

**SENSIBILIDADE E (TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE:  
fios entrelaçados em um só tecer**

Sandrelena da Silva Monteiro<sup>1</sup>  
Sarah Rocha Menezes<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo é uma tessitura que se deu a partir de um exercício de pesquisa em que a formação docente foi desenhada no entrelaçamento entre prática e teoria. Apresenta uma revisão de literatura que teve a temática formação docente e humanização como descritor central. Tem como objetivo compartilhar algumas reflexões envolvendo a possibilidade de uma (trans)formação docente a partir de práticas formativas que colocam em pauta a dimensão sensível de cada docente, concebido como um ser humano biopsíquicoespiritual em permanente processo de vir a ser mais. Compartilhamos algumas reflexões sobre os fundamentos necessários ao tecer uma proposta de formação docente em que o sentir-pensar-agir é entrelaçado no diálogo com diversos autores que têm em comum a concepção de ser humano integral e a aposta na sensibilização como forma de humanização na/da educação. Ao trançar os fios encontrados ao longo da pesquisa configurou-se a possibilidade de uma formação docente comprometida com a (trans)formação pessoal e profissional, apontando como possível a realização de uma educação sensível, que, no entanto, exige que aqueles que a ela se dedicam se reconheçam também como seres humanos sensíveis em constante processo de ser mais.

**Palavras-chave:** Formação docente. Sensibilidade. Humanização. Espiritualidade.

**SENSIBILITY AND TEACHER (TRANS)FORMATION:  
interwoven threads in a single weave**

**Abstract:** This article is a tapestry that emerged from a research exercise where teacher education was designed by intertwining practice and theory. It presents a literature review that had the theme of teacher training and humanization as its central descriptor. It aims to share some reflections involving the possibility of teacher (trans)formation based on training practices that put the sensitive dimension of each teacher on the agenda, conceived as a biopsychic-spiritual human being in a permanent process of becoming more. We share some reflections on the essential foundations for crafting a teacher education proposal where feeling-thinking-acting is intertwined in dialogue with various authors who share a common conception of the integral human being and believe in sensitization as a form of humanization in/of education. By weaving together the threads found throughout the research, the possibility of teacher education committed to personal and professional (trans)formation became apparent, suggesting that a sensitive education is achievable. However, it requires those who dedicate themselves to it to also recognize themselves as sensitive human beings in a constant process of becoming more.

**Keywords:** Teacher education. Sensibility. Humanization. Spirituality.

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora adjunta na Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Membro da Associação Brasileira de Logoterapia e Análise Existencial. Email: sandrelenasilva@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Especialista em Ensino de Artes e Musicalidade e pedagoga formada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Auxiliar de coordenação e docência na Maple Bear Canadian School, em Piracicaba. Email: sarahmenezesrocha@gmail.com.

## **SENSIBILIDAD Y (TRANS)FORMACIÓN DOCENTE: hilos entrelazados en un solo tejido**

**Resumen** Este artículo es un tejido que surgió de un ejercicio de investigación en el que la formación docente fue diseñada entrelazando la práctica y la teoría. Se presenta una revisión de la literatura que tenía como descriptor central el tema de la formación y humanización docente. Se pretende compartir algunas reflexiones sobre la posibilidad de una (trans)formación docente a partir de prácticas formativas que pongan en agenda la dimensión sensible de cada docente, concebido como un ser humano biopsíquico-espiritual en permanente proceso de ser más. Compartimos algunas reflexiones sobre los fundamentos necesarios para tejer una propuesta de formación docente en la que sentir-pensar-actuar se entrelaza en diálogo con varios autores que comparten una concepción común del ser humano integral y apuestan por la sensibilización como forma de humanización en/de la educación. Al trenzar los hilos encontrados a lo largo de la investigación, se configuró la posibilidad de una formación docente comprometida con la (trans)formación personal y profesional, señalando que una educación sensible es posible. No obstante, exige que quienes se dediquen a ella se reconozcan también como seres humanos sensibles en constante proceso de ser más.

**Palavras-clave:** Formación docente. Sensibilidad. Humanización. Espiritualidad.

### **Introdução**

Visitar a história sobre a trajetória da formação docente em solo brasileiro nos permite indagar e analisar alguns dos desafios atrelados a esta esfera. Ao retomar a história da nossa própria formação como docentes percebemos que nossas memórias singulares estão interligadas a memórias coletivas que revelam alguns aspectos das tramas cotidianas da formação docente e do ser professor e professora.

Nóvoa (2017, p. 1109), em um de seus apontamentos sobre este tema, revela como o processo de desprofissionalização da docência abarca as condições escolares nas quais somos inseridos, a desvalorização salarial e o aumento do trabalho em cargas horárias e funções por meio de processos burocráticos e de controle do ensino. Para além destes pontos nomeados pelo autor, há de se considerar também que a educação e a formação de professores e professoras, como processos que se constituem em movimento, estão imersas num contexto de surgimento de *Outros Sujeitos*, com demandas, características e reivindicações diferentes (Arroyo, 2014, p. 25). “Se os educandos são Outros à docência, os docentes poderão ser os mesmos?” questiona-nos Miguel Arroyo (2014, p.26). Neste cenário tão diverso e desconforme, é possível notar a necessidade de trazermos para o cerne das discussões sobre a docência e sobre a educação a emergência de *Outras Pedagogias*, outras formas de educar e formar (Arroyo, 2014, p. 25).

