Vivir Bien: filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas** (M. P. Quispe, Ed.). Lima: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas – CAOI, 2010.

LE BRETON, David. **El silencio: aproximaciones**. Madrid: Sequitur, 2006.

LE BRETON, David. **Elogio del caminar**. España: Biblioteca de Ensayo Siruela, 2017.

LANDER, Edgardo. Crisis civilizatoria, límites del planeta, asaltos a la democracia y pueblos en resistencia. *Estudios Latinoamericanos*, [México], n. 36, p. 29–58, 2015. DOI: 10.22201/cela.24484946e.2015.36.52598. Disponível em: <https://revistas.unam.mx/index.php/rel/article/view/52598>. Acesso em: 2 abril. 2023.

LATOUCHE, Serge. **La apuesta por el decrecimiento: ¿cómo salir del imaginario dominante?** Barcelona: Icaria, 2009.

LEIRA, Oriol; PUDDÚ, Stefano. La catástrofe como oportunidad. **Ecología Política**, Barcelona, n. 35, p. 45-49, 2008.

LÓPEZ, Nelson. **Retos para la construcción curricular: de la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa**. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio, 2002.

NAJMANOVICH, Denise. “Cuidadanía”: ecología de saberes y cuidados. In: DUERING, Emiliano.; CUFRE, Leticia. (eds.). **El tejido social en las calles sin nombre: reflexiones sobre un acompañamiento en el abordaje de las violencias cotidianas**. México: Tirant

Humanidades, 2021. p. 234-251.

MANDOKI, Katya. **Estética cotidiana y juegos de la cultura:** prosaica uno. México: Siglo XXI Editores, 2006.

MARTÍNEZ, María Cristina; GUACHETÁ, Emilio. **Educación para la emancipación:** hacia una praxis crítica del sur. Bogotá: CLACSO, Universidad Pedagógica Nacional, 2020.

MACY, Joanna; BROWN, Molly Young. **Nuestra vida como Gaia:** la guía actualizada de el trabajo que reconecta. *Guadalajara:* Instituto Bioalkimia, 2019.
Disponível em: <https://bioalkimia.org/nuestra-vida-como-gaia/>. Acesso em: 7 sep. 2021.

MATURANA, Humberto. **El sentido de lo humano.** Santiago: Ediciones Pedagógicas Chilenas, 1992.

MENA, Ángela Emilia; MENESES, Yeison. Arcadio. La filosofía del vivir sabroso. In: RAMÍREZ, Jesús.; GONZÁLEZ, Manuela. (eds.). **Ancestral.** Medellín: Pregón, 2022. p. 21-25.

MORIN, Edgar. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.** París: Unesco, 1999.

NÚÑEZ, Violeta. **Conferencia** “La educación en tiempos de incertidumbre: infancias, adolescencias y educación. Una aproximación posible desde la pedagogía social”. Barcelona: [s.n.], marzo. 2007. p. 1-20

PIUSSI, Anna María. **Volver a empezar:** entre vida, política y educación: prácticas de libertad y conflictos fecundos. Barcelona: DUODA Estudios de la Diferencia Sexual / Estudios de la Diferencia Sexual, 2013.

SANTOS, B. S. **Descolonizar el saber, reinventar el poder.** Montevideo: Ediciones Trilce-Extensión Universitaria, Universidad de la República, 2010.

SARAVIA MADRIGAL, Manuel. El significado de habitar. **Boletín CF+S**, Valladolid, n. 26, p. 81-84, 2004. Disponível em: <http://habitat.aq.upm.es/boletin/n26/amsar.html>. Acesso em: 16 marzo 2023.

VAN MANEN, Max. **Tacto en la enseñanza.** Barcelona: Paidós, 1998.

Recebido em: 09/10/2023

Aprovado em: 29/04/2024

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Revista Linhas

Volume 25 - Número 58 - Ano 2024

revistalinhas@gmail.com