O SENSÍVEL NA ESCOLA: DIÁLOGOS SOBRE A FORMAÇÃO ESTÉTICA E TRABALHO DOCENTE

THE SENSITIVE IN SCHOOL: DIALOGUES ON AESTHETIC EDUCATION AND TEACHING WORK

Jeime Andreia Davalo Gonçalves[1]

RESUMO: O presente artigo propõe uma reflexão sobre a educação estética, o trabalho e a formação do professor e sua conexão com o social. Nesse contexto, compreende-se a educação estética em possível diálogo com a arte e o sensível, não como ensino técnico ou disciplinar, mas como experiência sensível que amplia a percepção, a imaginação e a relação do sujeito com o mundo. O objetivo geral consistiu em tecer reflexões sobre o sensível no trabalho docente e na formação do professor, por uma perspectiva social e coletiva, destacando a importância do olhar sensível e das dimensões estéticas e experienciais na constituição do professor e em sua formação continuada. Como objetivos específicos, propõe-se: (i) dialogar sobre a importância do olhar sensível na prática pedagógica e nos processos de formação continuada de professores; (ii) problematizar o trabalho docente como uma atividade complexa, relacional e socialmente constituída; (iii) discutir a formação do professor como um processo construído ao longo da trajetória profissional e no coletivo de trabalho. Esse artigo bibliográfico se organiza sob uma perspectiva teórico-reflexiva, fundamenta suas reflexões principalmente em autores que dialogam sobre educação estética e formação docente. Dentre eles, destacam-se os estudos de Tardif, ao abordar os saberes docentes, e de Schlindwein, ao discutir o sensível, a experiência e a estética na formação docente. As considerações iniciais indicam que o trabalho docente não pode ser compreendido de forma isolada ou meramente técnica, ao ser atravessado por relações, experiências e percepções construídas no social.

Palavras-chave: educação estética; trabalho docente; formação continuada.

ABSTRACT: *This article reflects on aesthetic education, work, and teacher training, and their connection to the social sphere. From this perspective, aesthetic education is understood as a dialogue with art and sensibility rather than as technical or disciplinary instruction. It is a sensory experience that enhances perception, imagination, and one's relationship with the world. With this in mind, the article's main objective is to explore sensibility in teaching and teacher training from a social and collective standpoint. It emphasizes the importance of a sensitive approach and the aesthetic and experiential dimensions in shaping teachers and their ongoing training. The specific objectives are as follows: (i) discussing the importance of a sensitive perspective in pedagogical practice and teachers' continuing education processes, and (ii) problematizing teaching work as a complex, relational, and socially constituted activity. (iii) To discuss teacher education as a process that develops throughout one's professional journey within a work collective. This bibliographic article is organized from a theoretical and reflective perspective, basing its arguments primarily on authors who discuss aesthetic education and teacher training. Notably, Tardif's studies address teacher knowledge, and Schlindwein's studies discuss sensitivity, experience, and aesthetics in teacher education. Initial considerations suggest that teaching*

1 Titulação da Autor 1. Pedagoga Centro Educacional Leonardo Da Vinci; Mestre em educação FURB-Universidade Regional de Blumenal - E-mail: deia.davalo.gonçalves@hotmail.com

cannot be understood in isolation or merely as strictly, since it is shaped by relationships, experiences, and perceptions constructed within a social context.

Keywords: *teaching work; aesthetic education; continuing education.*

1 INTRODUÇÃO

Este texto é fruto de leituras e reflexões realizadas no âmbito do grupo de pesquisa *Estética, Arte e Educação* — FURB, da Universidade Regional de Blumenau. Insere-se em um contexto de formação humana no qual, por meio de um olhar dialógico (Bakhtin, 2003) e de múltiplas leituras, impactamos e somos impactados em relação às nossas percepções sobre educação e sociedade. Destaca-se que a educação é um processo construído coletivamente.

É importante ressaltar que a compreensão de que os procedimentos que fazem parte do ensinar e do aprender não são atos individualizados, mas se constituem nas relações estabelecidas no coletivo.