Para Nóvoa (2017), está em ascensão um descontentamento entre os professores e

professoras para com a sua profissão, sentimento este oriundo de um processo de afastamento entre a formação e a realidade educacional de seus contextos. Nas palavras do autor, temos que:

[...] nos últimos anos, tem vindo a crescer um sentimento de insatisfação, que resulta da existência de uma distância profunda entre as nossas ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores, como se houvesse um fosso intransponível entre a universidade e as escolas, como se a nossa elaboração acadêmica pouco tivesse contribuído para transformar a condição socioprofissional dos professores (Nóvoa, 2017, p. 1108-1109).

Nóvoa (2017, p. 1109) indica que este sentimento de insatisfação se alastra em função de “políticas de desprofissionalização, de ataque às instituições universitárias de formação docente e de privatização da educação” que interveem na história educacional. Este texto de Nóvoa, de 2017, nos convida à reflexão ao mostrar que as tramas que envolvem os desafios da formação docente em pleno ano de 2024 não é coisa dos dias atuais, mas sim uma construção que vem se dando ao longo do tempo. Infelizmente, vivemos, cotidianamente, o processo de desmonte da educação no Brasil, e, conseqüentemente, da formação docente, pois estes dois elementos que, como dois fios, entrelaçam-se diretamente. Reflexão corroborada pela pesquisa realizada por Gatti em 2016 que, àquela época já apontava como problemática o fato de existia um quantitativo considerável de professores e professoras que lecionam em disciplinas para as quais não possuem formação, culminando em uma perspectiva de improvisação da docência. Situação que parece ser naturalizada, especialmente, quando tratamos do novo Ensino Médio. Pesquisa realizada por Silva, Pasqualli e Spessatto (2023), destaca como principais desafios enfrentados por professores e professoras a falta de formação adequada para docência no novo Ensino Médio juntamente com a falta de material didático que atenda às novas disciplinas.

Relativamente à formação em Licenciaturas, há uma grande parcela de evasão dos estudantes ao longo do curso, formando-se um número menor em contraposição ao número de matrículas efetivadas no início do processo formativo. Sobre a evasão nos cursos de licenciatura, no Brasil, pesquisas como a realizada por Ariovaldo (2023) apontam dados preocupantes. Estes dados elevam as discussões sobre o tema, conduzindo-nos a refletir sobre o currículo das instituições formadoras, sobre seus paradigmas, sobre as políticas de acesso e permanência, sobre a diversidade social, sobre qualidade e equidade.

Gatti (2016, p. 43) relembra-nos um estudo realizado em toda a América Latina que

tinha por premissa básica a “consideração de que o trabalho dos professores é central, quando se pensa a qualidade do ensino, e que esse trabalho depende de políticas consistentes e continuadas tanto para sua formação como para sua carreira nas redes escolares”. Esse estudo levantou a descrição das situações socioculturais da prática docente e das formações, ouvindo professores e professoras para assim compreender “os elementos orientadores de suas atitudes diante do ensino” (Gatti, 2016, p. 43). Como resultado, a autora revela o quanto o desmantelamento político e administrativo da educação impacta na formação de professores e professoras, impactando na relação entre a docência, a sala de aula e o aluno.

[...] este é o resultado da des-política educacional à qual temos sido submetidos, sobretudo no que se refere à formação de professores e sua situação funcional e salarial, des-política esta que vem sendo acintosamente praticada pelos nossos governantes nas últimas décadas (Gatti, Espósito, Silva, 1994, p. 133).

É inquietante visualizar que este cenário apontado por estas pesquisas seja tão parecido com o contexto atual brasileiro, mesmo após décadas de sua realização. Isso demonstra que é necessário prosseguir nos estudos das tramas que envolvem os *saberes-fazeres teóricopráticos* no campo da educação, especialmente da formação docente, para que seja possível promover novas reflexões e condições teórico-metodológicas para transformarmos as tramas cotidianas deste fiar.

As condições nas quais a formação de professores e professoras encontra-se imbricada geram o que Esteve (1999, p. 97-98) chamou de *mal-estar docente*, concepção esta empregada para contemplar “os efeitos permanentes, de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada”. Este *mal-estar* se revela a partir de uma crise identitária, acarretando em:

1. Sentimento de desajustamento e insatisfação perante os problemas reais da prática do ensino, em aberta contradição com a imagem ideal do professor;
2. Pedidos de transferência, como forma de fugir a situações conflituosas;
3. Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho que se realiza;
4. Desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não);
5. Absenteísmo laboral, como mecanismo para cortar a tensão acumulada;
6. Esgotamento, como consequência da tensão acumulada;
7. "Stress";
8. Ansiedade;
9. Depreciação do eu.

Autoculpabilização perante a incapacidade de ter sucesso no ensino; 10. Reações neuróticas; 11. Depressões; e 12. Ansiedade, como estado permanente associado em termos de causa-efeito a diagnósticos de doença mental" (Esteve, 1995, p. 113).

É preciso cuidar dos professores e das professoras. Trazemos esta afirmação corroborando novamente com Gatti (2016) que nos conta que é imprescindível cuidar do(as) professores(as) neste trabalho de transformações na educação se temos no horizonte a busca de tornar possível em nosso país um corpo social mais justo, equitativo e ético. Para a autora, “isso implica transformações” na formação docente ao considerarmos “os conhecimentos que temos sobre a formação hoje oferecida”, o que culmina também na transformação de paradigmas das instituições formadoras e de seus promotores (p. 42).

Com essas preocupações, que não são nascidas nos dias atuais, mas que ainda persistem, esse ensaio tem como objetivo compartilhar algumas reflexões envolvendo a possibilidade de uma (trans)formação<sup>3</sup> docente a partir de práticas formativas que colocam em pauta a dimensão sensível de cada docente, concebido como um ser humano biopsíquicoespiritual em permanente processo de vir a ser mais. Ao trazer a ideia de trans(formação) defende-se uma formação docente que aborde não apenas a dimensão profissional, mas que torne possível contemplar a sensibilidade humana em sua integralidade.

