

## O QUE PODE HAVER DE MAIS QUE HUMANO EM NÓS NA FORMAÇÃO DOCENTE

WHAT CAN BE MORE THAN HUMAN IN US IN TEACHER TRAINING

¿QUÉ PUEDE HABER MÁS QUE HUMANO EN NOSOTROS EN LA FORMACIÓN DOCENTE?

 <https://doi.org/10.56238/arev7n10-137>

**Data de submissão:** 15/09/2025

**Data de publicação:** 15/10/2025

**Gardenia Maria de Oliveira Barbosa**

Pós-Doutoranda em Educação

Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC)

E-mail: gardenia.oliveira@uece.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9891-0410>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9355535230870821>

**Luís Távora Furtado Ribeiro**

Pós-Doutor em Ciências Sociais

Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC)

E-mail: luistavara@uol.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-1063-4811>

[lattes.cnpq.br/6368042791230986](http://lattes.cnpq.br/6368042791230986)

**Yure Pereira de Abreu**

Pós-Doutorando em Educação

Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC)

E-mail: yuredeabreu@alu.ufc.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2151-2502>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7975920010151322>

**Carlos Rochester Ferreira de Lima**

Pós-Doutorando em Educação

Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC)

E-mail: rochester.lima@uece.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9141-1494>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9089532730779463>

### RESUMO

Com este artigo busca-se reconhecer quais elementos estão envolvidos na formação de educadores que contemplem, para além dos referenciais teóricos, técnicos, didáticos e metodológicos, a subjetividade, como ato formativo e emancipador. A partir de Edgar Morin, Jorge Larrosa, Paulo Freire e outros pesquisadores/educadores, propõe-se pensar sobre uma formação pedagógica que considere a pessoa, sua história de vida, as experiências que estruturam a forma e o teor das relações, das expectativas e perspectivas sobre o seu papel como educador(a). Considera-se que pensar a educação e a formação de professores continua sendo um desafio para as Ciências da Educação.

**Palavras-chave:** Educação. Formação de Professores. Subjetividade. Emancipação.

## **ABSTRACT**

This article seeks to identify the elements involved in the training of educators that encompass, beyond theoretical, technical, didactic, and methodological frameworks, subjectivity as a formative and emancipatory act. Drawing on Edgar Morin, Jorge Larrosa, Paulo Freire, and other researchers/educators, the article proposes a pedagogical training approach that considers the individual, their life story, the experiences that structure the form and content of relationships, expectations, and perspectives regarding their role as an educator. It is considered that reflecting on education and teacher training remains a challenge for the fields of Education.

**Keywords:** Education. Teacher Training. Subjectivity. Emancipation.

## **RESUMEN**

Este artículo busca identificar los elementos que intervienen en la formación de educadores y que, más allá de los marcos teóricos, técnicos, didácticos y metodológicos, abarcan la subjetividad como acto formativo y emancipador. Con base en Edgar Morin, Jorge Larrosa, Paulo Freire y otros investigadores/educadores, el artículo propone un enfoque de formación pedagógica que considera al individuo, su historia de vida, las experiencias que estructuran la forma y el contenido de las relaciones, las expectativas y las perspectivas respecto a su rol como educador. Se considera que la reflexión sobre la educación y la formación docente sigue siendo un desafío para el campo de la educación.

**Palabras clave:** Educación. Formación Docente. Subjetividad. Emancipación.

## 1 INTRODUÇÃO

A formação de professores é uma temática que instiga reflexões e debates, com elaborações teóricas que buscam melhor contemplar seus propósitos, princípios e métodos. Seguindo a dinâmica da construção do conhecimento, esses elementos fluem conforme os tempos e lugares das experiências de vida e os aspectos históricos, sociais e culturais que dão a base da produção científica contextualizada e coletiva, em sintonia com as pessoas, os saberes e as vivências de cada um.

O contexto da docência na formação de professores constitui nosso cotidiano, tanto no curso de Pedagogia quanto nas licenciaturas em História, Geografia, Letras, Matemática, Física, Química e Ciências Biológicas na Universidade Estadual do Ceará (UECE), setor de estudos dos Fundamentos Psicológicos da Educação. Convencionalmente, esse contexto contempla teorias que fundamentam o olhar sobre a formação humana com o objetivo de conhecer e construir conhecimentos nesse campo da educação, seja em instituições de ensino ou nos demais ambientes de aprendizagem.

Questões relacionadas à formação humana desafiam estudiosos e pesquisadores de diferentes áreas a pensarem estratégias e caminhos que fomentem o desenvolvimento integral da pessoa, envolvendo aspectos afetivos, psicossociais, culturais, econômicos, políticos, entre outros. Sob diferentes ângulos, demarcam uma complexidade que, a princípio, não intencionamos abranger nesta reflexão.

A questão que se propõe aqui é reconhecer quais elementos estão envolvidos na formação de educadores que contemplem, para além dos referenciais teóricos, técnicos, didáticos e metodológicos, a subjetividade como ato formativo e emancipador. Uma formação pedagógica que considere a pessoa, sua história de vida, as experiências que compõem sua personalidade, que estruturam a forma e o teor das relações, das expectativas e perspectivas sobre o seu papel como educador(a).

Para construir o conceito de subjetividade, González Rey (2007) toma referências do marxismo, da hermenêutica, da teoria da complexidade, entre outras. Conforme esse autor, a subjetividade caracteriza-se como uma categoria que se desenvolve na história do saber humano, na processualidade dos sentidos subjetivos que não é apenas intrapsíquica, pois se estrutura, inclusive, nas relações interpessoais e na organização da vida social. Conforme suas palavras,

A pessoa, ao atuar como sujeito, expressa, em qualquer de seus atos concretos, uma subjetivação que implica sua subjetividade individual e a subjetividade social, integração única que surge em forma de sentidos subjetivos singulares, que se desdobram em trajetórias únicas em suas ações concretas. Por sua vez, a ação do sujeito individual pode ter uma repercussão na subjetividade social que vai além de sua intenção individual, passando a se constituir na subjetividade social. É impossível atuar na posição de sujeito sem comprometer a produção de sentidos subjetivos (GONZALEZ REY, 2007, p. 145).