Ao tratar da educação estética e do sensível, é necessário esclarecer que este artigo não aborda o ensino de arte como área específica do currículo escolar. Entretanto, reconhece-se que a arte é um campo privilegiado de experiências estéticas, por meio do qual o sujeito amplia sua percepção, sensibilidade e capacidade de atribuir sentidos ao mundo. Nesse entendimento, a arte dialoga de maneira intrínseca com a educação estética e com o sensível, sendo compreendida como uma linguagem que potencializa experiências formativas e contribui para a constituição de um olhar sensível na formação e na prática docente.

Sob esse aspecto, o professor é compreendido como um sujeito sócio-histórico-cultural, que cria e interage com base em suas vivências e experiências, mobilizando conhecimentos prévios e repertórios culturais para organizar seu trabalho e interagir com os outros. Defende-se, assim, a importância de incorporar a cultura e a arte aos processos formativos desse profissional, para que as percepções ressignificadas reverberem em sua prática pedagógica, em seu contato com os outros e no contexto escolar.

Atuar na escola apresenta desafios e complexidades. Essa compreensão não se baseia em achismos ou certezas individuais, mas no entrelaçamento entre a vivência profissional em educação e diversos estudos que, a partir de dados, reflexões e direcionamentos teóricos, evidenciam as múltiplas dimensões da prática docente.

As temáticas que envolvem a educação e a formação docente se configuram, assim, como um campo de interesse contínuo para os pesquisadores, fortalecendo estudos desenvolvidos sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas (Schlindwein, 2006; Tardif, 2014). Essa recorrência se justifica pela diversidade de dimensões, sentidos e percepções que permeiam o trabalho do professor, bem como pela defasagem ainda observável de pesquisas que se abordem os aspectos sensíveis da prática docente.

Diante dessa perspectiva, o objetivo geral deste artigo consiste em tecer reflexões sobre o sensível no trabalho docente e na formação do professor, por meio de uma perspectiva social e coletiva, destacando a importância do olhar sensível e das dimensões estéticas e experienciais na constituição do professor e em sua formação continuada.

Como objetivos específicos, propõe-se: (i) dialogar sobre a importância do olhar sensível na prática pedagógica e nos processos de formação continuada de professores; (ii) problematizar o trabalho docente como uma atividade complexa, relacional e socialmente constituída; (iii) discutir a formação do professor como um processo construído ao longo da trajetória profissional e no coletivo de trabalho.

O foco deste artigo é o trabalho e a formação docente, compreendidos como processos que impactam diretamente o fazer do professor e que se constituem em meio a dinâmicas sociais e coletivas. Ao abordar essa coletividade, intrínseca ao contexto e às interações que envolvem, ainda que de forma implícita, as decisões e os posicionamentos do professor, defende-se a necessidade de uma formação continuada voltada para o aspecto sensível. Essa perspectiva não se refere à romantização do trabalho docente, mas à preparação do professor para enxergar, ouvir e sentir o contexto em que está inserido. Defende-se que um olhar mais atento a essas percepções possa impactar positivamente sua prática (Schlindwein, 2006). É sob esse viés que buscamos discutir o olhar sensível como dimensão constitutiva da prática pedagógica e da formação continuada.

Em meio a uma educação que envolve diversos agentes e processos, aponta-se a necessidade de um olhar cuidadoso para o saber do professor, sujeito que ocupa um papel de extrema relevância no processo de ensino e aprendizagem (Schlindwein, 2006). Trata-se de um profissional que, em muitas vezes, depara-se com diversas situações e especificidades diversas, interage, toca e também é tocado no espaço de relações em que está inserido. Carvalho e Bufrem (2006, p. 59) destacam que a vivência construída no contexto sócio-histórico-cultural "sensibiliza-nos na medida em que nos vemos, vemos os outros e nosso contexto social".