O texto foi construído a partir de uma revisão de literatura, tendo a temática formação docente e humanização como descritor central. Aqui a tessitura se deu em um diálogo com diversos autores que têm em comum a concepção de ser humano integral e a aposta na sensibilização como formar de humanização na/da educação. Humanização sim, pois, aprendemos a ser humanos na comunhão com outros seres humanos.

### **Sensibilizar-se: tessituras de humanização na formação docente**

A educação é uma formação humana e, ao ser moldada e efetivada através de formas de degradação da humanização, ela promove o descuido. Como nos conta o Leonardo Boff (1999, p. 34), sem o cuidado deixamos de ser humanos. Portanto, o *mal-estar docente* que se faz presente através dos processos de desprofissionalização e da precariedade conjuntural da educação implica num descuido, na desconsideração da pessoa humana, na desumanização

<sup>3</sup> Etimologicamente, o prefixo *trans*, oriundo do latim, significa *através de, ir além de*.



coletiva, numa crise que põe no centro a pergunta: formar, a que se destina?

Freire (2021), no que circunscreve a humanização e a desumanização, nos convida a refletir:

É por estarmos sendo este ser em permanente procura, curioso, “tomando distância” de si mesmo e *da vida* que porta; é por estarmos sendo este ser dado à aventura e à “paixão de conhecer”, para o que se faz indispensável a liberdade que, constituindo-se na luta por ela, só é possível porque, “programados”, não somos, porém, determinados; é por estarmos sendo assim que vimos nos vocacionando para a *humanização* e que temos, na *desumanização*, fato concreto da história, a *distorção da vocação* (Freire, 2021, p. 136-137 – grifos do autor).

O autor ainda diz que, para alcançarmos a humanização, faz-se necessário passar “pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização” (Freire, 2021, p. 137). Freire nos convoca a observar com atenção a nós mesmos enquanto pessoas, professores e professoras, educadoras e educadores diante do contexto em que vivemos e sobre a concepção de ser humano que se faz presente em nosso pensar. Esta nos aprisiona ou nos liberta? Nos orienta ou nos deixa à mercê da degradação de nossa essência?

Partindo destes questionamentos, seguimos em busca de uma concepção de ser humano que nos permita avançar em uma educação humanizada, compreendendo a pessoa integral que é o professor e a professora.

Ao buscarmos perspectivas teóricas que corroborem com os princípios desta pesquisa, encontramos Duarte Júnior (2000), que chama nossa atenção para a crise moderna que nos desafia nos dias atuais, assolando nossas relações com sujeitos, objetos e com o que está ao nosso redor. Para o autor, esta crise encontra-se “diretamente vinculada a uma maneira de se compreender o mundo e de sobre ele agir”, dando luz a uma realidade que reflete a “forma instrumental, calculante, tecnicista, de se pensar o real” que se instaurou em nossa sociedade (Duarte Júnior, 2000, p.72). Nas palavras do autor:

Se há uma crise, esta deve ser primordialmente debitada àquele modelo de conhecimento que, originário das esferas científicas (nas quais, deixe-se claro, ele cumpre o seu papel), com rapidez se espalhou por todos os interstícios de nossa vida diária, respaldando a economia, a produção industrial e mesmo a educação e a maioria de nossos atos cotidianos (Duarte Júnior., 2000, p. 72).

Ao observarmos a perspectiva que nos traz este autor, é possível traçarmos pontos de encontro entre esta crise e a maneira como compreendemos o ser professor e professora. Duarte Júnior. (2000, p. 107) denota que “o trabalho na sociedade industrial moderna tornou-se uma *função*, tornou-se o desempenho de uma atividade controlada e racionalmente planejada dentro de uma lógica maior, o que faz de seu executante um mero *funcionário*”. A docência, assim como a educação, não está dispersa deste contexto, o que nos impulsiona a buscar e questionar sobre a forma como concebemos atualmente a pessoa humana que dá forma, cores, tons e sentidos para a profissão docente.

Nesta pesquisa, acompanha-nos a concepção de ser humano apresentada por Viktor Frankl (2017), ao dizer que este é um ser *biopsicoespiritual*, ou seja, um ser tridimensional: corpórea (somática), psíquica (anímica) e noológica (espiritual).

Esta visão tridimensional enunciada por Frankl (2017) concebe o ser humano não como um ser fragmentado, mas sim como um ser permeado pela integração destas dimensões, configurando-o assim como uma “unidade apesar da pluralidade” (Pereira, 2021).

A dimensão noológica, ou noética, segundo Pereira (2021), intitula-se assim por derivar da palavra *nous* do grego, que quer dizer espírito, contemplando em si “todos os fenômenos genuinamente humanos, tais como o senso ético, estético e religioso, atos intencionais, liberdade, consciência, atividades criativas etc.” (Aquino, 2012, p. 163).

Esta visão nos dá base para rompermos com a concepção dicotômica que acompanhou o ser humano na construção do conhecimento científico, ao separá-lo em corpo-alma, razão-emoção (Vares, Polli, 2005). A crise enunciada por Duarte Júnior (2000) está alinhavada com este fio. Diante disto, concordamos com Frankl (2017) quando ele diz:

Não será demais enfatizar que somente essa totalidade tripla toma o ser humano completo. Portanto, não se justifica como frequentemente ocorre, falar do ser humano como uma “totalidade corpo-mente”; corpo e mente podem constituir uma unidade, por exemplo, a “unidade” psicofísica, porém essa unidade jamais seria capaz de representar a totalidade humana. A essa totalidade, ao ser humano total, pertence o espiritual e lhe pertence como a sua característica mais específica. Enquanto somente se falar de corpo e mente, é evidente que não se pode estar falando da totalidade (Frankl, 2017, p. 23).