A complexidade e amplitude desse tema evidencia que qualquer tentativa de contemplação estará, inevitavelmente, restrita em profundidade frente ao debate acadêmico consolidado e em contínua elaboração. No entanto, não há como não correr esse risco, visto que para refletir sobre a formação de professores, entendemos ser minimamente necessário passar pelo sujeito, pelo humano e o que o constitui, o que constatamos a partir de questões e situações com as quais nos deparamos, cotidianamente, em nossa prática docente nas licenciaturas.

Pan *et al.* (2011) argumentam que muito se fala sobre subjetividade nas ciências humanas, no entanto, com pouca clareza conceitual. Em sua análise, as autoras desenvolvem uma leitura da subjetividade sob a perspectiva de um diálogo interdisciplinar entre a Filosofia do sujeito e da linguagem e a Psicologia Sócio-Histórica, buscando uma dimensão histórico-filosófica e discursiva do sujeito, o que resulta em um processo ontologicamente indissociável da intersubjetividade. Por fim, chegam a considerações que (numa tentativa nossa de apresentar um mínimo de compreensão sobre o que seja e constitui a subjetividade), mesmo considerando as divergências teórico-metodológicas, ou algo em comum, sintetizam:

[...] o entendimento da subjetividade como sendo, simultaneamente, produzida por e (re)produtora de relações históricas e sociais, ou seja, de processos educativos (formativos) datados e situados, cujas especificidades, no seio da sociedade capitalista contemporânea, configuram processos sociais contraditórios que, assim, determinam processos objetivos e subjetivos de assujeitamento-resistência ou, em outras palavras, de alienação-emancipação (PAN, 2011, p. 10-11).

Isso demarca a relevância da mediação social, particularmente dos processos educativos, como parte indissociável do que há de humano em nós, a intersubjetividade, permeada por suas implicações históricas, políticas, econômicas, culturais e, por que não dizer, psicoafetivas.

Coelho Júnior e Figueiredo (2012), entre vários autores que pesquisam a intersubjetividade, apresentam leituras diversificadas desse conceito, com diferentes dimensões e funcionamentos, nas quais, para citar algumas abordagens teóricas, tais como a fenomenologia, o interacionismo simbólico e a psicanálise, discorrem sobre sua importância para o conhecimento de si e do outro, dando especial ênfase à relevância da alteridade nos processos de constituição do eu. Assim, perceber a si e ao outro implica abrir canais para o respeito à diversidade, característica eminentemente humana, tão importante e necessária em nossos dias.

Entre várias representações, conforme esses autores, a intersubjetividade costuma ser definida como “[...] a situação na qual, por suas múltiplas relações, numerosos (ou apenas dois) sujeitos formam uma sociedade ou comunidade ou um campo comum e podem dizer: nós” (COELHO JR;

FIGUEIREDO, 2012, p. 22-23). Desse modo, descrevem a experiência intersubjetiva como aquilo que é vivido simultaneamente por várias mentes.

Observemos o quanto podemos considerar, respaldados(as) por esses autores, sobre o impacto e a abrangência de elementos que estão envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem que, no contexto da educação formal, especificamente, compõem a formação (e autoformação) de todos os sujeitos, sejam estudantes ou educadores, da educação básica ao ensino superior.

No entanto, algumas questões se evidenciam: como os educadores sentem e vivem a (auto)formação? Como se envolvem (ou não) com os processos de construção de conhecimento e de autoconhecimento? Qual o tempo e espaço para essa construção dos aspectos afetivos e relacionais, ao lado e além da apreensão (e “transmissão”) do conhecimento culturalmente acumulado? E como isso seria viável? Seria desejável? O que estaria envolvido nessa proposta autoformadora? Existe escola formal para isso? Sendo assim, qual seria o papel do ensino para se conhecer e fomentar essa condição humana? Isso tem implicações na nossa docência?

## 2 METODOLOGIA

Com o propósito de investigar sobre como a formação de professores contempla a pessoa de forma integral, sua subjetividade como parte intrínseca ao processo formativo enquanto educandos/educadores, realizamos uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, tomando o aporte teórico de Paulo Freire, Jorge Larrosa, Edgar Morin, entre outros pesquisadores/educadores que, reconhecidamente, desenvolvem ou desenvolveram estudos nessa temática.

Desenvolvemos a análise dos dados pautados nos autores selecionados, em diálogo com nossas práticas docentes, na intenção de ressaltar a importância da formação de professores de forma integral e emancipadora.

## 3 A EXPERIÊNCIA EDUCADORA E NÓS

Ao desenvolver a temática das “tecnologias do eu” (um conceito foucaultiano) e sua relação com a educação, Larrosa (2011) reflete sobre as práticas pedagógicas nas quais “se produz ou se transforma a experiência que as pessoas têm de si mesmas” (LARROSA, 2011, p. 36), orientadas, assim, para a construção e a transformação da subjetividade. Dessa forma, almeja pensar de outro modo (é preciso pensar diferente), agregar ao que existe um frescor de conhecimentos, sugerindo, inclusive, uma metodologia de trabalho que favoreça (re)elaborar uma relação reflexiva da pessoa que aprende, consigo e com os outros.

Sob a perspectiva antropológica foucaultiana da educação, Larrosa se propôs a pensar “as teorias e práticas pedagógicas enquanto produtoras de pessoas” (LARROSA, 2011, p. 37), ou ainda, como funcionam os aparatos pedagógicos e terapêuticos de subjetivação. Interessante esse autor ressaltar a intimidade entre o discurso antropológico e o discurso terapêutico, visto as semelhanças entre as práticas pedagógicas (quando não de natureza conteudista) e as práticas terapêuticas; ou, ainda, que “A educação se entende e se pratica cada vez mais como terapia, e a terapia se entende e se pratica cada vez mais como educação ou reeducação” (LARROSA, 2011, p. 40).

No entanto, por que a terapia se apresenta aqui associada à educação? Que terapia é essa? O fato é que o processo terapêutico implica na qualidade da relação da pessoa consigo. Larrosa traz a experiência de si como sendo elementar para um ser humano ser uma “pessoa”, um “sujeito” ou um “eu” (LARROSA, 2011, p. 39), inteiro, integral. No entanto, observa, ainda, que as práticas pedagógicas e/ou terapêuticas (espaços que podem ser de mediação ou de conflito) nem sempre avançam para problematizar a autoconsciência, a autonomia ou a autodeterminação, considerando as condições que histórica e culturalmente estão envolvidas. Novas questões se insurgem: por entre um mundo de experiências, qual seria o caminho, ou os caminhos, para essa formação da pessoa? Para a qualidade de vida? Para a emancipação humana? Para o bem-estar integral? São caminhos histórica e culturalmente construídos que, sob uma diversidade de perspectivas, instigam as reflexões e ações que movem a ciência, a busca de respostas às mais elementares perguntas, como estas que fazemos por exemplo.

Estamos imersos em alguns dilemas contemporâneos que trazem um tônus desafiador e, sob alguns aspectos, catastrófico. O adoecimento do planeta Terra e, naturalmente, de seus habitantes, e suas consequências, é algo que não temos mais condições de reverter, restando-nos arregimentar toda habilidade humana cognitiva, psicológica, afetiva, intuitiva, social e política e, nesse contexto de desesperança, até espiritual, para sobrevivermos, preservarmos, cuidarmos de todo o sistema adoecido, na intenção de uma recuperação.

Edgar Morin proferiu sete saberes necessários à educação do futuro<sup>1</sup> (MORIN, 2000), os quais foram atualizados na Conferência Internacional sobre “Os sete saberes necessários à educação do presente”, realizada em setembro de 2010, na cidade de Fortaleza (CE) (MORAES; ALMEIDA, 2012), por meio de palestras e círculos de diálogo com educadores. Entre seus objetivos, o principal era dar espaço às falas, às reflexões e aos prognósticos em relação aos saberes idealizados por Edgar Morin.

<sup>1</sup> Os saberes propostos por Morin são: as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; a ética do gênero humano.

Nas Conferências de abertura e de encerramento desse evento, Morin (2012) reafirma o saber compartimentado, disciplinado, como separações que turvam a capacidade de ver, compreender e enfrentar alguns problemas fundamentais da humanidade, desde aqueles cotidianos e corriqueiros até os de dimensões planetárias. Sem negar a importância do saber especializado, sugere que as disciplinas se unam para produzir um conhecimento que contextualize e religue os saberes, afirmado, inclusive, que a compreensão humana é o mais importante dos saberes, por trazer em si um movimento de empatia, de abertura, altruísta, comunitário, de um pensar complexo. Também apresenta as questões-chave da ética do gênero humano (antropoética), a responsabilidade e a solidariedade, inseparáveis e elementares, considerando-se suas dimensões individual (ética pessoal), social (ética civil) e da espécie humana (ética humana planetária), que combinem, por fim, intenção e realidade, pois, para além das “boas intenções”, há “a necessidade de uma estratégia para configurar a ação, para obter informações e traçar o caminho necessário” (MORIN, 2012, p. 40).

A compreensão humana, a empatia, a solidariedade, o altruísmo, a coletividade, a abertura à diversidade etc., são condições de vida em comunidade, o que favorece a qualidade de vida humana, algo que está em grande crise na contemporaneidade. Essa compreensão culminou com a proposta de Morin de que se encontrem caminhos para uma “metamorfose civilizacional” (MORIN, 2012, p. 43), pois

É preciso dizer ainda que se exista a possibilidade de um novo caminho, uma nova via e uma nova esperança, é evidente que as crises significam possibilidades de regressão, mas também possibilidade de imaginação, de criação de algo novo e significativo. Há desorientação, há pessimismo e há medo. Mas é possível também que algo possa se regenerar. Não existe nada que seja absolutamente irreversível no progresso humano, assim como na democracia ou na supressão dela (MORIN, 2012, p. 44).

Refletindo sobre educação e complexidade, Petraglia (2012) concorda com Morin sobre o diálogo entre as ciências e os mais diversos e dispersos pensamentos, com o propósito de religar, de conjugar a “leitura científica com a cultura humanística” (PETRAGLIA, 2012, p. 130), o que, certamente, demandaria a proclamada metamorfose. A autora fala da audácia, da persistência e da dedicação necessárias para essa reforma do pensamento, ético e responsável, que educadores precisam ter para religar os saberes à prática pedagógica, o que pressupõe algumas “ideias-estratégias”, que são:

- 1) Reconhecimento da condição de *homo complexus* no estudante e em si mesmo; 2) Utilização de linguagens variadas; 3) Valorização do conflito; 4) Planejamento flexível; 5) Autoanálise constante; 6) Reforma do pensamento; 7) Transdisciplinaridade; 8) Cultivo do estado poético; 9) Esperança e coautoria de uma nova política de civilização (PETRAGLIA, 2012, p. 134).

São ideias-estratégias que incluem, além da proposta político-pedagógica, as dimensões cognitiva, afetiva, psicossocial, cultural, artística, espiritual, entre outras, todas inter-relacionadas, o que caracteriza a transdisciplinaridade e o pensamento complexo de Edgar Morin. Essa proposta de Petraglia vai ao encontro do que observou Larrosa, quando traz a confluência entre aspectos pedagógicos e terapêuticos no processo educativo, perpassando aquelas temáticas das ciências humanas que fomentam o mais desejável e melhor de nós. Sendo assim, voltamos à questão já lançada: qual seria o papel do ensino, da pedagogia/terapia para se conhecer e fomentar essa condição humana?

Morin afirma que estudar a condição humana ultrapassa o olhar das ciências humanas, que por vezes, paradoxalmente, devido ao estado de fragmentação, contribuem pouco, ampliando a demanda ao olhar das ciências naturais. Conforme afirma,

Trazemos, dentro de nós, o mundo físico, o mundo químico, o mundo vivo, e, ao mesmo tempo, deles estamos separados por nosso pensamento, nossa consciência, nossa cultura. Assim, Cosmologia, ciências da Terra, Biologia, Ecologia permitem situar a dupla condição humana: natural e metanatural (MORIN, 2014, p. 37).

A proposta é mobilizar todas as disciplinas a olharem a condição humana, todos os saberes, todas as ideias, todas as dimensões do conhecimento, na tentativa, porque não é certeza, de alcançar a complexidade que é o ser humano. Assim, deseja-se “mostrar que o *Homo sapiens* também é, indissoluvelmente, *Homo ludens*, que *Homo economicus* é, ao mesmo tempo, *Homo mythologicus*, que *Homo prosaicus* é, ao mesmo tempo, *Homo poeticus*” (MORIN, 2014, p. 42).

Diante da multidimensionalidade da condição humana, o fenômeno educativo está às voltas com o desafio de integrar elementos que agreguem essa natureza dinâmica, por vezes rigorosa e repressora, outras amorosa e flexibilizadora, entre outras características, do ato e do processo da ensinagem.

A princípio, essa constatação não traz qualquer novidade, visto que a temática educacional tem suas bases históricas, filosóficas, sociológicas, psicológicas, pedagógicas, entre outras, com amplas discussões. No entanto, a questão que trazemos aqui é sobre como acontece a formação profissional considerando-se a pessoa, ou, melhor dizendo, as pessoas em formação (educadores e educandos)? Somos reconhecidos como pessoas na relação com pessoas no processo formativo na universidade?

Algumas experiências de formação, para além da dimensão conteudista, que é, indiscutivelmente, imprescindível, consideram trajetórias de vida, arte e sensibilidade como essenciais na formação de educadores. Olinda (2012) agregou pesquisadores que partilham experiências sobre a educação de sensibilidades pelo caminho das artes; educação da afetividade pelas narrativas de vida; o exercício da capacidade de olhar para si e, ainda, considerando a pessoa integralmente e as trajetórias

de espiritualidade. Ao apresentar esse compilado de experiências no contexto universitário, expõe a lacuna que sofremos no processo de formação humana:

Na nossa trajetória formativa, aprendemos o rigor científico, a importância da produção textual coesa e coerente, a capacidade de apresentar e analisar dados com objetividade, as regras para a elaboração de projetos e para a apresentação de relatórios finais, mas pouco tratamos do aprendizado do sentir, do saber escutar, da sabedoria de estar com o outro e também de nos conhecer (OLINDA, 2012, p. 17).

Essa abordagem causa um certo estranhamento no contexto acadêmico, que se mantém na tradição de um formato padronizado, aquele que promove, conserva e busca a verdade por parâmetros reconhecidos por uma instituição que demarca saberes e fazeres na produção de conhecimentos. Certamente que regras e normas são necessárias para manter a ordem. Isso é, inclusive, objeto de discussões epistemológicas que permeiam e nutrem o rigor científico (expressão que, por si só, assusta e aprisiona) que organiza a discussão e a produção acadêmica, evidenciando, naturalmente, a complexidade da construção do conhecimento.

Voltamos ao ponto inicial, aquele sobre quem imaginamos algo acontecer a partir de recursos próprios, coletivos, do pensamento, das relações e dos afetos, ou seja, a pessoa educadora, aquele que ocupa esse lugar de ensinar, de formar, que têm a experiência de vida, de formação, de trabalho e de si, como referenciais elementares. Tomaremos, em busca da pessoa docente, uma abordagem específica sobre o que pode estar envolvido nessa experiência de si.

Larrosa (2002) defende a ideia de que, mesmo uma aula de Filosofia da Educação, que é seu lugar de ação docente, seria um espaço de reflexão, produção e mediação da experiência de si, o que se estende a qualquer lugar, institucionalizado ou não, de relações de ensino e aprendizagem. Podemos, então, entender que esse espaço de experiência de si não precisa, necessariamente, ser um consultório psicoterapêutico, mas pode ser uma sala de aula, que no seu caso, é na universidade, na graduação e/ou pós-graduação, assim como pode ser em qualquer nível de ensino.

No entanto, o que ele quer dizer sobre essa experiência de si? O autor argumenta que, entre os sujeitos técnicos e os sujeitos críticos que protagonizam as questões do campo pedagógico, considerar esse sujeito educador com um olhar mais existencial e estético mobiliza recursos para se pensar, também, a educação a partir do par “experiência/sentido” (LARROSA, 2002, p. 22). A experiência requer que se quebre a barreira do excesso de informações, que turva o campo do sentido, sendo necessário diferenciar o saber da experiência do saber das coisas. Expressar opinião sobre as informações também não contempla a experiência, que junto à falta de tempo e ao excesso de trabalho,

causadas pela velocidade desumana dos acontecimentos e pela objetificação capitalística, minam e destroem os caminhos dessa experiência/sentido, pois, como diz Larrosa, a experiência:

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar: parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Com o propósito de “vivermos uma experiência”, sugerimos que o(a) leitor(a) volte a esta citação que acabou de ler, só que, dessa vez, lesse bem devagar (beeeeemmm devagaaaaarr...). Sentindo as palavras reverberando no corpo, tomando não apenas os pensamentos, mas literalmente, dando corpo aos conhecimentos, experimentando-os, e a si mesmo. Como é sentida a suspensão do automatismo da ação diante da intensidade e velocidade de informações que nos invadem no dia a dia? Quais as sensações que estão envolvidas quando interrompemos, intencionalmente, o turbilhão de pensamentos e ações que somos impelidos a assimilar como sendo o ritmo produtivo, desejado e cobrado (pelos outros e por nós mesmos)?

Provavelmente, após esse freio repentino para sentir-pensar-agir-sentir, corremos o risco de sentimentos e atitudes paradoxais, tais como estranhamento/reconhecimento, repulsa/desejo, negação/envolvimento, entre outros. Será que estamos nos sentindo estranhos a nós mesmos? Será que estamos nos perdendo de vista? Larrosa arrisca afirmando que “É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (LARROSA, 2002, p. 25).

Larrosa defende que a relação entre o conhecimento e a vida humana é mediada pela experiência, com potencial suporte de resistência a esse processo de “coisificação” no qual estamos imersos, ou ainda, submersos. No entanto, demanda de nós, educadores, sujeitos da experiência, abertura à nossa própria transformação, algo desejável no percurso de construção das bases de nossa prática docente, humana e humanizadora.

Certamente não é uma tarefa simples, dada a amplitude dos agravos à saúde dos trabalhadores em geral e, especificamente aqui, dos profissionais da educação, professoras e professores enredados por um sistema que oprime, abusa, aliena, usurpa corpo e alma (CUNHA *et al.*, 2024). Essa temática tem sido tema de muitas pesquisas, verdadeiras denúncias sobre as condições de trabalho e de vida de educadores, e por que não dizer, da educação, também adoecida, confusa, manipulada, sem cumprir seu propósito mais nobre que é a formação humana, ética, em função da emancipação humana.

No entanto, temos em Paulo Freire um referencial que abre esses caminhos da emancipação humana, pautado, essencialmente, na consciência crítica, que possibilita à pessoa entender-se ativa na percepção e ação sobre as contradições sociais, políticas e econômicas (DE ABREU, 2025). Em seu entender, a educação humanizadora é aquela que problematiza, que questiona, dando espaço para que se viva a liberdade de ação e de expressão, visto que a vocação ontológica humana é humanizar-se.

A ênfase na importância do diálogo caracteriza-se como um valor chave nas relações entre educadores e educandos, onde estão implicados elementos de troca, de saberes e de experiências de vida, dessa maneira, “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2005, p. 79).

Ainda em Freire, a amorosidade em nome da justiça social, da ética, da valorização das vidas e das relações, onde a dialogicidade rege os encontros, as falas e as transformações necessárias, é um fator imprescindível na prática educativa. A amorosidade favorece os encontros, as trocas, de forma respeitosa e autêntica, o que abre espaços para que os processos de ensino e de aprendizagem fluam de forma crítica, consciente e livre.

Freire (2014) anuncia que essa amorosidade pode ser vivida na prática docente em qualquer nível da educação, de crianças a adultos, porque somos gente lidando com gente, em constante processo de busca. Além da afetividade e da alegria, a prática educativa também se nutre de capacidade científica, da responsabilidade ética e da solidariedade. Uma vida percorrida em espaços pedagógicos culmina, em suas palavras, nesse relato sobre sua prática educativa, que anuncia o Ser Mais ou, quem sabe, o mais que humano em nós:

Foi sempre como prática de gente que entendi o *quefazer* docente. De gente inacabada, de gente curiosa, inteligente, de gente que pode saber, que pode por isso ignorar, de gente que, não podendo passar sem ética se tornou contraditoriamente capaz de transgredi-la. Mas, se nunca idealizei a prática educativa, se em tempo algum a vi como algo que, pelo menos, parecesse com um *quefazer* de anjos, jamais foi fraca em mim certeza de que vale a pena lutar contra os descaminhos que nos obstaculizam de *Ser Mais* (FREIRE, 2014, p. 142).

Tomando coragem em Paulo Freire, ousamos problematizar, na tentativa de soltar a voz, mesmo que em pequena proporção, mas falando sobre como estamos neste mundo, com que/em que nos achamos. Identificamo-nos utópicos, assim como Freire, considerando que a utopia é “[...] a unidade inquebrantável entre a denúncia e o anúncio. Denúncia de uma realidade desumanizante e anúncio de uma realidade em que os homens possam ser mais” (FREIRE, 2005, p. 84).

#### 4 O QUE NOS INQUIETA SOBRE NÓS

Considerando que nossa prática docente se dá paralela à pesquisa e à construção de conhecimento, buscamos investigações acadêmicas de professores que, inquietos devido às condições de trabalho, muitas vezes, desumanizantes, arriscaram sondar como é possível contemplar o autocuidado e o cuidado uns com os outros, sugerindo algumas ideias/estratégias para pensar/agir sobre o que pode haver de mais que humano em nós na formação docente, seja ela inicial ou continuada.

Após analisar os processos de subjetivação próprios do contexto escolar, que vêm se consolidando sob a chancela dos moldes de produção de “subjetividades capitalísticas”, Moreno (2016) problematiza o atual papel da escola, que parece padronizar modos de vida em função da produção de subjetividades úteis e dóceis para a manutenção de seu sistema, constituindo-se verdadeiros despotencializadores de vida. Partindo de seu olhar e experiência como professor de Filosofia, sensibilizado com a formação humana em sua plenitude, entende que, para além do conhecimento, da consciência e dos avanços tecnológicos e científicos, faz-se necessário pensar caminhos que proporcionem a libertação humana da dominação. Uma de suas propostas é a “*Resistência*”, como afirma:

Ora, somente encarando a vida como aquilo que acolhe o acontecimento, que se experimenta, transpassando e transbordando seus limites (com doses de prudência), é que podemos afirmar que existir é resistir, em uma palavra, *resistir*. Tudo o que desmobiliza (fixa-enquadra) a vida dentro ou “fora” do seu fluxo a despotencializa. Cabe criarmos singularmente, como em uma arte de viver, linhas de fuga que resistam às cristalizações-padrão que acomodam, cerceiam e inibem nossas potencialidades. A potência da vida é *resistência* (MORENO, 2016, p. 60).

O próprio Moreno se questiona se é viável refletir sobre a arte de viver como recurso de resistência, considerando que o descalabro e a miséria político-sócio-econômica são avassaladores. Defendendo sua proposta, considera que, se tomarmos a interdependência entre os aspectos macropolíticos e as questões micropolíticas (aqueles do entorno vivido, do dia a dia, das experiências), certamente, se confirmaria que a arte de viver continua sendo uma saída de potência de vida. E acrescenta:

Nesse sentido, falar em arte de existir ou em modos de existência outros atravessa a individuação e o papel social que cada um assumimos. Trabalhador, miserável, refugiado, isolado, doente, jovem em conflito com a lei, idoso, mendigo - tudo isso, entre outras tipificações - se embaralham em face de uma política dos desejos (micropolítica) (MORENO, 2016, p. 62).

Em sua tese, Moreno se coloca como professor que lida com questões que nos deparamos em sala de aula cotidianamente, desde a educação básica ao ensino universitário. Entre elas, estudantes

desconectados das relações presenciais, no caso, entre aluno-professor-aluno, e conectados às mídias sociais, tomados pelo volume e, geralmente, superficialidade das informações. Propõe, então, uma atitude de resgate do humano, da relação consigo e com o outro que está ao lado, o que não é tarefa fácil, visto estar na contramão do sistema que, cada vez mais, nutre as relações do humano com a máquina.

Talvez a atividade docente possa ser definida como atividade do cuidado de si para consigo e para com os outros, por isso, a dificuldade do ser-professor ao ser encarado mais do que como mero deposito de um determinado conhecimento que será enunciado e apreendido por outro que o escuta. Esta atividade exige conhecimento e cuidado, saber e ética, experimentação e repetição, estética e política... (MORENO, 2016, p. 169).

Essa forma de viver o magistério, sem dúvidas, traz desafios que vão bem além de uma formação técnica e conteudista. Suscita um envolvimento que expõe a pessoa, como bem apresentado por Larrosa sobre a experiência:

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), mas a “exposição” nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco (LARROSA, 2002, p. 25).

Inspirada, também, por essa ideia de uma formação mais humana, Pereira (2007) cunhou uma proposta pedagógica para a formação do educador que denominou “Bioexpressão”, integrando a ludicidade com abordagens psicosomáticas, na tentativa de que as relações em sala de aula sejam vivas, significativas e prazerosas, tanto para os educandos quanto para os educadores. Trabalhar a junção da linguagem do corpo com a emoção e a cognição, segundo essa pesquisadora, potencializa a formação de um profissional mais autônomo, criativo, que dá voz à intuição em sua prática, com olhar atento ao cuidado e à responsabilidade coletiva. A Bioexpressão, enquanto componente da formação docente, não se caracteriza como uma disciplina, mas como

[...] um conjunto de conhecimentos, técnicas e vivências que possibilitam expandir as condições de vida e de expressá-la, levando ao futuro educador, ou mesmo a educadores graduados, possibilidades de se conhecerem mais, de se expressarem em sua singularidade, de investirem em um verdadeiro processo de autoformação e de se relacionarem melhor consigo mesmos e com seus educandos para que possam atuar com mais abertura em sua prática profissional, o que é compatível com qualquer campo de conhecimento (PEREIRA, 2007, p. 3).

Sua experiência como professora de Didática, Metodologia e Prática de Ensino, Arte-Educação e Literatura Infantil inspirou essa proposta que foi apresentada em sua tese de doutoramento, o que nos

leva a pensar o quanto a experiência transdisciplinar no magistério fundamentou uma leitura que construiu, assim como outras elaborações aqui contempladas, um olhar que ultrapassa a exposição conteudista, trazendo o foco para a pessoa em formação, em sua integralidade.

Cuidar de si e cuidar do outro é apontado por Lima *et al.* (2021), também, como algo desafiador para educadores contemporâneos. As autoras trazem reflexões sobre as repercussões que o cuidado de si tem sobre o outro, inspiradas na “Bioexpressão” (PEREIRA, 2005), com foco nas práticas de respiração consciente, meditação ativa, movimento criativo e relaxamento. Conforme afirmam Lima *et al.* (2021), Pereira (2005) apresenta sua proposta metodológica como sendo

[...] uma proposta pedagógica que procura apresentar caminhos para o (re)conhecimento de si mesmo e percepção do outro, caminhos para que a sensibilidade seja trabalhada e para que as relações se tornem mais equilibradas, para que o cuidar de si e do outro sejam incentivados. Uma proposta que tem como um de seus fins apresentar possibilidades de que o indivíduo se expresse, desencadeando outros olhares para o que está à sua volta (PEREIRA, 2005 *apud* LIMA *et al.*, 2021, p. 9).

O exercício de uma respiração harmoniosa, autoexpressão, equilíbrio emocional, autoconfiança, centramento, são pilares para se trabalhar o autocuidado na intenção da saúde integral, na qual o corpo, as emoções e a cognição são ouvidos em função da harmonia consigo mesmo e com os outros, reconhecendo e respeitando nossos limites e potencialidades.

Tomando o cuidado de si como estratégia e princípio de uma formação ética, Rateke (2005) aborda o risco de abusos, controle e domínio, típico de relações violentas, quando não se trabalha a dimensão pessoal nas relações pedagógicas. Afirma que o diálogo, enquanto tecnologia do cuidado de si, é essencial na relação entre educandos e educadores, para uma convivência humana de respeito e valorização de cada um em sua legitimidade. Abordando a essencialidade do cuidar de si, essa autora entende que:

Dar centralidade ao cuidado não significa deixar de trabalhar e de intervir no mundo. Pelo contrário, significa renunciar à vontade que reduz a importância da subjetividade humana; significa recusar-se a todo despotismo, a toda dominação, a toda violência; significa impor limites à obsessão pela eficácia a qualquer custo; significa negar a ditadura da racionalidade fria e abstrata para dar lugar ao cuidado; significa respeitar a comunhão que todas as coisas entrem entre si e conosco, significa colocar-se junto e ao pé de cada coisa que queremos transformar para que ela não sofra e possa se manter e se desenvolver; significa demonstrar a nossa humanidade, a nossa disposição para a bondade, a alegria e a amorosidade (RATEKE, 2005, p. 12).

Silva e Amador (2024) desenvolveram uma pesquisa-intervenção com professores e professoras de uma escola municipal de ensino fundamental, para refletir sobre os processos de trabalho e de produção de saúde na escola. Fundamentadas teórica e metodologicamente na Clínica da

Atividade (Yves Clot) e na Análise Institucional (a partir de Deleuze e Guattari), investigaram sobre a subjetividade e a saúde nesses dias em que as políticas neoliberais incidem sobre a educação pública.

Observemos a necessidade e urgência de se pensar ideias e estratégias, no coletivo, dando espaço de expressão, de fala, àqueles que vivem o dia a dia da educação sob esse sistema nocivo e adoecedor, que tem gerado sofrimento físico e psíquico. Em seus princípios, as pesquisadoras trazem um paradoxo, ao entenderem que o trabalho, nessas condições que desafiam a qualidade de vida, pode também trazer potência de vida e de saúde, quando trabalhadores e trabalhadoras se unem na força da coletividade para pensar meios de viver no e pelo trabalho.

Nos relatos dos professores e professoras do estudo de Silva e Amador, os paradoxos foram constantes, pois verbalizações de medo, raiva, revolta e tristeza, abriam caminhos para transmutar o sofrimento em ato de resistência, em ato criador:

A ruptura com o modo de subjetivação dominante se faz urgente e emerge em pequenos atos, em pequenas doses, em micro movimentos, que se delineiam como resistência, como ato criador, como expansão de vida e de saúde. Mesmo todo o aparato da máquina capitalista não é capaz de tirar dos docentes o prazer de dar aula, a satisfação de ver os progressos dos alunos, a alegria de estar com os colegas, o alívio de resolver situações complicadas diariamente [...] (SILVA; AMADOR, 2024, p. 5).

No entanto, outro paradoxo se delineia, pois esse ato criador, permeado de alegria e prazer, pode sustentar e alimentar o abuso e a exploração do trabalho nesse sistema adoecedor. Dilemas e paradoxos que a prática docente mobiliza, quem nunca os viveu? Em meio à tensão de forças de vida e de morte, a resistência se evidencia, reafirmando sua dimensão ético-política, algo que não podemos deixar de contemplar no processo de formação docente, enfatizando a importância e a força da coletividade.

A atividade se faz por gestos intangíveis, por entre experimentações inéditas e não inéditas, por entre normatividades inventadas pelos sujeitos no fazimento de suas ações. A dimensão ética se faz nesse processo de criação de modos de agir por meio da atividade, processo esse que se faz sempre por inacabamento e implica no sujeito deslocamento, normatividade, criação de si pelo trabalho, sendo que esse *si* pressupõe relação com os outros, com o mundo, com a história de um coletivo de trabalho (SILVA; AMADOR, 2024, p. 8).

Entre gestos intangíveis, experimentações inéditas e não inéditas, uma das manifestações de resistência, ainda segundo as autoras citadas, é a queixa, enquanto um gesto do trabalho docente que se faz a cada encontro enquanto memória do ofício, um compartilhar de dificuldades e impossibilidade de cumprir o prescrito, sobre o que deu errado, as frustrações e angústias do cotidiano.

Afrontar e desestabilizar a máquina capitalista neoliberal, conforme Silva e Amador, se dá por entre brechas, desvios, queixas coletivamente compartilhadas e discutidas, resistindo e desobedecendo para encontrar espaço para o respiro do ato criativo e saídas, recusando consensos, conformismos, mantendo o ofício vivo e, consequentemente, a nós mesmos, professores e professoras, trabalhadores e trabalhadoras. Isso, conforme entendemos, caracteriza-se, também, como uma forma de resgatar e fomentar o mais que humano em nós na formação docente.

Retornamos a Larrosa (2011), sobre o que está envolvido na experiência de si, ao chamar a atenção sobre as práticas pedagógicas, visto que podem ser aprendidas. O autor afirma que:

[...] é como se a educação, além de construir e transmitir uma experiência “objetiva” do mundo exterior, construisse e transmitisse também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como “sujeitos”. Ou, em outras palavras, tanto o que é ser pessoal em geral como o que para cada uma é ser ela mesma em particular (LARROSA, 2011, p. 45).

Entre diferentes modalidades de construção e de mediação pedagógica da experiência, Larrosa aborda as formações inicial e permanente de profissionais da educação. A ideia é formar um professor reflexivo, que examine e reexamine suas atividades e, principalmente, a si mesmo na prática docente. Também afirma a necessidade de investimento na própria maneira de ser em relação ao trabalho, quando considera que a transformação da prática está intrinsecamente relacionada à transformação pessoal do professor. Como palavras-chave dessa proposta de formação, o autor traz: “reflexão, autorregulação, autoanálise, autocrítica, tomada de consciência, autoformação, autonomia etc.” (LARROSA, 2011, p. 49).

São determinadas experiências e saberes que anunciam e denunciam que alguma coisa está divergindo do que se entende por desenvolvimento integral, emancipação humana, formação ética etc. São inquietações que acendem nosso sensor de educadores, que nos construímos, e à nossa prática, no próprio processo de ensino e aprendizagem.

Em nossa experiência como docentes no ensino superior, especificamente em licenciaturas, por vezes nos deparamos com dilemas que acionam reflexões que encontramos eco na apresentação da obra “Pedagogia profana”, de Jorge Larrosa, que diz:

Os textos que se seguem aspiram a ser indisciplinados, inseguros e impróprios porque pretendem situar-se à margem da arrogância e da impessoalidade da pedagogia técnico-científica dominante, fora dos tópicos morais com os quais se configura a boa consciência, e fora também do controle que as regras do discurso pedagógico instituído exercem sobre o que se pode e não se pode dizer no campo (LARROSA, 2004, p. 07).

Essa fala irreverente e provocadora de Larrosa nos faz pensar no quanto, por vezes, precisamos sair da convenção para deixar fluir o ato criativo. A rigor, não temos tanta liberdade para isso, visto estarmos contextualizados num sistema regrado, que propõe padrões e estruturas pré-determinadas. No entanto, estamos no campo da ciência, que segue, potente e desafiadora, dando palco a pessoas que se propõem conversar e seguir compartilhando saberes e práticas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esse breve exercício reflexivo sobre o que pode haver de mais que humano em nós, parafraseando o cantor e compositor Caetano Veloso na música “Tá combinado”<sup>2</sup>, não obstante o contexto da canção ser diferente do que trazemos aqui, não deixa de ser interessante o convite para “abrirmos a cabeça para que, afinal, floresça o mais que humano em nós”, o que é muito conveniente quando se trata de formação de professores.

Os discursos sobre a educação seguem, em processo dialético, fazendo, desfazendo e refazendo propostas diversificadas, paradigmas permanentes e/ou flutuantes que versam sobre a condição da existência humana, na sua mais desejável versão, emancipada, justa, ética e contextualizada histórica e culturalmente. No entanto, esse turbilhão de ideias e de vozes busca dialogar (às vezes não) sobre o que nos constitui humanos, de preferência, numa perspectiva que nos proporcione desenvolvimento integral, de conexão uns com os outros e com toda a biodiversidade.

A proposta de refletirmos sobre o que pode haver de mais que humano em nós na formação docente, intenciona juntar algumas referências do contexto da formação humana e da Educação para dizer e, ao dizer, também compreender e reconhecer que não estamos sozinhos na nossa forma de pensar, enquanto pessoas educadoras, entre tantas outras coisas que dizem sobre quem somos, na expectativa e perspectiva do quanto ainda podemos ser. A isso chamamos de exposição, naqueles moldes que citamos, fundamentados em Larrosa, quando entramos na universidade, vivendo o papel de professores, mas sem deixar de contemplar nossa história, nossas experiências de/na vida, que dão sentido a toda forma de expressão e de relações que vivemos.

Entendemos que ser mais que humano na formação docente acontece quando nos olhamos nos olhos. Quando sorrimos ao olhar e, por vezes, fazemos alguma expressão de desconforto, decepção, raiva ou dor. Quando choramos juntos, mesmo em sala de aula, diante de algo que mobilizou sentimentos diversos, mas que aciona algo mais que humano em nós, derrama sentimentos que, por vezes, estão em sintonia com as outras pessoas, ou não.

---

<sup>2</sup> VELOSO, Caetano. **Tá combinado**. Rio de Janeiro: RCA Victor Brasileira, 1988.

É muito humano perder a paciência e, mais humano ainda, poder falar sobre isso com quem provocou essa situação. É tão humano o diálogo, a empatia, reconhecermos humanos e nos queixarmos juntos, quando somos abusados, desrespeitados, violentados em nossos direitos civis ou profissionais. Perceber-se, e ao outro, vivendo o autoconhecimento, a diversidade e a alteridade, é muito humano.

Construir uma história de vida e de formação em coletividade, amparados no conhecimento científico, na pesquisa, na prática docente, tecendo caminhos que somam ideias e estratégias de ação no cotidiano, com amorosidade e seriedade acadêmica, é muito humano, pois solidário e ético.

Abrir espaço, ouvir e considerar todas as áreas do conhecimento, numa perspectiva audaciosa e persistente, pois, implica muito estudo e partilhas coletivas, em nome da emancipação humana, é *Ser Mais*, como diz Paulo Freire. Demanda humildade, abertura ao novo, à metamorfose, o que, inevitavelmente, acaba mobilizando nossa vaidade, pois nos expõe, evidencia a possibilidade do erro, das incertezas, nos exaure, e isso mexe demais com nosso ego, o que é humano, desafiando-nos a experienciar o que seria mais que humano em nós.

São desafios, elementos que vão se colocando no caminho à medida que construímos nossa prática docente, humana e na perspectiva emancipadora, que além do conhecimento científico, da prática crítica, essencialmente política e ética, demanda sensibilidade e amorosidade, com o propósito de resistirmos e existirmos, de fazermos a diferença enquanto docentes permanentemente em formação, porque humanos.

## REFERÊNCIAS

CUNHA, Saulo Daniel Mendes; SOBRINHO, José de Andrade Matos; SILVEIRA, Aparecida Rosângela; SAMPAIO, Cristina Andrade. Vivências, condições de trabalho e processo saúde-doença: retratos da realidade docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 40, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/QxWTjkxVDCy7vPXsRWJ4HgB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 set. 2025.

DE ABREU, Yure Pereira; MATOS, Elvis de Azevedo; RIBEIRO, Luís Távora Furtado; BARBOSA, Gardenia Maria de Oliveira; DE LIMA, Carlos Rochester Ferreira. Da crítica à libertação: o conhecimento como ferramenta de emancipação em Rancière e Freire. *ARACÊ*, São José dos Pinhais, v. 7, n. 2, p. 8863-8872, 2025. Disponível em <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3480>. Acesso em: 8 set. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GONZÁLEZ REY, Fernando. Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thompson Learning, 2007.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Grajaú, v. 1, n. 19, Jan./Fev./Mar./Abr., 2002. p. 20-28. Título original: *Notas sobre la experiencia y el saber de la experiencia*.

LARROSA, Jorge. *Tecnologias do Eu e Educação*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2011.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIMA, Cíntia Lúcia de; ALEXANDRINO, Daniela Fantoni de Lima; PEREIRA, Lucia Helena Pena. Cuidar de si e cuidar do outro: desafios do educador contemporâneo. In: ALEXANDRINO, Daniela Fantoni de Lima; ROCHA, Bruna Beatriz da; IVANICKSKA, Rebeca Freitas (Orgs.). *Educação Brasileira: inovações, perspectivas e experiências*. Itapiranga: Schreiber, 2021. p. 8-23.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do presente*. In: MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição de. (Orgs.). *Os sete saberes necessários à educação do presente - por uma educação transformadora*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

OLINDA, Ercília Maria Braga de (Org.). *Artes do sentir: trajetórias de vida e formação*. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza; ROSSLER, João Henrique; FERRARINI, Norma da Luz; VALORE, Luciana Albanese; DE OLIVEIRA, Sidney Nilton. Subjetividade: Um Diálogo Interdisciplinar. Interação em Psicologia, Curitiba, Paraná, Brasil, v. 15, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/25365>. Acesso em: 16 ago. 2025.

RATEKE, Deise. A negação da violência como prática de liberdade: o cuidado de si como estratégia e princípio de uma formação ética. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. Anais [...] Caxambu: ANPED, 2005. p. 1-14.

SILVA, Lúcia Almeida da; AMADOR, Fernanda Spanier. ‘É Preciso não Morrer para não Matar’: a Máquina de Guerra. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 49, 2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236131988vs01>. Acesso em: 14 out. 2025.