

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Sarah Menezes Rocha**

**Sentir, Pensar, Agir e (Trans)formar: tessituras sensíveis na docência**

Juiz de Fora

2022

**Sarah Menezes Rocha**

**Sentir, Pensar, Agir e (Trans)formar: tessituras sensíveis na docência**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira: Gestão e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Professora Doutora Sandrelena da Silva Monteiro

Juiz de Fora  
2022

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Menezes Rocha, Sarah.

Sentir, Pensar, Agir e (Trans)Formar: : tessituras sensíveis na docência / Sarah Menezes Rocha. -- 2022.

141 p. : il.

Orientadora: Sandrelena da Silva Monteiro

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Formação Docente. 2. (Trans)formação docente. 3. Pesquisa Formação. 4. Sensibilidade. 5. Transcendência. I. da Silva Monteiro, Sandrelena, orient. II. Título.

**Sarah Menezes Rocha**

**Sentir, Pensar, Agir e (Trans)Formar: tessituras sensíveis na docência**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovada em 10 de novembro de 2022.

**BANCA EXAMINADORA**

Dra. Sandrelena da Silva Monteiro - Orientadora  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Marcus Vinícius Medeiros Pereira  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Lílian Perdigão Caixêta Reis  
Universidade Federal de Viçosa

Juiz de Fora, 10/10/2022.



Documento assinado eletronicamente por **Sandrelena da Silva Monteiro, Professor(a)**, em 10/11/2022, às 19:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcus Vinicius Medeiros Pereira, Professor(a)**, em 10/11/2022, às 23:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lílian Perdigão Caixêta Reis, Usuário Externo**, em 11/11/2022, às 13:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **0988873** e o código CRC **7903EB49**.

Aos meus amados pais, Sergio e Cristina, por todo amor, atenção, carinho e inspiração. À minha querida irmã, Clarah, por me ensinar a força da irmandade e da amizade verdadeira. Ao meu marido, Mathias, por sempre me inspirar e me fazer acreditar no meu potencial, me fortalecendo pela força do amor, com carinho, alegria, serenidade e confiança.

## AGRADECIMENTOS

Ao Mestre Gabriel, por seu amor e sua amizade verdadeira, que sempre ilumina o meu caminho.

Ao Núcleo Recanto das Flores, por ser meu abrigo de refazimento, amizade e transformação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela concessão da bolsa de mestrado e pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

À minha querida orientadora e amiga, Professora Sandrelena Monteiro, por ser uma inspiração em diversos âmbitos da minha vida.

A todos os amigos queridos do Grupo Acolhe, por serem luz e afeto no meu viver.

À Naise, Lurdinha, Ana, Laísa, Priscila, Tamires e Núbia por serem flores únicas e especiais no meu jardim da amizade.

À Raquel e Leandro, especialmente, por todo apoio, carinho, risadas e afeto. Com vocês, esse processo foi mais leve.

À querida Priscila, que me inspira a ser grande sem exaltação. Que nossas risadas sejam sempre parecidas, assim como nossas almas.

A todas as minhas companheiras de trabalho dos Laboratórios de Desenvolvimento Infantil e de Desenvolvimento Humano da UFV, por sonharmos e realizarmos juntas com e pelas crianças.

À Escola Waldorf Jardim das Andorinhas, pelo acolhimento, amizade e por tantas aprendizagens.

À querida Ângela, por me ouvir e me auxiliar a caminhar interiormente de forma sincera, pacífica e amiga, vencendo desafios.

À Nathalia Serra, por dar cor e forma aos meus pensamentos e sentimentos sobre o fazer desta pesquisa.



Ilustração: Nathalia Serra

O todo sem a parte não é todo,  
A parte sem o todo não é parte,  
Mas se a parte o faz todo, sendo parte,  
Não se diga, que é parte, sendo todo.

Em todo o Sacramento está Deus todo,  
E todo assiste inteiro em qualquer parte,  
E feito em partes todo em toda a parte,  
Em qualquer parte, sempre fica o todo.  
(Gregório de Matos, 1999, p. 67).

## RESUMO

Esta pesquisa insere-se na temática da formação de professores, trazendo para o centro da nossa esfera de investigação a sensibilidade e a transformação docente. Teve por objetivo central problematizar uma formação que colocasse em foco a sensibilidade humana potencializando uma (trans)formação, ou seja, uma formação que se fizesse para além dos conhecimentos técnicos e unidimensionais. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, que se deu no formato de uma oficina, tendo por inspiração as concepções teórico-metodológicas da pesquisa-formação e da investigação narrativa. Foram utilizadas como materialidades da pesquisa narrativas produzidas pelas docentes ao longo a realização da oficina. Acredita-se que esse estudo possa contribuir para as reflexões que circunscrevem a formação docente, por considerar esta não somente como uma formação técnica-intelectual, mas sim uma formação da pessoa humana na sua integralidade. Essa afirmação se dá a partir do diálogo com os dados deste estudo, pois, foi possível encontrar, nas narrativas das docentes, indícios de (trans)formação apontando para a possibilidade da transcendência do ser humano.

Palavras-chave: Formação Docente. (Trans)formação docente. Pesquisa Formação. Sensibilidade. Transcendência.

## **ABSTRACT**

This research is part of the theme of teacher training, bringing for the center of our investigation sphere, sensitivity and teacher transformation. Its main objective was to problematize a formation that brings human sensitivity in focus, enhancing a (trans)formation, that is, a formation that goes beyond technical and one-dimensional knowledge. It is a research with a qualitative approach, which took place in the form of a workshop, inspired by the theoretical-methodological concepts of research-education and narrative investigation. Narratives produced by the teachers during the workshop were used as research materialities. It is believed that this study can contribute to the reflections that circumscribe teacher training, as it considers it not only a technical-intellectual training, but a training of the human person in its entirety. This statement comes from the data analysis of this study, since it was possible to find in the teachers' narratives, evidence of (trans)formation, pointing to the possibility of the transcendence of the human being.

Keywords: Teacher Training. Teacher (Trans)formation. Research Training. Sensitivity. Transcendence.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Registro da experiência sensível com os sentidos do olfato e paladar .....	93
Figura 2: Registro da experiência sensível com os sentidos do olfato e paladar .....	93
Figura 3: Registro da experiência sensível com os sentidos do olfato e paladar .....	93
Figura 4: Registro da experiência sensível com os sentidos do olfato e paladar .....	93
Figura 5: Registro da experiência sensível com os sentidos do olfato e paladar .....	94
Figura 6: Registro da experiência sensível com os sentidos do olfato e paladar .....	94
Figura 7: Registro da experiência sensível com os sentidos do olfato e paladar .....	94
Figura 8: Registro da experiência sensível com os sentidos do olfato e paladar .....	94
Figura 9: Mãos tecelãs .....	95
Figura 10: À luz de vela .....	99
Figura 11: Palavras do processo .....	109
Figura 12: Tessituras de (trans)formações.....	110
Figura 13: Tessituras de (trans)formações.....	110
Figura 14: Tessituras de (trans)formações.....	111
Figura 15: Tessituras de (trans)formações.....	111
Figura 16: Tessituras de (trans)formações.....	111
Figura 17: Tessituras de (trans)formações.....	111
Figura 18: Tessituras de (trans)formações.....	111
Figura 19: Tessituras de (trans)formações.....	112
Figura 20: Tessituras de (trans)formações.....	112
Figura 21: Tessituras de (trans)formações.....	112
Figura 22: Tessituras de (trans)formações.....	112

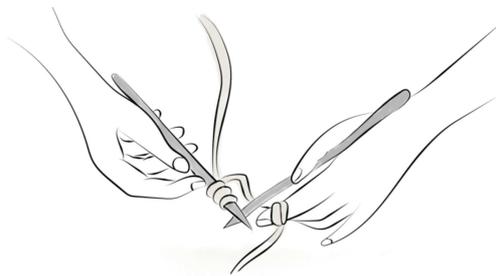
## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Trabalhos encontrados no Banco de Dissertações e Teses da CAPES agrupados por categorias .....	20
Quadro 2: Pesquisa realizada no sítio acadêmico SciElo utilizando os descritores Sensibilidade/Transformação Docente. ....	33
Quadro 3: Programa de conteúdos previsto pela Lei de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827 .....	41
Quadro 4: Programa de conteúdos da Escola Normal de São Paulo após a reforma em 1890.	43
Quadro 5: Programa de vivências da “Oficina do Sentir, Pensar, Agir e (Trans)formar”. .....	73

## SUMÁRIO

<b>1 (TRANS)FORMAÇÕES EM TESSITURAS .....</b>	<b>11</b>
<b>2 DESFIANDO PESQUISAS – UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE O TEMA .....</b>	<b>18</b>
2.1 O QUE NOS CONTAM AS TESSITURAS DE DIFERENTES PESQUISADORES .....	23
2.2 TESSITURAS ALÉM DAS FRONTEIRAS .....	34
2.3 NOTAS SOBRE O TECER DESTA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA .....	35
<b>3 FORMAÇÃO E (TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>39</b>
3.1 A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL – FIOS ENTRE O PASSADO E O PRESENTE .....	40
3.2 ENTRE O PASSADO E O PRESENTE ALGUNS FIOS DE SENSIBILIDADE .....	51
3.3 TRAMAS DO COTIDIANO DA FORMAÇÃO DOCENTE .....	52
3.4 A(O) PROFESSORA(OR) ENQUANTO PESSOA – INTEGRALIDADE E IDENTIDADES DE UM MESMO SER.....	56
1.1 A SENSIBILIDADE E A (TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE – FIOS EM UM SÓ TECER .....	60
<b>4 TESSITURAS DE UMA METODOLOGIA DE PESQUISA.....</b>	<b>67</b>
<b>5 SENTIR, PENSAR, AGIR E (TRANS)FORMAR – UMA JORNADA QUE NÃO SE PERCORRE SÓ .....</b>	<b>75</b>
5.1 PROFESSORAS TECELÃS – OS SERES DE EXPERIÊNCIA DESTE CAMINHAR .....	76
5.2 UM ENCONTRO COM O SENTIDO DO TATO .....	77
5.3 UM ENCONTRO COM O SENTIDO DA AUDIÇÃO.....	83
5.4 UM ENCONTRO COM OS SENTIDOS DO OLFATO E DO PALADAR.....	89
5.5 UM ENCONTRO COM O SENTIDO DA VISÃO .....	96
5.6 UM ENCONTRO COM O SENTIDO ESPIRITUAL .....	101
5.7 UMA TESSITURA DE (TRANS)FORMAÇÕES - O DERRADEIRO ENCONTRO .....	108
<b>6 MOVIMENTOS DE TESSITURAS - NARRATIVAS DE (TRANS)FORMAÇÃO .....</b>	<b>115</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>121</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>124</b>
<b>APÊNDICE I – Termo de Conhecimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>131</b>
<b>APÊNDICE II - Roteiro de Realização da “Oficina Sentir, Pensar, Agir e (Trans)formar”.....</b>	<b>133</b>

## 1 (TRANS)FORMAÇÕES EM TESSITURAS



Não cheguei aonde planejei ir.  
Cheguei, sem querer,  
aonde meu coração queria chegar,  
sem que eu o soubesse.  
(Rubem Alves, 2015, p. 129)

Quando pequena, eu deixava meus pensamentos vagarem com muita facilidade pelas grandiosidades ínfimas da vida. Observava o céu e as estrelas por muito tempo, traçando um fio conector entre cada ponto de luz em destaque na imensidão da abóboda celeste, acreditando que assim poderia levar comigo, sem esquecer, todo aquele conjunto de elementos que me convidava a considerar a vida tão bela e investigativa. Com o passar o tempo, carregando essa linha imaginária em minhas mãos, me propusera a fiar minhas andanças, meus encantamentos, pequenos grandes detalhes de tudo aquilo que me chamava pelos sentidos a ver, sentir, ouvir e saborear. E como uma grande admiradora da vida, vislumbrava as obras finais compostas em cada fiar, colecionando memórias e afetos genuínos, que partiam de dentro para fora de mim mesma. Me tornava ali uma tecelã de sensibilidades, mesmo sem perceber o quanto isso se desvelaria em meu futuro e o quanto meu pequeno carretel de percepções tem a me dizer sobre a criança que me constitui, sobre a adulta que sou e sobre a pessoa que me proponho a ser.

Nessa tessitura singular, para compreender os caminhos pelos quais andei para chegar até o momento desta escrita, faz-se necessário puxar o fio no presente, para que ele nos leve novamente ao passado percorrido, aos sentimentos e as vivências formativas que delineiam nossas vidas diariamente, para que ele me auxilie a narrar uma história na qual eu mesma sou protagonista e expectadora.

Filosoficamente apoiar-me-ei nessa escrita tendo por perspectiva uma grande tessitura, tornando possível que, a partir das palavras, possamos contemplar o vivido admirando-se com as diversas possibilidades de caminhos que se abrem em nosso entorno. O tecido em composição, concebido imagetivamente para ilustrar minha trajetória de encontro com o tema

de pesquisa “Sensibilidade e (Trans)formação Docente”, é percorrido graças a um fio de esperança, de busca por novas formas de educar e ser docente. Um fio que em seu princípio se desfia pela coragem de me ver como pedagoga e almejar ser um dia formadora de professoras da Educação Infantil. Um fio que diz mais sobre as formas de olhar o ser humano e a educação do que sobre as pedras e impasses do caminho. Refaçamos então este trajeto, não de forma linear, mas sim contemplando o kairós de momentos e chaves, que abriram portas para que cada passo fosse dado até o momento presente.

Toda obra tecida se inicia a partir do encontro de dois pontos que, no entrelaçar das mãos, delineiam formas e contornos. Olho o início deste tecer e vejo a mim mesma, em plena juventude, indo ao encontro de minha formação inicial. Escolhi a profissão de Pedagoga partindo de afetos e ideações, desejando com afínco ser um pequeno fragmento da mudança que desejo ver no mundo. Entro na graduação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2011, sem ter a real consciência de que nossas opções de estudo e aperfeiçoamento podem alinhar intensamente a construção de nossas vidas. A partir de meu encontro com a Educação sob a ótica profissional, descobri para além do que imaginava que estava prestes a conhecer mais sobre mim mesma, e não somente sobre o fazer docente.

Durante a graduação, a realidade e o cenário da educação básica se apresentavam de forma árdua, convocando-nos, futuros educadores, à prova de nossa tarefa. Mas mesmo diante de tamanhos desafios, a busca por olhares e fazeres mais sensíveis na relação professor/aluno me guiava, conduzindo-me a conhecer mais sobre o ser humano e sobre a arte de educá-lo a partir de diferentes referenciais teóricos e saberes práticos. Inquietava-me em reduzir a educação a formas niilistas de observação, ou de me aprofundar demais em saberes a ponto de me afastar demais da essência que nos faz educar uns aos outros, que é a nossa humanidade. E esse elemento “humano” que abarca a tudo que nos cerca é o que me convocava a olhar para o ínfimo, para o detalhe, para o pequenino e imensurável, para as delicadezas do sentir, para a profundidade sensível desconhecida que nos envolve.

Reconhecia-me como a criança relatada por Manoel de Barros (1999), que queria carregar água na peneira, pois os vazios infinitos tão desconhecidos pelos homens preocupados com conhecimentos concretos batiam em minha janela, chamando-me a despertar. Via-me também como o futuro aviador, amigo de um grande pequeno príncipe que, quando criança, mostrava um desenho aos adultos, na busca de encontrar quem tivesse olhos para ver o que ele mesmo via e sentia.

Eu, pequena menina diante de tamanho conhecimento já construído por teóricos e profissionais da educação, investigando através das palavras já ditas e registradas quem

poderia ver, compreender meu universo secreto de percepções. Desejava encontrar através de clássicos e novos olhares quem pudesse me ensinar a fiar e confiar na e pela educação.

Para seguir nesse caminhar de graduanda, estar acompanhada de um bom tutor foi fundamental para que eu compreendesse através de interlocuções como é unir pontos e linhas. O docente artesão Reuber Gerbassi Scofano, que me orientou ao longo de grande parte do meu percurso na UFRJ, apresentou-me inicialmente à docência do tecelão Paulo Freire, tendo este sido seu professor e grande inspirador. E neste caminho sem volta, vendo a teoria freireana na práxis do meu tutor e na sua relação com seus alunos, eu vivenciava com admiração uma pedagogia sensível e dialógica.

Reuber apresentou-me também a outro tecelão, que falava a língua das crianças e desenhava-me carneiros da forma como eu os via. Este senhor conhecedor de fios encantados, de nome Rubem Alves, inspirava-me diariamente a aguçar meus sentidos para o sentido de educar, convidando-me a conhecer cada vez mais a inteireza do mundo e suas potencialidades através das infâncias dos homens. Rubem Alves (2004), com sua sabedoria e experiência, apresentou-me à complicada arte de ver, provocando-me a refletir sobre as lentes pelas quais enxergo o mundo. “Ver é muito complicado”, contou-me o tecelão, pois existe algo no ato de ver que não compete somente a explicações físicas. “Há muitas pessoas de visão perfeita que nada veem”, disse ele, chamando atenção para o que acontece no pensar e no sentir após o encontro de nosso olhar com o que está para além de nós. O mundo encantado da infância convidara-me ali a adentrá-lo e meu encontro com este senhor dava início à tessitura de minhas propensões posteriores.

E de ponto a ponto, conheci também Janusz Korczak e Leonardo Boff, alinhavados pela ética, pela responsabilidade e pelo cuidado com o ser humano. Ambos pertencentes a contextos, formações e épocas diferentes, mas com perspectivas que nutrem meu presente, meu passado e meu futuro, dando formas ao que está em processo constante.

E neste processo de formar a si mesmo, muitas vezes peguei-me sentindo-me confusa com os pontos desformes do tecido em criação. Formar-se na profissão docente exige que saibamos refazer nós, voltando a princípios, abrindo espaço para pensamentos antigos se transformarem pois, para dar lugar ao novo, o velho há de se transmutar, ou se reformar. Em diversos momentos da minha graduação, abri mão de fragmentos que já não cabiam mais em mim, como pensamentos de senso comum ou irrefutáveis, por mais que isto me causasse dor. Crescer dói. Lembro-me hoje dos momentos de choro entre os corredores da Faculdade de Educação, sendo tocada por sentimentos diferentes, reconhecendo que dentro de um casulo, é necessário trocar de pele, pois as cores são mais bonitas e vivas no que vem depois. Vejo que

esse processo de metamorfose é eterno, mas o tempo de deixar de ser lagarta compara-se à experiência da formação inicial, pois só recebo asas e a compreendo a borboleta quando me permito ser atravessada pela mudança que me configura como essa futura borboleta. É na graduação casular que recebo as asas, que estudo sobre o voo, que me contemplo como ser em desenvolvimento, que passo a descobrir minha identidade e o modo de ser estar no mundo. É no casulo que aprendo a borboletar.

Foi fiando e seguindo no casulo que me deparei com outro tecelão, que residiu em terras distantes de nosso país, mas seu fiar ficou famoso em diferentes lugares, e hoje seu nome é conhecido em diversos espaços do mundo. Este educador tecelão, Rudolf Steiner, trouxe para minha formação possibilidades reflexivas mais profundas do que eu imaginava poder pensar e sentir na juventude. Neste encontro de linhas, pontos e perspectivas, coloquei-me em um movimento de transformação mais intenso, aceitando integrar como aluna o Seminário de Formação de Professores em Pedagogia Waldorf do Rio de Janeiro, paralelamente à graduação em Pedagogia. A Pedagogia Waldorf, uma valorosa obra iniciada a partir de Steiner, trouxe cores novas para meu fiar, ensinando-me que a arte de educar pode ser permeada por mais complexidades e sensibilidades do que eu imaginava conhecer. Em minha licenciatura, através da filosofia na educação, poucas vezes encontrei algo parecido. Como aluna deste Seminário, eu desvelava o que é formar um ser humano pela educação steineriana através de vivências e experiências, onde a Arte – como conhecimento, método e esmero – permeava o processo educativo integralmente, sendo a principal porta de acesso à ludicidade e à sensibilidade humana.

Este encontro com a educação antroposófica provocou-me a pensar sobre como o fazer artístico afetava-me no processo de tornar-me docente. Refletindo e rememorando eu percebia que, ao longo da minha graduação, o currículo do curso de Pedagogia não havia me instigado e me tocado de tal maneira como as aulas e as vivências oportunizadas pelo Seminário. Ao balancear os pensamentos sobre essa provocação, sentia-me diante de caminhos muito distintos: de um lado uma formação pautada primordialmente no intelecto e de outro uma formação fundada no sentir. Ambas tão necessárias e ao mesmo tempo tão afastadas em minha percepção. Seria possível unir estas linhas em uma grande obra de tecelaria?

Porém, como diz o poeta, “a vida é a arte do encontro embora haja tanto desencontro pela vida”, pois mesmo diante de situações conflitantes, é possível dar luz a sambas. “É preciso um bocado de tristeza”, divergências e contrastes para o novo vir à tona, impactando e provocando novas formas de ser e estar no mundo. Em encontros, juntamos os pontos e linhas já traçados para rememorarmos o que já foi feito, para que assim possamos elaborar o que

poderá vir adiante, reconhecendo que cada passo dado e cada nó findado são potências exponenciais, que crescem ou decrescem dentro de nós, nos levando a fazer escolhas que nos conduziram e continuam a nos conduzir ao tempo presente.

Formei-me ainda em busca de carregar água na peneira, traçando fios entre estrelas e ouvindo os encantos do vento em seu farfalhar pelas árvores.

Formei-me assim, sendo atravessada no espaço-tempo do meu desenvolvimento profissional inicial por reflexões e questionamentos que compuseram uma trama com alguns fios em aberto, que aguardavam o momento certo para serem pontos de encontros e descobertas de um novo fiar.

Dizendo sim a um convite, conheci Minas Gerais através da cidade de Juiz de Fora, graças à formação de professores do Seminário. Encantei-me com o lugar e no mesmo ano mudei-me do Rio de Janeiro para lá, em busca de realizações de sonhos, abrindo possibilidades para novas experiências nos âmbitos pessoal e profissional da minha vida. Pude conhecer emaranhados de desa(fios) educacionais de perto através de diferentes locais e perspectivas pedagógicas, e o peso da realidade de manter-me financeiramente me impediu de continuar a seguir como aluna da Formação de Professores Waldorf pois, a partir daquele momento, minha aduleza de responsabilidades me acompanhava com mais intensidade.

Esta situação inquietou-me ao me dar conta de que aquele âmbito de conhecimentos compartilhados já não estaria acessível a mim, em função de impedimentos financeiros. Seria possível voltar a estudar e a conhecer mais coletivamente sobre a educação de Steiner de outras formas que não fossem pelo Seminário? Tamanha riqueza de conhecimentos poderia estar acessível para todo(a)s o(a)s interessado(a)s, sem restrições de qualquer espécie. Percebi que para mim isso se aplicava ao que eu compreendia sobre o conhecimento de forma geral, efervescendo em meu querer a vontade de auxiliar a construir pontes pela ciência, e não fronteiras e barreiras.

No entanto, (trans)formar-me em docente e pedagoga me trouxe instrumentos preliminares para ver, para ouvir, para sentir, cheirar, imaginar... sentia que as fronteiras poderiam ser realmente somente demarcações de papel, onde eu, como professora, poderia caminhar por onde quisesse, buscando ser atenta e respeitosa com o desenvolvimento humano. Sentia-me ligada a um compromisso social enorme para com meus tecelões e minha profissão. E atendendo a um chamado exterior e interior, escolhi trabalhar com a infância, o que me fez integrar o quadro docente de diferentes instituições educativas, confirmando para mim mesma que a educação infantil seria a minha esfera de estudo e dedicação laboral.

Com essa escolha melhor definida e tendo sido tomada por algumas inquietações no dia a dia escolar, passei a integrar um grupo de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), para me pôr continuamente em exercício de reflexão sobre o tema, tendo sido acolhida inicialmente pelo grupo Linguagens, Infâncias, Culturas e Desenvolvimento Humano (LICEDH). Neste seio estimado de desenvolvimento acadêmico, por meio da partilha de pesquisas e experiências, sentia cutucar-me por dentro a ponta de um fio inacabado da tessitura de minha formação inicial. Quando puxado, percebi que estavam ali, em aberto, alguns de meus questionamentos e pensamentos quanto a formação docente pois, diante das experiências vividas como educadora formada e regressando a um ambiente de formação inicial, meu olhar voltava a ser instigado pela sensibilidade, pensando em sua importância para a formação de pedagogas e pedagogos.

Naquele momento, intrigava-me pensar sobre os espaços que a sensibilidade humana encontrava para se nutrir em meio às disciplinas e aos conhecimentos do currículo de Pedagogia. Questionava-me se em outro âmbito acadêmico, como o da UFJF, a arte estaria mais presente na Faculdade de Educação. E no que tange a formação de professores para atuarem na educação infantil, como promover a sensibilização de estudantes que optam por esse trilhar ainda em sua graduação? Seria possível criar pontes entre a sensibilidade e a formação docente? Despertava ali em mim com maior vigor algo que desembocaria em fiaves de tramas mais complexas de discussões e (re)construções do pensar.

Ainda com esses questionamentos maturando em meu pensamento, aceitei um convite para trabalhar como docente em encontros de formação continuada de um pequeno grupo de professoras e auxiliares de educação infantil do município de Viçosa. Porém, neste fiar de oportunidades, novas cores foram sendo compostas em meu tecido, abrindo espaço também para que em seguida eu aceitasse outros convites desafiantes: o de integrar a equipe de educadoras infantis terceirizadas do Laboratório de Desenvolvimento Humano da Universidade Federal de Viçosa (UFV), sendo a responsável por organizar e promover a formação continuada de minhas colegas de trabalho, e também o de ser professora formadora de um curso de aperfeiçoamento em docência na educação infantil, promovido através de um convênio entre a UFV e a Prefeitura de Viçosa, destinado a atender o montante de professoras e auxiliares efetivas e contratadas do município.

Foi vivendo nesse novo nicho, dentro de outro espaço acadêmico federal e em uma cidade diferente, que dei destaque para a sensibilidade humana como ponte, buscando-a para trazê-la diretamente para minhas salas de aula, investigando os instrumentos que poderiam suscitá-la, pois agora eu já não estava mais ali como estudante, mas sim como uma das

responsáveis em dar seguimento ao processo da (trans)formação docente de profissionais responsáveis pelo atendimento público de inúmeras crianças.

Os desafios dessa responsabilidade eram grandes e por vezes recorri aos meus tecelões de inspiração para refletir sobre como agir e como me desenvolver a ponto de fazer jus ao que me ensinaram. Regressei em memórias ao meu casulo e aos períodos em que me pus a borboletear pela experiência docente. Ao longo desse processo de grandes ponderações, questioneimei-me se afinal eu havia me (trans)formado em borboleta, se realmente minha tessitura estaria apta para me conduzir a ir além por esse fio em aberto. Senti assim a necessidade de regressar ao casulo acadêmico, para aprender a tecer e fiar em níveis mais complexos de entendimento e aprendizagem através da Pós-Graduação em Educação da UFJF, em busca de poder realizar uma pesquisa-ponte que pudesse analisar de que forma a arte pode provocar a sensibilidade em docentes que se põem em processo de formação continuada. Como questão inicial em meu anteprojeto utilizado no processo de seleção do PPGE, propus analisar em que medida, durante atividades de formação continuada, elementos teóricos e práticos originados da Formação da Pedagogia Waldorf poderiam contribuir, ao longo de encontros formativos, com a formação identitária do professor da educação infantil, considerando que as propostas filosóficas das instituições que subsidiariam a pesquisa não se organizam a partir dessa pedagogia. Essa questão de pesquisa, naquele momento, parecia ser um ponto de análises e discussões que poderia trazer algumas das respostas que eu estava em busca, fiando com minhas memórias de (trans)formação.

Após passar pelo processo seletivo e ter sido aprovada para cursar o mestrado no PPGE, fui acolhida por minha orientadora, a Profa. Dra. Sandrelena da Silva Monteiro, e pelo “Grupo ACOLHE: Estudos e Pesquisa em Educação, Desenvolvimento e Integralidade Humana”, que de mãos dadas avivam o estudo e os debates que abarcam esta pesquisa. Neste casulo acolhedor de fios singelos e fortes, amadureço esta dissertação que se dedica no presente a compor um trabalho em crescimento e em metamorfose que vai ainda mais fundo do que projetei anteriormente, propondo-se a ter como objeto de estudo a possibilidade da (trans)formação, em outras palavras, uma formação que pudesse transpor o tempo e espaço imediato do aqui e agora, e se fizesse ressoar para além de uma oficina ou curso, independente do tempo de duração dos mesmos.

A tomada de consciência sobre a própria sensibilidade pode impactar no fazer pedagógico de docentes que atuam com crianças? A participação em atividades de cunho sensível, pode contribuir para a tomada de consciência da própria sensibilidade? A sensibilidade, atribuída comumente à esfera pessoal, pode impactar na identidade profissional

desta(e)s docentes, transformando-a(o)s? Estas são perguntas que pairam na atmosfera deste tecer científico, considerando a construção e as peças descritas por meio deste registro memorial, sendo compiladas na seguinte questão de pesquisa: **A tomada de consciência sobre a própria sensibilidade pode provocar a (trans)formação de docentes que atuam na educação básica?**

Neste trabalho acadêmico não caminho só, o que me permite escrever em terceira pessoa do plural nos capítulos que se sucederão à esta introdução. Minha orientadora surge para mim como uma sábia tecelã, que me dá a mão e me auxilia a con(fiar) na educação e nos desdobramentos de cada fase deste novo casulo.

Intentamos então adentrar juntas na educação do sensível, propondo um espaço-tempo que se configurará na forma de oficinas onde a sensibilidade se faça presente, sendo posta em destaque para docentes da educação básica da cidade de Viçosa. Temos por objetivo possibilitar uma formação que coloque em foco a sensibilidade humana para docentes, onde esta poderá apontar ou não para a potência de uma (trans)formação, ou seja, uma formação que se faça para além dos conhecimentos técnicos e unidimensionais. Trazer a arte para essas experiências contribuirá para que possamos despertar os próprios sentidos para uma observação sensível do outro e da vida, dando asas à criação, à imaginação, à memória e à constituição integral do ser humano.

Para o que está por vir, faz-se necessário conceituar o tema através da interlocução de um referencial teórico que promova considerações e diálogos necessários ao fazer desta pesquisa. Novos tecelões ajudarão a desenhar esta trama, contribuindo ainda mais para que esta tessitura seja fundada por bases científicas com rigor e sensibilidade.

Puxando o fio de esperança deste carretel, damos início a esse caminho de retas, curvas e pontes que se desdobram por meio de sentimentos e responsabilidades para com minha profissão. E nesse tecer há de se encantar, há de se transformar, há de se borboletear, há de se compartilhar, há de se pesquisar.

## **2 DESFIANDO PESQUISAS – UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE O TEMA**

Desenvolver um trabalho científico requer do pesquisador que o mesmo possa conhecer com amplitude aquilo que já vem sendo tratado e desvendado a respeito da temática de seu objeto de estudo. Adentrando no campo da formação de professores, trazemos para o centro da nossa esfera de investigação a sensibilidade e a transformação docente, inferindo que a primeira pode conduzir o caminhar de professora(e)s a este segundo elemento. Partindo

desta hipótese, apoiada neste trilhar por minha orientadora, demos início a uma revisão bibliográfica deste tema.

Buscando dialogar e refletir teoricamente sobre o ponto em questão, ainda de forma inicial, foi necessário realizar uma busca criteriosa nos sítios acadêmicos do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Scientific Electronic Library Online (SciElo) e na biblioteca da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), com a utilização dos descritores “transformação docente”, “formação docente” e “sensibilidade”. Atentamo-nos em manter um recorte temporal de 2015 a 2020, considerando as publicações dos últimos cinco anos, sem nos deter a uma área do conhecimento em especial. O objetivo, neste princípio, era conhecer de forma global os materiais disponíveis na plataforma segundo os conceitos escolhidos.

No rastreo realizado na biblioteca da ANPED, ao utilizar os descritores nomeados anteriormente na aba de busca, nenhum resultado pode ser encontrado, levando-nos a dividir a investigação em mais de uma etapa, segregando as palavras em dois grupos: “sensibilidade” e “formação docente”; “sensibilidade” e “transformação docente”. Ambas as buscas não apresentaram resultados, o que nos levou a mudar novamente de estratégia, utilizando de forma separada primeiramente o descritor “sensibilidade” e, posteriormente, em uma nova busca, o descritor “transformação docente”. Nesta etapa apenas duas publicações foram encontradas, porém, seus recortes temporais não se enquadram com a temporalidade selecionada para esta pesquisa, o que nos levou a prosseguir com a busca nas outras duas plataformas acadêmicas selecionadas.