Dentro desta vertente Nóvoa (1992) nos relembra que a docência se constitui através do ser humano, de uma pessoa. A pessoa humana, sob esta ótica, é regida e constituída dentro uma

amplitude muito além de concepções simplistas que o dividam ora em uma coisa ora em outra. Ser professor e professora implica na construção de uma identidade, em um fiar interrelacional com nossas dimensões constitutivas, em compreendermos que esta profissão se faz em unidade com nossa integralidade.

Ser professor e professora não se resume a exercer um “conjunto de competências e de capacidades” (Nóvoa, 1992, p. 15), assim como está posto tecnicamente em uma ótica reducionista sobre a profissão docente. A educação, como ação autenticamente humana, emerge da complexidade do ser biopsicoespiritual e de um *eu pessoal* em elo com um *eu profissional* (Nóvoa, 1992).

Frankl (2017) fala-nos da unidade na diversidade, sendo a dimensão espiritual a unidade do ser, onde o(s) sentido(s) de vida são nutrido(s) e cultivado(s), onde a essência individual se abriga. Nossas subjetividades são tecidas e navegam através da correspondência e do fluxo interativo desta tridimensionalidade, fazendo surgir identidades pessoais, sociais e profissionais.

Nóvoa (1992, p. 16) salienta que “a construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional”. O autor também indica que a crise identitária que se entrelaça com a profissão docente é evocada a partir da “separação entre o eu pessoal e o eu profissional” (Nóvoa, 1992, p. 15).

Dar foco a esta perspectiva diferenciada de conceber o ser humano permite que possamos então refletir sobre a potência de uma formação docente mais digna e ampla, que não só favoreça o desenvolvimento de uma única dimensão deste ser, mas sim considere seu todo, ou seja, sua tridimensionalidade biopsíquicaespiritual.

Historicamente a formação docente, de forma majoritária, priorizava a formação intelectual e técnica de educadores, ignorando demais aspectos, concebendo ser este um caminho para sua preparação. Neste trajeto de desenvolvimento contínuo das reflexões sobre a educação, foram ganhando espaço os estudos e publicações sobre “a *vida de professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes* ou o *desenvolvimento pessoal dos professores*” (Nóvoa, 1992, p. 15 – grifo do autor), trazendo o foco para o professor e a professora e sua maneira única de ser docentes, suas singularidades e subjetividades. E, diante do cenário atual de complexidades sociais, econômicas e políticas



interagindo diretamente com a educação, propomos uma formação docente que traga para seu cerne essa pessoa humana anunciada, que não é somente um fragmento de uma obra tecelã, mas sim a *obra una*, apreciada em suas particularidades, singularidades e características inigualáveis.

Nóvoa (1992, p. 16) já evocava questões sobre a docência perguntando como uma pessoa se torna professor ou professora, sobre o porquê desta escolha e sobre de que maneira o fazer docente é atravessado pelo *eu* pessoal e pela trajetória profissional desta pessoa. Ele então nos apresenta a três elementos que subsidiam o processo identitário da docência, constituídos inicialmente através de três AAA:

- *A de Adesão*, porque ser professor implica sempre a adesão a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens.

- *A de Ação*, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula.

- *A de Autoconsciência*, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo (Nóvoa, 1992, p. 16).

Freire (1996, p. 15) nos ensina que “formar é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” e que “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (p. 37). A fala de Freire está em consonância com os elementos anunciados por Nóvoa (1992), pois adentrar nestes aspectos é penetrar na profundidade da formação de uma profissão que não se constitui de forma superficial, que revela mais sobre nós mesmos do que às vezes pode ser notado.

Laborit citado por Nóvoa (1992, p. 17) nos lança a pergunta: “será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?”. Esse questionamento nos provoca, nos faz fervilhar em reflexões, nos convoca a autoconsciência e a autotranscendência de nós mesmos na relação com nossa escolha pela docência e com os processos formativos pelos quais vivenciamos. Faz-se necessário

iluminar as transformações na/da profissão docente, reconhecendo que estas se dão como um processo tecido de dentro para fora, indo a busca da pessoa que há no professor e na professora, em sua integralidade e identidades, ressignificando-a.

Nóvoa (1992, p. 17) diz que “as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar” revelam quem somos e como ensinamos. É a reflexão em ação, em form(ação), o que nos faz compreender que a nossa profissionalização não se inicia somente a partir dos conhecimentos e das vivências de uma formação inicial, mas sim no palco da vida, através de nossas escolhas, relações e sentidos, que são fundados na inter-relação de nossa constituição biopsicoespiritual.

Somos seres livres, seres de decisão e escolha, e somos seres de responsabilidade. Liberdade e responsabilidade caminham juntas, devem estar sempre acompanhadas (Frankl, 2021), pois reverberam uma na outra através de nossas ações. A responsabilidade, em Frankl (2021), pode ser compreendida como a competência de arcarmos com nossas decisões e ações no desvelar de nossa liberdade. Como disse Aquino et al. (2010, p. 33) a liberdade “é recheada de possibilidades de escolhas, e a existência de possibilidades implica na presença de um ser que responde por essas escolhas”. Ao agirmos com responsabilidade, nos sintonizamos com a essência de nossa pessoa humana: nossa dimensão espiritual.