Ainda nessa perspectiva, as autoras afirmam, no que se refere ao contexto social e histórico:

> Não é possível pensar o homem, história e contexto separadamente, pois na humanidade está refletida cada individualidade e, nas comunidades, os conteúdos da essência individual se legitimam e tornam os conteúdos objetivos da comunidade, assim como os conteúdos axiológicos objetivos da comunidade se legitimam nos aspectos da individualidade humana (Carvalho; Bufrem, 2006, p. 60).

A afirmação de Carvalho e Bufrem (2006), de que há uma indissociabilidade entre homem, história e contexto, contribui para a compreensão do professor como um sujeito cuja prática é atravessada por múltiplas determinações sociais, culturais e históricas. No trabalho docente, essa relação se manifesta de forma concreta no cotidiano escolar, pois o professor não atua a partir de uma neutralidade ou de um saber descolado da realidade; ao contrário, ele mobiliza valores, percepções, afetos e experiências construídos ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Ao mesmo tempo, suas ações, suas escolhas pedagógicas e suas formas de se relacionar com os estudantes contribuem para a construção dos valores e dos sentidos que circulam na comunidade escolar.

Dessa forma, o trabalho do professor configura-se como um espaço de mediação entre o individual e o coletivo: o que o docente é, sente e compreende ganha objetividade na prática pedagógica, ao passo que os valores, as normas e as concepções presentes na escola e na sociedade são incorporados e ressignificados em sua ação. Nessa visão, o trabalho docente revela-se como uma prática social e histórica, na qual o professor se constitui e, simultaneamente, participa da constituição do contexto educativo em que está inserido.

Gatti (2003, p. 196) corrobora essa compreensão ao afirmar que “é preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal”. Ela destaca também o papel da cultura, que, quando compartilhada, gera conhecimentos, percepções, posicionamentos e formas de enxergar o mundo. A autora menciona ainda eventos sociais de maior amplitude, como os de ordem política, econômica e cultural, que impactam a vida dos sujeitos em grupo (Gatti, 2003).

Em meio aos nossos diálogos, é válido ressaltar que os aspectos e interações culturais “moldam as concepções sobre educação, ensino, papel profissional e as práticas a elas ligadas, [...], que, por sua vez, são estruturalmente delimitadas pela maneira como as pessoas se veem e estruturam suas representações” (Gatti, 2003, p. 196).

Nesse sentido, ao olhar diretamente para a atuação docente, é possível afirmar que aspectos e interações culturais e sociais moldam as concepções que os sujeitos constroem sobre educação, ensino e papel profissional, influenciando diretamente as práticas pedagógicas. No caso do professor, essas concepções não se formam apenas com base nos conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial ou continuada, mas também são estruturalmente delimitadas pelas representações que o próprio docente constrói de si, dos outros e do contexto em que atua.

Essas representações orientam suas escolhas pedagógicas, sua forma de se posicionar diante dos alunos, dos colegas e das demandas institucionais, bem como a maneira como interpreta os desafios do cotidiano escolar. Em outras palavras, a escola constitui-se como um espaço onde o individual e o coletivo se encontram. O professor atua justamente nesse encontro, reconhecendo as singularidades dos alunos e, ao mesmo tempo, contribuindo para a construção de uma comunidade mais humana, ética e consciente.

O desenvolvimento de um olhar mais sensível é também social. Nessa perspectiva, “a acessibilidade estética é um processo longo que o homem desenvolve no processo de humanização, na relação que estabelece com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo, à medida que desenvolve seus sentidos” (Carvalho; Bufrem, 2006, p. 50).

Ao longo deste texto, serão tecidas reflexões com base nos conteúdos e percepções oriundos de pesquisas nas áreas humanas e sociais, como educação, estética, trabalho e formação docente. Desse modo, este estudo bibliográfico, que adota uma perspectiva teórico-reflexiva, apresenta, além da introdução e das considerações finais, diálogos sobre o sensível, a escola, o professor e sua formação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: TRABALHO DOCENTE, FORMAÇÃO E DIMENSÃO SOCIAL

O trabalho docente revela-se como uma prática socialmente situada, na qual ensinar não se reduz à aplicação de métodos ou conteúdos, mas envolve compreender e lidar com valores, sentidos e significados construídos coletivamente. Essa compreensão reforça a necessidade de processos formativos que considerem o professor como sujeito social, cujas práticas são atravessadas por dimensões culturais, afetivas e simbólicas, e não apenas por aspectos técnicos ou cognitivos.

Relacionando essa perspectiva ao trabalho do professor e à escola, é possível afirmar que cada sujeito chega à instituição escolar trazendo consigo sua história, valores e vivências familiares, culturais e sociais, que influenciam diretamente a maneira como compreende o mundo, se expressa e se relaciona. Da mesma forma, a escola não é apenas como um espaço de transmissão ou de recebimento de conteúdos, mas como um lugar onde valores, modos de pensar e de conviver são vivenciados cotidianamente (Freire, 2021). Essa visão também pode ser aplicada ao professor, compreendendo-o como sujeito em constante construção, que, em meio às trocas e vivências, ensina e também aprende. Em um movimento dialógico e social, cada experiência é única, contudo, efetivada no coletivo, permeada de valores que superam as limitações individuais (Schlindwein, 2006; Bakhtin, 2003).

Autores como Gatti (2003) apontam que a formação docente e seus desafios têm sido temas recorrentes em pesquisas educacionais, especialmente nos estudos que abordam a formação em serviço ou continuada. Com foco no trabalho docente, as dificuldades enfrentadas por esse grupo profissional são frequentemente analisadas e problematizadas. Contudo, a autora também chama a atenção para o fato de que muitos programas e cursos de formação continuada mantêm propostas centradas na oferta de materiais, informações e conteúdos, priorizando a racionalidade técnica e cognitiva. Muitas vezes, parte-se da expectativa de que os novos conhecimentos apresentados nesses cursos impactem diretamente e modifiquem a forma como o professor se posiciona e realiza seu trabalho. Gatti (2003) afirma que essa concepção apresenta limites importantes, sobretudo por desconsiderar a condição social do professor como ser humano inserido em grupos sociais de referência. Conforme a autora destaca, “as limitações dessa concepção têm sido tratadas pela pesquisa e literatura em psicologia social, que chamam a atenção para o fato de que esses profissionais são pessoas integradas a grupos sociais de referência nos quais se gestam concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam” (Gatti, 2003, p. 192).

Os limites apontados por Gatti (2003) abrem espaço para a defesa de uma concepção de formação que considere dimensões culturais, sensíveis e coletivas do trabalho docente. Autores como Carvalho e Bufrem (2006, p. 48) defendem a importância e a necessidade de uma “formação cultural que fortaleça o papel mediador do professor”, partindo da compreensão de que o trabalho e a vivência profissional docente se constroem em meio ao social. Para além da arte, apresentada como proposta central pelas autoras, destaca-se também a importância da aproximação do professor com os movimentos que atravessam os espaços escolares e com as ações coletivas no território onde a escola está inserida, compreendidas como experiências de formação cultural. Essas vivências possibilitam ao docente compreender valores, conflitos, modos de vida, linguagens e saberes populares que atravessam a vida dos estudantes, ampliando sua leitura de mundo e qualificando sua mediação pedagógica.

Nessa mesma direção, Gatti (2003, p. 192) ressalta que os “conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas socioafetivos e culturais”. A autora afirma que essa é uma das razões pelas quais muitos programas que visam à mudança cognitiva, de práticas ou de posturas mostram-se ineficazes, uma vez que sua centralização apenas nos aspectos cognitivos individuais esbarra nas representações sociais e na cultura dos grupos profissionais.

Essa visão encontra ressonância em abordagens que compreendem a formação docente como um processo que envolve dimensões sensíveis, culturais e coletivas. Carvalho e Bufrem (2006, p. 49) afirmam que “para sua formação, sua prática e sua competência, o docente envolve-se em dimensões e compromissos relativos ao conhecimento sensível”.

Sob um ponto de vista sócio-histórico-cultural, pode-se afirmar que o professor ocupa um papel de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem (Schlindwein, 2006), compreensão que dialoga com Tardif (2014), ao evidenciar a complexidade do trabalho docente e as múltiplas demandas, relações e trocas que atravessam a prática cotidiana. O autor ainda ressalta que as representações e práticas docentes, por mais originais que sejam, ganham sentido apenas quando inseridas em uma situação coletiva de trabalho, sendo o reconhecimento social um elemento fundamental na constituição do conhecimento profissional do professor.

A problematização acerca da formação do professor, que necessita se preparar para as múltiplas exigências da profissão, fortalece-se na afirmação de Lomba e Faria Filho (2022), *apud* Lomba e Schuchter (2023), de que é necessário compreender a complexidade inerente à profissão docente em todas as suas dimensões, pois o trabalho do professor não pode ser reduzido a aspectos técnicos ou instrumentais. Nesse sentido, as decisões, os posicionamentos e os próprios processos de desenvolvimento profissional do professor refletem compreensões, entendimentos e trocas construídas no coletivo, incluindo as formações.

Da mesma forma que as significações se constroem no coletivo, a construção contínua do conhecimento docente também não ocorre de maneira individualizada. Essa compreensão do trabalho docente como construção coletiva reforça a ideia de que a docência é um processo contínuo e inacabado.

Ao contrário, a docência é compreendida como um processo permanente de tornar-se professor, marcado por um caráter evolutivo e inacabado. Nesse percurso, as experiências vividas pelo docente adquirem sentidos cada vez mais significativos, contribuindo para sua constituição profissional e pessoal. Esse processo de atribuição de significado às experiências costuma vir acompanhado de um maior envolvimento pessoal e emocional, evidenciando que a formação docente se constrói continuamente na relação entre vivência, reflexão e prática pedagógica.

Segundo Carvalho e Bufrem (2006), com base em Tomás (1987), ser professor não significa se apresentar como um produto acabado ou alcançar um estado final de formação. Pelo contrário, a docência é compreendida como um processo permanente de tornar-se professor, marcado por um caráter evolutivo e inacabado. Nesse percurso, as experiências vividas pelo docente adquirem significados cada vez mais profundos, contribuindo para sua constituição profissional e pessoal. Esse processo de atribuição de significado às experiências costuma vir acompanhado de um maior envolvimento pessoal e emocional, evidenciando que a formação docente se constrói continuamente na relação entre vivência, reflexão e prática pedagógica.

Cabe mencionar que a própria construção do conhecimento desse profissional, uma vez que cada indivíduo carrega traços e marcas da sociedade, da cultura, dos valores e das experiências coletivas. Ao mesmo tempo, o que cada pessoa pensa, reflete, analisa, sente e faz também contribui para a construção da comunidade em que vive. Sujeito e sociedade se impactam mutuamente em uma relação contínua de troca: o coletivo forma o indivíduo, que transforma o coletivo.

Gatti (2003, p. 197) afirma que:

> A cultura, os significados partilhados e o meio social permeiam as experiências individuais, construindo as referências com as quais, ou em contraposição às quais, as pessoas agem. O conhecimento é enraizado na vida social, expressando e estruturando a identidade e as condições sociais dos que dele partilham.

Nesse sentido, ações sociais ou educacionais cujo objetivo é promover mudanças conceituais, atitudinais e práticas precisam estar articuladas ao meio sociocultural no qual vivem os profissionais envolvidos, pois, metaforicamente, "a alavanca tem que se integrar ao terreno para mover o que pretende mover".

Para Carvalho e Bufrem (2006, p. 48), ao refletirem sobre a construção do repertório cultural e das sensibilidades que perpassam esse processo evolutivo, trata-se de um "processo em que sentimos e percebemos a força da intersubjetividade, em que valorizamos e acreditamos, sentimos e expressamos, e no qual a arte sobressai como elemento formativo do conhecimento sensível". O ensino, nessa perspectiva, caracteriza-se como uma atividade que se manifesta concretamente no âmbito da interação humana, trazendo inevitavelmente as marcas das relações que a compõem (Tardif, 2014).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Compreendemos este artigo como uma pesquisa de natureza bibliográfica, construída com base na análise de livros, artigos e produções acadêmicas, incluindo seminários, que discutem temáticas vinculadas às Ciências Humanas, sob uma perspectiva sócio-histórico-cultural. Os dados foram produzidos por meio do diálogo com autores que abordam a educação estética, a escola, a prática docente e a formação de professores, compreendidas como processos historicamente situados e socialmente construídos.

O objetivo geral da pesquisa é refletir sobre o sensível no trabalho docente e na formação do professor, a partir de uma perspectiva social e coletiva, destacando a importância do olhar sensível e das dimensões estéticas e experienciais na constituição do professor e em sua formação continuada. Nesse sentido, o estudo se insere em um contexto de formação humana que, por meio de um olhar dialógico e de múltiplas leituras, reconhece que impactamos e somos impactados pelas diferentes compreensões acerca da educação e da sociedade, reafirmando a educação como um processo construído no coletivo.

A seleção das obras analisadas foi feita com base em critérios relacionados à temática da pesquisa, considerando produções que dialogam com a educação estética, a escola, a formação do professor e as práticas docentes. Essa seleção foi orientada pelas leituras e discussões realizadas no âmbito do grupo de pesquisa Estética, Arte e Educação — FURB, da Universidade Regional de Blumenau. Nesse espaço, as reflexões teóricas foram aprofundadas e articuladas às problematizações que fundamentam este artigo. A revisão ortográfica final deste texto foi realizada com o auxílio de IA.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS: O OLHAR SENSÍVEL, A EXPERIÊNCIA E A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR

Assim como o aluno, que necessita de propostas de ensino que oportunizem seu desenvolvimento, o professor também se encontra em um espaço de construção e inacabamento contínuo, sendo esses conhecimentos construídos no social.

Falar sobre o sensível no trabalho docente vai além de discutir questões relacionadas ao belo, buscando problematizar a possibilidade de implementar ou transformar uma cultura pedagógica que considere os aspectos sensíveis da percepção humana (Schlindwein, 2006). Cada vivência é única e irrepetível; contudo, as experiências se efetivam em espaços coletivos,

permeados por valores que superam as limitações individuais (Schlindwein, 2006; Bakhtin, 2003). O sujeito, ao viver suas experiências, carrega marcas de sua história e de suas vivências sociais, que impactam seus modos de agir e de interpretar a realidade.

Por mais particulares que sejam, as experiências se constituem em espaços coletivos, repletos de valores construídos por meio de relações estabelecidas em tempos e contextos determinados (Schlindwein, 2006). Esses valores influenciam a forma como o professor percebe e estrutura esteticamente a realidade.

Segundo Ostrower (1978) *apud* Schlindwein (2006), os aspectos valorativos são essencialmente coletivos e originários de contextos históricos específicos, constituindo a base das instituições, normas e culturas.

Carvalho e Bufrem (2006, p. 58) afirmam que "os professores, ao desenvolverem o conhecimento sensível, aperfeiçoam suas relações interpessoais em espaço de fruição ou cenário de construção da expressividade humana". Ao integrar a arte e o conhecimento sensível em sua experiência de vida, o professor passa a articular diferentes saberes, transformando-os em comportamentos passíveis de serem transmitidos e aprendidos.

O professor, ao ensinar, não trabalha apenas com conteúdos escolares, mas com pessoas reais, inseridas em um contexto social, que se relacionam e interagem. Nesse sentido, torna-se necessário e benéfico desenvolver um olhar sensível para o contexto escolar. As escolhas pedagógicas, a postura profissional e as formas de acolher, dialogar e propor atividades contribuem para o fortalecimento de valores como respeito, solidariedade, autonomia e criticidade que, vivenciados no espaço escolar, integram a formação dos alunos e se refletem para além dele. Contudo, esse olhar sensível docente também se constitui e se desenvolve em meio ao coletivo, nas práticas e nos conhecimentos adquiridos e ressignificados.

Diante dessas reflexões, defende-se a importância de se estudar o professor em meio a uma formação sensível, considerando que, apesar do crescente número de estudos sobre o trabalho docente, observa-se que muitos direcionamentos ainda se mantêm distantes dos aspectos sensíveis que atravessam o fazer pedagógico, considerando pouco as experiências subjetivas e relacionais vividas pelos professores (Schlindwein, 2006).

Autores como Schlindwein (2006), que destacam o sensível e a arte como possibilidades de formação docente, envolvendo permitir ao professor ressignificar seu olhar ao se constituir como apreciador e formador, contribuem para as reflexões iniciais aqui traçadas. A ampliação da percepção de mundo e do repertório cultural impacta a capacidade criadora do professor, ampliando "o alcance criativo de seu trabalho, assegurando-lhe importância tanto nos destinos da escola e dos educandos quanto na consciência pedagógica da sociedade e na organização de novas formas de ação prática" (Carvalho; Bufrem, 2006, p. 59).

Diante disso, problematiza-se a formação do professor, que necessita estar preparado para responder às exigências oriundas de um trabalho marcado por dimensões teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas e simbólicas. Esse questionamento se fortalece ao considerar a afirmação de Lomba e Faria Filho (2022), *apud* Lomba e Schuchter (2023), ao apontarem a necessidade de compreender a complexidade da profissão docente em todas as suas dimensões, reforçando que o trabalho do professor não pode ser reduzido a aspectos técnicos ou instrumentais. Torna-se, assim, necessário considerar a importância de uma formação estética do professor e a valorização do sensível nas trocas estabelecidas no âmbito social.

Em meio às leituras realizadas, destaca-se a reflexão de que "as promessas do infinito se assemelham às possibilidades de leitura ensejadas por símbolos, pelas imagens, pelos sons, pelos movimentos em suas mais diversas formas de expressão" (Carvalho; Bufrem, 2006, p. 48).

Essas leituras e movimentos, quando relacionados à compreensão estética, “abrangem múltiplas situações do cotidiano” (Schlindwein, 2006, p. 35). Tais afirmações suscitam reflexões acerca da vivência, da experiência e da construção de conhecimentos do professor no contexto escolar.

Considerando que o cotidiano da escola é atravessado por múltiplas imagens, sons, movimentos e formas de expressão que se manifestam continuamente nas interações entre sujeitos, nos espaços e nas práticas pedagógicas, compreende-se que esse conjunto de experiências impacta diretamente o repertório de vivências e conhecimentos do professor. Esse processo se aproxima da ideia de um infinito de possibilidades de percepção, evidenciando que o processo educativo ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, constituindo-se como uma experiência viva, dinâmica e sensível tanto para o aluno quanto para o professor. Assim, o saber docente se configura como um processo de construção ao longo da carreira profissional, no qual o professor aprende progressivamente a dominar o seu ambiente de trabalho, inserindo-se nele e interiorizando-o por meio de regras de ação que passam a integrar a sua consciência prática (Tardif, 2014).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca por refletir sobre o trabalho docente e a formação continuada do professor, evidenciamos a importância do sensível como dimensão constitutiva da prática pedagógica, por meio de uma perspectiva social e coletiva. Ao longo das discussões desenvolvidas, direcionamo-nos a compreender a docência não como um exercício técnico isolado, mas como uma prática social complexa, atravessada por relações, experiências e percepções construídas no contexto histórico, cultural e institucional em que o professor atua.

No que se refere à problematização do trabalho docente, foi possível evidenciar que ensinar envolve muito mais do que a aplicação de métodos e conteúdos. O trabalho do professor configura-se como uma atividade relacional e socialmente constituída, na qual valores, significados e sentidos são produzidos no cotidiano escolar, em diálogo constante com os sujeitos e com o coletivo. Essa compreensão reforça a ideia de que o fazer pedagógico é marcado por dimensões simbólicas, afetivas e culturais, que influenciam diretamente as escolhas, os posicionamentos e as práticas docentes.

Ao discutir a formação do professor como um processo construído ao longo da trajetória profissional e no coletivo de trabalho, destacou-se que a docência se constitui como um percurso contínuo e inacabado. Os saberes docentes, conforme discutido, não se restringem à formação inicial ou aos conhecimentos teóricos sistematizados, mas são produzidos e ressignificados nas experiências vividas, nas interações com os pares e nas demandas concretas do cotidiano escolar. Dessa forma, a formação continuada assume um papel central, visto que possibilita espaços de reflexão, diálogo e compartilhamento de experiências, fundamentais para o desenvolvimento profissional do professor.

No diálogo acerca da importância do olhar sensível nos processos de formação continuada, evidenciou-se que o sensível não deve ser compreendido como romantização da docência, mas como uma dimensão formativa essencial. Desenvolver um olhar sensível implica ampliar a capacidade de perceber o contexto, reconhecer os sujeitos e compreender as múltiplas expressões que atravessam a vida escolar. Conforme discutido, a experiência estética e o conhecimento sensível contribuem para a constituição do professor como sujeito que sente, interpreta e atribui sentidos às suas práticas, potencializando sua atuação pedagógica.

Portanto, defende-se a pertinência de uma formação continuada que considere o professor em sua totalidade, reconhecendo-o como sujeito social, histórico e cultural, cuja prática é construída na relação com o outro e com o contexto em que está inserido. Por fim, este estudo não se encerra como uma resposta definitiva, mas como um convite à continuidade das reflexões sobre a educação estética, o trabalho docente e a formação de professores. Considera-se que aprofundar essas discussões pode fortalecer propostas formativas que valorizem as experiências, as relações e o sensível como dimensões indissociáveis do processo educativo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail, **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. Martins Fontes. São Paulo. 2003

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994. 335p.

CARVALHO, Carla; BUFREM, Leilah. Arte como conhecimento/saber na formação docente. In: SCHLINDWEIN, Luciane Maria; SIRGADO, Angel Pino (org.). **Estética e pesquisa: formação docente**. Itajaí: Editora da UNIVALI; Ed. Maria do Cais, 2006. p. 46–76. (Coleção Plurais Educacionais, 2). ISBN 85-99609-07-6.

CARVALHO, Carla; SCHLINDWEIN, Luciana Maria. Estética e formação docente: algumas considerações. In: SCHLINDWEIN, Luciana; SCHLINDWEIN, Maria; PINO SIRGADO, Ángel (org.). **Estética e pesquisa: formação de professores**. Itajaí: Editora da UNIVALI, 2006. (Coleção Plurais Educacionais.)

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. 2000. 233 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: 20.500.12733/1588912. Acesso em: 22 jan. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GATTI, Bernardete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, p. 191–204, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/ZvqbCbK3qV6kNR54KvQ4Cwr/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 6 jan. 2026.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende; SCHUCHTER, Lúcia Helena. Profissão docente e formação de professores/as para a educação básica: reflexões e referenciais teóricos. **Educação em Revista**, v. 39, p. e41068, 2023. Disponível em: SciELO Brasil. Acesso em: 5 jan. 2026.

PINO, Angel. Construindo memória do trabalho escolar. In: SCHLINDWEIN, Luciana; SCHLINDWEIN, Maria; PINO SIRGADO, Ángel (org.). **Estética e pesquisa: formação de professores.** Itajaí: Editora da UNIVALI, 2006. p. 81–93. (Coleção Plurais Educacionais.)

SCHLINDWEIN, Luciana Maria. Estética e formação docente: algumas considerações. In: SCHLINDWEIN, Luciana; SCHLINDWEIN, Maria; PINO SIRGADO, Ángel (org.). **Estética e pesquisa: formação de professores**. Itajaí: Editora da UNIVALI, 2006. (Coleção Plurais Educacionais).

SCHLINDWEIN, Luciana Maria. Estética e formação docente: algumas considerações. p. 31–45. In: SCHLINDWEIN, Luciana; SCHLINDWEIN, Maria; PINO SIRGADO, Ángel (org.). **Estética e pesquisa: formação de professores**. Itajaí: Editora da UNIVALI, 2006. (Coleção Plurais Educacionais).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 8. Impressão.