Diferentemente dos resultados obtidos na biblioteca da ANPED, os sites da CAPES e da SciElo apresentaram publicações. Portanto, para expor as análises dos trabalhos encontrados nestas buscas, primeiramente nos direcionaremos aos resultados obtidos através do site da CAPES, seguindo após pelos resultados apontados pela plataforma virtual SciElo, apresentando os objetivos, a metodologia e os apontamentos conclusivos das pesquisas encontradas.

\*\*\*

Na pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os descritores “transformação docente”, “formação docente” e “sensibilidade”, foram encontradas 52.473 publicações, sendo 29.767 dissertações e 14.509 teses. Cabe ressaltar que,

temporalmente, no momento da realização da pesquisa, só apareceram publicações no período de 2016 a 2018 considerando o recorte temporal que adotamos (de 2015 a 2020), que estão subdivididas pelas áreas do conhecimento Educação, Ensino de Ciências e Matemática, Sociais e Humanidades, Letras e Ensino.

Com o resultado despontado, refletindo de forma mais cautelosa sobre a pesquisa, foi necessário avaliar com objetividade a questão de meu projeto. A partir deste movimento reflexivo, foi possível aferir sobre como os descritores “*transformação docente*” e “*sensibilidade*” podem apontar horizontes teóricos que nos deem pistas harmônicas com a questão da nossa pesquisa. Prossigo então com uma nova busca, de forma ampla, subsidiada pelos dois descritores em questão, obtendo como resultado total 6.029 trabalhos.

Fazendo um recorte mais específico, abrangendo somente a Educação como área de conhecimento, levando em conta a mesma temporalidade da primeira busca, esse número caiu para 72 publicações e, partindo destes trabalhos, iniciamos uma análise de seus títulos, resumos e constituições teóricas através da Plataforma Sucupira, para delimitar e listar os materiais mais próximos do tema de estudo selecionado, que podem contribuir e dialogar com a realização desta pesquisa.

Algumas das publicações encontradas nesta derradeira busca se direcionam a tratar de questões relacionadas a temas diversos, como religiosidade, cultura, comunidades, gramática e relações de gênero. Selecionamos então 17 trabalhos para a leitura, tendo por cenário teórico publicações que puderam ser agrupadas por nós em quatro categorias, a partir de uma análise do teor das reflexões, das palavras-chaves em comum e da temática em que se enquadram.

A relação da organização por categorias dos trabalhos pode ser observada no Quadro 1, que expõe também o ano em que foram publicados, o local, a instituição, o título, os autores e o endereço de hospedagem virtual onde cada trabalho pode ser encontrado.

Quadro 1: Trabalhos encontrados no Banco de Dissertações e Teses da CAPES agrupados por categorias

<b>Plataforma: CAPES</b>				
<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Local/Instituição</b>	<b>Título</b>	<b>Hospedagem/Endereço</b>
<b>Categoria 1 – Formação Docente e Formação Estética</b>				
SEIXAS, Cristiana Garcez dos Santos	2018	Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense	Vagar Sem Pressa no Esconderijo da Vida Alada: em busca da alma na educação	<a href="http://fiar.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/173/2018/09/CRISTIANA-SEIXAS-DISSERTA%C3%87%C3%92">http://fiar.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/173/2018/09/CRISTIANA-SEIXAS-DISSERTA%C3%87%C3%92</a>

				<a href="#">83O-MESTRADO-EM-EDUCA%C3%87%C3%83O_Oficial.pdf</a>
CORREA, Carla Andrea	2018	Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense	Arte, Formação e Docência na Educação Infantil: narrativas do sensível	<a href="http://fiar.sites.uff.br/2018/08/20/arte-formacao-e-docencia-na-educacao-infantil-narrativas-do-sensivel/">http://fiar.sites.uff.br/2018/08/20/arte-formacao-e-docencia-na-educacao-infantil-narrativas-do-sensivel/</a>
KALFF, Silvana	2018	Santa Catarina, Universidade do Vale do Itajaí	A Constituição do(a) Professor(a) de Música: entrelaçamento do sensível e do inteligível na experiência com o estágio supervisionado	<a href="https://www.univali.br/Lists/TrabalhosMestrado/Attachments/2306/Silvana%20Kalff.pdf">https://www.univali.br/Lists/TrabalhosMestrado/Attachments/2306/Silvana%20Kalff.pdf</a>
RADWANSKI, Eliana	2018	Santa Catarina, Universidade Regional de Blumenau	Consonâncias e Dissonâncias de um Projeto de Música na Formação Estética de Pedagogas: um estudo de caso	<a href="http://www.bc.furb.br/docs/D/S/2018/364503_1_1.pdf">http://www.bc.furb.br/docs/D/S/2018/364503_1_1.pdf</a>
PERUZZO, Leomar	2018	Santa Catarina, Universidade Regional de Blumenau	Mediação Cultural no Museu: ressonâncias da experiência estética no corpo (em performance) de professores de arte	<a href="http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FURB_26e2cb0191931047e505a0bf2f53c3be">http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FURB_26e2cb0191931047e505a0bf2f53c3be</a>
LOPES, Thailla Fabiane Kataoka	2016	São Paulo, Universidade Cidade de São Paulo	Educação Estética: as narrativas discentes no processo formativo no Curso de Pedagogia	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=3591711">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=3591711</a>
DALMAZZO, Andre Krusser	2016	Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Santa Maria	Almanach da Aventura da Formação de um Desenhista Professor	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=4062780">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=4062780</a>
<b>Categoria 2 – Artes Visuais e Educação</b>				
GONÇALVES, Carlen Fonseca	2018	Minas Gerais, Universidade de	Entre Fotos e Grafias: o sentido da imagem na	<a href="https://repositorio.uniube.br/handle/123456789/1080">https://repositorio.uniube.br/handle/123456789/1080</a>

		Uberaba	educação	
OLIVEIRA, Roberto Carlos de	2018	São Paulo, Universidade Estadual de Campinas	Cinepedagogia ou arte de educar pelo cinema	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=7338926">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=7338926</a>
<b>Categoria 3 – Filosofia e Experiência</b>				
LASER, Carine Gomes Cardim	2016	São Paulo, Universidade de São Paulo	A experiência em um mundo sem experiências: espírito e sensibilidade no pensamento de T. W. Adorno	<a href="https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04122019-181701/pt-br.php">https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04122019-181701/pt-br.php</a>
SANCHES, Eduardo Oliveira	2017	São Paulo, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Cultura da criança e modernidade: experiência e infância em Walter Benjamin	<a href="https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150490/sanches_eo_dr_prud_int.pdf?sequence=6&amp;isAllowed=y">https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150490/sanches_eo_dr_prud_int.pdf?sequence=6&amp;isAllowed=y</a>
<b>Categoria 4 – Corpo e Dança</b>				
RODRIGUES, Barbara Muglia	2016	São Paulo, Universidade de São Paulo	Corpocriação: ensaios mareados sobre caminhos de criação poético-corporal em educação	<a href="https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06102016-154408/pt-br.php">https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06102016-154408/pt-br.php</a>
MOREL, Marcia	2016	Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro	A educação do corpo no projeto anisiano de educação	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=3593127">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=3593127</a>
MADALOZ, Rodrigo Jose	2016	Rio Grande do Sul, Universidade de Passo Fundo	Transformações Pessoais: no embalo das danças circulares sagradas o reencontro com a natureza do ser	<a href="http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/586">http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/586</a>
GUALBERTO, Madma Laine Colares	2017	Pará, Universidade Federal do Oeste do Pará	A Manifestação da Corporeidade nas Práticas Pedagógicas dos Professores de Educação Infantil em Escolas Públicas e Privadas de Santarém-Pará'	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=5060615">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=5060615</a>

HENCKE, Jesica	2016	Rio Grande do Sul, Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Sul-Rio- Grandense	Currículo: corpo de uma cria-invenção	<a href="http://omp.ifsul.edu.br/index.php/repositorioinstitucional/catalog/book/27">http://omp.ifsul.edu.br/index.php/repositorioinstitucional/catalog/book/27</a>
CAMAZZOLA, Juliana Martini	2017	Rio Grande do Sul, Universidade de Caxias do Sul	Epistemologias do Corpo: o encontro entre dança contemporânea e educação	<a href="https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/2687">https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/2687</a>

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

## 2.1 O QUE NOS CONTAM AS TESSITURAS DE DIFERENTES PESQUISADORES

O desenvolvimento deste trabalho de investigação pela pesquisadora se assemelha ao caminhar de um observador em um grande espaço cheio de detalhes, que podem ser apreciados e conhecidos através de um longo trajeto a pé pelo local como um todo. Com lupas nas mãos, investigamos o que nos dizem suas esquinas, retas e arestas, para compreendermos como se deram seus processos de criação e desenvolvimento. E desta forma, seguimos trilhando por entre pesquisas, descrevendo sobre os detalhes e fragmentos encontrados pelo caminho.

Na Categoria 1, atribuída às publicações que tenham por fio condutor diálogos sobre a *Formação Docente* e a *Formação Estética*, encontramos Seixas (2018), Correa (2018), Kalff (2018), Radwanski (2018), Peruzzo (2018), Lopes (2016) e Dalmazzo (2016). Cada uma dessas autoras e desses autores nos possibilitou conhecer mais sobre a amplitude de perspectivas científicas que subsidiam e enriquecem esta temática no âmbito brasileiro de pesquisas. Esses trabalhos enunciam um cenário formativo de uma educação que considere a estética e a sensibilidade como elementos que inauguram uma prática docente mais humana e sensível. Vejamos a seguir o que cada um deles nos revela.

Será possível descobrir-se sensível por meio das diferentes linguagens artísticas? Seixas (2018) nos leva a considerar através de sua dissertação que sim, que a arte pode ser um potente instrumento de reflexões sobre a sensibilidade humana, sobre a docência na Educação Infantil e sobre a formação de professora(s). A autora, através da criação e da promoção de um espaço-tempo de experimentações de diferentes linguagens que contemplem a arte, direciona seu olhar de pesquisadora ao processo criativo de professoras da rede pública, analisando suas narrativas (auto)biográficas oriundas das vivências promovidas nos espaços

poéticos e sensíveis da pesquisa. Seixas (2018) estava *em busca da alma na educação*<sup>1</sup>, abordando aspectos teóricos da psicologia junguiana e de James Hillman para compreender gestos, palavras e símbolos velados ou expostos nas narrativas dos sujeitos de sua pesquisa.

Em Correa (2018), encontramos uma perspectiva científica semelhante à de Seixas (2018), com um cenário de pesquisa diferente em alguns detalhes. Correa (2018) se propôs em sua dissertação a analisar o desenvolvimento de vinte e quatro professoras da educação infantil da rede municipal de Macaé (RJ), participantes de um curso de formação continuada, no qual a pesquisadora era responsável e formadora, que ofereceu práticas de sensibilização artística. A autora também trabalhou metodologicamente com a análise das narrativas (auto)biográficas dos sujeitos da pesquisa, que foram produzidas a partir de experiências sensíveis provocadas nos encontros de formação promovidos em especial para a pesquisa.

Em sua análise de dados, Correa (2018) constatou que a sensibilidade estética se engendra não somente por meio do encontro com a arte e com produções artísticas, mas também pelos encontros com a vida, com as relações que estabelecemos com o outro e pelo contato com a natureza ao nosso redor. Seria assim a formação estética e sensível um caminho para a potencialização de novos modos de ser, ver e estar na docência e no mundo de forma geral.

A música, como elemento artístico, apresenta-se de forma mais direta na dissertação de Kalff (2018), que buscou analisar os impactos e as reverberações das experiências proporcionadas pelo Estágio Supervisionado na formação inicial de discentes de um curso de Licenciatura em Música. A autora investigou quais eram os sentidos e significados que emergiam da prática formativa do Estágio Supervisionado, para traçar teoricamente um caminho que tratasse sobre o entrelaçar do sensível e do inteligível na constituição da docência de Música. Kalff (2018) realiza esse trabalho tendo por metodologia a observação *in loco*, a realização de entrevista aberta e a análise de documentos gerados sobre a experiência do estágio pelos sujeitos que participaram da pesquisa.

Como conclusão, Kalff (2018) expõe que o Estágio Supervisionado, enquanto experiência da formação inicial, pode propiciar aos futuros docentes entendimentos e conscientizações sobre a relação da sensibilidade com a inteligência na prática pedagógica em sala de aula. Através da autonomia docente frente aos planejamentos didáticos de conteúdos e das relações que são estabelecidas no diálogo professor/aluno, o Estágio Supervisionado

---

<sup>1</sup> A autora intitula sua dissertação de “Vagar Sem Pressa no Esconderijo da Vida Alada: em busca da alma na educação”.

configura-se como uma oportunidade de amadurecimento e (re)significações sobre a formação docente e sobre a docência na música.

A música também está presente na dissertação de Radwanski (2018), que teve por objetivo principal investigar as tensões e as harmonias na formação docente de pedagogas do ensino fundamental participantes de uma experiência estética desenvolvida a partir de um projeto de música em uma escola de Timbó, em Santa Catarina. A autora, para a obtenção de resultados, realizou uma análise documental utilizando de materiais como os registros docentes e o Projeto Político Pedagógico da instituição, além de perquirir dados de entrevistas individuais semiestruturadas, questionários e anotações de seu diário de campo.

O trabalho de Radwanski (2018) explora alguns conceitos caros à sua temática, como o de estética, de formação docente e de arte, dialogando com teóricos como Nóvoa e Vázques. Na tessitura de sua dissertação, a autora desvelou passos e compassos da pesquisa, trazendo novos significados sobre a música, seu saber sensível e sua relação com a estética a partir de experiências, abrindo espaço para que as pedagogas participantes do estudo pudessem desenvolver sua sensibilidade e compreender assim como este contato com a música pode propiciar novos significados e modos de ver as relações que formam e compõem a docência. Radwanski (2018) concluiu, a partir de sua pesquisa, que o contato das pedagogas com as experiências estéticas, proporcionadas pelo projeto de música em questão, ampliou suas percepções e seus saberes sensíveis no que tange o trabalho escolar e suas constituições profissionais e pessoais.

Harmonicamente, na dissertação de Peruzzo (2018), encontramos consonâncias com a proposta de pesquisa de Radwanski (2018), porém, em um *locus* diferente de investigação. Peruzzo (2018) convidou seus sujeitos de pesquisa, professores de artes do município de Blumenau, para vivenciarem experiências estéticas no Museu de Artes local, objetivando analisar quais seriam as reverberações deste espaço nos modos de entendimento sobre o corpo e sobre a sensibilidade destes sujeitos. O autor, que é também docente de artes, escolheu trabalhar com dados produzidos a partir de grupos focais e por meio de experiências promovidas em mediação cultural, adotando a *a/r/tografia* como metodologia de pesquisa. Nas palavras do autor, este método “está conectado ao entrelaçamento de identidades no percurso de desenvolvimento de conhecimento envolvendo arte” (PERUZZO, 2018, p.52), onde “**A/R/T** é uma metáfora para: **Artist (artista), Researcher (pesquisador), Teacher (professor) e graph (grafia: escrita/representação)**” (DIAS, 2013, p.25 *apud* PERUZZO, 2018, p.52, grifos do autor).

O material do estudo de Peruzzo (2018), em sua descrição e organização, demonstra-se como uma considerável obra de artes visuais em diálogo direto com a ciência, pela maneira como o percurso da pesquisa se faz presente através de fotografias e registros. Na conclusão deste trabalho, o autor explicita que os dados apontaram para a ampliação das compreensões e dos conhecimentos artísticos dos sujeitos da pesquisa, sendo possível que estes pudessem ressignificar seus olhares para o corpo e para suas potências expressivas diante do ensino de arte. Em Peruzzo (2018), o corpo e a arte no âmbito do museu convidaram docentes à experiência do novo, ao autoconhecimento, à transformação de olhares e de suas práticas pedagógicas.

Em Lopes (2016), encontramos o tecer de uma pesquisadora que se aventurou a costurar, através de análises e compreensões, uma “colcha de retalhos” que comporta narrativas sobre a dimensão estética de discentes do Curso de Pedagogia da Universidade da Cidade de São Paulo. Esta “colcha de retalhos” configura-se como um dispositivo metodológico elaborado por Berkenbrock-Rosito, que consiste em abordar aspectos biográficos dos sujeitos pesquisados a partir de suas narrativas orais, escritas e pictóricas.

Ao analisar os dados colhidos através deste método com estudantes de Pedagogia frequentando o 4º e o 5º período de sua formação inicial, a autora ilumina o quanto ficam expostos os fragmentos e os vestígios da sensibilidade em cada narrativa, apresentando pontos de encontro da dimensão estética com a emancipação e autonomia destes sujeitos frente a sua formação profissional e pessoal. Ao tratar dos conceitos de emancipação, autonomia e estética, Lopes (2016) ancora-se à Freire, Adorno e Schiller e destaca o potencial da metodologia adotada na pesquisa para provocar a subjetividade humana, sendo este um elemento estimado e necessário no processo de formação docente.

A tese de Dalmazzo (2016) também é construída partindo de uma pesquisa biográfica, pondo em foco a trajetória formativa do autor através de suas narrativas autobiográficas emergentes no decorrer de suas experiências enquanto docente e em sua história de vida, sendo recontada pelos olhos de seu imaginário.

O autor, que é também desenhista e professor do curso de Desenho Industrial da Universidade Federal de Santa Maria (RS), objetivou desvendar quais saberes velados os imaginários que contemplam sua história formativa poderiam revelar, tendo por referência teórica, para tratar da temática do imaginário social, Cornelius Castoriadis, dialogando com Nadja Hermann, Gaston Pineu e Jean-Louis Le Grand sobre estética, docência e história de vida.

Dalmazzo (2016), em sua tese, apresenta um almanaque escrito e ilustrado que dá ênfase à imaginação, à subjetividade e à singularidade dos sujeitos na construção de saberes docentes. Através de suas narrativas autobiográficas, o autor explicita e reitera como a sensibilidade provocada pela estética constituiu o imaginário de sua trajetória e permitiu o desenvolvimento de novas percepções para os sujeitos que perpassam por sua prática enquanto professor, para a formação docente de forma mais abrangente e para si próprio, em sua dimensão pessoal de vida.

Cessando a análise desta categoria temática, seguimos para a Categoria 2, atribuída a contemplar as publicações encontradas que tenham por elo as artes visuais, onde apresentam-se Gonçalves (2018) e Oliveira (2018).

Gonçalves (2018) nos convida a refletir sobre os impactos da arte fotográfica no processo educativo por meio de um trabalho qualitativo de cunho teórico e descritivo, que se objetiva a construir, através do diálogo com diferentes autores, uma nova percepção sobre a imagem fotográfica, sobre uma educação da sensibilidade e consequentemente sobre a utilização de fotografias no âmbito escolar. A autora realiza também em sua dissertação uma seleção de fotografias de artistas-fotógrafos para lê-las, analisá-las e interpretá-las segundo os estudos de Roland Barthes, identificando nelas elementos que expressem suas mensagens linguísticas (verbal), denotadas (icônica) e conotadas (simbólica). Esse trabalho de contemplação de fotografias conta também as contribuições de Demerval Saviani, para analisar as possíveis tendências educacionais impressas nas imagens e no contexto das mesmas.

Movida por sua relação pessoal com a fotografia e constituindo-se como pesquisadora, Gonçalves (2018) realiza um trabalho que obtém resultados que demonstram que há possibilidades práticas fecundas entre a prática escolar e a fotografia, pois a segunda, por se relacionar diretamente com a dimensão sensível do ser humano, pode inaugurar novos olhares e fazeres na educação.

Em Oliveira (2018), encontramos um trabalho também de cunho teórico que protagoniza o cinema, revelando-o como um elemento da dimensão artística capaz de possibilitar reflexões importantes para o âmbito educacional, por provocar a ebulição de emoções e diferentes sentimentos em seus expectadores. Essas reflexões, para o autor, pelo desenvolvimento das inteligências intelectual e emocional, podem conduzir novas percepções e perspectivas ao ser humano sobre seu ser e estar no mundo, impactando também na forma como concebemos conteúdos sócio-históricos, psicológicos e filosóficos no meio em que vivemos.

Oliveira (2018) chama atenção para uma *pedagogia do imaginário* (TARDY *apud* OLIVEIRA, 2018), dizendo que “o cinema reabilita a imaginação como faculdade central no processo de ensino e aprendizagem” (OLIVEIRA, 2018, p. 462), iluminando uma *cinapedagogia* que parta de práticas educacionais menos rígidas, mais fluidas, que forneçam alimentos para a imaginação.

Nos autores desta categoria, vemos a presença das artes visuais através do diálogo entre fotografia, cinema e educação. Cada um, pela peculiaridade de seu olhar e do desenvolvimento de seu trabalho, imprime reflexões importantes que elucidam caminhos teórico-metodológicos inspiradores para pesquisadores e educadores.

A Categoria 3 desta análise ganha o nome “Filosofia e Experiência”, especialmente pelos trabalhos realizados por Laser (2016) e Sanches (2017), por adentrarem em discussões teóricas imersas na filosofia, que se diferem em algumas especificidades das demais publicações encontradas nesta seleção de materiais acadêmicos. Em ambas encontramos Walter Benjamin e sua concepção de experiência, mas a particularidade do olhar de cada pesquisador desta categoria permite que tenhamos acesso aos conhecimentos por eles elucidados de forma única e díspar.

Laser (2016) embasa-se em Adorno para tratar do conceito filosófico de experiência, construindo um trabalho que dilata alguns pontos da filosofia adorniana sobre esse tema, dialogando também com filósofos como Walter Benjamin e Hegel. Laser (2016) produziu um material rico, de cunho teórico, que nos conduz a ampliar nossas concepções acerca da experiência e de sua relação com a sensibilidade sob a ótica adorniana, perpassando por pontos conceituais relativos à filosofia como a *Fenomenologia do Espírito* em Hegel, a estética, a dialética, *mimesis* e *bildung* em Adorno, que se relacionam com a educação, com a sensibilidade e com a sociedade.

Em especial, a dissertação de Laser (2016) adentra na relação da arte com a experiência, onde o fazer artístico, como manifestação de natureza sensível e também inteligível, imprime algo que está na realidade e além, associando-se ao conceito adorniano de *mimesis*, por dizer de um sujeito humano que se rememora de sua natureza através da experiência. A autora conclui ainda dizendo que a educação, por abarcar uma ampla formação dos homens e diferentes experiências, “não deveria estar presa ao pensamento social que se expande como totalitário e mantém a sociedade como ela está” (LASER, 2016, p.177), pois deve trabalhar pela transformação social do sujeito. Nas palavras da autora:

A *bildung*, ou formação cultural, aparece aqui como possibilidade de contraposição desse pensamento e como resistência, através da relação entre cultura e natureza (*mimesis*). Pela *bildung* há a possibilidade da experiência como forma de relação com a realidade que não se limite a tornar tudo igual ao pensamento da identidade, mas que permita aos homens se absorverem e se realizarem no seu contexto, expandindo a condição da sensibilidade em prol da transformação. (LASER, 2016, p.177)

Em Sanches (2017), também encontramos um trabalho de cunho teórico, que buscou investigar na Filosofia e na Filosofia da Educação a experiência e a cultura da criança na modernidade nos ensaios de Walter Benjamin.

A infância, descrita pelos olhos benjaminianos, é fluida, em desenvolvimento, dotada de poesia e sensibilidade. Segundo Sanches (2017, p.12), os ensaios de Walter Benjamin nos fazem um convite a um passeio pela modernidade através dos vestígios das percepções de mundo da criança, onde existem “corcundas e anões, lugares desconhecidos ou existentes, um relógio cujo tempo para um anjo que voa de costas para o futuro, uma moça entediada, fantasmas, esconderijos, risos, gritos, brincadeiras”. Essas grandiosidades sem limites, peças de uma ludicidade profunda, emergem dos modos de como a modernidade se formou, sendo percebida em condição única através dos olhos infantis, pois nossa adultez não nos permite mais este vislumbre com tamanha profundidade. Sanches (2017), em seu trabalho, recorre a uma análise teórica em diálogo com ensaios benjaminianos para dar luz à novas percepções e sentidos sobre o conceito de infância e sobre as relações entre adultos e crianças, amalgamadas através da temporalidade de contextos sócio-históricos, revelando através do elo memória/história o caráter formador conceitual de uma sociedade em transformação e movimento.

A tese de Sanches (2017), pela riqueza que comporta, abre espaço para que possamos pensar, no plano atual de nosso tempo, em novas compreensões acerca da infância nas relações que se dão também em sala de aula, entre professores e alunos, pela possibilidade da vivência da infância enquanto experiência atemporal por nós adultos, permitindo assim a encarnação de uma infância dos homens, profana e acessível, gerada por seus âmagos sensíveis e pelos fragmentos sociais que os compuseram.

Ambas as publicações que integram a Categoria 3 despertam em quem os lê diferentes sensações, sentimentos e pensamentos, por provocarem filosoficamente nossos modos sociais e conceituais de compressão acerca da infância, das experiências, do vivido e da sensibilidade intrínseca ao ser humano. Cessada a análise dos materiais desta categoria, cabe-nos seguir para a seguinte.

À Categoria 4 desta etapa de análise estão as publicações que protagonizam o corpo e a dança em diálogos com a arte, com o currículo escolar, com a educação brasileira e com a prática pedagógica. Nesta esfera, estão Rodrigues (2016), Morel (2016), Madalóz (2016), Gualberto (2017), Hencke (2016) e Camazzola (2017).

Camazzola (2017), em sua investigação de cunho teórico sobre as epistemologias do corpo, busca analisar as contribuições da dança contemporânea no processo de constituição do ser humano, sendo este um sujeito corpóreo. A pesquisadora desenvolve seu trabalho a partir de uma descrição fenomenológica que conta com autores estimados que aprofundaram o assunto no campo teórico, dialogando com a *Fenomenologia do Corpo*, de Merleau-Ponty, discutindo também sobre o corpo em si e sobre a crise que o assola na contemporaneidade e na educação.

Para Camazzola (2017), em conclusão, a dança configura-se como um espaço-tempo de ampliação e (re)conhecimento de nossa dimensão corpórea, podendo transformar, de forma sensível, conceitos e conhecimentos sobre o sujeito da educação e suas possibilidades. É possível, para a autora, partindo de seus estudos, ressignificar os sentidos para formar-se outro. Transformar-se.

Em Hencke (2016), encontramos uma perspectiva similar, desencadeada por um trabalho que destaca principalmente o processo de transformação docente da autora enquanto pesquisadora. Hencke (2016), alocando-se à frente do desenvolvimento de encontros-aulas de artes com crianças do 8º ano de uma escola pública, analisa os impactos de práticas pedagógicas mais sensíveis, que inspirem uma nova proposta curricular envolvendo o corpo como *locus* da sensibilidade.

Como resultados, Hencke (2016) aponta que os espaços escolares são dotados de uma amplitude de oportunidades práticas que podem potencializar o ensino de artes visuais, podendo revolucionar o currículo escolar dogmático. Quando a aprendizagem transgride os muros da sala de aula e toma conta do espaço escolar e além, é possível que a educação possa formar sujeitos sensíveis, reflexivos e questionadores, que possam ver a arte de forma mais livre, como produção social em movimento. É através do corpo que a arte ganha forma e se faz presente, portanto, para Hencke (2016), os corpos discentes devem ocupar os espaços escolares de forma mais ampla e íntegra, ganhando maior destaque frente aos conteúdos pedagógicos. A autora, através de seu trabalho, inspira outras pesquisas que contemplem a docência, a discência e a dimensão corpórea do ser humano no âmbito da escola e das práticas de ensino e aprendizagem.

Enquanto o trabalho de pesquisa de Hencke (2016) encontra-se envolto na docência no Ensino Fundamental, o de Gualberto (2017) é permeado pela docência na Educação Infantil, em especial na pré-escola, tendo por objetivo principal investigar como o corpo e suas manifestações se dão nas práticas pedagógicas de docentes deste segmento educacional com as crianças. Sua pesquisa envolveu escolas públicas e privadas da cidade de Santarém (Pará) e contou com a análise de dados colhidos a partir de entrevistas semiestruturadas e de uma observação não participante de práticas desenvolvidas pelos docentes nas instituições.

Cabe destacar que os resultados da pesquisa de Gualberto (2017) indicam que há uma lacuna na formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa, pois suas práticas pedagógicas desconsideravam as possibilidades corpóreas da infância e a integralidade do corpo no processo de ensino e aprendizagem. Segundo o autor, grande parte dos sujeitos da pesquisa não conhece e não sabe como desenvolver o tema corporeidade no âmbito escolar, alegando que sua formação inicial não lhes trouxe conhecimentos acerca do mesmo, de modo que possam ampliar seus planejamentos pedagógicos com as crianças.

Em Madalóz (2016) e Rodrigues (2016), a dança surge como elemento provocador de reflexões sobre o corpo para educadores em formação. Em ambos os trabalhos, observamos que as trajetórias metodológicas adotadas são permeadas pela fenomenologia, por esta contemplar filosoficamente a percepção aguçada sobre a inteireza e sobre os fragmentos dos fatos, do vivido e do experienciado no decorrer da pesquisa.

Rodrigues (2016) buscou investigar de que forma vivências corpóreas poéticas puderam afetar sensivelmente educadores discentes de Pedagogia e outras Licenciaturas da Universidade de São Paulo. Os experimentos, delicadamente descritos por palavras e fotos, proporcionados a partir de experiências orientadas pela autora durante o processo da pesquisa, evocaram a importância da dança, do movimento em arte e do convite ao autoconhecimento corporal para a formação docente. A pesquisadora nos provoca ao marejar da *corpocriação*, tecendo caminhos reflexivos, por hora singulares, que desaguam num coletivo no diálogo com a antropologia da educação, para compreender a “existência ‘corpo’” (RODRIGUES, 2016, p.22).

A tese de Madalóz (2016), inserida na temática subjetiva das Danças Circulares Sagradas, objetiva investigar os significados desta modalidade de dança no processo educativo. O autor, para dar luz aos resultados desta pesquisa, conduziu oficinas de Danças Circulares Sagradas para dois grupos distintos: um grupo formado por educadoras de escolas públicas da Região das Missões (RS) e outro por idosos participantes de um projeto oriundo da Universidade da Região das Missões. A distinção entre estes grupos se deu para a pesquisa

investigar sobre a dimensão educativa da dança no ensino formal e também no ensino não formal.

Por tratar de um aspecto que tem sua essência fundada na subjetividade humana, Madalóz (2016) questiona os significados das Danças Circulares Sagradas a partir de encontros semanais que envolvem a sensibilização, analisando os dados obtidos a partir de entrevistas orais individuais abertas e dos escritos de seu diário de campo. Os resultados despontados pelas experiências da pesquisa implicaram na promoção de espaços-tempos de escuta e de afeto, que permitiram a interpretação e compreensão da dança como uma porta aberta para novas percepções acerca da subjetividade dos sujeitos, pelos sentimentos emergidos no momento da prática. O autor ainda ressalta que a promoção das oficinas em espaços educativos distintos corroborou para a potencialização de uma educação e de uma cultura para a paz, “a partir de uma cosmovisão estética pautada na formação para a sensibilidade (MADALÓZ, 2016, p.184).

A última autora da Categoria 4 é Morel (2016), que põe em destaque Anísio Teixeira e seu projeto pedagógico para a educação brasileira, que visava a construção de uma nova escola, com novas arquiteturas, novas concepções pedagógicas e espaços-tempos de aprendizagem mais amplos, contemplando conhecimentos que vislumbravam uma educação do corpo de maneira mais íntegra e sensível. A tese de Morel (2016), tratando-se de uma pesquisa historiográfica, buscou investigar em fontes históricas como se concebia a educação do corpo nas concepções anisianas sobre a educação, aprofundando-se em especial nos projetos educacionais de duas instituições: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, e a Escola Guatemala, na cidade do Rio de Janeiro.

É interessante conhecer o projeto de educação anisiano sob a ótica deste tema de estudo pois, no trabalho de Morel (2016), torna-se evidente que há uma preocupação do educador em fundamentar na educação brasileira um destaque à dimensão corpórea do educando no âmbito escolar, considerando o corpo e a sensibilidade como elementos indistintos da razão e do intelecto. Concluiu-se na tese em questão que ao longo da história o corpo e suas expressões não ganhavam espaço na sala de aula, sendo negligenciados e polidos pelo ambiente da escola e por seus modos de ação frente aos educandos, mas o projeto de Anísio Teixeira rompe com esta tendência, elevando ao currículo escolar novos significados e visões acerca da sensibilidade e da corporeidade.

Findada esta etapa de descrição das análises bibliográficas encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, seguiremos para os materiais encontrados na busca realizada por meio da plataforma *SciElo*.

\*\*\*

Na plataforma *SciElo*, ao utilizar os descritores “*transformação docente*”, “*formação docente*” e “*sensibilidade*” juntos, nenhuma publicação foi encontrada, fazendo-se necessário a realização de uma nova busca em duas etapas a partir do cruzamento das palavras-chaves “*sensibilidade*”/“*transformação docente*” e “*sensibilidade*”/“*formação docente*”. A primeira busca não apresentou nenhum resultado na plataforma. No entanto, a segunda resultou na aparição de doze materiais, publicados no período de 2007 a 2020, sendo estes distribuídos em dez artigos e dois relatos breves.

Adotando o recorte temporal de 2015 a 2020, esse número de doze materiais cai para dois, sendo estes dois artigos das áreas de Ciências Sociais e Aplicadas, oriundos da Colômbia, de autoria de Aristizabal Fúquene (2019) e Cambra Badii *et al.* (2018).

O Quadro abaixo descreve com maiores detalhes as informações destas publicações obtidas por meio desta busca.

Quadro 2: Pesquisa realizada no sítio acadêmico SciElo utilizando os descritores Sensibilidade/Transformação Docente.

<b>Plataforma: SciELO</b>						
<b>Palavras-chave: Sensibilidade/Formação Docente</b>						
<b>Período: 2015 a 2020</b>						
<b>Nº de publicações encontradas: 2</b>						
<b>País</b>	<b>Idiomas</b>	<b>Ano</b>	<b>Área</b>	<b>Tema/Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Endereço/ Hospedagem</b>
Colômbia	Espanhol	2019	Ciências Sociais e Aplicadas	<i>Fortalecimiento de la identidad profesional docente en el ámbito personal del profesor.</i>	ARISTIZABA L FÚQUENE, Andrea	<a href="http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-38142019000200189&amp;script=sci_abstract&amp;tlng=pt">http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-38142019000200189&amp;script=sci_abstract&amp;tlng=pt</a>
Colômbia	Espanhol	2018	Ciências Sociais e Aplicadas	<i>Sensibilidad ética en el ámbito educativo: el uso de recursos audiovisuales en la evaluación de situaciones complejas.</i>	CAMBRA BADI, Irene <i>et al.</i>	<a href="http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&amp;pid=S1794-89322018000200046&amp;tlng=pt&amp;nrm=iso&amp;tlng=es">http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&amp;pid=S1794-89322018000200046&amp;tlng=pt&amp;nrm=iso&amp;tlng=es</a>

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

## 2.2 TESSITURAS ALÉM DAS FRONTEIRAS

Conhecer o novo requer que estejamos abertos a percorrer trilhas que não fazem parte de nosso contexto ou de nossa nacionalidade. Através desta etapa de busca, deixamos a fronteira brasileira, não de forma intencional, mas sim factual, para tomar conhecimento de estudos colombianos emergidos através deste sítio acadêmico. Seguimos caminhando nesta descrição.

O artigo de Aristizabal Fúquene (2019) trata de apresentar resultados obtidos através de uma investigação que analisa a identidade docente a partir do campo pessoal e profissional da vida do professor, junto dos impactos de sua constituição frente a prática docente. Para tratar do assunto, a autora realiza um levantamento bibliográfico sobre o tema, destacando alguns referenciais conceituais que corroboram com o estudo.

Como método, tratando-se de uma pesquisa qualitativa que contemplou onze professores em formação inicial de licenciatura em Química, foram utilizados diferentes instrumentos de coleta de dados, como entrevistas, diários pessoais e autobiografias, sendo estes instrumentos propostos em diferentes momentos e experiências, para ampliar as possibilidades de análise e categorização.

Seus resultados estão em consonância com o que trazem autores como Polkinghorne, Bandura, O'Connor, Delahunty e Bolívar para este campo de estudo, evidenciando que a identidade docente é permeada por subjetividades humanas que atravessam a história e o contexto de vida dos sujeitos, podendo ser ressignificada através de reflexões propiciadas pela experiência de narrar-se a si mesmo e sobre sua profissão. A identidade docente é transformada pela sensibilidade do exercício reflexivo, abrindo espaço para outras transformações não somente na prática pedagógica de professores, mas também para as relações que compõem a escola e para a educação de forma mais ampla. A autora destaca que é necessário que haja políticas educacionais que considerem a identidade profissional como um elemento de valor diante dos currículos de formação docente colombianos. Moldada através de experiências sensíveis e complexas, a identidade docente é passível de muitas análises e pesquisas.

No artigo de Cambra Badii *et al.* (2018), encontramos uma pesquisa que tem por foco a ética na formação docente, objetivando descobrir de que forma ela se apresenta em situações problemáticas vivenciadas por professores no âmbito da educação. Este estudo, que teve uma amostragem contando com 19 professores do ensino secundário de diferentes licenciaturas,

contou com a utilização de um recurso metodológico intitulado *Racial and Ethical Sensitivity Test (Rest)*, criado nos Estados Unidos da América pela pesquisadora e professora Mary Brabeck, baseado no modelo formulado por James Rest, que avalia a sensibilidade ética de docentes através de materiais audiovisuais que abordam situações-dilemas no interior da escola.

Apoiando-se em alguns autores, como Prosser, Trigwell e Taylor, Bolívar, Cambra Badii e Lorenzo, Michel Fariña e García Borrás, os pesquisadores descrevem suas bases teóricas e, após apresentar suas discussões que compõem a pesquisa e também o próprio método *Rest*, os autores expuseram os dados de análises coletados com os sujeitos da pesquisa, assim como as avaliações do desenvolvimento das respostas escritas por eles diante dos dilemas provocadores. Cada dilema ocasionado apresentava oportunidades reflexivas envolvendo modos de agir e ser diante do contexto docente.

Os resultados apontaram que a pesquisa possibilitou aos docentes participantes a reflexão sobre a ética em sua prática pedagógica, pois o método adotado possibilitou analisar as competências do professor em sua ação, evidenciando também a sensibilidade relativa à ética no fazer e no ser docente. Desta forma, para os autores, é fundamental a inclusão de debates e discussões sobre este tema na formação inicial de professores, pois eles concluem que a sensibilidade manifestada através dos dilemas éticos pelos participantes da pesquisa se relacionava prioritariamente com a prática pedagógica, e não com a ética de forma geral, revelando uma fragilidade e uma potência da formação docente (CAMBRA BADI *et al.*, 2018).

Em ambos os trabalhos aqui destacados, é possível encontrar a sensibilidade ligada à formação docente, pela esfera subjetiva e sensível que engloba a profissão professor. Em ambos, podemos refletir sobre a identidade docente e sobre a maneira como sua constituição é fecundada e forjada no espaço de formação, fazendo-se necessário dar continuidade a pesquisas e debates sobre essa temática.

### 2.3 NOTAS SOBRE O TECER DESTA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A riqueza de conhecimentos encontrada nos trabalhos desta etapa é convidativa a grandes possibilidades teóricas e metodológicas, nos possibilitando, através da apreciação de tantos materiais, ampliar nossas reflexões graças a cada pesquisa que chegou ao nosso conhecimento diante deste fazer bibliográfico.

Considerando o recorte temporal selecionado por nós (2015 a 2020), cabe observar que os resultados despontados contemplam o espaço-tempo de 2016 a 2019 e destacam-se em detalhes pontuais. Sublinharemos adiante algumas observações que nos chamaram atenção durante esta fase de leitura.

Cabe aqui observar que alguns dos trabalhos elucidados anteriormente citam os mesmos autores no aporte teórico de seus estudos. Em especial, no que tange à sensibilidade e a educação, a tese acadêmica de Duarte Júnior (2000), intitulada “O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível”, fundamenta quatro das discussões desdobradas pelas pesquisas aqui nomeadas, por provocar reflexões com maestria sobre a potência da educação da sensibilidade para reverter a “anestesia” existencial instaurada historicamente e culturalmente a partir da crise dicotômica entre corpo/mente, razão/emoção. O autor afirma que a sensibilidade nos conduzirá a uma nova concepção e percepção da razão, de forma mais ampla, por considerarmos a integralidade do ser humano. Encontramos Duarte Júnior (2000) nos trabalhos de Gonçalves (2018), Kalff (2018), Camazzola (2017) e Peruzzo (2018).

O célebre texto de Jorge Larrosa (2002) aparece em algumas pesquisas que se dispuseram a tratar da experiência no processo investigativo. Encontramos o autor em Peruzzo (2018), Kalff (2018) e em Rodrigues (2016) através da abordagem da conceituação de experiência e do saber de experiência. Somente em Laser (2016) e em Sanches (2017), a experiência é abordada conceitualmente a partir da ótica de Adorno e de Walter Benjamin.

Nóvoa embasa três publicações no que tange a formação docente, sendo citado por Kalff (2018), Radwanski (2018) e Peruzzo (2018), e Merleau-Ponty, com sua abordagem fenomenológica sobre o corpo, é citado por Rodrigues (2016) e Camazzola (2017), corroborando e dilatando as discussões de ambos os trabalhos.

É interessante ressaltar que, diante de todos os materiais aqui citados, há trabalhos posicionados na esfera investigativa da formação continuada e há trabalhos que se inserem no campo da formação inicial, perpassando entre a educação básica e a universidade. E na tarefa de fazer e descrever a pesquisa, os autores se põem em formação, vivendo a docência no entrelaçar de sua investigação ou analisando a docência como um outro, que se revela através do fazer pedagógico, no ser professor e na relação deste com os discentes. Este detalhe revela o quanto o campo de estudo da formação de professores é fértil para pesquisas, por estar envolto em questões e elementos que perpassam pela subjetividade humana, pelos diversos contextos sociais, por políticas públicas, por carências, necessidades, possibilidades, pelo advento do novo que atravessa a escola e a universidade, convocando a educação a uma constante transformação, para que esta possa ser mais sensível e digna ao ser humano.

Há uma semelhança em grande parte dos trabalhos aqui apresentados: a sensibilidade requer maior espaço na educação. As diferentes óticas investigativas aqui expostas apontam que é necessário dar ao corpo, ao movimento e aos sentidos novas significações e novos apontamentos perante a formação educacional. A dimensão sensível do ser humano, descrita pelos autores de formas singulares e coletivas, aparece no interior e nas interfaces da escola e da universidade, expressando-se através dos sujeitos que as compõem pelo movimento, pela arte, pelas relações e pelas reflexões acerca de suas constituições pessoal e profissional. O ser humano é um ser dotado de sensibilidade, portanto, ter uma educação que contemple sua integridade constitutiva é um caminho necessário para o autoconhecimento e para a transformação social.

No que tange a prática docente, a sensibilidade promovida através de experiências artísticas surge em alguns destes trabalhos como um elemento provocador de reflexões e transformações da prática docente, inspirando-nos nesta tarefa de gestar e dar à luz a uma pesquisa de mestrado. Em especial, os trabalhos de Seixas (2018), Correa (2018) e Lopes (2016), pela metodologia adotada e pelos pensamentos fomentados, nos permitiram traçar caminhos possíveis e férteis para o desenvolvimento deste trabalho.

Observamos também que os trabalhos encontrados através do sítio acadêmico da CAPES atravessam as fronteiras entre estados brasileiros, contemplando as regiões Norte, Sudeste e Sul, sendo produzidos por diferentes universidades. Já os artigos encontrados pela plataforma *SciELO* situam-se na Colômbia, abrangendo diferentes contextos científicos e sociais que podem também contribuir para análises, pesquisas e novas compressões sobre a conjuntura brasileira que circunscreve o tema aqui investigado.

Uma observação final diz respeito a interdisciplinaridade que acompanha a temática, pois no montante de trabalhos foi possível encontrar elos teóricos principalmente com a Filosofia, com a Psicologia e com a Sociologia.

Ao final desta etapa, observando o trilhar deste caminho por linhas e entrelinhas de desenvolvimentos de pesquisas, reconhecemos que esse tecer é necessário para que saibamos ver o que já foi fiado e desfiado no cenário científico deste assunto. Agora poderemos dar início ao fiar de nossa trajetória de estudo.



### 3 FORMAÇÃO E (TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE



O que é ser docente nos dias atuais? As reflexões que podem nos trazer algumas respostas para essa pergunta são amplas e encontram-se interligadas com a configuração de nosso cenário, onde se faz presente uma grande mescla de fragmentos entre o passado e a vida atual. Vivenciamos ao longo do tempo coletivamente em nosso país tensões, evoluções, conflitos, mudanças políticas e econômicas. As tramas deste cotidiano fluem e são tecidas no caminho do tempo, onde somos agentes de ação e transformação.

A educação, imersa nesse pano de fundo, questiona as professoras e aos professores o sentido de seu trabalho e o sentido de sua formação frente às necessidades que são apontadas diariamente em nosso contexto social. Pesquisas como as de Gatti e Barreto (2009) e Oliveira e Vieira (2010) já relatavam a insegurança de docentes com seu preparo para o exercício de sua profissão, o que nos conduz a fiar diretamente com a temática da formação de professores, sendo esta uma esfera que tem suas tessituras constituídas em ligação direta com as relações sócio-históricas que atravessaram e atravessam o Brasil.

Em nosso contexto atual, acompanhamos notícias e vivenciamos diariamente incertezas, insegurança e preocupações com a educação brasileira. Porém, mesmo que os contextos sócio-políticos instaurem medo e incertezas na educação no país, contemplaremos sempre em nosso horizonte o grande tecelão Paulo Freire (2021, p. 15) que ilumina a *pedagogia da esperança* como um fio fundamental da prática docente. A *esperança* em Freire não é passiva e ingênua, mas sim crítica, lúcida, sensível e necessária, podendo ser interpretada imagetivamente como a chama de uma pequena lamparina, que clareia o escuro ao redor e aquece a quem lhe carrega nas mãos. O esperançar freiriano requer estudo contínuo, requer diálogos políticos, requer o enfrentamento da realidade pela criticidade e seriedade, pois ele revela que nossa tarefa como docentes que buscam a transformação implica em “desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança” (FREIRE, 2021, p. 16).

Esse capítulo, dedicado ao nosso objeto de estudo, que é a (trans)formação docente, é escrito, pensado e sentido através das chamas desta lamparina, que nos possibilitará fiar em diálogos teóricos temporais e atemporais sobre o tema, onde reconheceremos a existência de algumas *situações-limites*<sup>2</sup> que nos convidam à reflexão, para que assim, refletindo e dialogando, possamos con(fiar) no surgimento de *inéditos-viáveis*<sup>3</sup> no bojo da formação docente (FREIRE, 1987, p. 65-69).

Para seguirmos neste trabalho fiandeiro, é necessário rememorar episódios marcantes que moldaram a esfera atual da formação docente em nosso país, para que seja possível compreender as raízes de algumas das *situações-limites* que assolam este tema e (talvez) encontrar rastros de concepções educativas mais sensíveis e humanas.

### 3.1 A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL – FIOS ENTRE O PASSADO E O PRESENTE

O cenário da formação docente no Brasil foi composto por tessituras de diferentes direções, entrelaçadas por atmosferas políticas permeadas por conflitos, lutas, conquistas, construções e desmontes. Este tema, ao longo do tempo, tem sido protagonizado por diversos estudos e pesquisas acadêmicas no âmbito da história, sendo possível encontrar contribuições em Reis Filho (1995), Vidal (1995), Tanuri (2000), Saviani (2005, 2009), Gatti *et al.* (2019), entre outros. A historiografia que envolve a formação docente no país pode ser concebida por um emaranhado de fios que, mesmo tendo suas origens ligadas a passados longínquos, conectam-se com as cores e as formas tecidas no presente, compondo uma grande obra tecelar no território da instrução de professores em nossa sociedade.

Objetivamos nesta seção revisitar a trajetória tecelar da formação docente no Brasil em busca de rastros de ideias e projetos oficiais que revelem uma sensibilidade, uma concepção mais ampla de ser humano, que não somente se atenha ao inteligível e concreto. Caminhamos de forma linear com o tempo, iluminando acontecimentos históricos da educação brasileira que nos instigam nesse percorrer. Este trajeto não é fácil, é tortuoso e labiríntico, embora nos proporcione ricas reflexões sobre os fios entrelaçados nas tessituras cotidianas.

A educação se desenvolveu no chão brasileiro lentamente, tal como a estruturação consistente da formação docente, e os reflexos desse longo processo desaguam na atualidade,

---

<sup>2</sup> Conceito de Paulo Freire (1987, p. 65) empregado a obstáculos e barreiras que impedem a liberdade, sendo estes interligados a “dimensões concretas e históricas de uma dada realidade”.

<sup>3</sup> Conceito de Freire (1987) empregado às possibilidades, aos sonhos possíveis de serem tornados realidades frente às situações-limites.

onde faceamos dificuldades que envolvem a busca por uma formação docente sólida que habilite professoras(es) a atender as demandas educacionais da população (GATTI *et al.*, 2019).

Ao esticarmos os fios que compõem a história deste tema, encontramos no princípio as tendências de formação e movimentos educacionais que emergiam ainda no século XIX, nas reminiscências da Revolução Francesa (SAVIANI, 2005). Proposta pela Convenção Nacional da Revolução, em 1794, a primeira instituição de formação docente nomeada de Escola Normal é instalada em Paris no ano seguinte, dando início à distinção entre Escola Normal Superior e Escola Normal Primária, sendo a tarefa da primeira formar professores em nível secundário, e da segunda formar para o nível primário. Esta Escola Normal seria a primeira de um movimento mútuo de fundações semelhantes que, ao longo do século, se deu em locais como a Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos da América (SAVIANI, 2005).

O Brasil pós-independência, preocupado com a instrução popular, aprova a Lei de Primeiras Letras, no ano de 1827, instituindo a abertura de quantas escolas se fizessem necessárias e que cada província, em sua capital, seria responsável pela formação de suas professoras e seus professores através do método monitoral<sup>4</sup> (SAVIANI, 2005), ficando ao encargo dos educadores formadores – diretores das instituições – o desenvolvimento do mesmo. A definição pela utilização do método mútuo no Brasil intencionava propiciar, de forma inicial, uma instrução aos futuros educadores que fosse didática e econômica, considerando o sucesso que este modelo obtivera na Europa (HERVATINI, SOUZA, 2009; OLIVEIRA, 2020).

Tendo essa lei apontado caminhos de ação para a formação docente perante as vilas, cidades e locais mais populosos no âmbito brasileiro, ela previa também o ensino dos seguintes conteúdos:

Quadro 3: Programa de conteúdos previsto pela Lei de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura (dando preferência à Constituição do Império e à História do Brasil);</li> </ul> |
|---|

<sup>4</sup> Método de ensino criado por Joseph Lancaster e Andrew Bell, também nomeado de método mútuo ou monitoral, por consistir na apropriação de alunos como monitores no processo de ensino, onde o professor era o responsável por transmitir seus conhecimentos aos seus monitores, e estes eram incumbidos de repassá-los aos demais estudantes, sob a observação de um inspetor. A seleção de monitores se dava pelo critério meritocrático de aquisição de conhecimentos. Este método ficou conhecido por seu baixo custo e pela quantidade grande de alunos que poderia contemplar, sendo disseminado por diversos lugares (OLIVEIRA, 2020).

- Escrita;
- Quatro operações de aritmética;
- Números quebrados;
- Números decimais;
- Proporções numéricas;
- Geometria prática;
- Gramática;
- Princípios da moral cristã e da doutrina religiosa católica e apostólica romana.

Fonte: BRASIL, 1827

Com um programa curto de conteúdos e disciplinas, observa-se o que seria prioridade para a direção política do país, diante de um contexto inicial de uma formação educacional tanto para educandos quanto para docentes.

Gatti *et al.* (2019, p. 20) elencam que, no princípio, “para as poucas escolas existentes se tratou do atendimento aos alunos por professores leigos com algum tipo de estudo, ou, por pessoas que, mesmo com pouca escolaridade, eram recrutadas para ensinar as ‘primeiras letras’”, expondo a fragilidade de um ensino que não ocorreria da mesma forma como na Europa, pela falta de recursos, de locais, de educadores qualificados e pelo baixo quantitativo de estudantes, considerando que o método lancasteriano visa atender muitos educandos (OLIVEIRA, 2020; CASTANHA, 2017). No período seguinte, com o advento das escolas normais em solo brasileiro, outros eventos trariam mudanças para a educação no país.

Em 1835, por meio da reforma constitucional de 1834, é instalada em Niterói, capital do Distrito Federal daquela época, a primeira Escola Normal do Brasil. Essa instituição, anunciada por Saviani (2005, p. 12) como uma “escola bastante simples”, detinha um currículo composto por conteúdos da escola elementar, sem dar ênfase ao preparo didático-pedagógico de seus alunos, que seriam regidos pelo diretor do local a partir do método mútuo. Contudo, a instituição não duraria muito tempo, sendo fechada em 1849 e recriada dez anos depois, em 1859, na tentativa de dar continuidade ao trabalho. Neste período, surgiriam escolas normais também em outras províncias brasileiras, mas sob a inconstância de seu funcionamento, transitando entre aberturas e fechamentos (SAVIANI, 2005).

As escolas normais tiveram uma trajetória complicada, com criações e extinções contínuas. Será na década seguinte que elas começam a ser

valorizadas. Movimentos na política e no cenário cultural agitam a sociedade brasileira e as questões relativas à educação são questionadas publicamente e passam a assumir certa consideração pelas elites governamentais. São as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade do ensino primário que aparecem na cena. No entanto, tanto o cenário social como o político da Primeira República acabaram por não favorecer a expansão do ensino (GATTI *et al.*, 2019, p. 21).

No Brasil da Primeira República anunciado acima por Gatti *et al.*, em 1890, ocorre no Estado de São Paulo um evento que se destaca nessa tessitura da formação docente. Tendo as províncias sido transformadas em estados, São Paulo inicia uma grande reforma na educação e reconhece que sua Escola Normal já não satisfazia as necessidades educacionais populacionais por não ser suficiente em seu currículo e pelo despreparo discente (SÃO PAULO, 1890), inovando na ampliação dos estudos teóricos curriculares da formação de professore(a)s, no intuito de dar luz a uma escola-modelo, para ser um espaço de desenvolvimento da docência perante todo o país (SAVIANI, 2005). Como descreveu Saviani (2009):

Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores (SAVIANI, 2009, p. 145).

Observa-se aqui uma nova tentativa de formar educadores e educadoras dando maior ênfase à didática e à ação pedagógica, tendo em vista a realidade educacional da população do estado. Até aquele momento, a preparação de educadores e educadoras nestes conhecimentos não ganhava muito espaço frente ao currículo das escolas normais, o que resultou na reformulação da matriz da formação docente adotada, adicionando novas possibilidades para a instrução prática do(a)s futuro(a)s professore(a)s.

Em uma análise mais pontual sobre essa reforma, encontramos o seguinte programa curricular:

Quadro 4: Programa de conteúdos da Escola Normal de São Paulo após a reforma em 1890.

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Português;</li><li>• Aritmética;</li><li>• Álgebra;</li><li>• Escrituração Mercantil (apenas para o sexo</li></ul> |
|--|

masculino);

- Geometria;
- Biologia;
- Geografia e Cosmografia;
- Educação Cívica;
- Economia Política e Rural;
- Organização e Direção das Escolas;
- História do Brasil;
- Física e Química;
- Caligrafia e Desenho;
- Ginástica;
- Exercícios Militares (apenas para o sexo masculino);
- Música (Solfejo e Canto Coral);
- Prendas Domésticas e Trabalho Manuais (apenas para o sexo feminino);
- Exercícios Práticos.

Fonte: (MONARCHA, 1999, apud HERVATINI, SOUZA, 2009, p. 3274)

Realizando uma comparação entre o quadro 3 e o quadro 4, é possível notar que, apesar deste movimento de reforma surgir por uma preocupação com o preparo dos educadores, suas alterações tornaram a dar ao currículo das escolas normais uma ocupação maior com o domínio dos conhecimentos aplicados em exercício na escola primária (GATTI *et al.*, 2019). Buscou-se ali instruir os educadores para o *saber dos conteúdos*, enquanto o *saber da docência* caminhava a passos bem lentos. Observa-se que, diferente do que havia sido promovido anteriormente nas Escolas de Primeiras Letras, neste programa de conteúdos há a presença da música e do desenho enquanto Artes, e a presença da corporeidade encontra-se imbricada através da ginástica, de trabalhos manuais e de exercícios militares.

No entanto, Tanuri (2000, p. 72) revela que até o final da década de 20, houve uma ampliação no nível e na duração dos estudos das escolas normais “graças à introdução de disciplinas, princípios e práticas inspirados no escolanovismo, e a atenção dada às escolas-

modelo ou escolas de aplicação anexas.” O Movimento Escola Nova<sup>5</sup> dilatou pelo país uma concepção escolar mais inovadora e humana.

O modelo paulista ganhou destaque no país, atingindo o objetivo de ser reconhecido como uma escola exemplar, que inspirava educacionalmente as cidades interioranas e outros estados brasileiros através do intercâmbio de educadores, sendo estes recebidos na Escola Normal de São Paulo ou sendo instruídos em seus estados pelos professores formadores paulistas (SAVIANI, 2005, 2009).

Diferente do que acontecia anteriormente, as escolas normais, após a reforma paulista, se mantiveram mais constantes em seu funcionamento. Porém, o movimento de reformas foi se dissipando ao longo do tempo, ganhando um novo episódio a partir do ano de 1920, por meio de um processo de reorganização da educação que desaguardaria em uma nova proposta de formação docente (SAVIANI, 2005). Tanuri (2000, p.72) explica que, mesmo que as reformas tivessem dado às escolas normais uma ampliação considerável dos conteúdos pedagógicos e fomentassem uma formação mais profissionalizante para educadores e educadoras, havia críticas ao seu modo de formação, por contemplar um currículo profissional insuficiente em detrimento dos demais conteúdos de humanidades e ciências.

Críticas a esse perfil, que fazia das escolas normais uma espécie de “ginásios mal aparelhados” para moças, aparecem com frequência nos anos 20. A medida que visava a transformar a escola normal numa instituição de caráter estritamente profissional, excluindo de seu currículo o conteúdo propedêutico e exigindo como condição para ingresso o secundário fundamental, seria adotada pelos diversos estados depois de 1930 (TANURI, 2000, p. 72).

Assim como é anunciado na citação de Tanuri (2000), em 1932, no mês de março, foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, um documento escrito por 26 educadores que se difundiu através dos jornais de grande circulação da época (XAVIER, 2012). Tratava-se de um documento, redigido por Fernando de Azevedo (1894-1974), que traçava novas diretrizes para a educação no Brasil (XAVIER, 2004). Concomitantemente a este feito, no mesmo período, era criado o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, e no ano seguinte, o Instituto de Educação de São Paulo. Saviani (2005, 2009) enuncia que é a partir destas implantações e deste Manifesto que novos ares pairaram pelo cenário da educação brasileira.

---

<sup>5</sup> Movimento educacional iniciado no final do século XIX por educadores da Europa e dos Estados Unidos da América, que propusera uma educação nova que considerasse o aluno em suas necessidades, sendo ele o centro da aprendizagem.

Cabe-nos fazer uma observação importante sobre esse marco histórico da publicação do Manifesto dos Pioneiros, pois é a partir deste momento que há uma proliferação de ideias que corroboram com uma reconstrução educacional sob um viés amplo de ver a educação e a aprendizagem. Este Manifesto reverberou no Brasil sendo um divisor de águas nas concepções educacionais (XAVIER, 2004), sendo possível ver se formar um rastro, como uma ponta de um fio que está ali para se desenrolar – um fio de um carretel de concepções mais humanas e sensíveis sobre a educação.

Os Institutos de Educação do Rio de Janeiro e de São Paulo, norteados por Anísio Teixeira (1900-1971) e Fernando de Azevedo, respectivamente, ampliaram os currículos da formação docente de maneira significativa, inspirados nos ideais escolanovistas. Nas palavras de Saviani (2005):

As reformas de 1932, no Distrito Federal, encabeçada por Anísio Teixeira, e de 1933, em São Paulo, de iniciativa de Fernando de Azevedo, ambas inspiradas no movimento renovador, terão como pedra de toque as escolas-laboratórios que permitissem basear a formação dos novos professores na experimentação pedagógica concebida em bases científicas (SAVIANI, 2005, p. 16).

Os Institutos, compreendidos como âmbitos de desenvolvimento da educação, surgem como Escolas de Professores, uma inovação que trazia a pesquisa para a base formativa dos educandos e educandas, em busca da superação das lacunas não preenchidas pelas formações propostas pelas Escolas Normais (GATTI *et al.*, 2019; SAVIANI, 2009).

A proposta de educação anisiana destinava-se a promover uma formação que tivesse como objetivo principal o desenvolvimento docente, reconhecendo que a Escola Normal, ao dedicar-se tanto ao ensino de conhecimentos culturais quanto ao ensino de conteúdos profissionais, estaria falhando para com os dois (SAVIANI, 2009). Anísio Teixeira, por meio de suas palavras, expressou-se dizendo que “se a ‘escola normal’ for realmente uma instituição de preparo profissional do mestre, todos os seus cursos deverão possuir o caráter específico que lhes determinará a profissão do magistério” (VIDAL, 2001 apud SAVIANI, 2005, p. 16). Este pensamento o levou a implementar logo no primeiro ano da formação um currículo que contemplasse:

1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação,

experimentação e participação. como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão (SAVIANI, 2009, p. 145-146).

Observa-se na descrição de Saviani que há uma modificação significativa quanto a engrandecimento de conhecimentos pedagógicos, em comparação com os programas curriculares aqui citados anteriormente. Anísio criou um *programa ideal* e Fernando de Azevedo, na direção do Instituto de Educação de São Paulo, caminhou de forma consonante com esta concepção. Nas palavras de Anísio Teixeira (1956):

tão solidamente quanto possível, embora em nível elementar, nos seus alunos, hábitos de competência executiva, ou seja eficiência de ação; - hábitos de sociabilidade, ou seja interesse na companhia de outros, para o trabalho ou o recreio; hábitos de gosto, ou seja de apreciação da excelência de certas realizações humanas (arte); hábitos de pensamento e reflexão (método intelectual) e sensibilidade de consciência para os direitos e reclamos seus e de outrem (TEIXEIRA, 1956, p. 26).

Anísio Teixeira compreendia que a educação não deveria apenas se dar pelo inteligível, mas sim também considerando a sensibilidade que se faz presente através do corpo como forma de expressão humana. Para ele, o aluno não seria um recipiente vazio no qual são apreendidos os conhecimentos escolares, e junto de seus ideais democráticos, ele considerava que a escola deveria oferecer uma riqueza de experiências corporais (MOREL, 2016). Morel (2016, p. 111) diz que, para Anísio

[...] a educação do corpo era entendida sob várias dimensões e deveria ser fundamentada na cultura, na saúde, nas formas de expressão (gestos, jogos, recreação, dança), nas linguagens, na experimentação, na higiene, na cooperação e na liberdade. O conceito de Anísio estava em oposição à visão de escola que perdurou até os anos 1930, caracterizada, por vezes, como um espaço e um tempo para os alunos internalizarem o controle. Essa escola, que era alvo da crítica de Anísio, tinha, na disciplina pessoal do corpo e nos castigos corporais e morais, o resultado de preparar os alunos com comportamentos dissimulados.

A proposta anisiana dissonava com a concepção educacional tradicionalista e rompia com a “velha escola de ouvir e repetir, decorando lições escolhidas pelos professores” que não

contribuía amplamente para o desenvolvimento humano (MOREL, 2016, p. 111). Anísio marcaria consistentemente a educação brasileira a partir dali.

A busca pelo reconhecimento do trabalho pedagógico como ciência trouxe aos institutos de educação uma organização curricular que alicerçasse o modelo *pedagógico-didático* de formação docente, podendo assim sanar as dissonâncias e as carências advindas das formações propostas pelas antigas Escolas Normais, que apenas perpassavam por esses conhecimentos de forma menos intensa (SAVIANI, 2005, 2009).

Em 1934 e 1935, são criadas a Universidade de São Paulo e a Universidade do Distrito Federal, respectivamente, elevando a formação docente ao grau acadêmico a partir da incorporação dos referentes Institutos de Educação nas mesmas. Em 1937, a Universidade do Distrito Federal se torna Universidade do Brasil e, em 1939, graças as incorporações dos Institutos, são fundados os cursos de Pedagogia e de Licenciaturas (SAVIANI, 2005).

E foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia (SAVIANI, 2009, p. 146).

O “esquema 3+1” consistia em contemplar um curso que em seus três primeiros anos se dedicasse a conteúdos propedêuticos e, no ano final, à uma “formação didática” (SAVIANI, 2009, p. 146). As Licenciaturas foram criadas para a formação de docentes ministrantes dos conteúdos curriculares do ensino secundário, e a Pedagogia para a formação de docentes da Escola Normal, revelando Saviani (2005, p. 17-18) que a generalização deste modelo abria mão de uma formação nas escolas-laboratórios, dando maior ênfase às disciplinas do currículo profissional, algo que também ocorreu nas Escolas Normais com a Lei do Ensino Normal, em 1946.

Silva (2014) assinala que as Escolas Normais foram marcadas por uma dualidade no direcionamento da formação a que se propunham, tendo Escolas que formavam professoras e professores somente para a educação primária, e também Escolas Normais Secundárias, destinadas a formar docentes para a educação primária e também especialistas em assuntos educacionais. Havia instituições que se dedicavam ao magistério para a atuação docente nos níveis elementares, enquanto outras dedicavam-se a formar diretores, inspetores, orientadores

e especialistas em “Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, música e canto” (SAVIANI, 2009, p. 146-147).

Em 1964, o Brasil passou a vivenciar a Ditadura Militar, tendo este evento impactado diretamente também o seu campo educacional, pela *concepção produtivista* que caracterizou impositivamente a educação, atrelando-a ao mercado de trabalho (SAVIANI, 2008). A Ditadura Militar provocou a perseguição de intelectuais que defendessem ideais em desacordo com o Estado Novo e a trajetória frutífera da educação progressista que considerava o corpo e também sua amplitude de expressões humanas foi descontinuada, provocando um retrocesso no que estava sendo construído e consolidado. Uma série de eventos e marcos legais ocorreram no âmbito instrutivo do país durante o regime ditatorial, em concordância com as ideias governamentais, na busca de formações profissionalizantes que refletissem a visão ditatorial de educação, apropriadas ao desenvolvimento do capitalismo (SAVIANI, 2008).

Com a promulgação da Lei 5.692 de 1971, foram criadas as habilitações específicas para o magistério, dando um fim às Escolas Normais, renomeando os ensinoss primário e médio como primeiro e segundo grau, conduzindo a formação docente ao nível superior (SAVIANI, 2009; SILVA, 2014). Essa nova especificação, segundo Silva (2014), foi motivo de muitas críticas por exercer uma segmentação do ensino, perdendo-se assim uma formação docente que circundasse a educação de maneira mais conectada. As habilitações específicas do magistério, segundo Saviani (2009), sendo especializações, eram organizadas da seguinte forma:

[...] uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau (SAVIANI, 2009, p. 147).

Esta mudança obteve resultados contraproducentes para a formação docente no país, tendo por efeito a criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), em 1982, para promover a formação contínua de docentes, elevando-a a qualidades superiores, para além da formação inicial (SILVA, 2014). Apesar da proposta se enquadrar em seu objetivo, ela não caminhou muito tempo para frente. Novamente, a inconstância de ações assolou o fiar da formação docente brasileira, deixando fios descontínuos em aberto.

Saviani (2005, 2009) aponta que é a partir de 1980 que os cursos de Pedagogia e Licenciaturas perpassam por uma reforma, visando a “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003 apud SAVIANI, 2009, p. 148). Como efeito, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foram delegados para professores formados em Pedagogia (SAVIANI, 2005, 2009).

Findada a Ditadura Militar, ares de renovação revoavam pelo âmbito educacional do país. Com a promulgação da nova Constituição do Brasil, ocorre uma mudança nas diretrizes educacionais que culmina na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, em 1996, garantindo em alguns de seus princípios a valorização dos profissionais que atuam na educação, o pluralismo de ideais e concepções de ensino, o direito de todos à educação e a qualidade no ensino (BRASIL, 1996). Esta lei abarca a formação docente de maneira específica em seu Título VI e seu texto possui diferentes considerações feitas e refeitas ao longo das transições governamentais que estiveram no poder até então. Foi impresso nessa lei também o acesso ao ensino de Artes através do teatro, da música e das artes visuais (LDB, 1996, p. 16).

Silva (2014) destaca que a LDB é instituída contemplando o aperfeiçoamento progressivo da educação, porém, Saviani (2009, p. 148) afirma que, ao também promulgar a destinação do trabalho da formação docente aos Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais Superiores, esta lei “sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo”, contemplando um tempo menor de duração da formação com custos mais baixos para o Estado.

Gatti *et al.* (2020) pontuam que:

Esta Lei propõe a formação de todos os professores para a educação básica em nível superior, à época, fixando prazo de dez anos para realização dessa proposta. No entanto, em 2013, por alteração na LDB volta-se a admitir, sem restrições, a formação de docentes para a educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental na modalidade normal em nível médio [...] (GATTI *et al.*, 2020, p. 26).

Outra vez, a instabilidade impactava a formação de professores(as), configurando um quadro de precarizações neste âmbito. A descontinuidade de políticas e a falta de planos lineares entre os governos fez e faz com que observemos a educação e a formação docente nos dias passados e nos dias de hoje sob um cenário emaranhado de problemas.

Em 2021, a LDB faz 25 anos desde sua publicação em 1996. Lendo-a em sua conjuntura de transformações ao longo desse período, é verossímil que encontremos em sua vigência muitos fios em abertos que ainda não foram efetivados em sua integralidade.

Ao longo do que pode ser explicitado aqui, perpassamos por fios tecidos que demonstram o devir da formação docente em solo brasileiro, sendo gestada e desenvolvida através das efetivações, das mudanças, das pausas, dos improvisos, dos recomeços, das lutas, dos ideais novos e das reformas. Neste trajeto de rastreo de concepções educativas oficiais mais dignas ao ser humano, esbarramos em esquinas e ruas que pouco nos contam sobre o assunto, mas revelam detalhes em elo com o presente, que nos convidam a continuar a pesquisar e investir para que novas respostas sejam reconhecidas.

Nota-se que, apesar deste fiar ser marcado por diversos momentos intensos de reformas, há uma “descaracterização progressiva” da formação docente em desvelamento (GATTI *et al.*, 2020, p. 25), fruto do barateamento da educação e do adiantamento da preparação de professores diante de uma conjuntura socioeducacional precária de grandes demandas e poucos recursos, marcadas assim por descontinuidades em ações e projetos.

Nota-se também uma busca pela consonância entre a teoria e a prática na formação de professores – um elemento tão debatido e analisado ainda no tempo presente.

### 3.2 ENTRE O PASSADO E O PRESENTE ALGUNS FIOS DE SENSIBILIDADE

Mesmo com a exemplificação pontuada aqui de propostas educacionais que propuseram caminhos mais equilibrados considerando uma concepção mais ampla de ser humano, faz-se necessário prosseguir nesta reflexão levando em conta os fios de sensibilidade encontrados neste caminho entre o passado e o presente. Em especial, no bojo deste assunto, tendo em vista os episódios revisitados desta história, destacamos a proposta anisiana de educação e formação de professores, que abarcava em seu currículo uma maneira fecunda de se pensar a profissão docente com sensibilidade, considerando a arte e o intelecto em elo, concebendo a instituição formadora como uma casa de aprendizagem, ensino, experiências e reflexões. Anísio Teixeira muito contribuiu com a educação pública no país, o que o levou a ocupar alguns cargos e funções neste âmbito. Seus ideais, marcados por sua experiência norte americana e pelo movimento escolanovista transformaram políticas públicas e instituições, inspirando princípios que continuam a ecoar.

O Programa de conteúdos da Escola Normal de São Paulo de 1890, presente no Quadro 4 (ver página 41), explicita o ensino de algumas disciplinas ligadas a arte e ao corpo,

sendo estes elementos interligados à sensibilidade, mas a abrangência contemplada pela visão de Anísio sobreleva a isso. Compreendemos que faz parte do processo histórico a reflexão acerca do contexto social, cultural e intelectual de cada época, pois as propostas institucionais e políticas não se distanciam destes. E isso nos possibilita avaliar os pontos e os nós em seus processos de desenvolvimento, pois um fio pode gerar trama para outros fiões de dimensões mais profundas e mais diversas.

Cada ponto desta trajetória culmina na reflexão da identidade do professor frente sua formação, seus desafios, seus direitos e seu compromisso para com a Educação de crianças, jovens e adultos. A cada realocação institucional sobre a responsabilidade da formação de professores, podemos perguntar: quem é a(o) professora(or)? A que/quem se destina sua profissão? Seu fazer docente é formado através dos conteúdos? Ou é no exercício da docência que está o mapa da mina da didática e excelência? Onde está a voz da docência diante destes fatos?

Estes questionamentos encontram-se imbricados nas reflexões teóricas que nos acompanham no cotidiano brasileiro da formação docente. António Nóvoa (2017, p. 1109) nos conta que, principalmente ao longo dos derradeiros 50 anos, o campo da formação de professores se desenvolveu intensamente, configurando uma ampliação de sua importância, o que “deu origem a uma produção científica de grande relevância”.

É possível acompanhar que há uma imensa quantidade de trabalhos acadêmicos que se debruçam sobre a formação docente, especialmente no que trazemos no capítulo de revisão bibliográfica desta dissertação (ver capítulo 1). Isso revela que a formação docente está em devir, em movimento, em transformação.

E neste processo de transformações, através desta pesquisa, seguiremos a fiar agora pelas tramas cotidianas que atravessam a formação docente em nosso país.

### 3.3 TRAMAS DO COTIDIANO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Ao percorrermos juntos o caminho elucidado na seção anterior, acompanhamos uma perspectiva sobre a trajetória da formação docente em solo brasileiro que nos permite indagar e analisar alguns dos desafios atrelados a esta esfera. Visualizando de forma breve o que cada momento ou movimento provocou na educação, é possível encontrarmos suas reminiscências em fragmentos do presente, afetando na maneira como compreendemos a docência em sua concepção e desenvolvimento.

Ao realizarmos esta etapa da pesquisa, no processo de escrita, retomei em memórias alguns pontos da minha formação em pedagogia, dos sentimentos de insegurança e impotência diante da conjuntura educacional que rodeava o presente e o futuro de docentes em início de carreira. Estas memórias singulares estão interligadas a memórias coletivas que revelam alguns aspectos das tramas cotidianas da formação docente e do ser professor(a).

Nóvoa (2017, p. 1109), em um de seus apontamentos sobre este tema, revela como o processo de desprofissionalização da docência abarca as condições escolares no qual 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(as), 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 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, ele nos diz 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 académica 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. Cotidianamente, chegam até nós notícias através das mídias que revelam o processo de desmonte da educação no Brasil, e assim da formação docente, pois estes dois elementos, como dois fios, entrelaçam-se diretamente.

No que tange à docência no chão da escola, há uma pesquisa realizada por Alves e Silva (2013 apud GATTI, 2016, p. 41) que indica que há um quantitativo considerável de

professores que lecionam em disciplinas para as quais não possuem formação, culminando em uma perspectiva de improvisação da docência. E Gatti (2016, p. 41) ainda aponta que, relativamente a 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. 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 há 27 anos atrás 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(as) 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(as), 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 interessante visualizar que este cenário apontado pela pesquisa seja tão parecido com o contexto atual brasileiro, mesmo após quase três décadas de sua realização. Isso demonstra que é necessário prosseguir nos estudos das tramas que envolvem os *saberes-fazer*es teóricopráticos no campo da educação para que seja possível promover novas reflexões e condições teórico-metodológicas para transformarmos as tramas cotidianas deste fiar.

Essas condições nas quais a formação de professores 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(as) professores(as). Trazemos esta afirmação corroborando novamente com Gatti (2016, p. 42) 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 (*Ibidem*, p. 42).

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 tecelão 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 implicam num descuido, na desconsideração da pessoa humana, na desumanização coletiva, numa crise que põe no centro a pergunta: *formar, a que se destina?*

É Freire (2021), no que circunscreve a humanização e a desumanização, que nos guia 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, professoras(es) e educadoras(es) diante do contexto em que nos vemos inseridas(os) 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, sigamos para a seção adiante, em busca de uma concepção de ser humano que nos permita avançar em uma educação para a liberdade, compreendendo a pessoa humana que é a(o) professora(or).

#### 3.4 A(O) PROFESSORA(OR) ENQUANTO PESSOA – INTEGRALIDADE E IDENTIDADES DE UM MESMO SER

O professor é a pessoa;  
e uma parte importante da pessoa é o professor.  
(NIAS, 1991, apud NÓVOA, 1992, p.15)

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 à 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 dele:

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 a(o) profissional professora(or), diante dos pontos que foram descritos e elencados nas seções anteriores deste capítulo. 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 professor(a).

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 composto por três dimensões: 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 interação 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, Nias (1991, apud NÓVOA, 1992) nos relembra que a docência se constitui através do ser humano, de uma pessoa. A pessoa professor(a), 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 professora(or) 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 professora(or) 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, p.15).

Frankl (2017) fala-nos da unidade na diversidade, sendo a dimensão espiritual a unidade do ser, onde o(s) sentido(s) de vida são nutridos e cultivados, 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 observação do 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, sua tridimensionalidade biopsíquicaespiritual.

Historicamente, como pôde ser descrito anteriormente neste capítulo (ver página 40-51), 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(a) professor(a) e sua maneira única de ser docente, suas singularidades e subjetividades. E diante deste cenário atual de complexidades sociais, econômicas e políticas interagindo diretamente com a educação, propomos uma formação docente que traga para seu cerne essa pessoa professor(a) anunciada, que não é somente um fragmento de uma obra tecelã, mas sim a *obra una*, apreciada em suas particularidades, singelezas e características inigualáveis.

Nóvoa (1992, p. 16) já evocava questões sobre a docência perguntando como uma pessoa se torna professor, 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 carácter formador” (FREIRE, 1996, p. 37). A fala de Freire está em consonância com os elementos anunciados acima por Nóvoa, 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 (1992, p. 55 apud NÓVOA, 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 em busca da pessoa que há no(a) professor(a), 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 a quão necessária é a concepção humana integral que nos acompanha, pois ela elucida o ser professora(or) enquanto ser tridimensional. Esta concepção, ao ser considerada e validada no processo de formação da profissão docente, pode oportunizar olhares mais amplos de ação e reflexão sobre a própria docência e a educação.

Findamos assim esta seção, dialogando novamente com Freire (1996, p. 50-51), que nos auxilia a conduzir os(as) leitores(as) à próxima parte deste capítulo, ao dizer 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, que é um elemento fundamental para compreendermos nossos sujeitos de pesquisa e os processos de construção e produção desta pesquisa.

## 1.1 A SENSIBILIDADE E A (TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE – FIOS EM UM SÓ TECER

O caminho da verdade exige um esquecimento:  
é preciso esquecer-se do aprendido, a fim de se poder lembrar  
daquilo que o conhecimento enterrou.  
(Rubem Alves, 2015)

Até aqui, fizemos um convite à reflexão sobre uma formação docente que se propõe a observar o ser humano em sua integralidade, revelando-a através das pistas conceituais que a constroem sob nosso enfoque. Faz-se necessário então retirar o véu desta premissa e vislumbrarmos os segmentos que a compõem transversalmente neste trabalho.

O prefixo *trans* compreende etimologicamente no latim *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 quais já estão construídas e fundamentadas sobre este tema. *(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(a) novo(a) professor(a). Portanto, nesse percurso de reflexões, nossa pretensão em evocar novas formas de engendrar e ser professor(a) 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 propostas por esta pesquisa, ressoando como uma formação humana integral, mas não tão-só como uma formação técnica e unidimensional direcionada à docentes.

Esta (trans)formação docente, como efeito, parte da nossa concepção tridimensional do ser humano professor(a), podendo ser lograda por quem experiencia sua integralidade. Para isso, trazemos ao foco um elemento-chave que circunda o ser biopsicoespiritual, capaz de revela-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.

Em 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. Em Freire (2021), como destacado na seção anterior (ver página 55), a desumanização ocorre no interim de nossa configuração sócio-político-econômica, diante de ideologias que castram a autonomia do ser humano de pensar e ser. Em Frankl (2017), compreendemos que a desumanização ocorre quando o ser humano não se reconhece como ser integral – como ser *biopsicoespiritual*, afastando-se da responsabilidade de suas ações, não sendo capaz de se posicionar diante das escolhas realizadas e da vida.

Vivenciamos 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 (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. 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 uma, configurando hábitos, culturas e a história.

Duarte Júnior (2000, p. 78-79), dialogando com Kujawski (1988), 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”. Duarte Júnior adiciona ainda 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” (KUJAWSKI apud DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 79). 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 ainda 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 ideias. Passamos a viver, comer, cheirar, tocar e sentir em torpor, sendo atravessados pela ideia 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>6</sup> para demonstrar sua existência. Há de se reconhecer a sensibilidade. O grande tecelão 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.

O tecelão 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

---

<sup>6</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.

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 limitando-os 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>7</sup> (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 191) 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, p. 188-189) reaviva os estudos de Herbert Read (1943 apud DUARTE JÚNIOR, 2000), 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 (1943 apud DUARTE JÚNIOR, 2000), a arte surge como:

[...] 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 em formar docentes e novas práticas, é primordial abrir espaço para o desenvolvimento da sensibilidade humana, sendo a arte um caminho para este trabalho, por esta ser produzida através da totalidade, de sentimentos diversos, da liberdade de expressão, de reflexões movimentos e sentidos (LEITE; OSTETTO, 2012, p. 9).

---

<sup>7</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).

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 (LEITE; OSTETTO, 2012, p. 9). 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 a 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 por em foco a dimensão espiritual que nos constitui, apontada por Viktor Frankl (2017), por ser ela a base fundamental de nosso ser. Esta formação deve educar para a responsabilidade, para valores, para a autotranscendência e não só pelos sentidos sensoriais, 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 sensível, onde prevalece uma inconsciência sobre a integralidade da pessoa humana, Frankl enuncia o quão importante é a educação para a responsabilidade. 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 escrivaninhas. 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, faz-se necessário pensar essa formação docente como uma formação que possibilite a (trans)formação humana do 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 e MELLER, 2021, p. 68).

Para além do conceito de humanizar, descrito no dicionário como “tornar humano, dar condição humana”<sup>8</sup>, refletindo 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, através de um processo que se desvela de dentro para fora. Este fiar requer o desenvolvimento de uma prática educativa que promova o cuidado do ser humano em seu ensinar e aprender sob a ótica multidimensional e integral de seu ser (DITTRICH e RAMOS, 2017, p. 114), 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 e MELLER, 2021, p. 69).

Neste caminho reflexivo, encontramos no horizonte um amanhecer onde a dimensão espiritual do ser humano, instrumentalizando a arte, pode tornar possível o aflorar da sensibilidade do ser em sua integralidade. Por fim, findamos essa seção ecoando reflexões sobre uma formação docente que possibilite a (trans)formação, indagando e analisando se, ao considerar a sensibilidade e a integralidade do ser humano, ela poderá também se tornar e ser reconhecida como uma nova arte: a Arte de (Trans)formar.



---

<sup>8</sup> Ferreira ABH. Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa. 4a ed. Curitiba: Positivo; c2009.

#### 4 TESSITURAS DE UMA METODOLOGIA DE PESQUISA



Vejo e quero que os outros vejam comigo.  
Por isso escrevo. Faço fotografias com palavras.  
(Rubem Alves, 2015, p. 244)

Tendo por objeto de estudo a formação docente, foi necessário até aqui refletir sobre as concepções de ser humano embricadas em nossas formações, construindo novos sentidos e significados sobre nossa constituição integral, abrangendo nossos sentidos físicos e espiritual. Criar condições para o encontro com a formação docente requer que tenhamos em mente que o sujeito docente precede sua prática e que, por esta razão, ao propormos essa pesquisa, adentramos na esfera de sua existencialidade, de suas experiências, memórias e sentidos. Desta forma, nosso olhar dirige-se para a pessoa professora(or), em busca de nos aproximar daquilo que de genuíno é produzido sensivelmente por elas(es), entrelaçando com a tomada de consciência sobre sua sensibilidade.

Desta forma, esta pesquisa percorrerá caminhos metodológicos embasados na abordagem qualitativa de pesquisa, por considerar que esta perspectiva epistemológica de produção de conhecimento “(...) se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (...)” (MINAYO et al, 1994, p. 21 e 22).

Neste trabalho, efetua-se a proposta de uma pesquisa-formação que parte de uma ação de extensão, de curta duração, de uma oficina intitulada “Oficina do Sentir, Pensar, Agir e (Trans)formar”, organizada em seis momentos distribuídos em seis momentos distintos. Esta ação de extensão, ofertada no formato de um curso, foi realizada com o apoio do “Grupo ACOLHE: Estudos e Pesquisa em Educação, Desenvolvimento e Integralidade Humana”, que contou com a devida autorização da Pró-reitora de Extensão da Universidade Federal de Juiz de Fora, com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (UFJF) e com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelas participantes.

No contexto desta oficina, as palavras (trans)formar e (trans)formação são empregadas aqui propositalmente, por englobarem nossa concepção de formação docente e de pessoa humana de forma mais ampla e multidimensional, contemplando a (trans)formação como uma

experiência de formação que transcenda o espaço-tempo vivido na oficina, e que ressoe como uma formação humana integral, não apenas como uma formação técnica e unidimensional. Observando a história da educação no Brasil através de Saviani (2005, 2009), como já pode ser observado neste trabalho anteriormente, é notório que a formação docente habitualmente é concebida em termos formais de conteúdo e informação. Todavia, a proposta aqui traçada de um espaço-tempo formativo, que se dê em um percurso de vida de uma oficina não foge à ideia de formação, mas busca um conceito de (trans)formação que conceba este processo transcendendo o cognitivo-profissional, alcançando a pessoa em sua integralidade, como enuncia Josso (2007, p. 423):

O processo de formação que caracteriza o percurso de vida de cada um permite trazer à luz, progressivamente, o ser-sujeito da formação, vê-lo tomar forma psicossomaticamente, psicologicamente, sociologicamente, economicamente, culturalmente, politicamente, espiritualmente, numa sábia e singular teia, produzindo assim um motivo único (“peça única” nas artes visuais) (JOSSO, 2007, p. 423).

Diante do que nos propusemos a realizar, acompanha-nos as concepções teórico-metodológicas da pesquisa-formação e da investigação narrativa, por contemplarem com sintonia os diálogos teóricos aqui compostos e por nos orientarem no caminhar de nosso horizonte investigativo com responsabilidade e rigor científico. Estas concepções evidenciam também os fios que constituem a trama inter-relacional da pessoa humana professora(or) com suas diferentes dimensões, tornando-o assim uma obra una, irrepetível.

A pesquisa-formação, por suas características epistemológicas, nos fornece os instrumentos necessários para a construção de uma trama de fios com sentidos diversos que correspondam ao grupo da pesquisa que se forma ao longo do processo (CRUZ; MAIA; LONTRA, 2021). Essa perspectiva considera as necessidades dos sujeitos e permite que a pesquisadora-formadora não se isente de sentir, pensar, querer e (trans)formar-se ao longo do caminho, não se distanciando de seu campo e dos participantes envolvidos. Estes participantes são considerados co-pesquisadores no processo formativo (CRUZ; MAIA; LONTRA, 2021), o que colabora para a formação destes em suas esferas profissionais, “no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas” (JOSSO, 2007).

De acordo com Cruz, Maia e Lontra (2021, p. 961), esse caminho metodológico “apropria-se de abordagens teórico-metodológicas que deixem ver o encontro e a transformação dos que estão envolvidos nela, num entrelaçamento indissociável entre uma e outra”, tornando visível a percepção de que nossas dimensões pessoal e profissional

interligam-se e manifestam-se em uníssono. E no âmbito da práxis, a pesquisa-formação “evidencia a indissociabilidade das dimensões teoria e prática, cuja expressão se potencializa quando se assume a pesquisa como tempo-espaço de formação a partir das experiências” (CRUZ; MAIA; LONTRA, 2021, p. 961).

Marie-Christine Josso (2009, p. 136-137), autora que nos auxilia a trilhar este estudo, é reconhecida por seus trabalhos e diálogos sobre pesquisa-formação e narrativas de histórias de vida. Ela ressalta que há diferenças entre os conceitos de vivências e experiências, explicando que a primeira pode ser descrita como o “tecido do nosso cotidiano” e que “nem sempre estas vivências ficam na nossa memória ou propiciam uma ocasião de aprender qualquer coisa recente que vai ficar, enquanto recurso novo, daqui para frente”. Para a autora:

(...) a experiência é produzida por uma vivência que escolhemos ou aceitamos como fonte de aprendizagem particular ou formação de vida. Isto significa que temos de fazer um trabalho de reflexões sobre o que foi vivenciado e nomear o que foi aprendido. Todas as experiências são vivências, mas nem todas as vivências tornam-se experiências. (JOSSO, 2009, p. 137)

Diante da citação da autora, podemos encontrar semelhanças nas considerações a respeito do conceito de experiência em Josso (2007, 2009) e Larrosa (2002). O segundo nos conduz a refletir sobre como nos encontramos nos dias de hoje envolvidos em uma sociedade cada vez mais em busca de informação, onde “a experiência é cada vez mais rara” (LARROSA, 2002, p.21). Larrosa (2002) diz-nos ainda que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” e que “a informação não é experiência”, chamando atenção para a potência do saber de experiência (LARROSA, 2002, p. 21-22). Perante os contextos formativos onde se priorizam as informações e conhecimentos adquiridos por transmissão, mas não pela experiência, a formação dos indivíduos pode assim desconsiderar suas potencialidades reflexivas e (trans)formadoras ao dar foco prioritariamente para aulas expositivas e conteudistas, que se distanciam da promoção de experiências de/na formação.

Tal qual, ao optarmos por esse viés de observação e ação de pesquisa, consideramos então os participantes envolvidos como sujeitos da experiência (LARROSA, 2002), ou como ser-sujeito (JOSSO, 2007), imagetivamente compreendido como “um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2002, p. 24). Através da “Oficina do Sentir, Pensar, Agir e (Trans)formar”, buscamos

propiciar e tornar possível para as(os) co-pesquisadoras(es) deste trabalho um encontro, pela atenção consciente, com a experiência.

Destarte, junto destas(es) co-pesquisadoras(es), propomos a realização de uma formação experiencial (JOSSO, 2009), que expressasse suas reverberações através de narrativas produzidas a partir da experiência, sendo guiadas por perguntas relativas ao processo vivido.

A narrativa “valoriza e explora as dimensões pessoais dos sujeitos”, suas histórias singulares e suas subjetividades individuais (REIS, 2008, p. 23), tornando-se ela uma “peça fundamental nos processos formativos, sem hierarquização, pois sua prática não se reduz à aplicação de um método para atingir uma verdade, mas a formação” (CRUZ; MAIA; LONTRA, 2021, p. 961).

O ato de narrar implica em submergir e emergir de si mesmo, em suas memórias e experiências, na vida de tradições orais e culturais, onde o plural e o singular se fazem presente. Implica em nos remetermos à importância das histórias narradas para a ancestralidade, na potência da palavra que ressoa na reflexão e na ação. Consequentemente, assim como diz Ferreira (2020, p. 63), “narrar é modo de romper com as formas convencionais de produzir conhecimento, numa constante tensão entre forma e conteúdo, tradição e inovação”. Essa conjectura, no que tange ao desenvolvimento deste trabalho de pesquisa-formação com docentes através de narrativas, nos conduz a reafirmar as palavras de Ferreira (2020) ao enunciar:

[...] compreendemos a narrativa docente como potencialmente transgressora e formativa: diante de um sistema que por vezes leva os professores a desacreditarem de suas próprias formas de conhecer, ao destituí-los do lugar de autoria do conhecimento (delegando a mera responsabilidade de execução didática), narrar articula o fazer cotidiano com o saber próprio do ofício, historicamente produzido pela humanidade, e organizado de maneira particular no momento narrado (FERREIRA, 2020, p. 63).

Ao trazermos ao foco da produção de dados deste trabalho as narrativas docentes, consideramos o espaço-tempo desta formação como um fragmento no trecho da caminhada pessoal e profissional de cada ser-sujeito, uma parte do percurso de suas histórias de vida, um fio da obra que se tece diariamente de forma individual e coletiva. São histórias de formação. Histórias de vida em formação e (trans)formação. São narrativas que dão as(aos) co-pesquisadoras(es) a condição de perceberem a si mesmos como “produtores de um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano”, refletindo através desta

materialidade sobre suas próprias experiências e aprendizagens ao longo do processo formativo (REIS; OSTETTO, 2018, p. 5).

Nessa jornada de pesquisa, as pessoas envolvidas foram convidadas a produzirem narrativas sobre suas participações na oficina sob diferentes perspectivas criativas e reflexivas, como texto escrito, áudio, desenhos e etc., tornando possível a expressão do relato de experiência por óticas que contemplem a pessoa em suas possibilidades, desejos e sentidos. Estas narrativas, através da leitura da pesquisadora-formadora, se constituíram aqui em materialidades para aproximação e diálogo na finalização deste trabalho, onde buscamos indícios de que a vivência propiciada na oficina possa ter se constituído em experiência para as docentes.

Assim, o espaço-tempo nomeado oficina se fez como um recurso metodológico para produção dos dados aqui investigados, interpretados em um processo dialógico entre a pesquisadora-formadora e as participantes.

A participação na oficina foi livre, direcionada a pedagogas/pedagogos e licenciadas/licenciados em Educação Infantil (pela Universidade Federal de Viçosa) que atuam como docentes na educação básica da cidade Viçosa, em Minas Gerais, especialmente no âmbito da Educação Infantil. A abrangência a licenciadas/licenciados em Educação Infantil se deu por esta licenciatura contemplar a formação profissional de uma grande parcela das/docentes que atuam no segmento da Educação Infantil em Viçosa.

O convite às participantes foi realizado por meio de divulgação nas redes sociais (Instagram e *WhatsApp*) tanto da pesquisadora quanto do Grupo Acolhe, tendo sido disponibilizado um formulário *on-line* via *Google Forms* para a inscrição, contemplando 30 (trinta) vagas. O curso teve todas as vagas preenchidas no momento de inscrição, porém, somente 20 professoras participaram efetivamente dos encontros como um todo.

O TCLE foi encaminhado de forma *on-line* para as participantes. No entanto, não houve obrigatoriedade de assinatura deste para participar da Oficina. Este critério foi adotado somente para que as narrativas pudessem ser utilizadas como materialidades desta pesquisa, sendo aqui trazidas as narrativas apenas das participantes que assinaram o TCLE.

O formato oficina implica em “um trabalho estruturado com grupos, independentemente do número de encontros, sendo focalizado em torno de uma questão central que o grupo se propõe a elaborar, em um contexto social” (AFONSO *et al.*, 2002, p. 2). Este caminho de ação de pesquisa, de acordo com Afonso *et al.* (2002, p. 2-3), pressupõe a não restrição do exercício racional do pensar, convidando seus participantes também ao sentir e ao agir, permitindo o desenvolvimento de um trabalho com/sobre “os significados afetivos e

as vivências relacionadas com o tema a ser discutido”, considerando as diferentes dimensões humana, configurando-se em um espaço de exercício da sensibilidade e do diálogo sobre a vivência propiciada. Desta forma, a “Oficina do Sentir, Pensar, Agir e (Trans)formar” carrega esse nome por contemplar uma trilha que se desenvolve inicialmente do sentir da vivência, conduzindo-nos assim ao pensar e ao refletir sobre esta mesma, acarretando em ações pós-reflexões que possam, ou não, implicar no desvelar de uma (trans)formação, compreendendo que “as transformações nas quais as pessoas se engajam podem resultar de uma emergência interior ou terem sido provocadas pelo meio ambiente” (JOSSO, 2007, p. 423).

No contexto pandêmico em que ainda estávamos imersos, consideramos que o formato presencial não seria o ideal. Por isso, apesar de poder haver perdas qualitativas, os encontros da “Oficina do Sentir, Pensar, Agir e (Trans)formar” aconteceram de forma remota, através da conta institucional do Grupo Acolhe da plataforma virtual Google Meet, sendo utilizada uma sala de videochamada.

Cada um dos seis encontros propostos, programados para durarem cronologicamente 90 minutos cada (de 19:00h a 20:30h), tinham por tema principal a percepção sensível ofertada pelos cinco sentidos físicos humanos (tato, visão, olfato, paladar e audição) e pela dimensão espiritual, com base nos desdobramentos teóricos de Duarte Júnior (2000), Larrosa (2002), Josso (2007), Le Breton (2016) e Frankl (2017), no entrelaçar com a arte enquanto experiência estética, de acordo com a concepção de Dittrich e Meller (2021), já aprofundados anteriormente nos diálogos deste trabalho. A sensibilidade, reconhecida por estes autores, sendo um elemento fundamental na interação das diferentes dimensões humanas e de seus sentidos deste trabalho, elenca o ser humano como um Ser de sensibilidades (JOSSO, 2007) que:

Por meio dele se exprimem todos os sentimentos “agradáveis” ou “desagradáveis” que vivemos no cotidiano, em ligação direta com as sensações corporais que se exprimem em todas as nossas atividades com nós-mesmos e com os outros. É pela mediação de nossos cinco sentidos que nós apreendemos, em primeiro lugar nós-mesmos, depois os outros e nosso meio ambiente humano e natural (JOSSO, 2007, p. 427).

A proposta deste espaço-tempo de formação e pesquisa estima o querer de tornar possível um ambiente seguro onde a sensibilidade do ser-sujeito pudesse ser convidada a se fazer presente, por livre e espontânea vontade, através de seu envolvimento com as ações da oficina. Destarte, as atividades propostas em cada encontro visaram despertar a percepção consciente do ser humano para elementos e atos simples dispostos no mundo ao seu redor em

seu dia a dia, como sons cotidianos de seu ambiente ou de instrumentos musicais, objetos de sua casa ou do local da pesquisa, alimentos leguminosos, uma prática inspirada na meditação guiada e etc.

Para ilustrar a organização programática da “Oficina do Sentir, Pensar, Agir e (Trans)formar”, o quadro abaixo expõe a tessitura ordenada da realização de cada momento, junto dos sentidos e temas contemplados. Os nomes desvelados apontaram a reflexão propiciada pelas propostas das vivências, concebendo a reflexão sobre a percepção sensível evocada. O roteiro detalhado das ações da oficina encontra-se em anexo neste trabalho.

Quadro 5: Programa de vivências da “Oficina do Sentir, Pensar, Agir e (Trans)formar”.

<b>Ordem de Realização</b>	<b>Sentido</b>	<b>Nome</b>
1º encontro	Tato	Tateio. O que sinto?
2º encontro	Audição	Ouçó. O que sinto?
3º encontro	Olfato e Paladar	Cheiro e Saboreio. O que sinto?
4º encontro	Visão	Vejo. O que sinto?
5º encontro	Espiritual	Sinto, logo sou!
6º encontro	Encontro Final	Uma tessitura de (trans)formações

As reflexões norteadoras da produção das narrativas condensam-se nas seguintes perguntas: como você se sente? Como você percebe esse sentido (refere-se ao sentido físico ou espiritual vivido no encontro)? Você já havia percebido esse sentido dessa forma antes? Que impactos isso gera em você? No encontro final, para tramar a tessitura do conjunto de encontros, experiências e possíveis (trans)formações, finalizamos questionando aos seres-sujeitos: *se fossem estampar essas vivências em um tapete, que estampa seria?* Diante destes questionamentos, desejamos puxar o fio onde as pessoas puderam revelar-se através de diferentes formas de expressão. Josso (2007) afirmou que:

Levando em conta as diferentes formas do sensível em nossa formação, é possível fazer emergir dimensões escondidas de si que redinamizam o projeto de si porque recompõem os recursos e a coerência pessoal. Podemos também projetar-nos, identificar-nos e introjectar aspectos daquilo que o sensível nos convida a ver, a sentir, a pensar, a fazer, etc.. Há ainda uma dinamização e uma invenção de si em novas perspectivas e em novas formas; a arte torna-se, assim, uma das vias do conhecimento. Essas formas do sensível são a melhor ilustração possível do paradigma do singular plural. De fato, elas são uma maneira de dar vida e de dar forma a uma

sensibilidade ou sensibilidades – quando se trata de criações coletivas – maneira essa que articula o potencial mais original com uma forma coletivamente reconhecível, ocupando um lugar na continuidade histórica (JOSSO, 2007, p. 435).

De acordo com as palavras da autora, reconhecemos o processo de formação como um espaço-tempo potente e único, produzido e configurado através das relações e das interações tecidas através das vivências proporcionadas. Em nossa busca pela expressão sensível, as co-pesquisadoras e a pesquisadora-formadora, dotadas de habilidades, sentimentos e expressões, foram convidadas a formarem-se em conjunto, e a participarem de um processo que pudesse revelar a (trans)formação de si, de forma plural e singular.

Avancemos agora para a descrição das tramas da jornada desta pesquisa.

## 5 SENTIR, PENSAR, AGIR E (TRANS)FORMAR – UMA JORNADA QUE NÃO SE PERCORRE SÓ



É que ninguém caminha sem aprender a caminhar,  
sem aprender a fazer o caminho caminhando,  
sem aprender a refazer, a retocar o sonho por  
causa do qual a gente se pôs a caminhar.  
(Paulo Freire, 2021, p. 213)

A gestação de um projeto implica em estar aberto a fluidez da incerteza da jornada, a observar os detalhes do caminho dos elementos que apontam os prenúncios do tempo e do espaço entrelaçados no passado-presente-futuro, da memória que em mim mora, das reflexões em ações, em transformações. Gestar é formar, é sonhar e caminhar ao renascer, é deixar-se ser marcada e impregnada pela experiência.

Bem assim foi. Gestamos e vivenciamos o processo de pesquisa como um todo, aprendendo sobre o caminho caminhando, como ensina Freire (2021), contemplando as cores, os cheiros e os sabores que se fizeram nas minúcias identitárias da Oficina Sentir, Pensar, Agir e (Trans)formar”, minúcias essas que aqui podem ser desfiadas, alinhavadas e tecidas, com o objetivo de permitir que leitoras e leitores desta dissertação possam conhecer, viver e reviver conosco as experiências realizadas, para que juntos prossigamos nesse caminho reflexivo, em busca da melhor versão de nosso ser.

Nesta etapa de escrita, apresentamos não somente a oficina as experiências sensíveis protagonizadas e seus desdobramentos de pesquisa, mas também os diálogos que nos expõem como os seres de experiência<sup>9</sup> no processo, onde eu, enquanto professora-formadora-pesquisadora, formo e sou (trans)formada, me desloco entre a descrição dos fatos rememorados, a conversa com as narrativas das docentes participantes da pesquisa e as minhas próprias narrativas com os sentimentos em mim evocados, sem a pretensão de classificar ou declarar verdadeiros ou não os fios aqui trançados. Busco trazer de forma sincera, íntegra e dedicada as palavras que minam de minha fonte interior nesse caminhar,

---

<sup>9</sup> LARROSA (2002).

apontando os *movimentos* percebidos nas tessituras fiadas coletivamente durante a oficina como tramas em diálogos<sup>10</sup>, onde vislumbramos as marcas dos discursos que se destacaram nas narrativas das docentes construídas ao longo do processo.

### 5.1 PROFESSORAS TECELÃS – OS SERES DE EXPERIÊNCIA DESTE CAMINHAR

Este trabalho é tecido através das contribuições de 19 (dezenove) pessoas, participantes da “Oficina Sentir, Pensar, Agir e (Trans)formar”, sendo todas mulheres, na faixa etária dos 30-59 anos, pardas (cinco), negras (duas) e brancas (doze), professoras do âmbito público da Educação Infantil da cidade de Viçosa. De forma singular, têm diferentes tempos de carreira desde suas formaturas no ensino superior, sendo possível encontrar pessoas recém-formadas e outras com 27 (vinte e sete) anos de experiência com a docência. São em maioria professoras formadas em Pedagogia, e apenas cinco formadas em Licenciatura em Educação Infantil. Para preservar a privacidade das participantes da pesquisa, utilizamos nomes de flores, correspondendo às pessoas, em seus relatos e narrativas.

São docentes que trazem consigo o desejo de participar da oficina por motivos como:

*Para aprimorar minha prática docente buscando novas formas de atuar com um olhar mais sensível. (Petúnia)*

*Trocar saberes. (Tulipa)*

*Me interessei pelo fato de tratar do conhecimento do "eu" e os vários sentimentos envolvidos nesse eu complexo que é o ser humano... (Crisântemo)*

*Formação é sempre bem-vinda. Adoro estar me atualizando. (Violeta)*

*Para melhorar meu desempenho na função que exerço e acrescentar no meu aprendizado. (Calêndula)*

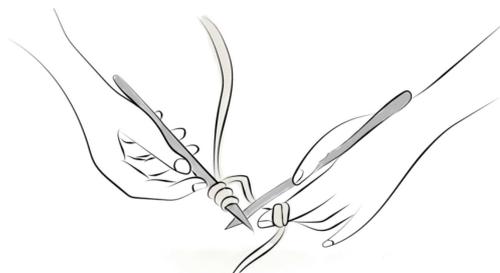
*Enriquecer meus conhecimentos. (Azaleia)*

---

<sup>10</sup> Em outra escrita, talvez coubesse aqui a nomeação "categoria de análise". Porém, para a construção desse trabalho, não nos cabe analisar, mas dialogar com as narrativas das docentes, por isso a escolha por usar o termo "tramas em diálogo".

São docentes que trabalham em escolas do município e na Unidade de Educação Infantil da Universidade Federal de Viçosa, com trajetórias únicas e irrepetíveis, assim como a pessoa que são.

## 5.2 UM ENCONTRO COM O SENTIDO DO TATO



Após um longo período de espera entre respostas de e-mails aos requerimentos solicitados pelo Comitê de Ética para a autorização da realização da pesquisa, o primeiro encontro da “Oficina Sentir, Pensar, Agir e (Trans)formar” estava ali, prestes a ser iniciado em uma segunda-feira. Eu já havia me comunicado por e-mail com as participantes e enviado o link da sala virtual. Mesmo que eu me sentisse preparada para dar esse passo, percebi que havia uma certa sensação de “borboletas na barriga”, como se algo quisesse sair e voar, de dentro para fora. A ansiedade em momentos assim é comum, mas busquei dar mais atenção aos sentimentos que me envolviam, sabendo que estes também estavam ali para me dizer do meu processo de formação. Ali estava eu, em contenção, refletindo sobre a pessoa que eu era quando iniciei minha caminhada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF. Eu já não era a mesma Sarah, mesmo com tão pouco tempo. *Realmente, há experiências que nos (trans)formam* – ecoou no meu pensar.

Quando chegou o momento, abri a sala e aguardei as participantes. Aos poucos elas foram chegando, sendo acolhidas por mim com um *boa noite* e uma canção instrumental ao fundo. Fiquei feliz pois foram pontuais. Reconheci alguns nomes de professoras que já participaram dos cursos de formação continuada que atuei como docente e puxei conversas para saber como estão. Me senti feliz por estar novamente ali com essas pessoas.

E assim, dei início ao encontro de forma oficial, pedindo a todas que pudessem se apresentar, dizendo seus nomes, a escola em que trabalham e qual eram as expectativas para os encontros do curso, com o intuito de que pudéssemos conhecer o grupo como um todo. Nesse momento, me chamou a atenção o fato de que poucas pessoas que se sentiram à vontade para abrir suas câmeras e microfones. O *chat* era a escolha mais utilizada para a

comunicação delas comigo, até mesmo em momentos de apresentação de si mesmas. Havia um certo acanhamento entre elas, um receio de se expor? Talvez. Por vezes, aguardávamos um tempo longo quando eu chamava o nome de uma delas para a apresentação. Pairava uma dúvida nesse tempo de espera: *será que tem alguém ali?*

A pandemia da COVID-19 nos trouxe desafios enormes, e no que tange à comunicação, apesar de estarmos conectados com o mundo de forma ágil através da internet, a relação “entre telas” me trouxe um sentimento de distanciamento, onde estamos perto e longe um do outro, e por vezes, na incerteza da presença real do outro em encontros remotos. Em alguns momentos desse primeiro encontro, ouvi a voz do silêncio ressoar mais vezes do que esperava, mas prosseguia.

É interessante observar que as expectativas descritas por elas com relação ao curso apontam para o desejo de aperfeiçoamento da prática docente, como disse a Hortência:

*Já estou meio velha para fazer esse curso, mas quero aproveitar e aprender alguma coisa legal. Então assim, eu quero ver se eu aprendo alguma coisa bem bacana para eu trabalhar não só com as crianças, mas com a equipe toda. (Hortência)*

A expectativa de Hortência resume as expectativas relatadas por muitas das docentes participantes do curso, que veem na oportunidade da reflexão uma porta aberta para novas práticas de educação e de relacionamento profissional com suas equipes de trabalho.

Uma das professoras, Crisântemo, ao se apresentar, compartilha suas expectativas chamando atenção para a sensibilidade, o que me faz refletir sobre a potência do nome escolhido para a oficina. Ela nos disse:

*Minha expectativa em relação à formação é assim... estar mais sensível, ter um olhar mais sensível para as nossas crianças, principalmente nesse momento pós-pandemia, né? Eu estive também afastada da escola, retornei hoje, fiquei dois meses afastada porque tive crise de ansiedade na escola. Então eu acredito que essa formação nossa vai me ajudar também a eu me entender um pouco, quais são as minhas possibilidades e as minhas limitações também. Porque um [período] pós-pandemia não é ruim só para o professor, só para as crianças. É de modo geral, é para todos nós. Mexe muito com a sensibilidade da gente, mexe com as famílias que a gente atende, mexe com as crianças que estamos envolvidas o dia todo. Então eu penso que vai agregar mais conhecimento no sentido de estar mais sensível, de procurar saber ter uma escuta ativa em relação a fala das crianças, dos seus familiares, de ter um olhar atento. E também conseguir relacionar melhor ainda com os colegas no ambiente de trabalho. (Crisântemo)*

O relato de Crisântemo envolve a atmosfera desse primeiro encontro, onde refletimos sobre a pandemia da COVID-19 e suas reverberações no âmbito pessoal e profissional de docentes do município. Me recordo de Frankl (2021, p. 135) ao ver em seu relato um ato de *autotranscendência*, que “denota o fato de que o ser humano sempre aponta e se dirige para algo ou alguém diferente de si mesmo - seja um sentido a realizar ou outro ser humano a encontrar”, mesmo diante de situações de vida desafiadoras. O autor diz que “não devemos esquecer nunca que também podemos encontrar sentido na vida quando nos confrontamos com uma situação sem esperança, quando enfrentamos uma fatalidade que não pode ser mudada” (FRANKL, 2021, p. 136). A pandemia se configurou como uma situação adversa, que mudara a vida de todos nós em diferentes aspectos. No entanto, mesmo diante da fatalidade, através de seu trabalho, Crisântemo estava em busca de transcender a si mesma e suas dificuldades, invertendo-as para um sentido na vida. Vejo em sua fala, mesmo no início desta jornada de formação, um indício da sensibilidade em elo com o sentido espiritual em Frankl (2017).

As apresentações seguiram e assim nos conhecemos um pouco mais. Sigo então para a explicação de como se dariam os encontros e sobre os detalhes necessários a serem explicitados para todas as participantes. Peço a autorização para gravar nossos encontros, com o objetivo único de registro para fins de pesquisa, e sou então autorizada. Ressalto para todas o quanto aquele espaço se configuraria em um espaço-tempo de segurança, acolhimento e respeito mútuo, e do quanto eu me sentia feliz por estar ali junto delas nesse processo como pesquisadora, professora e ser de experiências.

Findada a primeira etapa, seguimos para o momento da vivência proposta. Protagonizamos nesse encontro o sentido do tato, por considerar que “o sentido tátil engloba o corpo em sua inteireza, espessura e superfície” e que “ele emana da totalidade da pele, contrariamente aos outros sentidos mais estreitamente localizados” (LE BRETON, 2016, p. 203). O tato, o sentido do con(tato), do limite, da presença, o sentido preceptor dos demais sentidos, o sentido da proximidade, da ausência, à flor da pele, onde ressoam as ações do mundo e suas marcas (LE BRETON, 2016).

Permanentemente sobre todos os lugares do corpo, mesmo dormindo, sentimos o mundo circundante. O sensível é em primeiro lugar a tatilidade das coisas, o contato com os outros ou os objetos, o sentimento de estar com os pés no chão. Através de suas peles incontáveis, o mundo nos ensina sobre suas constituintes, seus volumes, suas texturas, seus contornos, seu peso, sua temperatura (LE BRETON, 2016, p. 203)

Era fundamental elencarmos a sensibilidade do tato nesta pesquisa, tendo em vista que “o tato requer uma educação para não permanecer dormente ou deficitário”, como expõe Le Breton (2016, p. 217). Pois, como nos alerta Duarte Júnior (2000, p. 105):

Numa realidade cada vez mais cerebral e padronizada, nossa apreensão tátil do mundo vem se perdendo enquanto forma do saber, na medida em que nossas mãos não se exercitam no ofício de tocar sensivelmente, de tocar com vistas ao prazer e à sabedoria que as coisas podem nos proporcionar pelo contato com a nossa pele.

O autor, como já pode ser enunciado anteriormente nesta dissertação, inquieta-nos com suas reflexões sobre obliteração de nossa sensibilidade frente aos modos sociais de viver e estar no mundo (DUARTE JÚNIOR, 2000). Para Léa Tiriba (2018, p. 18), a natureza é concebida como “a força ativa que criou e que conserva a ordem natural de tudo quanto existe”. A deturpação desta concepção encaminha a humanidade para o emparedamento, para o afastamento entre si mesma. Recordo da canção de Ruban Garvi e Mauro Assumpção<sup>11</sup>, que diz:

Pela janela eu posso ver  
 Mais uma construção  
 Outro edifício  
 Nova habitação  
 E a montanha lá atrás  
 Com toda a sabedoria  
 Fica olhando, analisando  
 Esta velha civilização.  
 Onde o homem amassado, comprimido, amontoado  
 Vive junto e não se fala  
 Come junto e não se olha  
 [...]

Caminhamos juntos diariamente e nos afastamos do con(tato) com outrem. Duarte Júnior (2000, p. 105) menciona ainda que “essa regressão sensível, sem dúvida, principia hoje na infância, já que às nossas cidadinas crianças são negados aqueles encontros corporais com a variada gama de estímulos do mundo”, muitas vezes proporcionada no encontro direto com a natureza. Para o autor, às crianças são direcionados “somente os brinquedos industrializados (geralmente de plástico) e as áreas cimentadas dos edifícios de apartamentos, o que,

---

<sup>11</sup> PERFEITAMENTE, Justamente Quando Cheguei. Intérprete: Mauro Assumpção e Ruban Garvi. Compositor: Mauro Assumpção e Ruban Garvi. In: A MONTANHA. Intérprete: Mauro Assumpção e Ruban Garvi. Rio de Janeiro: Tapeçar, 1972. LP, faixa 1 (2:31 mim).

descontando-se o trocadilho, só as torna mais apartadas de um contato efetivo com os diversos elementos da natureza” (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 105).

Iniciamos a experiência sinestesticamente ouvindo uma canção instrumental ao fundo para criar um ambiente, sendo provocadas a sentirmos o encontro de nossas mãos, acariciando-as com leveza e graciosidade, buscando trazer a atenção consciente para janela sensível que ali estava aberta através deste intercâmbio sensível de uma mão para a outra. O caráter laborioso desta oficina chamou atenção para a potência das mãos como instrumento humano. Le Breton (2016, p. 218) afirma que “a humanidade nasceu da mão e de seus incontáveis usos” e que “a infinita plasticidade da mão confere ao homem a possibilidade de obrar na diversidade das artes e das indústrias fundamentalmente manuais”. Como tecelãs, lá estávamos nós, *manuseando* reflexões e sentimentos, tecendo compreensões e significados.

Experenciemos o toque das nossas mãos em nossa própria pele, por diferentes locais do corpo e partimos para o mundo circundante, tateando objetos, paredes e materiais diversos. “As mãos parecem ser a extensão natural de nossos olhos, contemplando com o toque o conhecimento iniciado pelo olhar”, afirma Duarte Júnior (2000, p. 105). Deixamos então que estes olhos táteis nos contassem sobre a história de cada coisa predisposta em nosso entorno, como se as características presentes em cada material nos dissessem de sua origem, das pessoas envolvidas, de seu tempo e espaço, pois “o toque não é somente físico, ele é simultaneamente semântico” (LE BRETON, 2016, p. 257). Deixamo-nos sermos povoados por aquela estesia e, como se pudéssemos fazer de nosso corpo inteiro nossas mãos, em um movimento de dentro para fora, acendemos nossa atenção consciente para toda nossa pele, em busca de sentir o contato físico ali estabelecido com nossas roupas, sapatos e etc, transcendendo o estado de *inércia* da pele (LE BRETON, 2016, p. 217). Sobre isso, Le Breton (2016, p. 217) nos diz que “existe um tato passivo permanentemente solicitado pelo fato de sentir em diferentes pontos do corpo a pressão das coisas”, portanto, ao deslocarmos nossa atenção sensível por toda a pele, exploramos a capacidade ativa inerente ao sentido tátil.

Ao findarmos este momento exploratório, que durou em torno de 20 minutos, pedi que pudéssemos “retornar à consciência natural”, como se estivéssemos regressando de uma viagem. Fui baixando o volume da canção de fundo lentamente até cessar por completo. Dei um tempo de pausa, para que o eco dos sentimentos e pensamentos vividos se fizessem em voz alta no interior de nós. Trouxe então as perguntas: *como você se sente? Como você percebe esse sentido? Você já havia percebido esse sentido dessa forma antes? Que impactos isso gera em você?* A pausa silenciosa continua ressoando, até que o silêncio é quebrado e alguns relatos surgem através do *chat*:

*Sim. Foi uma terapia. (Hortência)*

*Senti muita tranquilidade e muita paz. (Dália)*

*É interessante perceber que não precisa muito, que a percepção do toque tem muito mais a dizer, com um novo jeito de olhar, assim é também na sala de aula, às vezes alguma criança que no começo tinha receio de vir no colo, que era retraída e hoje já pede um carinho. (Calêndula)*

*Na vida somos eternos aprendizes... (Azaleia)*

Após estes relatos no chat, algumas participantes pediram a fala, abrindo seus microfones e partilhando:

*Bem, este momento me levou a dar valor para o pequeno detalhe, para um pequeno instrumento que pode fazer assim inúmeras... eu diria assim, maravilhas, né? Ainda mais com esse soar musical que você colocou. Às vezes num dia estressante de trabalho, quando a gente chega do trabalho cansada. Eu até esqueci o cansaço, esqueci os problemas, com um instrumento tão bom, tão fácil e útil que com certeza eu vou querer fazer mais vezes em momentos de ansiedade, tensos, em momentos de aflição. Assim... excelente! (Azaleia)*

*Então, eu me senti como as meninas colocaram aí [no chat], uma leveza, uma tranquilidade, uma serenidade. Esse fundo musical faz a gente fazer uma viagem. E assim, como que a gente não percebe no nosso dia a dia, na nossa correria, o nosso tato nos tocando, nos acalmando, nos dando uma sensação de tranquilidade, de paz. Nossa! Foi muito bom. Eu me senti como se eu fosse um bebê recebendo a massagem de shantala. Muito bom, muito prazeroso. Amei. (Crisântemo)*

*O interessante, não sei se vocês observaram, mas ao mesmo tempo em que fazíamos essa atividade, trabalhamos a respiração e o pensamento. Interessante o conjunto. (Azaleia)*

Esse diálogo entre as docentes anuncia a provocação sinestésica predisposta através da atenção consciente de nossa sensibilidade, onde “ver, escutar, saborear, tocar ou sentir o mundo é permanentemente pensá-lo através do prisma de um órgão sensorial e torná-lo comunicável” (LE BRETON, 2016, p. 25), através de um processo em comunhão, que ocorre de forma dinâmica, em sincronia. Mesmo que a vivência tivesse proposto o protagonismo do sentido do tato, a audição também ganhou atenção consciente.

Após refletirmos e dialogarmos um pouco mais sobre a experiência, percebi que o relógio cronológico já apontava que o primeiro encontro estava chegando ao seu final. Pedi as docentes participantes que pudessem deixar os ecos desse primeiro encontro reverberar através das narrativas, que poderiam ser feitas e encaminhadas para mim no tempo individual de cada uma delas, de forma virtual. Elas me solicitaram que pudéssemos criar um grupo no *WhatsApp*, para facilitar nossa comunicação. Em comum acordo, eu o fiz, coletando os números de contato de todas.

E assim finalizamos o primeiro dia.

### 5.3 UM ENCONTRO COM O SENTIDO DA AUDIÇÃO



Iniciei aquele dia da oficina sentindo alegria por ter vivenciado o primeiro encontro, mas percebi em mim um certo sentimento de incômodo e inquietação diante dos desafios de realizar a oficina de forma remota. Por vezes, quando os momentos de silêncio após alguma pergunta feita por mim eram grandes demais, sentia-me solitária, por mais que o Google Meet apontasse a participação de um grupo de 20 (vinte) pessoas. Um sentimento de impotência me atingia e perguntei-me o que fazer para, de alguma forma, tornar esses encontros mais participativos. Optei por preparar uma apresentação em formato de *slides* com as etapas de cada momento do segundo encontro, apenas como recurso visual de orientação da trama a ser tecida naquele dia. *Vou observar como isso há de ressoar*, pensei comigo.

Rememorei o roteiro do segundo encontro, me preparando para tal e logo em seguida, lá estávamos nós, iniciando-o. Na tessitura que se (trans)forma através das mãos destas docentes e eu em cada encontro, há de se perceber o processo, que não finda na finalização de cada momento, mas sim perdura fenomenologicamente na passagem de um dia para o outro. Com isso, a partir do segundo encontro, trago no início as perguntas: *como foi a noite de vocês? E o dia?* Assim, observo através das respostas se há indícios de reverberações das vivências sensíveis no cotidiano das docentes. Algumas me respondem:

*Aprendendo a valorizar as coisas mais simples da vida. (Azaleia)*

*Graças a Deus a noite foi bem, e durante o dia foi bem apesar da correria, no momento do descanso refleti e observei as crianças com a música de descanso e como o carinho faz a diferença. (Calêndula)*

Observo que em suas falas há indícios de reflexão sobre a experiência. Larrosa (2002, p. 26) diz-nos que “o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” e que este saber enfatiza “sua qualidade existencial, isto é, sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto” (LARROSA, 2002, p. 27). A partilha de Azaleia traduz este saber, ao sublinhar sua ação pós-reflexão que de se dá na concretude se sua vida singular. No relato de Calêndula vemos também os lastros dessa concepção, que ressoou em sua prática como professora, transcendendo o espaço-tempo da oficina. Assim como na experiência larrosiana, que nos passa e nos toca, o mundo e eu coexistimos em relação, num contato mútuo de tramas, entre a experiência e eu (LE BRETON, 2016).

Prosseguimos pelo tempo da oficina, chegando ao encontro com o sentido protagonista do dia: o sentido da audição. Segundo Le Breton (2016):

*A audição penetra para além do olhar, ela imprime um relevo aos contornos dos acontecimentos, povoa o mundo com uma soma inesgotável de presenças, habita as existências defraudadas. Ela sinaliza o sussurro das coisas aí aonde nada seria decifrável outroramente. Ela traduz a espessura sensível do mundo aí aonde o olhar se satisfaz com a superfície e passou adiante sem desconfiar das vibrantes insinuações que sua coloração dissimulava (LE BRETON, 2016, p. 133).*

Em consonância com a descrição do autor, iniciamos a experiência permitindo aos nossos ouvidos a atenção consciente, abrindo-os ao mundo, desnudando-o através de seu entoar. Conduzi a experiência pedindo que pudéssemos escutar os sons que nos tocavam os ouvidos no ambiente em que estávamos. Suspendi minha voz e ouvimos a vida no entorno por longos minutos. Após isso, perguntei: *o que ouvimos?* E as respostas foram surgindo:

*Eu ouvi carros na rua, cachorro latindo, minha mãe e minha tia conversando no quarto ao lado. (Tulipa)*

*Latidos de cães. (Lírio)*

*Tv. Água da torneira. Carros. (Violeta)*

Para Le Breton (2016, p. 132), o som pode ser compreendido como o “rastros sensível” do objeto que o provoca, como “o fio desenlaçado que leva aos movimentos incontáveis do meio ambiente”. No encontro entre o som e a nossa atenção, vislumbramos juntas os contornos manifestos dos movimentos e seus artefatos. Puxamos os fios sensíveis que lhes atribuem sentidos e significados. Ouvimos vozes, latidos, ruídos, tilintares... E também sons interiores, pois “a audição é o sentido da interioridade, ela traz o mundo para o centro do indivíduo” (LE BRETON, 2016, p. 136), e o indivíduo para seu próprio centro:

*Eu ouvi minha barriga roncando. (Hortência)*

*A mente não desliga. (Crisântemo)*

Hortência e Crisântemo ouviram seu próprio ser em movimento. A primeira em sua dimensão física e a segunda em sua dimensão psíquica, tornando audível parte da integralidade humana. Essa constatação faz-nos refletir sobre a profundidade do ouvir. *O órgão da audição transcende sua concretude?* Questiono.

Outros relatos surgem:

*Foi engraçado, parecia que eu estava silenciada e ouvi tanto barulho da rua, me incomodou. (Orquídea)*

*Meu gato comendo a ração. Quando prestei atenção me senti incomodada... pensei assim... como faz pra desligar tudo isso? Muita informação ao mesmo tempo, coisas que não percebemos no dia a dia. (Petúnia)*

O incômodo registrado por Petúnia e Orquídea revelam o estranhamento da experiência e a sensibilidade ao som, que nos torna “estrangeiros em nossa própria toca” (LE BRETON, 2016, p. 146). Ao vivermos a audição com intensidade na oficina, um ruído antes não percebido pode ser configurado em barulho, em um desagradado, em um desconforto, que revela mais de nós mesmos do que do próprio som em si. E isso se dá porque:

O barulho é uma forma insidiosa de poluição, mas ele é em primeiro lugar questão de apreciação pessoal. Ele não se deduz necessariamente de um volume sonoro, ele resiste a toda dimensão objetiva, já que fruto de uma atenção particular e da projeção de um universo de valores sobre um dado auditivo (LE BRETON, 2016, p. 150).

O sentido da audição, como janela de comunicação e comunhão com o mundo, nos projeta ao nosso próprio universo de valores, sentimentos e pensamentos, onde a palavra - que se faz som - ecoa e se expressa, fazendo-se vida (LE BRETON, 2016).

Partimos então para a segunda parte da vivência, contando com o auxílio de um instrumento sonoro, o Kântele<sup>12</sup>. Por sua constituição, este instrumento pentatônico permite não somente a emissão de sons de cordas, mas também os sons do encontro de nossas mãos com a madeira que o compõe. Ao manusear o kântele, foi possível que diferentes movimentos gerassem diferentes sons e assim pudessem ser ouvidos pelas docentes. Naquele momento, não solicitei que pudessem fechar os olhos. Portanto, sua percepção visual também estava em ação. Eu lhes perguntava: *o que vocês ouvem?* E elas me devolviam a pergunta com seu soar:

*Vidros. (Lírio)*

*Batendo em um copo de cristal. (Azaleia)*

*Me lembra música oriental. (Petúnia)*

*Trabalho de serraria, pedreiro. (Calêndula)*

*Cavalos. (Lírio)*

*Varrendo. (Petúnia)*

O universo dos sons encontrava seus imaginários interiores, encarnando os sentidos que lhes representavam através da experiência, como se o mundo estivesse em seus ouvidos (LE BRETON, 2016).

E como momento final da experiência auditiva, propus que tivéssemos a atenção consciente na minha fala, onde eu experimentava diferentes tonalidades e intensidades de expressão através da palavra, oscilando entre dizer palavras com serenidade e exaltação, calma e alarido, complacência e endurecimento.

A experiência ressoava em mim com estranhamento também, apesar de estar em sua condução. Por vezes, nessa etapa, eu mesma me sentia como *uma estranha no ninho*.

---

<sup>12</sup> Instrumento musical oriundo da Finlândia, da família das liras, que é composto por um jogo de sete cordas afinadas de forma pentatônica predispostas em uma caixa acústica de madeira. Trata-se de um instrumento utilizado nas atividades pedagógicas do segmento da Educação Infantil na Pedagogia Waldorf.

Perguntei às docentes: *o que vocês ouvem?*

*Suavidade e de repente alteração. (Violeta)*

*Serenidade, braveza. (Tulipa)*

*Tranquilo, estresse. (Calêndula)*

E também manifestam suas reflexões:

*A tonalidade da voz mostra os nossos sentimentos. (Lírio)*

*O silêncio também diz muito... (Petúnia)*

*O nosso corpo fala o tempo todo. (Azaleia)*

*A voz é o reflexo do nosso sentimento interior, que muitas vezes disfarçamos. (Orquídea)*

Há nesses relatos as nuances do condão do silêncio, que acalma e alivia algumas pessoas, propiciando “uma interioridade difícil de se concretizar num mundo sempre barulhento”, mas que também pode espantar e atormentar àqueles que se sentem incomodados com os ecos interiores de si mesmos, pois o silêncio “põe o homem diante de si, o confronta com suas dores escondidas” (LE BRETON, 2017, p. 160). O corpo, mesmo em estado de silêncio, também se expressa e se manifesta em entendimentos. A voz, como fruto desse corpo, expõe o ser-sujeito de forma mais comum em seus modos de sentir, pensar e agir. Para a audição, silêncio e som ecoam, evocando os significados que ali são empregados e intencionados na comunicação entre nós e o mundo.

*Devemos ouvir mais e falar menos porque as palavras machucam e podem causar feridas dentro das pessoas. (Azaleia)*

*É interessante observar a tonalidade que usamos, quando mudamos o som é percebido pelas crianças, muitas vezes para chamar a atenção, mudamos o som sem perceber. É sempre importante destacar que ouvir é diferente de escutar. (Calêndula)*

O movimento crescente com que as reflexões das docentes foram se dando trouxeram uma reflexão para o encontro: *ouvir é diferente de escutar?* Calêndula dá continuidade ao seu raciocínio:

*O ouvir, ele é diferente de escutar. Porque você escuta o som do movimento da rua, você escuta o barulho ao seu redor, enfim. Mas você parar para ouvir, para sentir aquilo que está sendo passado pra você, é diferente. Acho que é uma coisa que a gente tá sempre colocando em prática na escola. Às vezes a criança que te cutuca, e você escuta ali, naquele ambiente ali. Uma criança gritando “tia” dali, “tia” daqui ao mesmo tempo, e conversando com o coleguinha..., mas quando você precisa ouvir, você precisa dar atenção àquele momento, prestar atenção, acolher aquilo que está sendo passado. (Calêndula)*

Sobre essa inquietação de Calêndula, é possível dialogar com Duarte Júnior (2000, p. 90), quando o autor nos diz que saber ouvir “parece cada vez mais ausente da vida cotidiana dos habitantes de nossa modernidade tardia” por estarmos cada vez mais atarefados, na correria, no *modus operandi* do trabalho. E nossas comunicações por meio das palavras encontram-se cada vez mais poupadas, rasas, ou destinadas a interesses de ordem econômica, onde um momento de ouvir o outro se torna irrelevante para aqueles que não tem tempo a perder (DUARTE JÚNIOR, 2000). Não ouvimos o outro nos processos cotidianos pelo que Duarte Júnior (2000) chamou de anestesia dos sentidos. Porém, diante do que aqui é exposto, em conformidade com nossa concepção humana em Frankl (2017), talvez seja possível refletir sobre esta ponderação com outras perguntas: ao deixarmos de ouvir o outro, estamos dando atenção consciente a qual de nossas dimensões (biológica, psicológica, espiritual)? Ouvimos o outro quando nos colocamos em presença diante deste de forma física, psíquica e espiritual?

O sinalizar do tempo cronológico fez com que findássemos então mais um encontro. Ao me despedir das docentes, busco refletir sobre como é importante confiar no processo, na fenomenologia da trama.

Mesmo não sabendo dizer se efetivamente o uso dos slides como instrumento pedagógico tenha sido um motivo para a maior participação conferida ao dia da oficina, decido permanecer utilizando-o nos dias que virão. Finalizamos esse segundo dia de encontros com uma vivacidade enorme de reflexões, que provocaram um bem-estar coletivo. Algumas docentes esboçaram seus sentimentos:

*Gratidão pelos seus ensinamentos! (Dália)*

*Grata pelos ensinamentos... Adorei... Boa noite. (Begônia)*

*Sempre muito bom aprender com vocês, muito obrigado pela oportunidade de estar participando. (Calêndula)*

*Gratidão! (Tulipa)*

#### 5.4 UM ENCONTRO COM OS SENTIDOS DO OLFATO E DO PALADAR



Ao longo do dia, antes do encontro, conversamos coletivamente através de nosso grupo no WhatsApp. Este grupo de docentes tinha facilidade em se comunicar desta forma e parecia que estávamos formando vínculos umas com as outras. Suas narrativas muitas vezes eram entregues ali, com a possibilidade de todas lerem as escritas individuais, sem acanhamento.

Para o terceiro dia do curso, fiz um convite especial de antemão no dia anterior ao encontro: que tivéssemos ao nosso lado, como instrumentos, uma pequena porção de terra, uma beterraba e uma folha em branco. Organizei a apresentação do roteiro da oficina do dia em *slides*, e às 19:00 horas lá estávamos nós.

As docentes iam chegando aos poucos, dando *boa noite* para todas. Aproveito para perguntar sobre como foi o dia e a noite anterior. Violeta compartilhou:

*Dormi muito bem. Fiquei tão emocionada e agradecida pela oportunidade de participar que até sonhei com o curso! (Violeta)*

Me sinto contemplada por um sentimento de gratidão e entusiasmo com a fala de Violeta. Senti que, para além do processo da pesquisa, as experiências propiciadas e compartilhadas através da oficina estavam gerando bons sentimentos nas participantes, pelo que pronunciavam nos encontros. Isso foi para mim como uma chama de alegria, que alimentou minha empreitada de professora-formadora nesta jornada como um combustível. Crisântemo compartilhou:

*Assim... tem sido pra mim uma terapia estar a noite depois de um dia de trabalho, cansada, mas muito gratificante de estar ouvindo você e as colegas, os relatos... muito bacana, muito bom mesmo. E hoje eu me propus a sair de casa cedo pensando em como foi bom ontem a questão de escutar e ouvir, saber a diferença. Buscar estar mais perto das crianças, perto dos*

*seus sentimentos, das suas dúvidas, seus questionamentos, através da escuta e da fala mais mansa também. Pensar que o nosso dia pode ser mais agradável e depende só dos envolvidos ali para isso acontecer, né? E hoje foi um dia bem melhor, bem melhor mesmo o meu relacionamento com as crianças, com a minha colega de trabalho, com os meus colegas de trabalho da escola toda. Foi um dia muito bacana, muito sereno e tranquilo. (Crisântemo)*

Após alguns relatos de como foi o dia nas escolas em que trabalham, como o de Crisântemo, foi possível observar como elas falam com detalhes sobre alguns acontecimentos de seus dias de forma aberta, com afeto. *Aqui estamos realmente ouvindo umas às outras, não somente escutando* - falo interiormente, ainda tocada pela experiência com a audição, rememorando-a através da fala de Crisântemo.

Destarte, resolvemos iniciar nossa experiência sensível, pondo ao centro de nossas atenções os sentidos do olfato e do paladar. A escolha de oportunizar uma experiência sensível com ambos os sentidos no centro de nossa atenção se deu pela ordem indissociável entre o paladar e o olfato, tendo em vista que “a boca saboreia os alimentos e o nariz os aspira. Assim, o aroma dos alimentos é percebido pela via retronasal, enquanto que a olfação permanentemente acompanha o paladar” (LE BRETON, 2016, p. 378).

Segundo Duarte Júnior (2000), os modos de viver inaugurados pelo desenvolvimento industrial afastou-nos dos hábitos alimentares culturais que nos levavam a sentar à mesa, à apreciação dos cheiros e sabores de um alimento, e da sensibilidade que os acompanha. Essa mudança cultural, em território americano, acarretou no surgimento de redes com modelos de *fast-food* e em uma depreciação do olfato e do paladar, reduzindo a percepção sensível destes sentidos. O comer, como ato atribulado essencialmente a esta percepção sensória olfativa e palatável, tornou-se uma obrigação diária trivial que perdeu sua essência, nos enrudecendo e anestesiando (DUARTE JÚNIOR, 2000). Nas palavras do autor:

O que se está apontando aqui é o fato de nossa alimentação vir se tornando um ato desprovido do verdadeiro prazer sensível, vir deixando de ser reconhecida como uma exaltação dos sentidos, a maioria dos quais se mostram envolvidos na ação de comer. [...]

E nesse embrutecimento dos sentidos humanos no que toca à alimentação é preciso ressaltar também o quanto isto se deve à industrialização da nossa comida. Pois, desde a sua criação, a indústria alimentícia veio, progressivamente e em nome da praticidade e da economia de tempo, aplanando os sabores, padronizando os odores e nos impingindo uma série de produtos, outrora intragáveis, como a mais moderna forma de nos alimentarmos. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 98)

Ainda que paladar e olfato atuem conjuntamente, cada um destes oferta-nos uma dimensão perceptiva plural e também singular, de acordo com a jornada de vida de cada ser-sujeito e a sensibilidade engendrada por sua esfera sociocultural, exprimindo uma gama de significados, sentimentos e emoções (LE BRETON, 2016, DUARTE JÚNIOR, 2000). Desta forma, a escolha por dois elementos como instrumentos da experiência, como a beterraba e a porção de terra, possibilitou que pudéssemos de alguma forma observar de forma isolada as impressões do encontro com o olfato e o paladar.

A escolha pela beterraba e pela terra como suportes deste dia de experiências se deu por se tratarem de elementos *in natura*, não processados, de fácil acesso em nosso cotidiano mineiro.

De forma inicial, pedi que pegássemos a beterraba. Nessa tessitura, um fio se conecta ao outro, e com isso, “observamos” a beterraba através do con(tato) de nossas mãos, escutando as manifestações sonoras que se desdobravam deste encontro. Experienciamos um tempo essas sensações e as docentes descreviam suas beterrabas: *aveludada, lisa, firme, gelada*. Pedi então que as aproximassem de suas narinas e sentissem seu cheiro:

*Cheiro de terra. (Tulipa)*

*Cheiro adocicado. (Crisântemo)*

*Cheiro maravilhoso. Adoro. (Violeta)*

*Cheiro de beterraba fresca. (Calêndula)*

Após estas partilhas, pedi que pudéssemos então partir a beterraba com o auxílio de uma faca e descobrir o prisma sensorial ali presente. Ao passo que cada uma ia experienciando, algumas compartilharam:

*É impossível cortar sem tingir os dedos e a faca. (Calêndula)*

*A faca e as mãos estão pintadas. (Violeta)*

*Estou tendo reação pós-covid. Estou sem olfato. Que coisa horrível! Estou tendo que buscar o cheiro nos arquivos cerebrais. (Orquídea)*

A partilha de Orquídea chama a atenção para o poder mnemônico do olfato que, na suspensão sensorial de sua dimensão física deste sentido, se faz possível encontrá-lo através de

suas outras dimensões. Orquídea vai em busca dos fragmentos da existência deste cheiro em si mesma, como David Le Breton (2016) proferiu:

A memória olfativa se inscreve duravelmente no tempo, ela é um traço de história e de emoção reavivado pelas circunstâncias. O odor, sempre impregnado de afetividade, é uma forma de viajar no tempo, de arrancar do esquecimento fragmentos de existência. Ele convoca a memória, se associa, de perto ou de longe, a um acontecimento da história individual. E mesmo que às vezes ele demande uma reflexão reavivando circunstâncias específicas, ele continua sendo uma incisão no tempo (LE BRETON, 2016, p. 317).

Ao levarem a beterraba à boca, os sabores também foram se revelando:

*Bem docinha. Docinha e crocante. (Hortêncica)*

*Doce. Lembra milho, cenoura. (Tulipa)*

*Sim, lembra! (Calêndula)*

*Bem doce. (Dália)*

*Lembrou minha gravidez. No período de grande enjoo, só conseguia comer salada de beterraba. (Violeta)*

As qualidades da beterraba evocadas se dão a partir de sua apreciação sensória, onde as co-pesquisadoras (re)descobrem suas características gustativas no processo de imersão em si mesmas. “Comer é um ato sensorial total. A boca é uma instância fronteira entre o exterior e o interior”, um espaço inteligível de produção de conhecimentos e de memórias (LE BRETON, 2016, p. 387).

Após a degustação da beterraba, pedi que pudéssemos experimentar, com o auxílio da folha branca de papel, o registro gráfico do encontro entre a primeira e a segunda. Esse movimento se deu buscando conjurar os aspectos reflexivos que esse registro tátil e visual poderia emergir, de forma livre e espontânea. Desenhamos juntas por 10 minutos, e algumas compartilham:

*Fiz impressões. Imaginei a alegria das crianças quando fazem isso e ficam maravilhadas com as formas que surgem. (Violeta)*

*Estou me sentindo criança brincando com carimbo. (Calêndula)*

Logo após finalizarem esse primeiro momento de registros, convido-as a pegarem suas porções de terra e sentirem os aromas ali presentes, apreciando-os. E na busca por conseguirem dar nome ao que percebiam e sentiam, descreviam a terra, a experiência e suas memórias: *úmida, granulada, seca, fina, cheiro de terra molhada, brincar na lama na época de chuva na roça...* Um detalhe interessante é que o cheiro da terra em si era descrito com fragmentos de memórias sobre uma experiência vivida no passado, como se o cheiro se tornasse um portal no tempo. Le Breton (2016, p. 305) explica-nos que “os odores são formas elementares do indizível” e que “a descrição de um odor a alguém que não o sente ou não o conhece é um desafio”. O autor complementa sobre o cheiro que:

Ele mobiliza uma geografia e uma história interiores, uma narrativa pessoal mais difícil de fazê-la coincidir com a fala do outro, quer se trate de uma cor ou de um som. O odor partilha com o paladar uma individualização do vivido (LE BRETON, 2016, p. 305).

Desta forma, a individualidade da experiência ganhava atenção e pedi que pudessem registrar junto do tato o encontro da terra com o desenho feito com a beterraba na folha branca. E assim elas o fizeram. Algumas, espontaneamente resolveram adicionar um pouco de água à terra. Formas foram surgindo em seus desenhos e podemos aqui contemplar alguns:

Figura 1: Registro da experiência sensível com os sentidos do olfato e paladar



Fonte: Arquivo da autora (2022)

Figura 2: Registro da experiência sensível com os sentidos do olfato e paladar



Fonte: Arquivo da autora (2022)

Figura 3: Registro da experiência sensível com os sentidos do olfato e paladar

Figura 4: Registro da experiência sensível com os sentidos do olfato e paladar



Fonte: Arquivo da autora (2022)



Fonte: Arquivo da autora (2022)

Figura 5: Registro da experiência sensível com os sentidos do olfato e paladar

Figura 6: Registro da experiência sensível com os sentidos do olfato e paladar



Fonte: Arquivo da autora (2022)



Fonte: Arquivo da autora (2022)

Figura 7: Registro da experiência sensível com os sentidos do olfato e paladar

Figura 8: Registro da experiência sensível com os sentidos do olfato e paladar



Fonte: Arquivo da autora (2022)



Fonte: Arquivo da autora (2022)

Na oficina, quem se sentiu à vontade, compartilhou sobre sua produção e sobre o que sentiu. E após algumas partilhas, Lírio abriu o microfone e chamou a atenção para um detalhe em sua experiência:

Tudo isso a gente trabalha no inconsciente, sem nem pensar... assim... não tem uma razão e a gente muitas vezes acaba buscando, né? E é muito bom esses encontros assim, para a gente começar a repensar também até na vida da gente. [...] Olha, tá sendo assim esse momento que a gente tá discutindo aí, talvez ele tá sendo mais importante para nós como pessoa até do que no profissional. É claro, se eu sou uma pessoa melhor, eu vou ser uma profissional melhor. (Lírio)

Acolho a fala de Lírio observando o que ela compartilha sobre agir de forma inconsciente em seu registro no papel, experienciando o processo sem um direcionamento específico sobre o que esboçar. Ao dizer sobre nossa necessidade de buscar sentido no que fazemos, ela toca também em sua pessoa nos âmbitos pessoal e profissional, como partes que não se dissociam. Recordo de Nóvoa (1992), por elucidar que o fazer docente é atravessado pelo *eu* pessoal e sua jornada de vida.

Figura 9: Mãos tecelãs



Fonte: Arquivo da autora (2022)

Neste encontro, a atividade propiciou que pudéssemos atentar que “a experiência dos homens é dificilmente comparável, visto que os sabores que eles percebem são impregnados de afetividade” (LE BRETON, 2016, p. 399). Na contemplação dos registros gráficos feitos por elas, percebe-se que suas mãos tecelãs trabalharam evocando símbolos da natureza, como árvore, céu, nuvens, pássaros, flor, mar, sol... Há ainda uma casa e uma figura humana, e também palavras que expressam apreciação e relaxamento, como “a vida é bela” e “paz”.

Novamente, chegou a hora de finalizarmos mais um encontro. Nos despedimos umas das outras e fomos descansar, para um novo dia se iniciar.

*Boa noite, pessoal! Muito bom estar aqui com vocês! Até amanhã! (Petúnia)*

## 5.5 UM ENCONTRO COM O SENTIDO DA VISÃO



No quarto dia da oficina, antes do nosso encontro, organizei o que era necessário para a experiência, me comunicando com as docentes através do grupo no *WhatsApp*. Neste encontro, teríamos como auxílio uma vela, que seria acesa durante a experiência. Preparei a apresentação em *slides* com nosso roteiro, separei a vela e às 19:00 horas iniciamos nosso diálogo.

Neste dia, que era uma quinta-feira, ao perguntar para as docentes como foi a noite e seu dia, algumas me responderam dizendo do quanto estavam cansadas. *Quinta-feira a bateria já está com sinal de alerta*, disse Orquídea. Para mim, o mesmo se dava, mas apesar do sentimento de cansaço físico já dar sinais de presença, a oficina estava me revitalizando em minha dimensão psíquica e espiritual, alimentando meu sentido de vida. Frankl (2021, p. 135) diz que podemos descobrir nosso sentido de vida “criando um trabalho ou praticando um ato” e que a responsabilidade é um elemento fundamental na tessitura de nosso caminhar frente ao sentido de nossa existência. Sinto-me questionada por minha própria vida neste fazer acadêmico, nesta responsabilidade que assumo com vigor e alegria, e nas respostas que obtenho através desta jornada junto às docentes, vejo o ressoar de Frankl (2021, p. 135) ao

afirmar que “o verdadeiro sentido da vida deve ser descoberto no mundo”, pela autotranscendência de si mesmo, pois “a autorrealização só é possível como um efeito colateral da autotranscendência”.

No encontro deste dia, protagonizamos o sentido da visão. Ao perquirir este sentido, Le Breton (2016, p. 67) afirma que “estamos imersos na profusão sem limite do ver. A visão é o sentido mais constantemente solicitado em nossa relação com o mundo”. O autor chama a atenção para este sentido e seu órgão, refletindo que “diferentemente do ouvido, preso ao som, o olho é ativo, móvel, seletivo”, e que a “visão projeta o homem no mundo, mas ela é apenas o sentido da superfície” (LE BRETON, 2016, p. 69), por possibilitar diretamente que vejamos aquilo que se encontra na face exterior das coisas, no envoltório que cobre as essências dos elementos e de nós mesmos.

Partindo desta consideração, iniciamos então nossa tertúlia sensível, onde convido as professoras a acender a vela em sua casa, apagando a luz elétrica que está iluminando seu ambiente. A chama da vela acesa ilumina parte do ambiente e peço que possam observar com atenção consciente aquilo que seus olhos veem. Ao realizarmos essa observação consciente, pode ser possível refletir que:

O ver é inesgotável, já que as maneiras de olhar o objeto são infinitas, mesmo se na vida cotidiana uma percepção mais funcional baste para guiar os deslocamentos ou fundamentar as ações. As perspectivas juntam-se às variações de luz para espessar as múltiplas camadas de significações (LE BRETON, 2016, p. 69).

A chama da vela ilumina o ambiente circundante e mostra outra perspectiva de observar nosso próprio lar. Pedi que as docentes tivessem, dentro do possível, somente a luz da vela como fonte principal de iluminação. Até mesmo as telas que nos conectavam naquele momento não deveriam nos desfocar em nosso objetivo.

Pedi que observássemos os objetos e também partes de nosso próprio corpo, como nossas mãos, sob a chama da vela e suas sombras. Deixei a pergunta ressoar para todas nós durante a experiência: *o que eu vejo?*

A luz quente da vela em minha casa me mostrava a potência de um fragmento de fogo, que cobria grande parte do meu âmbito com sua luz amarelada. Pedi para as docentes que buscassem observar os detalhes dos objetos expostos por aquela iluminação natural, de forma que o olho nos contasse de um mundo familiar a se esquivar, pelo estranhamento de um (re)encontro. Olho e vejo o meu entorno, compreendendo o que Duarte Júnior (2000, p. 101)

proferiu, ao dizer que: “ver as coisas do mundo, portanto, consiste numa experiência, na medida em que elas se nos mostram presentes, postando-se frente ao nosso corpo”.

Duarte Júnior (2000) alertou-nos sobre o estímulo demasiado de nossa visão ao longo dos tempos. E hoje, imersos num contexto tecnológico e pós-pandêmico de distanciamento social, são diversos os momentos em que nos vemos diante das telas eletrônicas que reproduzem imagens da realidade. Porém, “olhar uma imagem não possui este caráter inteiriço da experiência, dado não se poder alterar, frente a ela, distâncias e perspectivas em relação ao representado” (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 101). Eis o porquê de propormos um espaço-tempo dedicado à visão, utilizando uma luz natural que não agrida nossos olhos, para que possamos deixar o simulacro que nos impede de ter a experiência no tempo vivido com este sentido.

Duarte Júnior (2000, p. 101) alerta ainda para que:

é preciso notar-se o quanto essa avassaladora estimulação visual presente em nosso cotidiano não desenvolve verdadeiramente o olhar das pessoas, mas simplesmente o dirige e o condiciona para uma restrita percepção do mundo em que vivem. Uma percepção que, assim dirigida, desloca-se das coisas para a sua representação, isto é, o universo das imagens representativas passa a prender muito mais a nossa atenção do que a realidade em que nos movemos (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 101).

Mesmo que estivéssemos vivendo este curso de forma virtual, tendo por recurso de interação e participação uma tela virtual, a experiência propiciada neste encontro deixaria em aberto esta reflexão para todas nós, de maneira que pudéssemos ou não autotranscender em nossas compreensões sobre o que é por nós percebido visualmente.

Figura 10: À luz de vela



Fonte: Arquivo da autora (2022)

Na vivência do dia, após um período imensurável de 10 minutos observando o ambiente através da chama da vela, peço por fim que possamos aos poucos acender as lâmpadas elétricas ali dispostas, para que vejamos o mundo presente sob o prisma ótico de outra iluminação. Pergunto então se alguém gostaria de falar ou se expressar sobre o que viu.

*Eu voltei à minha infância, aos anos iniciais da minha vida. (Begônia)*

*Eu lembrei da minha infância, quando faltava energia lá na roça. (Petúnia)*

*Eu também voltei à minha infância. (Crisântemo)*

*Eu tenho medo da escuridão por causa da minha infância em sítio, sem energia elétrica, e qualquer ventinho apagava a vela ou lamparina e era um desespero pra mim, só escuridão. (Orquídea)*

Foi interessante ouvir seus relatos naquele momento, onde muitas traziam memórias evocadas pela observação da vela interligadas ao período da infância. A imagem da vela serviu de portal para o passado, para que a semântica da experiência se esboçasse através dos sentimentos e dos acontecimentos vivenciados num tempo longínquo. Sobre isso, Le Breton (2016) explica que:

O olho é sem inocência, ele chega às coisas com uma história, uma cultura, um inconsciente. Ele pertence a um sujeito. Enraizado no corpo e nos outros sentidos, ele não reflete o mundo, o constrói por suas representações. Ele serve-se de formas portadoras de sentido: das nuvens que precedem a tempestade, das pessoas que passam, dos restos de uma refeição, da geada de uma manhã gelada sobre uma vidraça, de mil acontecimentos que transcorrem às suas imediações. Um jogo de significações não cessa de permutar-se entre o percebido e a pessoa que percebe (LE BRETON, 2016, p. 93).

De forma mais aprofundada, Lírio explicitou o que viu, sentiu e pensou na experiência:

*Então, quando você pedia para observar a vela, as cores fortes, a chama alta, a todo momento o meio veio aquela parte escura. Faz a gente lembrar um pouco da vida da gente mesmo. E muitas vezes dos momentos difíceis que nós passamos. Então eu tô aqui, né? E de vez em quando ventava, balançava um pouco a chama. Então é a nossa vida mesmo, não é? Então essa sombra pode ser interpretada como os momentos difíceis que muitas vezes nós passamos. Mas também você pensa em outro lado. Nos momentos difíceis sempre aparece alguém com esse amparo, que foi essa luz, esse brilho, essa cor bonita da vela. (Lírio)*

O relato de Lírio imprime o caráter contemplativo da visão, onde “ver é compreender, pesar os acontecimentos”, é tomar consciência daquilo que reflete e sente, sendo um “caminho necessário para o reconhecimento” de si próprio e do mundo (LE BRETON, 2016, p. 68-70). Ver é uma palavra oriunda do latim (*videre*), procedente da palavra *veda*, da língua indu-europeu, que tem por significado “sei”, portanto, o ato de ver está originalmente ligado à concepção de compreender algo, de saber e contemplar. Como diz Le Breton (2016, p. 70), “teoria é contemplação, uma razão desvinculada do sensível, mesmo se do sensível ela sorva seu primeiro impulso”. Com isso, vemos que o saber sensível proveniente do ato de ver, o saber de experiência do ser-sujeito no encontro com o sentido da visão, envolve-o em sua própria sensibilidade e em suas diferentes dimensões, revelando a inteireza de sua composição.

As partilhas deste dia foram ricas de memórias e reflexões sobre o que vemos. O ambiente circundante, iluminado por aquela luz estranha, fez com que outras formas pudessem ser vistas e consideradas:

*Os objetos na sombra perdem as características mas aumentam de tamanho. (Lírio)*

*Sim, muda de tamanho. (Girassol)*

*Parecem monstros. (Orquídea)*

*A sombra fica de formas diferentes quando vamos virando de lado.  
(Crisântemo)*

Percebi que a experiência de observar o ambiente sob a chama da vela ganhou um destaque especial diante da observação posterior, que se deu quando a luz elétrica cotidiana foi religada. As docentes só relataram sobre o que foi vivido “à luz de velas”. O incomum que se fez na pausa do comum, onde a vela esteve em ação, iluminou o dia, rendendo comentários especiais enquanto nos despedimos daquele encontro:

*Extraordinário o encontro de hoje. (Crisântemo)*

*Amei... (Orquídea)*

*Grata pelas lindas reflexões. (Hortências)*

*Obrigada por mais um encontro rico em experiências. (Petúnia)*

*Excelentes reflexões. (Lírio)*

E assim mais um dia se findou.

## 5.6 UM ENCONTRO COM O SENTIDO ESPIRITUAL



O quinto dia da oficina foi o penúltimo encontro do curso, onde protagonizamos o sentido espiritual. Até chegarmos nesse dia, fiz uma retrospectiva interior desde o primeiro

encontro até chegarmos ali. Observei que o grupo como um todo estava se integrando bem, e que o ambiente de segurança e acolhimento que desejei fundar entre nós parecia estar se concretizando, pois as professoras participantes compartilharam vivências, memórias, pensamentos e sentimentos de forma aberta tanto no momento dos encontros quanto no grupo do *WhatsApp*. Muitas enviavam suas narrativas lá mesmo nesse grupo, de forma que quem desejasse poderia lê-las. Assim estava sendo.

Naquele dia de encontro, recebi algumas narrativas sobre a experiência do encontro anterior e organizei nossa oficina, mantendo a presença do roteiro em *slides*. Preparei-o durante o dia, ouvindo em meu pensar um poema de Drummond:

### A Palavra Mágica

Certa palavra dorme na sombra  
de um livro raro.  
Como desencantá-la?  
É a senha da vida  
a senha do mundo.  
Vou procurá-la.

Vou procurá-la a vida inteira  
no mundo todo.  
Se tarda o encontro, se não a encontro,  
não desanimo,  
procuro sempre.

Procuro sempre, e minha procura  
ficará sendo  
minha palavra.

(ANDRADE, 1997, p. 43)

Para mim, o sentido espiritual se transmuta nessas palavras do poeta, em sua sensibilidade, pois este sentido está para a possibilidade de um sentir que transcende o corpo físico, que se faz genuinamente na dimensão espiritual. Esse livro raro onde encontro essa palavra mágica do sentido de minha vida, é a própria entidade humana que sou, dotada de características, capacidades e mistérios únicos, irrepetíveis. Essa palavra mágica me põe a caminhar, a buscar no mundo a mim mesma. Vejo impregnado no mundo as marcas dos sentidos espirituais das diferentes pessoas que ali vivem e contemplo também essas mesmas marcas, nas tessituras deste mundo em mim, me ensinando, me inspirando... me (trans)formando.

Frankl (2021, p. 133) revela que, assim como cada um de nós é único, o sentido na vida – que é percebido na dimensão espiritual e não biológica ou psicológica – “difere de pessoa para pessoa, de um dia para outro, de uma hora para outra” pois ele está atrelado à responsabilidade no qual dedicamos aos diferentes desafios que a vida nos impõe. Trazer para o âmbito desta pesquisa um dia dedicado a este sentido se tornou fundamental pelo teor deste trabalho e também por estarmos imersos na esfera da formação docente, que abarca adversidades e reflexões constantes. Estas reflexões, como já explicitadas anteriormente neste trabalho, são aqui abordadas permeadas por uma concepção de ser humano tridimensional, e assim também de uma docência mais integralmente humana. “Uma vez que cada situação na vida constitui um desafio para a pessoa e lhe apresenta um problema para resolver, pode-se, a rigor, inverter a questão pelo sentido de vida”, conta-nos Viktor Frankl (2021, p. 133). Percebo que faço esse trabalho por meu sentido de vida, vislumbrando a questão-problema de minha pesquisa como motivação para minha atuação responsável no mundo onde minha profissão caminha.

À vista destas reflexões particulares, dei por iniciado nosso encontro quando chegou o horário. Perguntei como havia sido a noite passada e o dia das professoras. Naquele encontro, Lírio comentou que se sentiu bastante tocada pela experiência anterior, e que a vela havia lhe trazido memórias sobre a espiritualidade, sobre morte e vida. E por acaso, logo pela manhã, ela havia recebido uma notícia do falecimento de um ente familiar, e que na escrita de sua narrativa, ela havia esboçado o que pensava e sentia sobre a sombra e a luz da vela. Ela contou:

*Nossa vida também é como uma vela, né? A gente acende, ela pode estar presente em muitos lugares mas depois ela tem que apagar. E aí eu fiquei muito nessa reflexão de ontem durante o dia. (Lírio)*

Lírio foi acolhida pelo grupo e mesmo emocionada, compartilhou o que sentia. Sua reflexão pós-encontro apontava para a profundidade da experiência sensível vivida, onde não se faz possível mensurar limites. Foi interessante esse evento ter acontecido ao iniciar do encontro onde o sentido espiritual estaria em foco. Cada fio desse trajeto se conectava e a tessitura ganhava cada vez mais forma.

Segundo Aquino e Cruz (2020, p. 90), “a espiritualidade condensa os questionamentos mais profundos sobre o sentido da existência humana e suas ações no mundo”, e esse tema em si não precisa estar associado à religião ou à fé religiosa. A espiritualidade aqui concebida

trata-se de “uma atividade típica do espírito humano” (p. 91), sendo a dimensão espiritual uma das três dimensões da entidade humana na visão franklana.

Falar em espiritualidade consiste em falar de (trans)formação, pois “o termo ‘espiritualidade’ designa toda vivência que pode produzir mudança profunda no interior do homem e o leva à integração pessoal e à integração com outros homens” (GIOVANETTI, 2008, p. 137 apud AQUINO, CRUZ, 2020, p. 91). Portanto, a vivência da espiritualidade leva a pessoa a aproximar-se dos outros seres humanos, “sendo aquilo que se tem em comum e norteia suas ações enquanto espécie humana” (AQUINO, CRUZ, 2020, p. 91). E a sensibilidade espiritual, como ponto de encontro com o outro e de compreensão deste outro, convoca-nos essencialmente a uma (trans)formação que se dá na ação de si consigo mesmo, no autodesenvolvimento (AQUINO, CRUZ, 2020).

A cada encontro da oficina era possível observar a presença da manifestação da sensibilidade humana das professoras envolvidas através de suas partilhas, da forma como se ocupavam em acolher umas às outras em suas falas, na autotranscendência dos desafios que relatavam, na expressão do sentido de vida que as guiava em sua profissão. Mas ter um dia especialmente para que pudéssemos dar atenção consciente para essa dimensão sensível poderia possibilitar a revelação de que “a vida não é um fechamento em si mesmo, mas uma abertura para o outro” (GIOVANETTI, 2008, p. 139 apud AQUINO, CRUZ, 2020, p. 91).

Em busca da sensibilidade humana naquilo que ela tem de mais genuíno, o encontro deste dia tinha por proposta a experiência sensível através de um exercício inspirado na prática de meditação guiada, considerando que este exercício partiria essencialmente do interior das docentes. Esse momento consistia em inicialmente conduzir a pessoa a um relaxamento, a um acolhimento das emoções interiores e à percepção de seu sentido de vida, tendo por suporte auditivo uma música instrumental, para criar um ambiente sonoro que nos afastasse do local físico de nossas casas. O roteiro do exercício inspirado na prática meditativa foi elaborado por mim e pode ser conferida abaixo:

Busque uma posição confortável, de forma que sua coluna não reclame. Descanse suas mãos sobre seu corpo. Descansem os pés. Feche os olhos. Com os olhos fechados, dê atenção consciente para a sua respiração. Inspira e expira. Seja generoso consigo mesmo através de sua respiração, de forma que você faça carinho em si mesmo. Quanto mais você fizer esse movimento de respiração, mais relaxado seu corpo ficará. Puxar o ar e dele se libertar. Então, cada um poderá perceber que há uma luz interior, uma chama, dentro de si mesmo, localizada em nosso centro. E essa luz vai ficando cada vez mais forte, mais clara, e ela vai clareando o corpo inteiro. Ela clareia cada parte do seu corpo, cada detalhe. E depois que ela clareia todo o seu corpo da ponta dos pés até a ponta da cabeça, ela clareia também ao nosso redor, se

tornando mais forte, iluminando todo o ambiente. Ao clarear tudo aquilo que está ao nosso redor, nós sentimos o que está no ambiente com mais intensidade, com mais presença. E essa luz de repente ilumina uma porta, que está na nossa frente. Deixe essa porta se abrir sozinha. E ao abrir, nossa luz ilumina o que está dentro daquela porta. Atravesse então a porta e você encontrará uma linda paisagem, com flores, com uma brisa leve, com o sol da manhã. A sua luz encontra então a luz do sol da manhã, e nessa paisagem há uma cabana calorosa, bem cuidada, com um lindo jardim. E ela emana um cheiro muito gostoso, pois algo está sendo preparado no interior da cozinha. Caminhe em direção a essa cabana e neste caminho, você verá lindas flores, a natureza, alegrias... logo você estará bem pertinho dela e verá que ela é mais bonita ainda do que vista de longe. Lá dentro tem alguém especial que vocês conhecem muito bem. Essa cabana é muito segura, você sabe que você encontra o amor. Entre na cabana e encontre essa pessoa especial. E dentro desta cabana, especialmente na sala, existe um espelho grande. Quando você olha para esse espelho, sua luz clareia tudo e você vê quem você é, a beleza que há em você, a alegria, o amor, a felicidade. E logo então, abrace a pessoa querida, agradecendo aquela visita e o acolhimento. Volte a caminhar pelo jardim, até chegar naquela porta, devagar. Volte até chegar aonde você estava. Passe pela porta e gentilmente feche-a. Então, a luz que provém de você e que ilumina todo o ambiente, vai voltando devagar para o seu corpo, e do seu corpo para o seu interior. Mas ela não está ficando fraca, pois ela está mais que alimentada. Vá aos poucos retomando os movimentos do seu corpo, movendo os pés, os dedos das mãos, abrindo os olhos com serenidade e gentileza.

Os elementos presentes foram selecionados em consonância com uma vivência mnemônica com os sentidos físicos considerando toda a teoria que dialoga com este trabalho. A música que embala o ambiente da prática aguça a audição; o cheiro do que está sendo preparado na cozinha da cabana evoca uma memória gustativa e olfativa de algo saboroso, experimentado antes pelo olfato e pelo paladar; o encontro que se dá no abraço com a pessoa querida que está na cabana aguça a memória com o tato; a percepção da imagem da porta e da paisagem que há atrás dela evoca uma observação, com detalhes que só podem ser vistos através da visão interior do que ali está presente.

Vivenciamos o exercício e logo em seguida perguntei: *como foi a vivência?* E elas me responderam:

*Muito relaxante. (Violeta)*

*Até descansei. (Orquídea)*

*Nossa! Que paz! Que profundo. (Jasmim)*

*Me senti leve e acolhida. (Petúnia)*

*Trouxe paz, energia. E lembranças de tudo o que passamos. (Lírio)*

É interessante observar que as docentes relataram sentir relaxamento no processo. Goleman (1999), em sua obra *A Arte da Meditação*, diz que relaxamento e meditação não se tratam de algo único, mas sim implicam em faculdades de ação diferentes. Nas palavras do autor, ele nos explica que:

Meditação e relaxamento são coisas diferentes: em essência, a meditação é o esforço para reexercitar a atenção. É isso que dá à meditação os efeitos incomparáveis de obtenção de conhecimentos, aumento da concentração e capacidade de relacionar-se com empatia. A meditação é porém mais usada como uma técnica rápida e fácil de relaxamento. (GOLEMAN, 1999, p. 14)

O autor se prolonga ao dizer sobre o relaxamento e a meditação, afirmando que a meditação tem um caráter reflexivo, “mas uma de suas principais qualidades terapêuticas está na eficácia em levar a pessoa que medita a um estado de relaxamento bastante profundo” (GOLEMAN, 1999, p. 15).

O relaxamento e a inspiração meditativa desta prática podem possibilitar que a pessoa possa se ver envolvida pela atenção consciente na vivência propiciada e transcender ao que está sendo orientado na voz que guia a ação. Essa mescla pôde possibilitar que uma docente pudesse se aprofundar reflexivamente em si mesma. Ela compartilhou seu pensamento:

*Percebi que precisamos dar uma nova chance a nós mesmos e enfrentar as nossas emoções, e nunca desistir dos nossos sonhos, além de enfrentar os nossos medos. (Azaleia)*

Seu relato afirma essa propriedade de transcendência e autotranscendência ao processo vivido. Frankl (2017, p. 50-51) diz que “a consciência é a voz da transcendência” e que a primeira “somente pode ser compreendida a partir da transcendência, somente como ela própria, de alguma forma, constituindo um fenômeno transcendente”. A docente transcreveu a voz de sua consciência, apontando sua reflexão sobre o desejo por sua (trans)formação, enfrentando emoções, medos, na busca de realizar sonhos, sentidos de vida, dando a oportunidade a si mesma de ver novos horizontes.

Outra docente compartilhou conosco o que sentiu:

*Um misto de emoção. Agora no final me emocionei porque lembrei do último abraço que dei no meu avô. Ele sempre foi luz na família. (Calêndula)*

A partilha de Calêndula serviu de incentivo para que outras docentes também se expressassem sobre o ente querido que encontraram na cabana, do momento da prática:

*Me vi encontrando com minha mãe. Fiquei muito emocionada. (Hortência)*

*Nessa cabana eu vejo minha avó, que é minha mãe. Hoje não está comigo mais, mas ela é a melhor mãe do mundo! Eu vejo ela como minha sobrevivência. (Begônia)*

Ao ouvir esses relatos, me recordei de Frankl (2021, p. 136) quando nos fala sobre o amor, afirmando que “o amor é a única maneira de captar outro ser humano no íntimo da sua personalidade” e que “por seu amor a pessoa se torna capaz de ver os traços característicos e as feições essenciais do seu amado”. O amor pode se configurar como uma maneira de encontrar um de nossos sentidos na vida, por possibilitar, na relação com o outro, a experiência de conhecer e viver o “outro ser humano em sua originalidade única - amando-o” (FRANKL, 2021, p. 135).

Uma professora também nos disse:

*Me fez lembrar do livro “A Cabana”<sup>13</sup>. O tempo todo rememorei a leitura e visualizei o personagem do livro que citei, porque ele precisou voltar naquele local de dor e sofrimento para buscar seu eu espiritual, como quando você citou o se olhar no espelho, o cheiro bom, a pessoa especial.... Isso tudo faz parte de nossa vida, essa busca constante do seu eu espiritual, essa busca pelo belo e prazeroso... pela paz de espírito. (Violeta)*

A fala de Violeta aborda certamente a potência do sofrimento como meio de encontrar um sentido. Frankl (2021, p. 136) proferiu que “também podemos encontrar sentido na vida quando nos confrontamos com uma situação sem esperança, quando enfrentamos uma fatalidade que não pode ser mudada”. Isso não significa que devemos cultuar o sofrimento, mas sim que, diante de momentos em que ele se fizer inevitável, há que se observá-lo como oportunidade de aprendizagem e de (trans)formação, de forma que ele tenha um sentido, porque:

o que importa, então, é dar testemunho do potencial especificamente humano no que ele tem de mais elevado e que consiste em transformar uma tragédia

---

<sup>13</sup> Best-seller de autoria do canadense William P. Young, lançado no ano de 2007 nos Estados Unidos, que conta a história de um homem, pai de família, atravessado pela dor da perda de sua filha mais nova. Após quatro anos, ele recebe um bilhete assinado em nome de Deus, convidando-o a encontrá-lo em uma cabana, que foi o cenário da tragédia com sua filha mais nova. O livro relata este encontro e os desdobramentos desta história, que fala sobre perdão e investigação sobre a dor.

peçoal num triunfo, em converter nosso sofrimento numa conquista humana. Quando já não somos capazes de mudar uma situação - podemos pensar numa doença incurável, como um câncer que não se pode mais operar -, somos desafiados a mudar a nós próprios. (FRANKL, 2021, p. 136)

Este encontro, diferente dos outros, por mais que ainda houvesse o direcionamento do exercício inspirado na prática meditativa, teve um caráter mais livre, pois as impressões, os sentimentos e as reverberações da vivência se deram na individualidade da pessoa. Isso impactou também na forma como as professoras se manifestaram no encontro, pois um silêncio maior se fez presente após o exercício. Como disse Rubem Alves (2015, p. 16), “não é bastante ter ouvidos para ouvir o que é dito. É preciso também que haja silêncio dentro da alma”. A sensibilidade, por se manifestar de forma individual, pôde ser inefável e inenarrável.

Neste dia, tomadas por essa esfera sensível propiciada pelo exercício de meditação, uma das docentes pediu a fala e se dirigiu a uma de suas colegas, que estava para fazer uma viagem ainda naquela semana, para realizar um procedimento cirúrgico no joelho. A docente relatou o quanto sua amiga tinha demonstrado apreensão sobre quando retornaria ao trabalho e sobre sua recuperação e se dirigiu a ela desejando palavras de saúde e confiança, demonstrando sua amizade. Em eco, outras docentes tomaram a mesma atitude e foram esboçando seus sentimentos de incentivo à saúde de sua amiga.

A empatia ganhou espaço e finalizamos a oficina envolvidas com aquele sentimento. Senti uma alegria calorosa dentro de mim e uma gratidão por estar ali reunida com pessoas tão especiais.

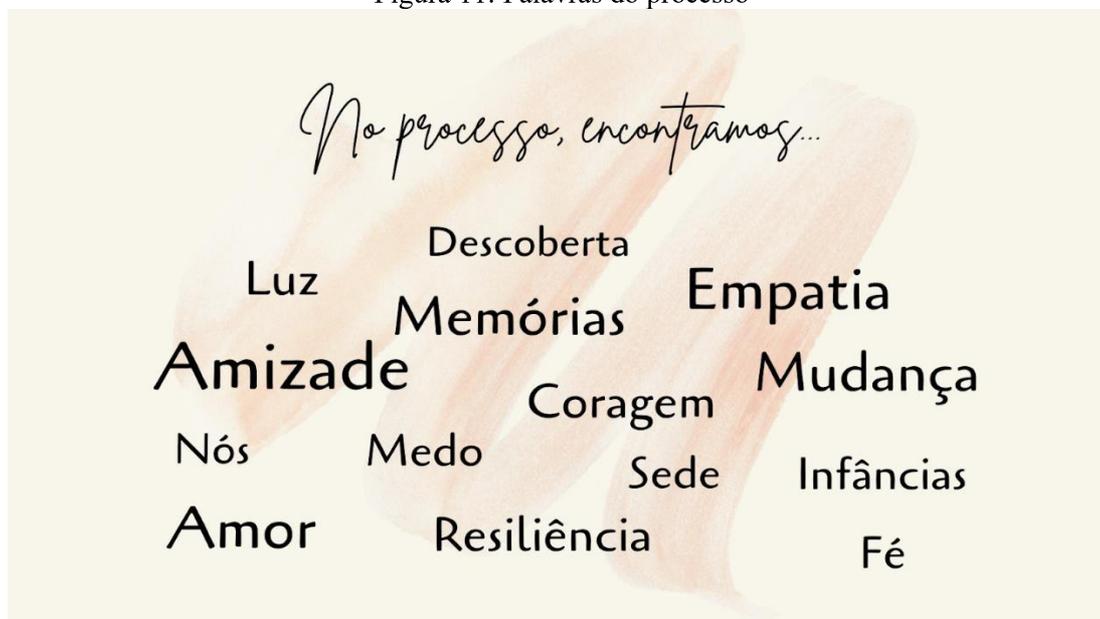
## 5.7 UMA TESSITURA DE (TRANS)FORMAÇÕES - O DERRADEIRO ENCONTRO

Nossa oficina como um todo se configurou imagetivamente em uma trama de tessituras, onde cada docente participante contribuiu com o seu tecer. As cores, as texturas, as formas, os relevos, os detalhes, etc. Tudo estava ali impresso, de forma concreta e subjetiva, demarcando a humanidade que nos unifica pelo trabalho, pelas emoções, pelos pensamentos, pelos sentidos únicos e singulares, que ainda assim se fizeram coletivos. Cada tecelã, com suas características e histórias, iluminou o ambiente com sua presença.

O derradeiro dia da oficina previa um encontro especial, uma ocasião tecelã, que permitiu a todas nós a rememoração da trajetória de forma regressiva, revisitando as lembranças de cada sentido, de cada vivência. Organizei nosso encontro trazendo *prints* da

tela de alguns encontros, assim como um quadro com algumas palavras que se esboçaram ao longo dos discursos e das narrativas:

Figura 11: Palavras do processo



Fonte: Arquivo da autora (2022)

No horário certo, naquela segunda-feira, abri a sala de videoconferência e as professoras foram chegando aos poucos. Logo que decidimos dar prosseguimento, algumas me contaram como havia sido o fim de semana. Após alguns relatos, apresentei nossa trajetória regressiva e nosso quadro de palavras. Uma docente pediu a palavra:

*Eu não poderia hoje deixar de falar e de agradecer, eu não consegui ainda digitar a narrativa para te enviar, mas eu já escrevi, já tá registrada. Ai eu não poderia deixar de dizer gratidão à Deus por cada uma de vocês. Eu me senti assim, presenteada por Deus com a presença de todas vocês na minha semana passada. Eu retornei para a escola depois de dois meses em casa e foi um pouco cansativo pela questão do “ir e vir” mesmo, por estar lá. Mas muito feliz, muito feliz, sem palavras para expressar esse sentimento de felicidade que estou sentindo, de ter sido presenteada por Deus com a presença de todas vocês e por esse encontro maravilhoso, com essa formação assim que eu acredito que todas nós estamos diferentes depois do momento que entramos em contato com a formação. Dialogamos umas com as outras, apesar de ser on-line a gente conseguiu isso, até sentir o calor humano uma da outra [...]. Eu acho que fez um tempo inexplicável. (Crisântemo)*

Após as palavras de Crisântemo, algumas professoras escreveram no chat:

*Que maravilha! Acredito que todas nós estamos agradecidas por essa oportunidade. (Orquídea)*

*Amém! Concordo. É uma benção estar aqui com todas. (Calêndula)*

*Eu também pensei em nossos encontros, na importância de cuidarmos da gente. (Petúnia)*

*Esse curso mexeu muito com nossas emoções. Cada um de nós tem alegrias, tristezas, ansiedades e estamos podendo nos abrir, poder falar o que muitas vezes não conseguimos e guardamos conosco essas incertezas. (Begônia)*

Me senti feliz pelas partilhas, por saber que finalizamos o processo colhendo frutos de cumplicidade e respeito. Assim eu me sentia também perante estas colegas de profissão, pois também pude me abrir e contar um pouco do que foi pra mim estar ao lado delas nesses dias em que a vida continuava a seguir seu curso, mas pela noite, em nosso encontro, vivíamos um tempo sem medidas, que me acolhia e me relaxava, dando-me energia para prosseguir e caminhar.

Com isso, fiz um convite para as professoras: que pegassem diferentes materiais disponíveis em suas casas, tais como tecidos, linhas, agulhas, papéis, lápis coloridos, canetas, giz coloridos, etc., partindo da pergunta: *se fossem estampar essas vivências da oficina em um tapete, que estampa seria?*

Naquele momento, por volta de 15 (quinze) minutos, cada uma de nós pôde confeccionar a sua estampa, de forma genuína e livre. Coloquei uma música instrumental de fundo para embalar nosso ambiente sonoramente, nos envolvendo coletivamente na ação.

Após o tempo previsto e partindo da vontade das docentes de compartilhar suas confecções, cada estampa foi se revelando:

Figura 12: Tessituras de (trans)formações



Fonte: Arquivo da autora (2022)

Figura 13: Tessituras de (trans)formações



Fonte: Arquivo da autora (2022)

Figura 14: Tessituras de (trans)formações



Fonte: Arquivo da autora (2022)

Figura 15: Tessituras de (trans)formações



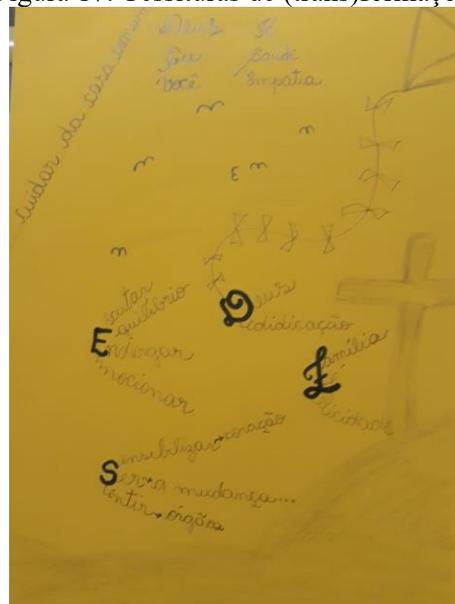
Fonte: Arquivo da autora (2022)

Figura 16: Tessituras de (trans)formações



Fonte: Arquivo da autora (2022)

Figura 17: Tessituras de (trans)formações



Fonte: Arquivo da autora (2022)

Figura 18: Tessituras de (trans)formações



Fonte: Arquivo da autora (2022)

Figura 19: Tessituras de (trans)formações



Fonte: Arquivo da autora (2022)

Figura 20: Tessituras de (trans)formações



Fonte: Arquivo da autora (2022)

Figura 21: Tessituras de (trans)formações



Fonte: Arquivo da autora (2022)

Figura 22: Tessituras de (trans)formações



Fonte: Arquivo da autora (2022)

As confecções foram expostas de forma que cada pessoa revelasse um pouco do que viveu e sentiu ao longo do curso. Por se tratar de um convite, mesmo que naquele encontro estiveram presentes 17 (dezesete) docentes, as obras acima correspondem às pessoas que desejaram realizá-las e compartilhá-las.

Observa-se que são diferentes perspectivas, com materiais diferentes. A maioria preferiu produzir a estampa com o uso do papel, outras com materiais como Etileno Acetato de Vinila (EVA). O emaranhado de fitas na fivela em forma de flor foi compartilhado comigo logo após o final do encontro, através do grupo no *WhatsApp*, com o seguinte relato:

*Durante a construção da minha tessitura, eu imaginava todos os nossos encontros, o quanto os laços entre nós foram estreitados, as diversas nuances que cada um trouxe diariamente. Me veio à mente um filtro dos sonhos... Com diversas cores, texturas e formatos nos tornamos durante esse curto espaço de tempo, um respirar profundo da rotina diária escolar! Somos nossos próprios filtros de sonhos e somos rodeados de seres incríveis que necessitam de espaço também para sonhar! Gratidão. (Tulipa)*

Durante a confecção, no encontro, algumas docentes afirmaram terem tido auxílio de membros familiares, como netos, que estavam ali presentes no local. Cabe observar que é notória a presença de elementos similares em algumas estampas, interligados à família, à natureza e à consideração do outro.

A imagem 13, foi descrita pela docente da seguinte forma:

*O meu tapete representa todos os nossos encontros. Mostra eu caminhando por uma estrada numa bela noite estrelada, a lua brilhava no céu azul. Nessa estrada pude sentir o cheiro da terra, da beterraba, tinha árvores com várias flores e também passarinhos cantando e uma fogueira que iluminava a estrada. Lá na frente escutei uma música que gosto muito: "Como é grande o meu amor por você", do Rei Roberto Carlos, que tocava em caixa de som em uma cabana. Entrei, e me deparei com um espelho enorme onde pude me ver, me tocar, encontrar comigo mesma, pois devemos nos amar acima de tudo. Só assim podemos transmitir energias boas a outras pessoas e a tudo ao nosso redor. (Lótus)*

O relato acima exprime o envolvimento da docente com as vivências propiciadas e as reflexões que procederam no decorrer das mesmas. A imagem 22 também tem esse teor, esboçando os diferentes momentos da oficina de forma mais específica e as marcas do processo pelo olhar único da pessoa.

De maneira subjetiva, como assim foi a proposta, cada docente que produziu sua estampa imprimiu seus pensamentos, sentimentos, ações e (trans)formações, contribuindo para a finalização desta etapa da pesquisa de forma especial. Após o momento de compartilhar sobre as estampas, afirmei que cada uma delas integram a tessitura dos fios dessa (trans)formação, eternizando nesta pesquisa o que pôde ser revelado e refletido, com a contribuição das mãos tecelãs de cada pessoa envolvida.

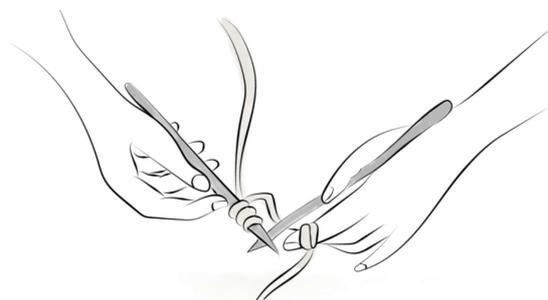
Agradei à oportunidade única de vivenciar com elas esse espaço-tempo de formação e a dedicação de cada pessoa em participar junto de mim nesse processo, mesmo de forma on-line. Foram momentos inesquecíveis e imensuráveis de troca de conhecimentos, vivências e experiências.

Com isso, desejando que no futuro pudéssemos voltar a nos encontrar na extensão deste trabalho, nos despedimos umas das outras. Ecoou em meu pensamento: *até logo!*



Imagem 23 – Tessituras em (trans)formação  
Arte elaborada a partir dos elementos utilizados na oficina. Autoria: Nathalia Serra

## 6 MOVIMENTOS DE TESSITURAS - NARRATIVAS DE (TRANS)FORMAÇÃO



Na “Oficina do Pensar, Sentir, Agir e (Trans)formar”, convidei as docentes participantes, de forma livre, a esboçarem suas impressões, reflexões e sentimentos em narrativas sob diferentes perspectivas criativas, para que estas se constituíssem como materialidades de diálogo neste trabalho. Ainda que essa liberdade de perspectivas de elaboração das narrativas estivesse pontuada, todas as docentes encaminharam narrativas escritas, que relatam suas vivências e experiências no processo.

As narrativas escritas pelas docentes foram chegando aos poucos em meu e-mail e através do *WhatsApp*, no decorrer dos dias da oficina. A maioria das docentes encaminhava sua narrativa dos encontros nos dias posteriores aos mesmos, embora essa temporalidade não tivesse sido definida por mim.

Ao ler e dialogar com estas materialidades, foi possível encontrar indícios de que as vivências propiciadas nos encontros da oficina possam ter se constituído em experiências de formação, partindo do pressuposto teórico de Larrosa (2002) e Josso (2007). As narrativas apontam para a potência das vivências enquanto exercícios que transcenderam o espaço-tempo da oficina, ressoando como uma formação com possibilidades de ir além de técnicas profissionais, e sim como uma formação humana integral, dando assim argumentos para que possamos falar em uma formação que possibilite a (trans)formação do ser.

Trazemos aqui algumas narrativas por inteiro e também fragmentos do todo, nomeando estes realces de *movimentos de tessituras*, que se revelam em palavras de reflexão de um caminhar interior na relação consigo mesmo e com o outrem, da sensibilidade em sua profundidade.

Em algumas narrativas, foi possível encontrar movimentos que ressoam *estranhamento* e *descoberta* sobre a vivência, apontando para revelações e novas percepções sensíveis sobre si mesmo, culminando em indícios de tomada de consciência das diferentes

faculdades humanas. Estranhar implica em voltar a ser criança e observar o mundo e a si mesmo com olhos de fascínio e exploração, onde aquilo que se encontra imerso em nosso cotidiano como ordinário possa emergir em nosso pensar como extraordinário, ascendendo em novas maneiras de observação sobre os elementos que nos rodeiam e nos permeiam. Esse movimento se esboça em tessituras como as apresentadas a seguir:

*O Momento de tatear foi de descobertas incríveis, agradáveis e essenciais, na atividade orientada sobre as sensações, foram excepcionais. Ter um encontro com o meu eu-mesmo me fez perceber o quanto é importante criar intimidade com o próprio corpo. Ser o presente do meu eu para mim mesma. Redescobri o toque e percebi que uma música que relaxa e orientações para me redescobrir, com minhas superações, minhas fragilidades, eu-profissional, eu-pessoa com todas as minhas emoções, me proporcionou um momento ímpar. Na correria do dia a dia, eu e o outro enquanto sujeitos estamos cada vez mais sedentos de tempo, da escuta ativa, da fala, do silêncio, precisamos ser pessoas mais sensíveis, etc. (Crisântemo)*

*Com a oficina de ontem pude perceber como é importante esse sentido que as vezes não damos muito valor, até mesmo pela correria da vida, tínhamos que parar mais e nos tocar. (Lótus)*

*A experiência que nos foi apresentada no primeiro encontro da oficina, "Sentir, Pensar, Agir e (Trans)formar", nos proporciona reflexões como coisas tão simples do nosso dia a dia nos passam despercebidas. Nos desperta para a percepção do toque, que está muito além de sentir a textura das coisas, sentir se está frio ou quente, se está liso ou áspero. O toque pode revelar emoções, sentimentos, percepção do ambiente que o cerca, o toque muitas vezes fala muito, mesmo sem o uso das palavras. Ao observar uma criança, percebemos que é com o toque que ela faz suas primeiras descobertas e experiências, suas primeiras percepções de sentidos. (Calêndula)*

Como disse Rubem Alves certa vez, “o caminho da verdade exige um esquecimento: é preciso esquecer-se do aprendido, a fim de se poder lembrar daquilo que o conhecimento enterrou” (Rubem Alves, 2015, p. 137). É notório que, no desencaminhar da vida destas docentes no percurso da oficina, o encontro sensorial com o sentido do tato lhes trouxe uma amplitude reflexiva sobre suas próprias possibilidades de ação na relação com o outro e consigo mesmas.

A citação do poeta-professor Rubem Alves exprime a potência do estranhamento nesta situação formadora, por este poder provocar novos entendimentos e interpretações sobre nossa dimensão sensível, nos fazendo lembrar dos momentos em que experienciamos descobertas de um sentido, como com a criança na narrativa de Calêndula. A anestesia

descrita por Duarte Júnior (2000) está em relação com a falta de experiências na concepção de Larrosa (2002), onde a pressa, o excesso de informações e de opiniões oblitera o sentir.

O ato de sentir evoca uma capacidade individual, que se dá e se delinea de acordo com o entorno de cada ser e de suas características pessoais (LE BRETON, 2019). Desta forma, a intensidade com que a experiência nos atravessa só pode ser contemplada pela maneira como descrevemos seus rastros. Nesta tessitura, há também um movimento de *relaxamento* presente em algumas narrativas.

*O ambiente, o momento foram terapêuticos. Me senti em paz, um conforto, uma emoção inexplicável, um sentimento forte de amor por mim mesma, pelo que realizo na vida profissional, neste momento em que todo o mundo experienciou uma pandemia e todas as mazelas e fragilidades. (Crisântemo)*

*Na oficina de sexta-feira foi extremamente relaxante, penso que deveria ser algo a ser feito mais vezes, todos os dias, meditar, encontrar-nos com nós mesmos, nos concentrarmos no nosso ser, esquecer da nossa volta, o que muitas vezes é impedido pela correria diária. (Lótus)*

*Foi uma noite de respirar e foi bom demais! A cor que predomina hoje no meu imaginário é azul claro, suave como uma brisa e ameno como a voz tranquila da Sarah que conduz nosso curso! (Tulipa)*

O relaxamento, em destaque nestes fragmentos, é aqui concebido como um estado corporal e mental de bem-estar e satisfação. Crisântemo, Lótus e Tulipa relevam fractais de seu interior, expressando cor, sentimentos e sentidos sobre a experiência, envolvidas pelas sensações de relaxamento. Crisântemo aponta para a “paz” e o “conforto” como elementos que lhe fizeram ter bons sentimentos para com sua esfera profissional, ainda que o contexto adverso da pandemia da COVID-19 tenha impactado de forma negativa a educação de forma geral. Lótus expressa seu pensar para a continuidade da experiência sensível em seu dia a dia, por mais que a pressa se faça presente com as tarefas do dia a dia. Tulipa, de forma poética, fala sobre o ato de respirar como uma das alçadas do relaxamento, permitindo que possamos ver a imagem que se forma em sua mente, como se a brisa e o céu azul morassem em seu próprio corpo. A tessitura que se perfaz nas palavras das três docentes aviva suas experiências, nos fazendo ver o que há em seu mundo interior, afinal, como diz Perissé (2009, p. 49): “formação é isso, fazer de algo carne da nossa carne, sangue do nosso sangue. Fazer de várias experiências estéticas um certo clima interior, um certo modo de olhar a realidade [...]”.

Ao continuarmos nosso tecer dialógica nesta tessitura, é possível também encontrar movimentos de *ressonâncias na prática docente*, elencando tessituras com elementos

correlacionados à escola e a práticas pedagógicas. Calêndula apresentou suas reflexões em forma de poesia, assumindo-se como poeta de sua experiência:

*Ouvimos a todo tempo, todo tempo ouvimos algo,  
Até no silêncio é possível ouvir, seja com som alto ou até no ruído,  
Na escola ouvimos crianças brincando, chorando, cantando e aprendendo  
Nas ruas os automóveis, as pessoas caminhando e conversando ou até mesmo a brisa do vento  
Em casa ouvimos a torneira aberta, o mexer das panelas, a vassoura a limpar, a televisão ligada, a  
máquina a lavar.  
É possível ainda ouvir o latido do cachorro, o alvoroço dos passarinhos e até mesmo o pequeno  
hamster a brincar.  
Mas ouvir é diferente de escutar  
Escutar precisa um pouco mais, essa exige um pouco mais de atenção  
É preciso parar para compreender e refletir o que está sendo falado ou cantado  
Escutar também é observar, muitas vezes os gestos e olhares que muito se diz, sem o uso de palavras  
Essa escuta na escola, é primordial e faz a diferença  
É preciso praticar  
Vale então lembrar...  
Ouvimos a todo tempo.  
Mas pra escutar é preciso um pouco mais...  
(Calêndula)*

Cabe-nos notar, a partir da construção poética de Calêndula que “a arte é formativa, porque dá forma a sentimentos e ideias” e também, é formativa “quando nos forma, quando forma e transforma nós próprios” (PERISSÉ, 2009, p. 52). Disse Calêndula que *para escutar é preciso um pouco mais*, para que pela arte possamos “intuir, sentir, captar de modo denso e profundo algo que de outro modo teríamos grande dificuldade para descobrir” (PERISSÉ, 2009, p. 52).

Lírio, Crisântemo e Hortência narraram:

*Tenho olhado para as crianças em minha escola com mais cuidado e sentindo o quanto todos nós somos importantes. E refletindo sobre a mudança que desejo ver no planeta começa em mim, em cada um de nós...  
(Crisântemo)*

*Sou uma apaixonada pelo que faço. Todos os dias vejo um brilho diferente no olhar das minhas crianças e de seus familiares. Com essa dinâmica pude ver com mais entusiasmo que devemos manter sempre acesso esse brilho que as crianças trazem para a sala de aula e incentivá-los a acreditarem nos seus potenciais, acreditarem naquilo que fazem, ensiná-los a lidar com pequenos conflitos que possam ocorrer no dia a dia. E principalmente mostrar a eles que, cada um tem o seu jeito de brilhar. Na escola ou em casa, cada um demonstra o seu brilho do seu jeitinho, tem espaço para todos. (Hortência)*

*Ao observar a beterraba e a terra como elemento da natureza, veio muitos momentos da infância: o desenho, as panelinhas de barro, a comidinha feita com folhas secas com cheiro de terra. E pensando neste momento: porque não levar um pouco da nossa infância para nossos alunos? Assim, no futuro eles poderão trazer na memória um pouco de sua infância. (Lírio)*

É interessante observar que, nas narrativas acima, as docentes descreveram suas reflexões partindo de um processo empático onde, por sentirem o impacto da experiência em si, elas desejam propiciar para o outro o que consideram de grande valia. Na empatia, deixamos a nós mesmos para que, ainda fora, possamos nos aprofundar em nós mesmos (PERISSÉ, 2009). Este conceito ressoa no pensar e no sentir sobre suas ações pedagógicas e na relação com as famílias das crianças que acompanham em suas respectivas escolas, ampliando as dimensões objetivadas na proposta da oficina.

Na leitura das narrativas, é possível também encontrar movimentos de tessituras que protagonizam *memórias de infância*, como se a experiência pudesse lhes servir de porta direta para o encontro com a infância que ainda vivi dentro de cada um de nós, pois, como disse Bachelard (1988, p. 130), “a infância não é uma coisa que morre em nós e seca uma vez cumprido o seu ciclo. Não é uma lembrança. É o mais vivo dos tesouros, e continua a nos enriquecer sem que o saibamos.”

Podemos assim então conhecer a infância em Lótus e Tulipa, por meio de suas palavras escritas:

*A oficina de ontem me fez lembrar de momentos de minha infância, a qual eu morei na roça, não tínhamos luz, usávamos vela o que gerou traumas que persistem em minha memória até hoje, não consigo ficar em lugares escuros, até hoje, nem para dormir eu consigo, tais coisas que tenho que tratar diariamente na minha vida e minha mente. (Lótus)*

*Recordei da minha infância quando acabava a luz a família toda se juntava na sala ou no quarto dos meus pais para conversar, uma conversa sem fim, gostosa, sem pretensão, sem enredo, com muitas risadas e brincar de mímica que a sombra da luz da vela proporciona aos objetos que aproximamos dela, que lembrança boa... (Tulipa)*

No entrelaçar dos fios que compõem suas histórias, ambas as docentes revelam para nós parte das tessituras de suas vidas, abrindo-se para compartilhar boas memórias e até mesmo aquelas com traços desconfortáveis que ainda permanecem no tempo presente. Estas narrativas giraram entorno do encontro com o sentido da visão, onde a vela serviu de instrumento para a vivência. A vela possibilitou a luz, que iluminou não somente o ambiente

externo, mas também nosso ambiente interno e o que dele provém. Recordo então de Clarice Lispector, ao descrever sobre o processo de narrar a si mesmo:

Tenho medo de escrever. É tão perigoso. Quem entrou sabe. Perigo de mexer no que está oculto – e o mundo não está à tona, está oculto em suas raízes submersas em profundidades no mar. Para escrever tenho que me colocar no vazio. Neste vazio é que existo intuitivamente. (LISPECTOR, 1999, p. 15)

Neste vazio de existência intuitiva descrito por Clarice, podemos encontrar também movimentos de tessituras que chamamos de *reverberações na pessoa humana*, que circunscrevem percepções e afetos interligados a descrições de (trans)formação das docentes participantes da pesquisa.

*Nessa mesma noite percebi e senti a mudança em transformar a minha percepção em ver e tomar decisões sobre a minha pessoa com mais firmeza e certeza. Esses encontros melhoraram e muito a minha autoconfiança e também o jeito de perceber com mais clareza e valorizar as pessoas que estão sempre ao meu lado e em ambientes onde frequento. Hoje com mais convicção eu posso afirmar e acreditar que foi de suma importância a participação nesses encontros, para que eu percebesse a importância do meu próprio eu e a me valorizar um pouco mais. Grata pelos ótimos momentos de relaxamento e aprendizado. (Hortência)*

*Esses dias de encontro foram de grande conquista trans(formada), todos os meus sentidos e minha crença, percebo em mim que já não sou como era antes da formação. Sinto me invadir uma serenidade que toca a minha alma e transcender aos meus e enche meu Espírito de alegria. E é com esse sentimento que quero muito agradecer todos e todas por ter contribuído para que eu me modificasse. Sei que tudo que foi dito aqui acrescentou em mim e todos os participantes um saber que devemos compartilhar com aqueles que se achegarem até nós, para que sejamos a mudança que queremos no outro e para o mundo. (Crisântemo)*

Estas narrativas escritas põem em destaque a firmeza, a autoconfiança, a empatia, a autotranscendência, o desejo de mudança e além, evocando elementos que se dão na pessoa humana que se vê tocada pela sensibilidade. Recordo-me da questão que guiou esta pesquisa, que indaga se a tomada de consciência sobre a própria sensibilidade pode provocar a (trans)formação de docentes que atuam na educação básica. A resposta para essa pergunta não pode ser trazida aqui com afirmações, mas os indícios encontrados nos apontam para o desejo de continuar a pesquisar e nos aprofundar nos fios desta tessitura.

E neste tecer, resta-nos agora caminhar para a finalização deste trabalho.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar neste ponto de desenvolvimento da dissertação, olho para os fios tecidos com mais perguntas do que quando iniciei minha escrita. Rubem Alves (2015) sempre retrata com maestria parte do que sinto. Neste momento não seria diferente, principalmente ao dizer que:

Pode ser que as pessoas descubram no fascínio do conhecimento uma boa razão para viver, se elas forem sábias o bastante para isso e puderem suportar a convivência com o erro, o não saber e, sobretudo, se não morrer nelas o permanente encanto com o mistério do universo (ALVES, 2015, p. 19).

Percorrendo esse caminho ao lado da minha orientadora, das participantes da pesquisa e também de todas as pessoas que me auxiliaram a chegar aqui, vi que o processo do mestrado comporta o encontro consigo mesmo de forma profunda, onde nos encontramos em prova de (trans)formação. Vi a importância de cada etapa de formação e a potência reflexiva das palavras, que nos auxiliam não só a descrever sobre o processo, mas também, como chaves, abrem a porta do pensar, do sentir e do querer da pessoa.

Por vezes, escrevi e apaguei. Por vezes, não soube o que fazer. Eis a importância da amizade e da orientação nesse processo, pois minha orientadora, de mãos dadas comigo, caminhava ao meu lado, tecendo compreensões, me auxiliando a ver o mundo sem cortar os fios dos entendimentos do meu pensar. Por vezes, seu encanto pelo mistério do universo também me encantava, mantendo acesa em mim essa busca permanente que me faz caminhar e seguir em estudo constante. Juntas seguimos fascinadas pelo conhecimento, unidas nessa tarefa como uma razão de viver, um sentido de nossas vidas.

Creio que posso dizer que este trabalho nasceu e cresceu como um fruto da sensibilidade que me acompanha, me dando a oportunidade de vivenciar um grande desafio não somente no âmbito pessoal, mas também em âmbito acadêmico, por se tratar de um teor teórico ainda em ascensão. Falar com rigor científico em ser humano integral, sob a concepção sensível de um ser biopsicoespiritual e suas sensibilidades é para mim uma missão que requer grande responsabilidade, o que encarei com vigor e atenção. Poder contribuir com essa esfera científica através desta dissertação poderá, quem sabe, possibilitar que outros pesquisadores também se vejam inspirados a contribuir com esta temática, assim como eu me senti ao encontrar algumas dissertações e teses em minha revisão bibliográfica.

Nosso objetivo de pesquisa foi possibilitar um espaço-tempo de formação que trouxesse para o foco a sensibilidade humana através de nossos sentidos. Esta formação apontaria ou não para a potência de uma (trans)formação, por se configurar para além dos conhecimentos técnicos e unidimensionais. Nosso olhar se voltou para os indícios de uma possibilidade dessa (trans)formação, que transcende o espaço-tempo da oficina, nas narrativas escritas das docentes participantes.

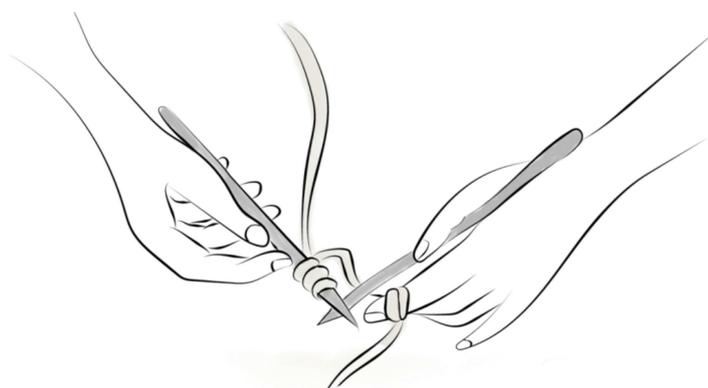
É interessante observar que, por mais que as delimitações práticas deste fazer científico nos fizessem selecionar materialidades de pesquisa, a realização da oficina possibilitou fios e tessituras além do que imaginávamos. Para mais do que as narrativas escritas que dialogamos com aqui na dissertação, as narrativas faladas que apontamos na descrição teórico-prática dos encontros da oficina também apresentaram dados de pesquisa. Encontramos indícios desta (trans)formação em ambas as formas de expressão. Estes indícios estão presentes quando as docentes apontavam sobre sua relação com a espiritualidade, com anseios, sobre suas memórias, crenças, sobre seus valores, sobre as pessoas que se importam, sobre autocuidado, sobre sentimentos, sobre gratidão, sobre dificuldades e conquistas, sobre a forma como viam a si mesmas e sobre a mudança que estariam experienciando. Foram indícios que mostraram a transcendência do ser.

Ainda que esses indícios tenham aparecido, reconhecemos que essa dissertação é apenas o início de um caminhar, pois a confirmação de que houve mesmo uma (trans)formação nestas docentes poderá se dar a partir de uma pesquisa longitudinal de acompanhamento na prática docente, onde será possível ir além do que já foi possível encontrar.

Sei que posso dizer aqui que sinto o ressoar da (trans)formação em mim, após este processo. Sinto que aprendi não somente nas etapas mais solitárias da pesquisa, mas principalmente nos momentos coletivos em que estive junto das co-pesquisadoras, as professoras participantes. Ouvindo e lendo suas narrativas, me senti inspirada a ser mais resiliente, a ser mais positiva diante dos desafios da vida, a ser mais empática e presente na vida daqueles que amo... me senti convocada interiormente a ser uma professora melhor, a estar cada vez mais atenta ao outro e aos meus sentidos. Redescobri a mim mesma através da minha sensibilidade.

Vejo a sensibilidade como o fogo, que libera luz e calor interior, fazendo com que o novo possa vir à tona, inaugurar uma nova versão do que antes estava ali. Esse fogo, tão necessário a mim, me faz novamente falar de Rubem Alves (2015), pois:

Milho de pipoca  
que não passa pelo fogo  
continua a ser milho de pipoca,  
para sempre.  
Assim acontece com a gente.  
As grandes transformações acontecem  
quando passamos pelo fogo.  
Quem não passa pelo fogo  
fica do mesmo jeito,  
a vida inteira.  
(ALVES, 2015, p. 112)



Uma parte do meu coração está aqui.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Lúcia et al. **Oficinas em dinâmica de grupo**: um método de intervenção psicossocial. Belo Horizonte: Edições do Campo Social, 2002.

AGUIAR, Thiago Borges de e Ferreira, Luciana Haddad. Paradigma Indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. **Educar em Revista** [online]. 2021, v. 37 [Acessado 31 Julho 2022], e74451. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.74451>. Epub 28 Abr 2021. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.74451>. Acesso em: 03/04/2021

ALVES, Rubem. A complicada arte de ver. **Folha Online** São Paulo, 20 abr. 2004. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u947.shtml>. Acesso em 09 mar. 2021.

ALVES, Rubem. **Rubem Alves essencial**: 300 pílulas de sabedoria. 1ª edição. São Paulo: Planeta, 2015.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A Senha do Mundo**. Rio de Janeiro: Record, 1997  
AQUINO, Thiago A. Avellar et al. **Logoterapia e educação**: fundamentos e prática. São Paulo: Paulus, 2010

AQUINO, Thiago A. Avellar, CRUZ, Josilene Silva da. Espiritualidade e resiliência: relevância e implicações no pensamento frankliano. **REVER- Revista de Estudos da Religião**, v.20, n.2, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/50686/33093>. Acesso em: 10/04/2021

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.

ARISTIZÁBAL FÚQUENE, A. Fortalecimiento de la identidad profesional docente en el ámbito personal del profesor. **Tecné, Episteme y Didaxis**: TED, [S. l.], n. 46, 2019. DOI: 10.17227/ted.num46-10547. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/10547>. Acesso em: 10 jul. 2021.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2, ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BADEN, Powell. MORAES, Vinícius de. **Samba da Bênção**, Rio de Janeiro, Elenco: 1967. Música (6:49 min).

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BARROS, Manoel. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Nota sobre a fotografia. Tradução de. Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: Ética do humano – compaixão pela terra**/Leonardo Boff. 16. Ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1999.

BRASIL, Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: [http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei38389-15-outubro-1827-566674-publicacaooriginal-90212-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei38389-15-outubro-1827-566674-publicacaooriginal-90212-pl.html). Acesso em: 24 abr. 2021.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1996.

CAMAZZOLA, Juliana Martini. **Epistemologias do corpo: o encontro entre dança contemporânea e educação**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2017.

CAMBRA BADI, I.; PARAGIS, M. P.; LORENZO, M. G.; MICHEL FARIÑA, J. J. Sensibilidad ética en el ámbito educativo: el uso de recursos audiovisuales en la evaluación de situaciones complejas. **Sophia**, v. 14, n. 2, p. 46-59, 31 jul. 2018.

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. ed.31. São Paulo, Cultrix, 1982.

CASTANHA, A. P. Os métodos de ensino no Brasil do século XIX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 17, n. 4, p. 1054–1077, 2017. DOI: 10.20396/rho.v17i4.8651232. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651232>. Acesso em: 30 jul. 2022.

CRUZ, Giseli; DE PAIVA, Marilza Maia; LONTRA, Viviane. A narrativa (auto) biográfica como dispositivo de pesquisa-formação na indução profissional docente. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, v. 6, n. 19, p. 956-972, 2021.

CORREA, Carla Andrea. **Arte, Formação e Docência na Educação Infantil: Narrativas Do Sensível**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

DALMAZZO, Andre Krusser. **Almanach da Aventura da Formação de um Desenhista Professor**, 2016. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2016.

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: 12 jul. 2021.

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.

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.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. Entrevista João Francisco Duarte Júnior. **Revista Contrapontos-Eletrônica**, 2012, 12.3: 362-367.  
**Educ.**, Rio de Janeiro , n. 19, p. 20-28, Apr. 2002 .

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. Scupp 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.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCÍA BORRÁS, F. J. (2008). Bienvenido Mister cine a la enseñanza de las ciencias. **Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias**, 6 (1), 79-91. 2008.

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.

GATTI, Bernadete Angelina. **Questões: professores, escolas e contemporaneidade.** In: ANDRÉ, Marli (org.). Práticas inovadoras na formação de professores. – Campinas, SP: Papirus, 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.

GOLEMAN, Daniel. **A arte da meditação : um guia para a meditação** Daniel Goleman ; tradução Domingos DeMasi. - Rio de Janeiro : Sextante, 1999

GONCALVES, Carlen Fonseca. **Entre fotos e grafias: o sentido da imagem na educação.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de Uberaba, Minas Gerais, 2018.

GUALBERTO, Madma Laine Colares. **A Manifestação da Corporeidade nas Práticas Pedagógicas dos Professores de Educação Infantil em Escolas Públicas e Privadas de Santarém-Pará**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

HENCKE, Jesica. **Currículo: corpo de uma cria-invenção**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia Instituição de Ensino) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologias Sul-Rio-Grandense, Pelotas. 2016.

HERVATINI, Luciana; SOUZA, Fátima Cristina Lucas de. Educador da República e professor da modernidade: a formação de professores expressa no currículo da escola normal Caetano de Campos (1890-1892). In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, III

ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 9, 2009, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUC-PR, 2009. p. 3267-3278. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3130\\_1392.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3130_1392.pdf). Acesso em: 12 abr. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**, São Paulo, Editora Cortez, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 413-438, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. Entrevistador: Margaréte May Berkenbrock-Rosito. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 2, n.2, p. 136-139, ago./dez. 2009.

KALFF, Silvana. **A Constituição do(a) Professor(a) de Música: entrelaçamento do sensível e do inteligível na experiência com o estágio supervisionado**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2018.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, p.20-28.

LASER, Carine Gomes Cardim. **A experiência em um mundo sem experiências: espírito e sensibilidade no pensamento de T. W. Adorno**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

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

LISPECTOR, C. **Água Viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

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

LOPES, Thaila Fabiane Kataoka. **Educação Estética: as narrativas discentes no processo formativo no curso de pedagogia**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

- MADALOZ, Rodrigo Jose. **Transformações Pessoais: no embalo das danças circulares sagradas o reencontro com a natureza do ser.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) Fundação Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, 2016.
- MATOS, Gregório de. **Crônica do viver baiano seiscentista.** Obra poética completa, edição de James Amado. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999. 2 v.
- MINAYO, M. C. S. **Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social.** In:
- MINAYO, M.C.S. (org); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. Pesquisa
- MOREL, Marcia. **A educação do corpo no projeto anisiano de educação.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. n. 2, 2015.
- 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.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade, VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil: sinopse do survey nacional.** GESTRADO: Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente. Belo Horizonte: [s. n.], 2010.
- OLIVEIRA, Kamilla Botelho de. **A Monitoria nas Licenciaturas: analisando processos de aprendizagem profissional da docência.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, p. 173. 2020.
- OLIVEIRA, Roberto Carlos de. **Cinepedagogia ou Arte de Educar pelo Cinema.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.
- 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.
- PERISSÉ, Gabriel. **Estética & educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- PERUZZO, Leomar. **Mediação Cultural no Museu: ressonâncias da experiência estética no corpo (em performance) de professores de arte.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Santa Catarina, 2018.
- PESSOA, Fernando. **O eu profundo e os outros eus.** Nova Fronteira, 1980.
- RADWANSKI, Eliana. **Consonâncias e Dissonâncias de um Projeto de Música na Formação Estética de Pedagogos: um estudo de caso.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Regional de Blumenau, Santa Catarina, 2018.
- REIS FILHO, Casemiro. **A educação e a ilusão liberal.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

REIS, Pedro. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **NUANCES: estudos sobre Educação**, p. 17p.-34p., 2008.

RODRIGUES, Barbara Muglia. **Corpocriação: ensaios mareados sobre caminhos de criação poético-corporal em educação**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SANCHES, Eduardo Oliveira. **Cultura da criança e modernidade: experiência e infância em Walter Benjamin**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho), 2017.

SÃO PAULO. Decreto 27, de 12/03/1890. In: Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo. Tomo I - 1889-1891. São Paulo: **Imprensa Oficial do Estado**, 1909.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 14/04/2021.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. Cad. **CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, Dez. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622008000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622008000300002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18/04/2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>. Acesso em: 14/04/2021

SAVIANNI, Demerval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. In: **Revista Educação**, v.30 – n.02, p.02-10, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735>. Acesso em: 10/04/2021.

SEIXAS, Cristiana Garcez dos Santos. **Vagar Sem Pressa no Esconderijo da Vida Alada: em busca da alma na educação**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

SILVA, Vivian Bastista da. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. História da Educação no Brasil - (SHE-001) - Aula 11 - A constituição da Escola Normal e a difusão de conhecimentos pedagógicos. **YouTube**, 21 out 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bHCJMnbRC9k> Acesso em 14 abr. 2021. social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994, p 9-29.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, 20 dez. 2015.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TEIXEIRA, Anísio. A escola pública universal e gratuita. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 26, n. 64, out./dez. Rio de Janeiro, 1956. p. 03-27.

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.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar livros leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)**. 1995. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1995.

XAVIER, Libânia Nacif. O Manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro: FGV, p. 21-38, 2004.

XAVIER, Libânia Nacif. Universidade, pesquisa e educação pública em Anísio Teixeira. **Hist. cienc. saude-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 669-682, Junho, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-59702012000200017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702012000200017&lng=en&nrm=iso). Acesso em 12/04/2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702012000200017>. Acesso em: 14/04/2021

## APÊNDICE I

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **“Sentir, Pensar, Agir e (Trans)formar: uma tessitura sensível na docência”**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a contribuição para a temática da formação docente no Brasil, inspirando novas pesquisas neste tema que tragam para o foco a sensibilidade à integralidade humana, considerando-as elementos necessários para a reflexão sobre a docência. Nesta pesquisa pretendemos investigar se a percepção sensível de si através dos sentidos físicos e espiritual, propiciada através da “Oficina do Sentir, Pensar, Agir e (Trans)formar”, pode provocar ou não reverberações no autoconhecimento de pedagogas/pedagogos que atuam como docentes na educação básica da cidade de Viçosa.

Neste trabalho, efetua-se a proposta de uma pesquisa-formação que parte de uma ação de extensão, de curta duração, de uma oficina intitulada “Oficina do Sentir, Pensar, Agir e (Trans)formar”, organizada para acontecer em seis momentos distribuídos em seis semanas, destinando-se a pedagogas e pedagogos que atuam como docentes na educação básica da cidade de Viçosa. Esta ação de extensão, ofertada no formato de um curso, ocorrerá com o apoio do “Grupo ACOLHE: Estudos e Pesquisa em Educação”, grupo no qual integro e que é coordenado pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sandrelena da Silva Monteiro, minha orientadora.

Caso você concorde em participar, a pesquisa acontecerá através de vivências propiciadas nos encontros da “Oficina do Sentir, Pensar, Agir e (Trans)formar”, nos quais há o objetivo de trabalhar os sentidos físicos e espiritual por meio da percepção consciente, visando promover uma experiência sensível com tais. Na oficina, você irá experimentar seus sentidos tato, paladar, olfato, audição e visão através de elementos simples, dispostos ao seu redor. O sentido espiritual será experimentado através de uma meditação guiada. Ao longo do processo da oficina, você será convidado a escrever narrativas (auto)biográficas sobre os sentimentos e reflexões vividos na experiência.

Esta pesquisa tem alguns riscos, que envolveriam a possibilidade de você se sentir incomodado ou constrangimento em se pronunciar nos encontros da oficina. No entanto, caso isso aconteça, ou, caso você não queira mais participar na pesquisa, poderá se retirar da mesma a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou mudança na forma como você é

atendido pela pesquisadora. Importante destacar que nas publicações em que apareçam dados da pesquisa seu nome não será revelado.

Reafirmo que a participação nesta pesquisa é voluntária e que você é livre para participar ou recusar o convite. Sua participação neste estudo não requer nenhum custo e você não receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

## APÊNDICE II

### Roteiro de Realização da “Oficina Sentir, Pensar, Agir e (Trans)formar” (Oficina a ser realizada em 6 encontros)

1º Encontro	
<b>Título</b>	Tateio. O que sinto?
<b>Temática</b>	O sentido do tato
<b>Duração</b>	90 minutos
<b>Objetivo</b>	Trabalhar o sentido do tato através da percepção consciente visando promover uma experiência sensível com esse sentido.
<b>Recursos Utilizados</b>	Elementos simples dispostos no ambiente dos participantes, tais como: parede, chão e objetos de diferentes texturas.
<b>Desenvolvimento</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Feita uma apresentação inicial da pesquisadora-formadora e das/dos participantes da pesquisa, estes serão convidados a vivenciarem uma experiência sensível através do sentido do tato no ambiente ao seu redor, tateando-o de diferentes formas os elementos dispostos.</li> <li>2. Feito isso, as/os participantes serão convidados a refletirem sobre a experiência através das seguintes perguntas*: <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Como você se sente?</li> <li>b. Como você percebe esse sentido?</li> <li>c. Você já havia percebido esse sentido dessa forma antes?</li> <li>d. Que impactos isso gera em você?</li> </ol> </li> <li>3. Após esse momento de reflexões, as/os participantes poderão expressar seus pensamentos e sentimentos para o grupo, caso seja este o seu desejo. <ol style="list-style-type: none"> <li>a.</li> </ol> </li> <li>4. Por fim, as/os participantes serão convidados a produzirem narrativas (auto)biográficas sobre a experiência propiciada pelo encontro.</li> </ol> <p>*As perguntas reflexivas indagadas no processo guiarão a produção das narrativas (auto)biográficas pelas/pelos participantes ao longo do processo de realização da oficina como um todo.</p>

## 2º Encontro

<b>Título</b>	Ouço. O que sinto?
<b>Temática</b>	O sentido da audição
<b>Duração</b>	90 minutos
<b>Objetivo</b>	Trabalhar o sentido da audição através da percepção consciente visando promover uma experiência sensível com esse sentido.
<b>Recursos Utilizados</b>	Elementos auditivos dispostos no ambiente dos participantes, tais como: sons ambientes ou de instrumentos <b>musicais</b> , como violão, flauta e kântele.
<b>Desenvolvimento</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. As/os participantes da pesquisa serão convidados a vivenciarem uma experiência sensível através do sentido da audição no ambiente ao seu redor, ouvindo os sons dispostos no local. Ouvirão também o som de instrumentos musicais, tocados pela pesquisadora-formadora.</li> <li>2. Feito isso, as/os participantes serão convidados a refletirem sobre a experiência através das seguintes perguntas*:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Como você se sente?</li> <li>b. Como você percebe esse sentido?</li> <li>c. Você já havia percebido esse sentido dessa forma antes?</li> <li>d. Que impactos isso gera em você?</li> </ol> </li> <li>3. Após esse momento de reflexões, as/os participantes poderão expressar seus pensamentos e sentimentos para o grupo, caso seja este o seu desejo.</li> <li>4. Por fim, as/os participantes serão convidados a produzirem narrativas (auto)biográficas sobre a experiência propiciada pelo encontro.</li> </ol> <p>*As perguntas reflexivas indagadas no processo guiarão a produção das narrativas (auto)biográficas pelas/pelos participantes ao longo do processo de realização da oficina como um todo.</p>

## 3º Encontro

<b>Título</b>	Cheiro e Saboreio. O que sinto?
---------------	---------------------------------

<b>Temática</b>	Os sentidos do olfato e do paladar
<b>Duração</b>	90 minutos
<b>Objetivo</b>	Trabalhar os sentidos do olfato e do paladar através da percepção consciente visando promover uma experiência sensível com esses sentidos.
<b>Recursos Utilizados</b>	Alimentos leguminosos, como <b>beterraba</b> e uma porção de <b>terra</b> e uma folha de papel A4 dispostos no ambiente dos participantes ou ofertados pela pesquisadora-formadora.
<b>Desenvolvimento</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. As/os participantes da pesquisa serão convidados a vivenciarem uma experiência sensível através dos sentidos do olfato e do paladar utilizando uma beterraba, uma porção de terra e uma folha de papel A4. A experiência consiste em sentir o cheiro da beterraba e da terra. A beterraba descascada poderá ser degustada. Ambos os elementos naturais poderão também ser espalhados pelo papel, de forma que as/os participantes possam experimentar o cheiro na atividade, contemplando o registro que se faz no papel pelo uso destes materiais.</li> <li>2. Feito isso, as/os participantes serão convidados a refletirem sobre a experiência através das seguintes perguntas*: <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Como você se sente?</li> <li>b. Como você percebe esse sentido?</li> <li>c. Você já havia percebido esse sentido dessa forma antes?</li> <li>d. Que impactos isso gera em você?</li> </ol> </li> <li>3. Após esse momento de reflexões, as/os participantes poderão expressar seus pensamentos e sentimentos para o grupo, caso seja este o seu desejo.</li> <li>4. Por fim, as/os participantes serão convidados a produzirem narrativas (auto)biográficas sobre a experiência propiciada pelo encontro.</li> </ol> <p>*As perguntas reflexivas indagadas no processo guiarão a produção das narrativas (auto)biográficas pelas/pelos participantes ao longo do processo de realização da oficina como um todo.</p>

#### 4º Encontro

<b>Título</b>	Vejo. O que sinto?
---------------	--------------------

<b>Temática</b>	O sentido da visão
<b>Duração</b>	90 minutos
<b>Objetivo</b>	Trabalhar o sentido da visão através da percepção consciente visando promover uma experiência sensível com esse sentido.
<b>Recursos Utilizados</b>	Elementos visuais dispostos no ambiente dos participantes, tais como uma <b>vela acesa</b> , objetos e materialidades diversas.
<b>Desenvolvimento</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. As/os participantes da pesquisa serão convidados a vivenciarem uma experiência sensível através do sentido da visão, de forma que possam contemplar diferentes objetos e materialidades ao seu redor.</li> <li>2. Feito isso, as/os participantes serão convidados a refletirem sobre a experiência através das seguintes perguntas*: <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Como você se sente?</li> <li>b. Como você percebe esse sentido?</li> <li>c. Você já havia percebido esse sentido dessa forma antes?</li> <li>d. Que impactos isso gera em você?</li> </ol> </li> <li>3. Após esse momento de reflexões, as/os participantes poderão expressar seus pensamentos e sentimentos para o grupo, caso seja este o seu desejo.</li> <li>4. Por fim, as/os participantes serão convidados a produzirem narrativas (auto)biográficas sobre a experiência propiciada pelo encontro.</li> </ol> <p>*As perguntas reflexivas indagadas no processo guiarão a produção das narrativas (auto)biográficas pelas/pelos participantes ao longo do processo de realização da oficina como um todo.</p>

### 5º Encontro

<b>Título</b>	Sinto, logo sou!
<b>Temática</b>	O sentido espiritual
<b>Duração</b>	90 minutos
<b>Objetivo</b>	Trabalhar o sentido espiritual através da percepção consciente visando promover uma experiência sensível com esse sentido.

<b>Recursos Utilizados</b>	Uma meditação guiada pela pesquisadora-formadora, que conduz a uma <b>casa interior</b> .
<b>Desenvolvimento</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. As/os participantes da pesquisa serão convidados a vivenciarem uma experiência sensível através do sentido espiritual por meio de uma prática meditativa guiada pela pesquisadora-formadora.</li> <li>2. Feito isso, as/os participantes serão convidados a refletirem sobre a experiência através das seguintes perguntas*: <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Como você se sente?</li> <li>b. Como você percebe esse sentido?</li> <li>c. Você já havia percebido esse sentido dessa forma antes?</li> <li>d. Que impactos isso gera em você?</li> </ol> </li> <li>3. Após esse momento de reflexões, as/os participantes poderão expressar seus pensamentos e sentimentos para o grupo, caso seja este o seu desejo.</li> <li>4. Por fim, as/os participantes serão convidados a produzirem narrativas (auto)biográficas sobre a experiência propiciada pelo encontro.</li> </ol> <p>*As perguntas reflexivas indagadas no processo guiarão a produção das narrativas (auto)biográficas pelas/pelos participantes ao longo do processo de realização da oficina como um todo.</p>

### 6º Encontro

<b>Título</b>	Uma tessitura de (trans)formações
<b>Temática</b>	Encontro de finalização da oficina
<b>Duração</b>	90 minutos
<b>Objetivo</b>	Finalizar as atividades da oficina construindo uma tessitura de imagens que contemplem o aprendizado das experiências vivenciadas no processo.
<b>Recursos Utilizados</b>	Materiais de registro diversos, tais como: tecidos, linhas, agulhas, papéis, lápis coloridos, canetas, giz coloridos, etc.
<b>Desenvolvimento</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Finalizando as atividades da oficina como um todo, as/os participantes da pesquisa serão convidados a tramar a tessitura do conjunto de encontros, experiências e possíveis (trans)formações</li> </ol>

vivenciadas partindo da pergunta:

- a. Se fossem estampar essas vivências em um tapete, que estampa seria?
2. Após o momento de reflexões, as/os participantes poderão expressar seus pensamentos e sentimentos para o grupo, caso seja este o seu desejo.
3. Por fim, as/os participantes serão convidados a confeccionarem uma estampa, da forma como desejarem, que expresse seus sentimentos e pensamentos sobre o processo vivenciado, podendo também, após a confecção, falar sobre a obra produzida.