Ao fiarmos este caminho, refletimos sobre quão necessária é a concepção humana integral que nos acompanha, pois ela elucida o ser professor e professora enquanto ser tridimensional. Esta concepção, ao ser considerada e validada no processo de formação docente, pode oportunizar olhares mais amplos de ação e reflexão sobre a própria docência e a educação. Trazendo a esse tecer fios oferecidos por Freire (1996, p. 50-51), encontramos que “o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções”, da sensibilidade intrínseca à constituição humana.

### **Sensibilidade e (trans)formação docente: um caminhar possível**

Construir um caminho possível à realização de uma formação docente que vá além da formação técnica-conceitual tornou-se um desafio necessário àqueles que caminham vocacionados para a *humanização* (Freire, 2021). É preciso transpor as concepções reducionistas tanta da educação quanto do ser humano que a constitui e nela se constitui.

Etimologicamente, o prefixo *trans*, oriundo do latim, significa *através de, ir além de*. Este prefixo, quando aliado à palavra “formação”, faz surgir a palavra *transformação*, que corresponde semanticamente ao efeito de alterar a forma de algo, modificando-o em sua configuração inicial. Ao propormos o uso da palavra *transformação* vinculada à formação docente, intencionamos tecer compreensões para *além* das que já estão construídas e fundamentadas sobre este tema. Assim, *(Trans)formar* implica em educar para além das vivências formativas que experienciamos, implica em desformar-se, deslocando-se das fôrmas conceituais que impregnam nosso pensar e sentir sobre a docência, sobre a educação e sobre nossas dimensões. *(Trans)formar* implica em *(trans)cender* o aqui e o agora em um curso de formação, independentemente de sua duração temporal, implicando no surgimento de uma nova formação e de um novo professor, uma nova professora. Portanto, nesse percurso de reflexões, nossa pretensão em evocar novas formas de engendrar e ser professor e professora convoca-nos a pensar a docência sob um viés metamorfósico. *(Trans)formar* é reconhecer-se em movimento, em devir, em desenvolvimento contínuo, em autoconhecimento e em autoeducação, contemplando-se como ser integral e sensível. Por fim, *(trans)formar* implica na realização de uma experiência de formação que transcenda o espaço-tempo das vivências imediatas, ressoando como uma formação humana integral, transcendendo a formação técnica e unidimensional, tão comumente direcionada a docentes.

Esta *(trans)formação* docente, com efeito, parte da nossa concepção tridimensional do ser humano, podendo ser lograda por aqueles que experienciam sua integralidade. Para isso, trazemos ao foco um elemento-chave que circunda o ser biopsicoespiritual, capaz de revelá-lo como tal: a sensibilidade.

Duarte Júnior (2000) sinaliza o quanto a modernidade interveio nos *modus operandi* e *vivendi* da humanidade. Para o autor, o significativo desenvolvimento de novas tecnologias “vem se fazendo acompanhar de profundas regressões nos planos social e cultural, com um perceptível embrutecimento das formas sensíveis de o ser humano se relacionar com a vida” (p. 73). Diante deste cenário, nos descobrimos cada vez mais anestesiados, adormecidos, insensibilizados... Desumanizados.

Com Duarte Júnior (2000), compreendemos que a desumanização é um processo de distanciamento da consciência humana de seus fundamentos existenciais, afetando nossa

sensibilidade para com nós mesmos e com o que nos rodeia. Com Freire (2021), aprendemos que a desumanização ocorre no interím de nossa configuração sócio-político-econômica, diante de ideologias que castram a autonomia do ser humano de pensar e ser. Com Frankl (2017), apreendemos que a desumanização ocorre quando o ser humano não se reconhece como ser integral – como ser biopsicoespiritual, abrindo mão de sua liberdade e afastando-se da responsabilidade diante de suas ações, não sendo capaz de se posicionar diante das escolhas realizadas e de responder responsabilmente à vida.

Vivemos uma crise de desumanização, que ocorre a partir de um processo que não se dá de forma vaga, impalpável e isolada de nosso meio social, mas sim no íterim de nosso cotidiano, onde os hábitos são constituídos, onde os espaços são articulados, onde as relações são fiadas, onde o ordinário é tecido (Duarte Júnior, 2000). Nas palavras de Duarte Júnior. (2000), reitera-se que:

Quando tal crise é evocada, portanto, não se está referindo apenas a questões epistemológicas acerca dos modos de obtenção do conhecimento, a problemas um tanto teóricos e abstratos, percebidos especialmente por espíritos pessimistas. Antes, ela se manifesta como uma situação de desconforto que ocupa o mais prosaico cotidiano; ela nos cerca e nos assusta em nossa vida diária, e é nesta que seus sintomas devem ser buscados, com vistas a uma reflexão mais abrangente (Duarte Júnior, 2000, p. 78).

O desconforto e os sintomas anunciados pelo autor retratam percepções sensíveis que refletem uma desumanização que ora nos acomete em diferentes âmbitos do viver. O autor diz também que:

De pronto e ao longo da vida aprenderemos sempre com o “mundo vivido”, através de nossa sensibilidade e nossa percepção, que permitem nos alimentemos dessas espantosas qualidades do real que nos cerca: sons, cores, sabores, texturas e odores, numa miríade de impressões que o corpo ordena, na construção do sentido primeiro. O mundo, antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível (Duarte Júnior, 2000, p. 14).

Há um mundo em nosso interior e exterior que é permeado por características únicas que nos são desvendadas a partir do encontro destas com nossos sentidos. Ver, sentir, cheirar, degustar e ouvir são as portas entre nós e o mundo circundante. Corroborando esse entendimento, o antropólogo David Le Breton (2016, p. 24) enuncia que “a condição humana é corporal” e que “o mundo só se dá sob a forma do sensível. Não há nada no espírito que em

primeiro lugar não se tenha hospedado nos sentidos”. A sensibilidade, alicerçada nas dimensões humanas, manifesta-se através desta obra una, configurando hábitos, culturas e a história.

Duarte Júnior (2000, p. 78-79), dialogando com Kujawski, elenca cinco elementos do nosso cotidiano que foram acometidos por grandes transformações em função da modernidade, sendo eles: “a habitação, o passeio, a conversa, a comida e o trabalho”. O autor adiciona a este conjunto “os atos de *ver*, de *cheirar* e de *tocar*”, reiterando que esta crise se instaura entre nós não a partir de “fundamentos da ciência, ou da política, ou da economia”, mas sim a partir de uma “*crise dos fundamentos da vida humana*”. A concepção sobre o que é *ser* e sobre se *compreender* como humano é que está em colapso. Capra (1991, p. 38) destaca sobre o quanto o cogito cartesiano – penso, logo existo – afastou a sociedade ocidental de sua percepção sensível, valorizando o pensar acima do sentir, desconsiderando a multidimensionalidade humana. O autor nos convida à reflexão quando diz que:

Veremos que os efeitos dessa divisão entre mente e corpo são sentidos em toda a nossa cultura. Na medida em que nos retiramos para nossas mentes, esquecemos como “pensar” com nossos corpos, de que modo usá-los como agentes do conhecimento. Assim fazendo, também nos desligamos do nosso meio ambiente natural e esquecemos como comungar e cooperar com sua rica variedade de organismos vivos (Capra, 1982, p. 38).

O racionalismo impregnado no pensamento cartesiano omitiu a profundidade da sensibilidade humana, dando voz e ênfase à esfera inteligível e mais concreta que há em nós e em nossas criações, relações e ideações. Passamos a viver, comer, cheirar, tocar e sentir em torpor, sendo atravessados pela ideação de que somente o que é tangível é verdadeiro. Porém, o que estava submerso conclama seu lugar frente a sua inteireza, que se compõe por um todo tridimensional, nos fazendo ver para além das pedras, para além de concretos imutáveis, levando-nos a concordar com Le Breton (2016, p. 11) quando ele difere de Descartes afirmando: “Sinto, logo sou”.

Le Breton (2016, p. 11) diz-nos que “o indivíduo só toma consciência de si através do sentir” e que “ele experimenta a sua existência pelas ressonâncias sensoriais e perceptivas que não cessam de atravessá-lo”, sendo através da educação que suas amplitudes sensórias são instigadas e perpetuadas. Diante do cenário de desumanização apontado, a docência necessita reconhecer-se e promover a educação através deste *sentir*, reconhecendo ambas como obras de



um ser humano integral.

Há de se ver o sensível que se faz poético<sup>4</sup> para demonstrar sua existência. Há de se reconhecer a sensibilidade. Paulo Freire (1996) já nos dava pistas deste fazer, convidando-nos a pensar que é necessário refletir sobre a construção de uma formação que tenha em sua essência a sensibilidade.

Rubem Alves, citado por Duarte Júnior (2000) ao dizer sobre a repressão sensível lançada a professores e professoras, analisa:

Lá está o professor! Ele simboliza as mais altas aquisições da mente em nossa sociedade. Seu corpo mostra-se contraído. Sua humanidade se perdeu. Isto é o que a disciplina acadêmica produz: horas e horas com todos os sentidos corporais desligados e apenas com o intelecto em operação, horas e horas trancado num escritório com escrivaninha, estantes e livros (Alves, 1987 apud Duarte Júnior, 2000, p. 172).

Uma formação docente, enquanto processo, deve subsidiar educandas e educandos a reconhecerem-se como seres sensíveis, não os limitando apenas ao aprimoramento de seu pensar. Ela deve ser permeada pela arte e pela sensibilidade, configurando-se não em uma educação anestésica, mas sim em uma *educação estética*<sup>5</sup>, que:

[...] refere-se primordialmente ao desenvolvimento dos sentidos de maneira mais acurada e refinada, de forma que nos tornemos mais atentos e sensíveis aos acontecimentos em volta, tomando melhor consciência deles e, em decorrência, dotando-nos de maior oportunidade e capacidade para sobre eles refletirmos (Duarte Júnior, 2000, p. 191).

Duarte Júnior (2000) reaviva os estudos de Herbert Read, que propôs uma *educação através da arte*, que se baseava no desenvolvimento dos sentidos sensoriais humanos, sendo estes nossos recursos de acesso e conexão com o meio circundante. O autor diz que, em Read, a arte surge como:

<sup>4</sup> Este termo é utilizado por compreendermos que o poético é uma expressão ampla da sensibilidade humana, não sendo uma referência direta à poesia em si, mas a um conjunto de percepções sensíveis que podem ser descritas de diferentes formas pela arte.

<sup>5</sup> O autor, ao chamar atenção para este termo, explica que “nossa relação sensível com o mundo se conceitua com o termo estesia (tradução do grego *aisthesis*) – sendo a anestesia o seu oposto, a sua negação. Foi a partir desse conceito de estesia que o filósofo Alexander Von Baumgartner cunhou, no século dezoito, a palavra estética” (Duarte Júnior, 2012, p. 363).

[...] instrumento ideal para essa educação, na medida em que ela é capaz de configurar uma dimensão do conhecimento passível de estabelecer pontes entre esse saber sensível (direto e primeiro) proporcionado por nossos órgãos dos sentidos e a abstrativa capacidade simbólica do ser humano (Duarte Júnior, 2000, p. 189).

Em Leite e Ostetto (2012), tendo por pano de fundo a formação docente, encontramos uma similaridade com a visão de Duarte Júnior e Read, a respeito da arte e da sensibilidade. Para as autoras, diante das dificuldades encontradas na formação docentes frente a novas práticas, é primordial abrir espaço para o desenvolvimento da sensibilidade humana. Apontam a arte como um caminho para este trabalho, por esta ser produzida através da totalidade, de sentimentos diversos, da liberdade de expressão, de reflexões, movimentos e sentidos. Essa amplitude de reverberações sensíveis proporcionadas pela arte se dá graças a interação dimensional de nosso ser, fazendo emergir através da subjetividade as características pessoais de cada sujeito. Isso se dá porque “o contato com a arte é pessoal, único e intransferível” (PERISSÉ, 2009, p. 49) e porque ela expõe a nós mesmos em sua produção, oportunizando uma reflexão e um aprofundamento interior.

Destarte, partindo desta conjectura, a arte enquanto experiência e comunhão sensível abre caminho para que possamos considerar novas formas de aprendizagem e de significações simbólicas, culturais e sociais. A arte, unida à educação, propõe a (trans)formação, revelando a “inteireza de ser educador e acrescentamos, aos polos competência e compromisso, o polo sensibilidade – que abre caminho para o encantamento, o maravilhamento, ingredientes essenciais para a recriação do cotidiano pessoal e profissional” (Leite, Ostetto, 2012, p. 12).

Para realizar e compreender esse processo de (trans)formação de forma ampla, é necessário, também, trazer para o diálogo a dimensão espiritual que nos constitui, tal qual apontada por Viktor Frankl (2017), por ser ela a base fundamental de nosso ser. Esta formação deve educar para a liberdade e responsabilidade, para a realização de valores, para a autotranscendência, se dando não apenas pelos sentidos físicos, mas também pelo sentido espiritual, por ser este o impulso que nos move como pessoas. Nas palavras do autor:

Vivemos na era da sensação de falta de sentido. Nesta nossa época, a educação deve procurar não só transmitir conhecimento, mas também aguçar a consciência, para que a pessoa receba uma percepção suficientemente apurada, que capte a exigência inerente a cada situação individual (Frankl, 2017, p. 87).

Este sentido apontado pelo autor encontra-se no âmbito de nossa razão de ser e viver. Nesta era de embrutecimento da sensibilidade, onde prevalece uma inconsciência sobre a integralidade da pessoa humana, Frankl (2017) enuncia o quão importante é a educação para o aguçar da consciência em prol de apreender o sentido que há em cada situação vivida. Ele se aprofunda ainda mais em sua reflexão ao dizer:

De uma forma ou de outra, mais do que nunca a educação é educação para a responsabilidade. Vivemos numa sociedade da superabundância; esta superabundância não é somente de bens materiais, mas também de informações, uma explosão de informações. Cada vez mais livros e revistas se empilham sobre as nossas escrivatinhas. Vivemos numa enxurrada de estímulos sensoriais, não somente sexuais. Se o ser humano quiser subsistir ante essa enxurrada de estímulos trazida pelos meios de comunicação de massa, ele precisa saber o que é e o que não é importante, o que é e o que não é essencial, em uma palavra: o que tem sentido e o que não tem (Frankl, 2017, p. 88).

Em síntese, se desejamos uma educação que vise encontrar sentido na vida, faz-se necessário pensar e promover uma formação docente que contemple tal proposição. Há que se ter uma formação docente que possibilite a (trans)formação humana de e em cada ser, que implica em reaver “a credibilidade da ciência e do encantamento com os diversos saberes, entre eles o da experiência estética, como a sensibilidade e inteligibilidade” (Dittrich, Meller, 2021, p. 68).

Pensar e propor uma formação docente que vise uma educação sensível e humanizada implica em ir além do conceito de humanizar, descrito nos dicionários comuns como “tornar humano, dar condição humana”, já que tal proposição reflete uma ação que ocorre de fora para dentro. A formação docente, na perspectiva aqui proposta, de possibilitar uma (trans)formação, deseja ser uma educação para o *humanescer*, tal qual proposto por Dittrich e Ramos (2017), que se dá em um processo que se desvela de dentro para fora. Este fiar requer o desenvolvimento de uma prática educativa formativa que promova o cuidado do ser humano em seu ensinar e aprender sob a ótica multidimensional e integral, reconhecendo a arte, enquanto experiência estética, como uma “manifestação da percepção do ser humano, no desenvolvimento da capacidade criativa e de auto-organização reflexiva nas inter-trans-relações, dentro de uma cultura multidiversa” (Dittrich, Meller, 2021, p. 69).

Aqui a arte, em suas diversas manifestações, é recebida como um potente instrumento de reflexão sobre sensibilidade humana e espiritualidade, já que a experiência estética não se

restringe ao encontro com as produções artísticas, mas também nos encontros com a vida, com as relações que estabelecemos com outros seres, com a natureza, com o mundo no qual vivemos. Acredita-se desta forma, que a experiência estética possa favorecer um caminhar que potencialize modos mais humanizados de ser e estar na docência.

### **Por fim, um passo para a continuidade...**

Encaminhando para um ponto de parada nesse fiar, retomamos o objetivo proposto para esse ensaio, que foi o de compartilhar algumas reflexões envolvendo a possibilidade de uma (trans)formação docente a partir de práticas formativas que colocam em pauta a dimensão sensível de cada docente, concebido como um ser humano biopsíquicoespiritual em permanente processo de vir a ser mais. Acreditamos que a tessitura aqui realizada traz fundamentos teóricos indispensáveis a uma formação docente sensível, comprometida com a (trans)formação pessoal e profissional. Uma formação que favoreça uma educação humanizada ao ter em perspectiva a dimensão espiritual do ser humano, instrumentalizando seu pensar-fazer-sentir tornando possível potencializar a sensibilidade do ser em sua integralidade. Certamente, colocar em pauta a sensibilidade humana como dimensão a ser considerada nos processos de formação docente é a principal contribuição dessa pesquisa à educação.

Outra contribuição desse estudo é que acaba por apontar necessidades de outras pesquisas é o fato de que essa temática não pode ser limitada à formação docente, deve ser ampliada, perpassando por todos os âmbitos da educação, desde a Educação Básica ao Ensino Superior. Estudos e pesquisas que considerem o ser humano em sua integralidade devem ser potencializados, especialmente, se pretendemos ter uma educação escolar que alcance sua contribuição para a efetivação de nossa vocação para a *humanização*, como bem o disse Freire (2021). Tal utopia implica na necessidade de se criar um espaço-tempo de formação em que aqueles que se dedicam à educação também se reconheçam como seres humanos sensíveis em constante processo de ser mais. Precisamos de uma formação voltada à sensibilidade e (trans)formação humana.

## Referências

- AQUINO, Thiago A. Avellar et al. **Logoterapia e educação: fundamentos e prática**. São Paulo: Paulus, 2010
- AQUINO, Thiago Antonio Avellar de. Educação para o sentido da vida. **Logos & Existência: Revista da Associação Brasileira de Logoterapia e Análise Existencial** 1 (2), 160-172, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/le/article/view/15198> Acesso em 13 set.2024.
- ARIOVALDO, Thainara Cristina de Castro. **Evasão nos cursos de licenciatura: análise a partir do censo do ensino superior e de dados da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. 218 f. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/57507/1/TESE%20-%20Evas%20c3%a3o%20nos%20cursos%20de%20licenciatura%20-%20Thainara%20C.%20de%20Castro%20Ariovaldo.pdf> Acesso em 13 set. 2024.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2, ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: Ética do humano – compaixão pela terra**/Leonardo Boff. 16. Ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1999.
- CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. ed.31. São Paulo, Cultrix, 1982.
- DITTRICH, Maria Glória; MELLER, Vanderléa. A experiência estética na docência: humanescer para a justiça social. **Revista Polyphonia**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 66–85, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/67391> Acesso em 25 mai. 2024.
- DITTRICH, Maria Glória; RAMOS, Flávio. Um olhar transdisciplinar sobre a formação universitária: desafios para humanescer na saúde. **Revista Plurais –Virtual**, Anápolis -Go, Vol.7, n. 1 - Jan./Jun. 2017 - p. 114-130. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/7554> Acesso em 25 mai. 2024.
- DUARTE JR, João Francisco. **O Sentido dos sentidos: a Educação (do) Sensível**. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- ESTEVE, José M. **Mudanças Sociais e função docente**. In: NÓVOA, Antonio (org.) Profissão Professor. Lisboa, Porto Editora, 1995.
- ESTEVE, José M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP,



EDUSC, 1999.

FRANKL, Viktor Emil. **A presença ignorada de Deus**. 18 Ed. Trad. Walter O. Schlupp e Helga H. Reinhold. São Leopoldo, RS: Sinodal; Petrópolis, RJ: Vozes, 2017

FRANKL, Viktor Emil. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. Petrópolis: Vozes, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Notas: Ana Maria Araújo Freire. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GATTI, Bernadete Angelina. ESPOSITO, Yara; SILVA, Rose Neubauer. Características de professores (as) de primeiro grau no Brasil: perfil e expectativas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 15, n. 48, p. 248-260, ago. 1994. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000913950> Acesso em: 25 mai. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina. **Questões: professores, escolas e contemporaneidade**. In: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. – Campinas, SP: Papyrus, 2016. p. 35-48.

GATTI, Bernardete Angelina, BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. – Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: [https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro\\_ProfessoresDoBrasil.pdf](https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf) Acesso em: 25 mai. 2024.

LE BRETON, David. **Antropologia dos sentidos**. David Le Breton; Tradução de Francisco Morás. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LEITE, Maria Isabel.; OSTETTO, Luciana Esmeralda. (org). **Arte, Infância e formação de professores: autoria e transgressão**. 7ed Campinas, SP: Papyrus, 2012, p.11-24.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, 2017, 47.166: 1106-1133.

NÓVOA, António. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Coleção Ciências da Educação, v. 4. Porto: Porto Editora, 1992.

PEREIRA, Raquel Rinco Dutra. **Resiliência nos modos de ser e estar de estudantes de Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Juiz de Fora**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12822> Acesso em: 25 mai. 2024.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Tamires Silva da; PASQUALLI, Roberta; SPESSATTO, Marizete Bortolanza. Desafios da implementação do novo ensino médio: o que dizem os professores. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. e28007, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/39210> Acesso em: 13 set. 2024.

VARES, Sidnei Ferreira de. POLLI, José Renato. O Dualismo e a Concepção de Homem em René Descartes. **Análise** - Ano VI - Nº 11. p. 51-59. Fevereiro/2005. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/Revistanalise/article/view/419> Acesso em 25 mai. 2024.

Submissão em: 26/05/2024

Aceito em: 30/09/2024

Referências conforme normas da:

