



Trabalho Encomendado - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)  
GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos

### ***Esse in anima: formação docente em deslocamento***<sup>1</sup>

Luciana Esmeralda Ostetto (UFF)

**Resumo:** O desejo de sondar relações entre arte e formação de professores, ética e formação estética é impulsionado pela afirmação da filósofa Marta Nussbaum: as humanidades, em especial as artes, são imprescindíveis às democracias. Entre desejos e impulsos que fundam a escrita do presente texto, estão também algumas constatações: as dimensões estético-culturais estão presentes na legislação referente à formação para a docência na Educação Básica, mas falta arte nos cursos de Pedagogia. Ao focalizar a formação de professores para a Educação Infantil, o artigo considera tais elementos para, então, argumentar sobre a necessidade de configurações curriculares que, no diálogo com a arte, a cultura e a natureza, favoreçam o entrecruzar de linguagens e acolham a inteireza do ser – corpo, alma, espírito. Destaca, por fim, a essencialidade de propostas que, em seus princípios e práticas, desloquem perspectivas, falem ao coração (como órgão da percepção estética e da imaginação, conforme James Hillman) e ajudem àquele em formação a *esse in anima*, estar na alma, na poesia, para que possa reconhecer a poesia da infância e, com ela, (re)animar a educação.

**Palavras-chave:** Formação estética; Formação docente; Educação Infantil; Arte.

### **Pequeno mapa, à maneira de introdução**

Na partida do presente texto, a iluminarem o contexto da discussão proposta sobre a dimensão estética na formação de professores, estão considerações da filósofa Marta Nussbaum (2015): as humanidades, em especial as artes, são imprescindíveis para as democracias; as humanidades e as artes estão sendo eliminadas dos projetos educacionais da contemporaneidade, no âmbito mundial. Na continuidade, o olhar incide sobre a legislação nacional que trata da formação para a docência na Educação Básica: ao tempo em que as dimensões estético-culturais estão presentes nos documentos normativos, a arte está ausente dos cursos de Pedagogia.

---

<sup>1</sup> [O presente artigo é um desdobramento da pesquisa \*A formação estética e cultural de professores para a educação infantil: Brasil e Portugal em diálogo\*, desenvolvida junto à Universidade de Évora, Portugal, com apoio/bolsa da CAPES \(Programa Professor Visitante no Exterior – CAPES 2018/2019\).](#)



Na tensão entre macro e micropolíticas, entre presenças e ausências de determinados campos de conhecimento nos projetos de formação de professores, ao tomar a Educação Infantil como foco, este artigo destaca outras questões a serem discutidas: o reconhecimento do caráter intercultural da profissão docente, haja vista que atitudes interculturais, generosas e empáticas são exigências da docência; a assunção das dimensões ética, política e estética como decisivas para a prática pedagógica; a importância de uma base cultural ampla e forte na formação docente.

Entre considerações e destaques, no encontro com pesquisas e teorias de diferentes campos, a argumentação aponta para a necessidade de configurações curriculares que, no diálogo com a arte e a cultura, favoreçam o entrecruzar de linguagens e acolham a inteireza do ser – corpo, alma, espírito. Para incorporar oportunidades de experiências artístico-culturais, na perspectiva da criação e da ampliação de sensibilidades na relação com o mundo, as propostas formativas docentes precisariam provocar deslocamentos do instituído, ajudando àquele em formação a acessar o lugar da poesia ou, para utilizar a expressão junguiana, *esse in anima*: estar na alma (JUNG, 1991). Propostas que em seus princípios e práticas falem também ao coração – órgão da percepção estética e da imaginação, segundo a filosofia antiga (HILLMAN, 2010).

O deslocamento antevisto configuraria um duplo movimento no percurso daquele em formação: localizar-se no território poético para fertilizar sentidos que o ajudem a reconhecer a poesia da infância e, com ela, seguir (re)animando a educação. Assim, o “isomorfismo pedagógico” (NIZA, 2009), como fundamento de um modelo formativo coerente e articulado ao campo de atuação profissional, é pressuposto.

### **Inutilidade da arte, essencialidade da arte**

[Aqueles] que defendem o crescimento econômico não se limitam a ignorar as artes: eles têm medo delas. Pois uma percepção refinada e desenvolvida é um inimigo especialmente perigoso da estupidez, e a estupidez moral é necessária para executar programas de desenvolvimento econômico que ignoram a desigualdade. [...]. A arte é uma grande inimiga dessa estupidez [...]. (NUSSBAUM, 2015, p. 24).



A filósofa norte-americana Martha Nussbaum (2015), em seu livro *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*<sup>2</sup>, chama atenção para a crise de proporções globais que estamos vivendo: uma crise mundial da educação, silenciosa, cujos desdobramentos colocam em risco o futuro dos governos democráticos. A clara argumentação desenvolvida em torno do tema anunciado sustenta-se não só na demonstração de que os projetos educacionais pautados pelo crescimento econômico – guiados pelo lucro e centrados na preparação do cidadão do futuro como um trabalhador desprovido de autonomia e da capacidade de pensar criticamente sobre si e sobre o mundo – estão em franco avanço em escala mundial, mas, sobretudo, na afirmação de que tais projetos pressupõem o combate às ciências humanas. Eis o quadro contextual por ela traçado:

Tanto no ensino fundamental e médio como no ensino superior, as humanidades e as artes estão sendo eliminadas em quase todos os países do mundo. Consideradas pelos administradores públicos como enfeites inúteis, num momento em que as nações precisam eliminar todos os elementos inúteis para se manterem competitivas no mercado global, elas estão perdendo rapidamente seu lugar nos currículos e, além disso, nas mentes e nos corações dos pais e dos filhos. De fato, o que poderíamos chamar de aspectos humanistas da ciência e das ciências humanas – o aspecto construtivo e criativo, e a perspectiva de um raciocínio crítico rigoroso – também está perdendo terreno, já que os países preferem correr atrás do lucro de curto prazo por meio do aperfeiçoamento das competências lucrativas e extremamente práticas adequadas à geração de lucro. (NUSSBAUM, 2015, p. 4).

As coisas importantes de serem ensinadas estão, no contexto anunciado, relacionadas à preparação para uma profissão; desse modo: “Uma vida plena de sentido e uma cidadania respeitosa e solícita não estão entre os objetivos para os quais vale a pena empregar o tempo” (NUSSBAUM, 2015, p. 139). Por isso, analisa a autora, as humanidades, e em particular as artes – consideradas coisas inúteis pela lógica do desenvolvimento de habilidades com aplicabilidade laboral imediata, com difusão de

---

<sup>2</sup> Agradeço à colega professora Maria Assunção Folque, da Universidade de Évora, por me ter apresentado à referida obra.



conhecimentos que servem à geração de lucros –, são elementos preciosos, haja vista que a elas estão ligadas competências que contribuem

[...] para o bem-estar interno de qualquer democracia e para a criação de uma cultura mundial generosa, capaz de tratar, de maneira construtiva, dos problemas mais prementes do mundo.[Por exemplo] a capacidade de pensar criticamente; a capacidade de transcender os compromissos locais e abordar as questões mundiais como um “cidadão do mundo”; e, por fim, a capacidade de imaginar, com simpatia, a situação difícil em que o outro se encontra. (NUSSBAUM, 2015, p. 8).

Desde seu ponto de vista, é imprescindível que as escolas, do Ensino Fundamental ao Ensino Superior, reservem “[...] um lugar de destaque no currículo para as humanidades e para as artes, desenvolvendo um tipo de educação participativa que estimula e aprimora a capacidade de perceber o mundo através do olhar de outra pessoa” (NUSSBAUM, 2015, p. 96). Trata-se de contribuir para alargar não apenas as capacidades de expressão individual, mas o desenvolvimento da empatia, na medida em que os conteúdos e as práticas artísticas podem abrir espaço para a compreensão de si e dos outros (NUSSBAUM, 2015, p. 102). Contudo, a autora faz uma ressalva: não basta pensar no conteúdo a ser ensinado. É preciso repensar a pedagogia, nas formas de organizar o currículo e de desenvolver os conteúdos.

Dando continuidade à discussão, a filósofa chama ao diálogo John Dewey (1859-1952) e Rabindranath Tagore (1861-1941) para, com eles, recolocar no centro da ação educativa a importância, e a necessidade, do desenvolvimento da imaginação. Do seu ponto de vista, o desenvolvimento do “olhar interior” dos estudantes é fundamental ao exercício de compreensão do desconhecido, à receptividade ao diferente, essenciais à cooperação democrática. Em suas palavras:

Precisamos, portanto, desenvolver o “olhar interior” dos alunos. Isso significa uma formação cuidadosamente moldada nas artes e nas humanidades – adequada à idade e ao nível de desenvolvimento das crianças – que os ponha em contato com questões de gênero, raça, etnia e experiência e cooperação transculturais. Essa formação artística pode e deve estar relacionada à formação do cidadão do mundo, uma vez que as obras de arte costumam ser um modo inestimável para começar a compreender as conquistas e os sofrimentos de uma cultura



diferente da nossa. Em outras palavras, as artes desempenham um papel duplo nas escolas e faculdades. Elas desenvolvem a capacidade de brincar e de sentir empatia de modo geral e tratam de pontos cegos culturais específicos. (NUSSBAUM, 2015, p. 108).

Com as teses defendidas no referido livro – o qual ela chama de “manifesto”, mais do que um trabalho conceitual –, a filósofa conclama que não descuidemos das humanidades, haja vista que, conforme demonstrado, estão em colapso, a ponto de desaparecerem nos desenhos curriculares escolares. E isso tem um impacto negativo à vitalidade das democracias, insiste a autora, reafirmando a imprescindibilidade das artes e das humanidades como um todo nos projetos educacionais.

Se não insistirmos na importância crucial das humanidades e das artes, elas vão desaparecer gradativamente porque não dão lucro. Elas só fazem o que é muito mais precioso do que isso: criam um mundo no qual vale a pena viver, pessoas que são capazes de enxergar os outros seres humanos como pessoas completas, com opiniões e sentimentos próprios que merecem respeito e compreensão, e nações que são capazes de superar o medo e a desconfiança em prol de um debate gratificante e sensato. (NUSSBAUM, 2015, p. 143-144).

A análise da filósofa faz lembrar Elliot Eisner (1933-2014), expoente da Arte/Educação, que criticava os modelos de educação voltados ao desenvolvimento cognitivo, nos quais a utilidade da ciência é destacada e a arte apontada como um adorno supérfluo. No precioso texto *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?* (EISNER, 2008), o autor argumenta que as artes possibilitam o exercício de outras formas de pensar, pois os saberes e os fazeres nelas implicados e delas resultantes dão mais valor à exploração do que à descoberta em si, valorizam mais a surpresa do que o controle de respostas. Nesse sentido, teriam muito a contribuir para o aprendizado de ser e estar no complexo mundo em que vivemos, na medida em que nos ajudam a indagar, interpretar, contestar e imaginar possibilidades. A arte torna-se, pois, um elemento fundamental para a projeção de

[...] uma cultura educacional que tem uma maior focalização no tornar-se do que no ser, dá mais valor ao imaginativo do que ao factual, dá uma maior prioridade ao valorizar do que ao avaliar e



considera a qualidade da caminhada mais significativa do que a velocidade a que se chega ao destino. (EISNER, 2008, p. 16).

O tema trazido ao debate, conquanto entrelace questões do âmbito da política, da ética e da estética, evidentemente não é novo. Por exemplo, na obra de Friedrich Schiller (1759-1805), *Cartas sobre a educação estética do homem*, publicada em 1795, já estava posta a necessidade de uma educação que contemplasse a dimensão estética, relacionando a beleza ao processo formativo humano. O conceito de educação estética então proposto pelo poeta, filósofo e dramaturgo alemão, coligando formação, educação e estética, afirmava que na apreensão da beleza, considerada o modo ativo de recepção de toda a criação artística, conciliam-se sentimento e liberdade, já que “[...] é pela beleza que se vai à liberdade” (SCHILLER, 1989, p. 39). Em sua perspectiva, o desenvolvimento da educação estética deveria ser central no processo de formação humana, como parte do processo mesmo de humanização. A educação estética recomendada atuaria como um fio condutor da formação política e moral do homem, haja vista que nela estariam implicados estética, conhecimento e ética, elementos indispensáveis na organização da vida social.

Hermann (2005), em diálogo com a obra de Schiller, reforça que a experiência estética amplia a relação com o mundo, oferece mais informações e intensifica as possibilidades de obter solução para os conflitos, reafirmando a íntima relação entre ética e estética. Em suas palavras: “O sujeito ético, aspiração do projeto pedagógico moderno, se constitui numa pluralidade de experiências e numa abertura ao mundo e ao outro para os quais a experiência estética, enquanto um horizonte aberto, assume um sentido eminentemente formativo.” (HERMANN, 2005, p. 75).

Por meio da educação estética, os campos da ética, da estética e da política entrelaçam-se, criam condições para o reconhecimento do outro, valorizando as diferenças contra a homogeneização, permitindo que se perceba a singularidade existente nos diferentes contextos culturais.

Certamente não por acaso, e não sem embates, os princípios éticos, políticos e estéticos estão preconizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, fixadas pela Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009) e são decisivos quando se trata de acolher grupos de crianças que chegam à Educação Infantil



atravessados pela complexa diversidade cultural constitutiva da contemporaneidade. Atitudes interculturais, generosas e empáticas são exigências da docência.

Na atualidade, mais do que nunca, as dimensões interculturais da profissão docente impõem que reconsideremos, como bem assinalado por Rinaldi (2012, p.193), “[...] a nossa relação com a arte como uma dimensão essencial do pensamento humano”, de tal forma que reconheçamos a necessidade de aprendizagens e de experiências artístico-culturais, no âmbito pessoal e da prática educativa.

Os argumentos a favor da arte para a formação humana em geral e para projetos educativos mais inclusivos, sustentados e direcionados para o desenvolvimento de outras formas de pensar, em que imaginação, empatia e criatividade tenham lugar, no contexto do fortalecimento das democracias, provocam uma pergunta crucial para o campo da formação docente: Onde está a arte nos cursos de Pedagogia?

### **Da arte (que não há) na formação docente para a Educação Básica**

Em termos da legislação que regulamenta os cursos de formação de professores para a Educação Básica no território nacional, as dimensões estética e cultural estão contempladas nas diretrizes formuladas, seja na Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006, que define princípios e estrutura a licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 2006), então responsável pela formação docente para a Educação Infantil, seja na Resolução CNE/CP Nº 2, de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que normatiza a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a Educação Básica.

Nas Diretrizes específicas para o Curso de Pedagogia, no núcleo de estudos básicos estabelecido, encontramos a indicação de que as propostas pedagógicas dos cursos deverão articular, no estudo e na ação crítica,

[...] i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdo, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física; [...] k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa. (BRASIL, 2006, p. 11).



## EDUCAÇÃO PÚBLICA E PESQUISA: ATAQUES, LUTAS E RESISTÊNCIAS

Universidade Federal Fluminense  
20 a 24 de Outubro de 2019  
Niterói - RJ

ISSN 2447-2808

Ao final do curso, o pedagogo deve estar capacitado a ensinar, entre outros conteúdos, arte. Segundo o texto legal: “O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: [...] VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006, p. 11).

A partir da “[...] compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais” (BRASIL, 2015, p. 9), as diretrizes voltadas à formação inicial e continuada para o magistério na Educação Básica recomendam que as questões éticas e estéticas sejam contempladas nos projetos dos cursos. Nessa direção, ao traçar o perfil do egresso, faz referência à “sensibilidade afetiva e estética” (BRASIL, 2015, p. 10) como parte do repertório que deverá ter incorporado, no contexto da pluralidade, conhecimentos teóricos e práticos. Tal qual as diretrizes para os cursos de Pedagogia, o documento apresenta três núcleos organizadores dos cursos de formação inicial, nomeando o primeiro como “[...] núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais” (BRASIL, 2015, p. 10). Entre os pontos e os conhecimentos que esse núcleo deve articular, estão: “j) questões atinentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa” (BRASIL, 2015, p. 10).

Como já apontamos em outro trabalho (OSTETTO; SILVA, 2018), as dimensões culturais, artísticas e estéticas estão pautadas de forma genérica nos documentos que orientam a formação docente no Brasil, haja vista, por exemplo, que a arte como campo de conhecimento a ser garantido em tal formação não está posta com clareza, no conceito e em seus desdobramentos. Por outro lado, a formação cultural ampla, como direito já apregoado, é desconsiderada, pois, quando se referem a questões concernentes à estética, à ludicidade e às expressões culturais, como dimensões a serem contempladas, transparece a compreensão de conhecimentos culturais como conhecimentos instrumentais, privilegiando conteúdos de ensino, informações e habilidades que apoiariam a prática docente. Revela-se uma perspectiva que historicamente vimos



EDUCAÇÃO PÚBLICA E PESQUISA:  
ATAQUES, LUTAS E RESISTÊNCIAS

Universidade Federal Fluminense  
20 a 24 de Outubro de 2019  
Niterói - RJ

ISSN 2447-2808

combatendo, haja vista que pouco olha para o sujeito-professor, não há ênfase na experiência estética.

Todavia, contemplar na legislação as dimensões estéticas e culturais como princípios formativos docentes, ainda que de forma vaga, representou um considerável avanço, no quadro da tendência mundial, conforme Martha Nussbaum (2015), de combate às humanidades e às artes nos currículos de todos os níveis de ensino. Não podemos esquecer, entretanto, que as Diretrizes para o Curso de Pedagogia foram estabelecidas há mais de dez anos e, de lá para cá, efetivamente, não foram percebidas mudanças nas propostas dos cursos de formação de professores, com relação à presença da arte em seus currículos. Seguindo os dados evidenciados pelas pesquisas (MARTINS; LOMBARDI, 2015; MOMOLI; EGAS, 2015; ARAÚJO, 2015; GOMES, 2017), concluiu-se que os componentes relacionados à arte e à cultura foram ajustados, quando muito, apenas como uma formalidade, respondendo à determinação legal, mas, de fato, continuam à margem.

A presença da arte ainda é insignificante no curso de Pedagogia, ainda é secundarizada, quando não inexistente, nos desenhos curriculares. Seja no conteúdo, seja na forma de inserção de tais componentes, nada mudou, conforme dados da importante investigação de base desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia - GPAP (MARTINS; LOMBARDI, 2015; MOMOLI; EGAS, 2015). Com o objetivo de mapear a presença da arte nos cursos de Pedagogia, a pesquisa apontou que as disciplinas relacionadas ao campo da arte, quando existentes nos currículos, enfatizavam aspectos teóricos, sobretudo relacionados à história da arte e, entre as linguagens artísticas trabalhadas, as artes visuais eram preponderantes. Destaque-se da referida pesquisa a constatação da fragilidade nas relações entre teoria e prática relativas à arte, marcadas pela falta de articulação entre conhecimento artístico e a dimensão estética na formação docente.

Apreende-se, dos dados das pesquisas, que transformar a arte em exigência para os cursos de formação de professores, por si só, não garante sua inserção e sua presença qualitativa nas matrizes curriculares; e, também, que defender as dimensões cultural e estética como elementos necessários à formação docente vai além da garantia do ensino de arte, materializada em uma disciplina curricular. Mais do que garantir



conteúdo, atividade ou disciplina específica, incorporar a arte e a cultura no percurso de formação docente significa fertilizar e/ou potencializar saberes e fazeres sensíveis múltiplos, cultivando encontros/oportunidades – com artistas e obras, com museus e espaços culturais – que atravessem a diversidade e a beleza do mundo; encontros que contribuam para o exercício de romper os hábitos e automatismos pedagógicos, que dê espaço e acolha sentimento e pensamento, sensação e intuição; que, enfim, apoie a autoria docente em formas de pensar, sentir, dizer e fazer (OSTETTO, 2006; OSTETTO; SILVA, 2018).

Em última instância, está nas mãos dos responsáveis pelos desenhos curriculares as definições de presenças, de ausências, de ênfases, de tempos e de prioridades de campos disciplinares nos cursos de Pedagogia. E quem são esses responsáveis? Todos aqueles que neles atuam. Por que, então, não se tem garantido tempo e espaço para a arte, a cultura, as experiências estéticas nos cursos de formação?

As teorias indicam-nos que os currículos são territórios em disputa. A julgar pelos dados das pesquisas, a arte tem perdido essa disputa, mesmo que a dimensão estética esteja colocada como princípio nas diretrizes oficiais. Quem defende, e combate, pela garantia de conteúdos e experiências artísticos-culturais nos desenhos curriculares? No que concerne à Educação Infantil, nota-se que não vem sendo dada a devida importância à questão entre formadores, mas também entre pesquisadores (SILVA, 2017; OSTETTO; SILVA, 2018). Além disso, para justificar propostas e escolhas, de tempos em tempos, reedita-se a polarização competência técnica *versus* compromisso político, discussão dos anos de 1980, ainda não superada, mas que deixa de fora outras dimensões implicadas no ofício docente.

A falta da arte nos currículos de Pedagogia e a inconsistente discussão sobre o tema nos cursos de formação de professores para a Educação Infantil, sinalizadas pelas pesquisas referenciadas anteriormente, corroboram a pertinência de se colocar em pauta a formação cultural e estética docente. Na oportunidade, e considerando os limites do presente texto, destacarei algumas das questões que atravessam essa pauta que é, também, conceitual.



### **Formação estética: pela beleza, com o pensamento do coração**

A beleza é uma necessidade epistemológica, é o modo como os Deuses tocam nossos sentidos, alcançam o coração e nos atraem para a vida. A beleza também é uma necessidade ontológica, fundamentando a particularidade sensorial do mundo. (HILLMAN, 2010, p. 47).

Se a beleza é uma necessidade do humano, a formação estética vai além do conhecimento e da fruição da arte, podendo “[...] ocorrer também em situações cotidianas, assistindo a um jogo, vendo uma tapeçaria, diante de cenas da natureza, ouvindo música, lendo uma poesia etc. A estética se relaciona com a nossa capacidade de aprender a realidade pelos canais da sensibilidade” (HERMANN, 2014, p. 124). As formas de transitar, interagir, compartilhar experiências e saberes nos contextos socioculturais em que se vive, vão engendrando modos singulares de apropriação cultural, fundando modos de pensar, de sentir e de elaborar significados sobre o mundo. Nesses percursos, entre diferenças e semelhanças, estranhamentos e reconhecimento de similaridades, formamos-nos esteticamente.

Quando falamos de formação estética, então, não estamos tratando apenas do trabalho com as diferentes linguagens, ouvir uma música, pintar uma tela, representar um papel em uma peça teatral, ou mesmo apreciar a produção artística na cidade. Falamos, por um lado, do modo como nossos sentidos vão sendo afetados no percurso de nossas interações com a sociedade, a cultura, a natureza; por outro lado, das possibilidades de refinamento de tais sentidos, da ampliação do nosso repertório artístico-cultural, das oportunidades de aguçar a sensibilidade, de afetar e de ser afetado pelas coisas do mundo. Falar em formação estética docente, pois, conduz-nos a problematizar tempos, lugares e acontecimentos que possibilitam a experiência (do corpo) sensível, implicada em processos de percepção, de imaginação, de interpretação, no mundo e com o mundo, por meio dos quais a sensibilidade é alargada; experiências que contribuem para “acender coisas por dentro” (OSTETTO, 2006, p. 42), que provocam possibilidades de sermos tocados pela beleza.

É oportuno destacar que o vocábulo “estética” foi utilizado para assinalar a diferença entre conhecimento sensível e inteligível, entre coisas e pensamento; não



esteve, de início, voltado à arte, mas relacionava-se à percepção, às sensações e à sensibilidade humanas.

Em sua formulação original, pelo filósofo alemão Alexander Baumgarten, o termo não se refere primeiramente à arte, mas, como o grego *aisthesis*, a toda a região da percepção e sensação humanas, em contraste com o domínio mais rarefeito do pensamento conceitual. A distinção que o termo “estética” perfaz inicialmente em meados do século XVIII, não é aquela entre “arte” e “vida”, mas entre o material e o imaterial: entre coisas e pensamentos, sensações e ideias; entre o que está ligado a nossa vida como seres criados opondo-se ao que leva uma espécie de existência sombria nos recessos da mente. (EAGLETON, 2010, introdução, p. 1).

O analista James Hillman (1926-2011) escava a raiz do termo *aisthesis*, identificando-o com ações relacionadas ao ato de inspirar, de absorver, de conduzir o mundo para dentro. Em suas palavras, trazer o mundo para dentro “[...] significa aspirar ou inspirar as apresentações literais das coisas profundamente. A transfiguração da matéria acontece pelo maravilhamento [...]” (HILLMAN, 2010, p. 49), que passa pelo coração, haja vista que a resposta estética segue caminhos opostos às reflexões e às críticas, simplesmente mentais. Diz o autor que, na antiga psicologia grega, assim como na bíblica, “[...] o coração era o órgão da sensação, era também o lugar da imaginação. O senso comum (*sensus communis*) alojava-se dentro e em volta do coração e sua função era apreender imagens. [...]. A função do coração era estética” (HILLMAN, 2010, p. 94).

O coração que está em questão, evidentemente, não é aquele associado à subjetividade romântica, carregado de sentimentalismo, mas o coração da antiga tradição florentina, considerado responsável pela apreensão da beleza, sede da resposta estética, que nos conduz à imaginação. Imaginar e sentir, como ações cordiais, são, por isso, inseparáveis. O problema, faz notar o autor, é que: “Nosso coração não apreende que é imaginativamente pensante, pois há muito nos é dito que a mente pensa e o coração sente, e que a imaginação nos desencaminha de ambos” (HILLMAN, 2010, p. 16).

Responder esteticamente aos apelos do mundo é imaginar, é acolher o pensamento que passa pelo coração e reconhece a manifestação da *anima mundi*, a “[...] sensibilidade do cosmo, que tem texturas, tons, gostos, que é atraente” (HILLMAN, 2010, p. 45). Note-se, nesse ponto, o empenho de James Hillman em devolver a palavra *alma* ao léxico da



contemporaneidade, assinalando, com a psicologia de Carl Jung (1875-1961), sua íntima relação com a cultura, contrastando-a com a noção de *psique*, termo mais utilizado pelos psicanalistas.

A psicologia de Jung baseia-se na alma. É uma psicologia tripartida. Não se baseia nem em matéria e cérebro, nem em mente, intelecto, espírito, matemática, lógica, metafísica. Ele não usa nem os métodos da ciência natural e da psicologia da percepção, nem os métodos da ciência metafísica e da lógica do raciocínio. Ele afirma que tem sua base num terceiro lugar entre ambas: *esse in anima*, “estar na alma”. (HILLMAN, 1999, p. 206).

Inúmeros são os termos que, em diferentes tempos e lugares, são associados à alma – espírito, mente, coração, essência, âmago, propósito, virtude, vida, personalidade, sabedoria, Deus –, compondo uma diversidade que atesta a ambiguidade constitutiva do vocábulo, que não permite uma definição pontual e definitiva, haja vista que estamos diante de um símbolo, e não de um conceito (HILLMAN, 1984).

A alma tem sido imaginada como o homem interior, como uma força cósmica da qual todas as coisas vivas participam, como tendo sido criada por Deus, como consciência, como uma multiplicidade. [...] Esta exploração da palavra demonstra que não estamos lidando com um conceito, mas com um símbolo. Os símbolos, como sabemos, não estão totalmente sob nosso controle e isto nos impede de usar o termo sem ambiguidade, embora o tomemos como referindo-se ao fator humano desconhecido que torna o significado possível, que transforma acontecimentos em experiências, que é comunicado no amor e tem um anseio religioso. Alma é um conceito deliberadamente ambíguo [...] assim como o são os símbolos supremos que fornecem as metáforas radicantes para os sistemas de pensamento humano. (HILLMAN, 1984, p. 31).

Na definição junguiana de *anima*, lembra-nos Hillman (1984), alma é o arquétipo da vida. A dificuldade que hoje temos para considerar esse símbolo deve-se em grande parte à cisão, entre corpo, alma e espírito, historicamente processada e visibilizada na exaltação do espírito moderno, sintetizado na enunciação de Descartes, de que o homem é razão, e a razão é progresso, certeza, verdade. Apoiando-se nas certezas formuladas pela nova ciência, para dominar o mundo, o homem não precisaria reconhecer a realidade da



alma.

Desconsiderando a tensão dos opostos: consciente e inconsciente, razão e emoção, pensamento e sentimento, ciência e arte, a subjetividade moderna assentar-se-á em um “[...] ponto fixo e defensivo (eu penso) capaz de anular toda e qualquer incerteza e que está na base de todo saber filosófico e científico, protegendo-nos contra o desconhecido, o inquietante e deixando-nos mais à vontade num mundo explicável” (MARONI, 1998, p. 15). Tal subjetividade impede o encontro com o mistério, nega a realidade do terceiro termo, a substância que emana do inconsciente, o conteúdo anímico. Nesse caminho, a fórmula “ou isto ou aquilo” empobrece a experiência, obstrui os canais da criação. Afinal, como ser autor, criador, permanecendo circunscrito ao reino do seguramente conhecido, preso aos limites da consciência prescritiva, da verdade estabelecida pelo *logos*?

Com a ciência, observou Jung (2001, p. 24), “[...] se abre mais portas do que com as mãos vazias. É a modalidade da nossa compreensão e só obscurece a vista quando reivindica para si o privilégio de constituir a única maneira adequada de apreender as coisas”. Será preciso, pois, não descuidar de outras modalidades de conhecimento e de apreensão do mundo, nas quais a personalidade consciente e o inconsciente possam se relacionar, sem negar-se mutuamente.

A realidade viva não é dada exclusivamente pelo produto do comportamento real e objetivo das coisas, nem pela fórmula ideal, mas pela combinação de ambos no processo psicológico vivo, pelo *esse in anima*. Somente através da atividade vital e específica da psique alcança a impressão sensível aquela intensidade, e a ideia, aquela força eficaz que são os dois componentes indispensáveis da realidade viva. (JUNG, 1991, p. 63).

*Esse in anima* é, então, quando podemos imaginar, superar os limites impostos pela razão, simbolizar, revitalizar os processos de criação. Para a psicologia junguiana, simbolizar é descobrir outros sentidos, ir além do conhecido, atravessar fronteiras; é fazer ligações, unir fragmentos, expandir a personalidade. Há, nessa dinâmica, um convite a um curioso escutar e ver as coisas de modo diferente. Não de explicá-las, ou mesmo compreendê-las, mas de acolhê-las sem negar o desconhecido e, talvez, surpreender-se com o que aparece. Aí está o germe da criação.



Nas trilhas dos referenciais junguianos, James Hillman, no ensaio *Anima mundi, o retorno da alma ao mundo*, publicado no Brasil em 1993, postula que há alma em todas as coisas e, desse modo, tudo importa para a vida psíquica. A base de suas proposições teóricas advém do platonismo e do pensamento renascentista de Marsilio Ficino (1433-1499), para os quais o mundo é almadado, confrontando o sistema recorrente que separa sujeitos animados e objetos inanimados. Em suas palavras:

Imaginemos a *anima mundi* nem acima do mundo que a circunda, como uma emanção divina e remota do espírito, um mundo de poderes, arquétipos e princípios transcendentais às coisas, nem dentro do mundo material como seu princípio de vida unificador pansíquico. Em vez disso, imaginemos a *anima mundi* como aquele lampejo de alma especial, aquela imagem seminal que se apresenta por meio de cada coisa em sua forma visível. Então, a *anima mundi* aponta as possibilidades animadas oferecidas em cada evento como ele é, sua apresentação sensorial como um rosto revelando sua imagem interior – em resumo, sua disponibilidade para a imaginação, sua presença como uma realidade psíquica. (HILLMAN, 1993, p. 14).

No quadro conceitual que desenvolve, retoma o pensamento de Plotino (205 d.C.), filósofo neoplatônico que falava do poder invisível das coisas comuns: “[...] cada coisa em particular tem um poder sem razão... tem um tanto de alma” (PLOTINO *apud* HILLMAN, 1993, p. 134). No entanto, não capturamos esse poder, porque as coisas comuns passam-nos despercebidas, encerradas em atitudes habituais de não pararmos para observá-las com cuidado.

O que Plotino está dizendo é que encaramos as coisas comuns como normais, e que elas são “comuns” precisamente porque não as examinamos detalhada e cuidadosamente o suficiente, o que não permite que o poder de seu sorriso estético apareça. O artista, é claro, realmente revela o incomum no comum. Essa é a tarefa – não distinguir e separar o comum e o incomum, mas enxergar o comum com a intensificação divina. (HILLMAN, 1993, p. 134).

As coisas falam, exibem uma fisionomia. O mundo e as coisas apresentam-se, falam de si mesmos, em suas cores, texturas, formas, atmosferas e expressões, e é a imaginação que nos conduz ao reconhecimento do mundo almadado: o ato “[...] de imaginar o mundo, anima o mundo e o devolve à alma” (HILLMAN, 1993, p. 15). No entanto,



adverte o autor, a “[...] *anima mundi* simplesmente não é percebida se o órgão dessa percepção permanece inconsciente ao ser concebido apenas como bomba física ou um reservatório pessoal de sentimentos” (HILLMAN, 1993, p. 18). Se imaginar e sentir são inseparáveis, a ação de imaginar só é acionada quando o órgão da percepção e da resposta estética é tocado, já que o pensamento do coração não está dado, não é “[...] uma reação nativa e espontânea, sempre pronta e sempre lá. Ao contrário, o coração precisa ser provocado, chamado” (HILLMAN, 2010, p. 60).

Nessa direção, tomar a dimensão estética como um dos princípios da formação docente implica o exercício de devolver sentido às coisas comuns do mundo, o que poderia ser efetivado com propostas e movimentos curriculares que, em seu conteúdo e sua forma, ajudem o professor a reparar nas miudezas – no que pareceria despropósito, restos, desperdício (para lembrar o poeta Manoel de Barros, conhecido nosso) –, a perceber o extraordinário no ordinário, a (re)compor forças e propósitos para (re)animar sua vida, dentro e fora da docência. De tal modo que, (re)conectando-se com sua energia criadora-vital, (re)encante-se e possa seguir com as crianças percebendo belezas no caminho compartilhado e inventando caminhos que sejam atravessados pela beleza. Tomar a dimensão estética como um dos princípios da formação docente exige que não se esqueça da pessoa que é a pessoa do professor, no ser inteiro que é, mente e corpo, emoção e razão, pensamento e sentimento, reflexão e ação (OSTETTO, 2006; OSTETTO; SILVA, 2018). Significa ir além de conteúdos de arte, inseridos pela formalidade legal e didaticamente formatados. Afinal, é bom lembrar: “A forma sem *anima* torna-se formalismo, conformismo, formalidades, fórmulas, formulários – formas sem brilho, sem a presença do corpo, enquanto isso, a beleza é reservada ao gueto das coisas belas: museus, o ministério da cultura, música clássica, a sala escura do presbitério – Afrodite aprisionada.” (HILLMAN, 2010, p. 59).

Experiências de contato com campos simbólicos e sensíveis, como a arte e as manifestações culturais, podem provocar deslocamentos que rompem o instituído. Explorar, criar e fruir arte fertilizam possibilidades outras para o ser no mundo, intensificando o encontro com o outro e o aprendizado de reconhecer e acolher a diferença que nos constitui, a medida mesma em que nos ajuda a interpelar a vida, colocar em xeque as certezas e localizar a dúvida que impulsiona a busca (OSTETTO, 2019a).



## **Deslocamentos: escutar os professores, falar muitas línguas**

O ofício do professor de Educação Infantil, constituído pela especificidade de um trabalho marcado pelo duplo objetivo de cuidar e educar, no contexto de relações com crianças de diferentes idades – destaque-se: sujeitos questionadores e curiosos, disponíveis e inclinados à pesquisa, ávidos pela experimentação e pela criação, ao que se entregam de corpo inteiro –, requer saberes e fazeres que o identificam como importante mediador cultural. Nas palavras de Folque (2018), pesquisadora portuguesa:

[O professor é] mediador de culturas: as da infância, as culturas próprias de cada comunidade e aquelas acumuladas pelo desenvolvimento humano nas ciências, nas artes, nas humanidades e nos quotidianos. Este papel de mediador cultural implica que a formação se constitua como um espaço de enriquecimento cultural forte, e que os futuros estudantes se assumam enquanto cidadãos na sua formação e também na sua profissão (futura). (FOLQUE, 2018, p. 44).

Assim, cuidar da dimensão cultural da formação, garantindo espaço-tempo para experiências com todos os sentidos (vale reforçar: de corpo inteiro), seja ampliando caminhos trilhados ao longo da vida, seja abrindo novos trajetos no âmbito acadêmico, é imprescindível. Como também destacou Folque (2018, p. 44-45), “[...] quem não sentiu com o corpo todo, quem não experimentou a imaginação, a criatividade e a dimensão estética na sua relação com esse mundo, dificilmente se pode tornar um mediador cultural”.

Estamos de acordo: para possibilitar a ampliação de experiências sensíveis, criativas, artísticas e lúdicas de meninos e de meninas, para contribuir com o enriquecimento de suas relações com o mundo – oportunizando a apropriação de diferentes manifestações culturais, potencializando formas de expressão por meio de múltiplas linguagens, conforme as diretrizes formuladas para as propostas pedagógicas da Educação Infantil (BRASIL, 2009) –, os professores também precisam ampliar e refinar suas experiências no campo do sensível. Mais do que isso, para que um professor sustente em seu trabalho pedagógico os princípios estéticos previstos na legislação, sua formação também precisará ser guiada por tais princípios. Nessa direção, cabe lembrar o



conceito de “isomorfismo pedagógico”, caro ao Movimento da Escola Moderna de Portugal, compreendido como

[...] estratégia metodológica que consiste em fazer experienciar, através de todo o processo de formação, o envolvimento e as atitudes; os métodos e os procedimentos; os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais efetivas dos professores. (NIZA, 2009, p. 352).

Para acolher e acompanhar meninas e meninos que dançam, brincam, inventam moda, imaginam, fazem e desfazem no contínuo movimento de apropriação do mundo, é imprescindível que os cursos de formação ofereçam oportunidades, intencionalmente projetadas, para a dança, a brincadeira, a experimentação. Para fazer e desfazer, para imaginar e dar formas à imaginação, expressando movimentos, sentimentos, pensamentos, é fundamental propor saídas para olhar outras paisagens, olhar além das paredes da escola/universidade, ao encontro da arte, da produção cultural, da natureza. Compreende-se que garantindo tais oportunidades no desenho curricular, os professores ganham espaço-tempo para se reconhecerem como criadores, à medida que se aproximam de suas linguagens expressivas e se abrem à experiência do desconhecido.

Um olhar atento para as diretrizes curriculares (BRASIL, 2009) reconhecerá, nas linhas e nas entrelinhas, pelos ditos e pelos não-ditos, a necessidade de um professor com certo perfil, um professor que poderia ser chamado de brincante, necessariamente imerso no diálogo com a cultura, a arte e a natureza. Entretanto, pelo que vimos assinalando, as agências formadoras ainda não incorporaram em seus desenhos curriculares o perfil que se projeta do texto legal.

Então, em que tempos e espaços, com que interlocutores, pode o professor ampliar seus repertórios artísticos, culturais, sensíveis? Como propiciar e garantir o exercício da dimensão lúdica e criadora, a aventura do encontro com cores, sabores, aromas, formas, sons, qualidades que se pretende estejam compondo o cotidiano educativo, junto às crianças? As pesquisas que temos desenvolvido no âmbito do FIAR – Círculo de estudo e pesquisa Formação de professores, Infância e Arte/Universidade Federal Fluminense - UFF, sobre percursos de formação estética de professores de Educação Infantil (OSTETTO, 2016; SILVA, 2017; BIBIAN, 2017; CORRÊA, 2018; SEIXAS, 2018;



OSTETTO; BERNARDES, 2019; OSTETTO, 2019a; OSTETTO, 2019b), têm apontado consideráveis elementos para (re)pensarmos propostas, em conteúdos e formas, para os cursos de formação docente. Os dados que temos reunido, colocando-nos à escuta de professoras da Educação Infantil, nas trilhas da pesquisa narrativa e autobiográfica, permitem-nos ponderar que, para contemplar os princípios estéticos na formação docente, é preciso

[...] garantir espaço-tempo para experimentação, expressão, criação, liberdade de movimento. Para além das aulas de arte isoladas, destacamos a importância de cultivar articuladamente sensibilidade e pensamento, conhecimentos sensíveis e intelectivos, como caminho de formação estética, que é sempre renovação do contato com o mundo – natureza, cultura, arte, sociedade, educação. (OSTETTO; SILVA, 2018, p. 284)

Tal concepção exige mudanças de orientação da formação docente, impõe deslocamentos, como valorizar, antes do *logos*, todos os sentidos com os quais conhecemos o mundo; tecer jornadas que instiguem a busca de outras formas de olhar a educação, as relações, a vida, retornando ao mundo para (re)conhecê-lo em sua multiplicidade, respeitando-o. Como dissera James Hillman (2010, p. 110, grifo do autor): “Respeitar é simplesmente olhar de novo, *respectare*, esse segundo olhar com o olho do coração”; que trace encontros com o que nos escapa pelas vias do cognoscível, que ajude a romper todo jogo de oposições, como sujeito/objeto, mente/corpo, consciente/inconsciente.

### **Atitude receptiva, à maneira de uma conclusão**

Desde que conheci a obra de James Hillman, no início dos anos 2000, época em que também expandi as relações entre educação e arte, por meio de estudos, pesquisas e experiências, no contexto do meu doutoramento, meu sentir-pensar-fazer docente foi desalojado. De lá para cá, reconhecendo faltas e mobilizando desejos, tem sido possível imaginar outras formas de sentir-pensar-fazer processos formativos docentes. Hoje, pondero que a educação não pode prescindir da tarefa de contribuir para o reconhecimento da *anima mundi*. Isso seja: que os processos formativos propostos nos cursos de Pedagogia (então responsáveis pela formação docente para a Educação



Infantil), precisam ser reanimados, precisam fertilizar oportunidades de fazer alma no cotidiano, afirmando a beleza como necessidade vital.

Apreendi que somente colocando-nos em atitude receptiva, a ponto de poder ouvir o “murmúrio das vozes internas” (HILLMAN, 1984, p. 151), a fala da alma em seu particular idioma (fantasia, metáfora, analogia, poesia), ensaiaremos novos passos, balançando pontos fortificados pela rigidez das verdades pedagógicas. *Na alma* é que nos colocamos em trânsito, criamos diferentes focos de visibilidade do mundo, o que significa novos focos de visibilidade de nós mesmos, da educação, das relações pedagógicas (OSTETTO, 2014).

Que a formação de professores seja um “lugar de fazer alma”, para que tanto mais possa ecoar nos tempos e nos espaços educativos “[...] um sentido primitivo e substancial de alma como poder de vida”! (HILLMAN, 1984, p. 183).

## Referências

ARAÚJO, A. R. F. de. A formação em arte nos cursos de pedagogia em Goiás. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. *Anais eletrônicos* [...]. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt24-4307.pdf>. Acesso em: 25 out. 2017.

BIBIAN, S. *Crianças e professoras no museu: narrativas no encontro com a arte brasileira do século XIX*. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

BRASIL. Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 92, p. 11-12, 16 maio 2006.

BRASIL. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 18-19, 18 dez. 2009.



EDUCAÇÃO PÚBLICA E PESQUISA:  
ATAQUES, LUTAS E RESISTÊNCIAS

Universidade Federal Fluminense  
20 a 24 de Outubro de 2019  
Niterói - RJ

ISSN 2447-2808

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015.

CORRÊA, C. A. *Arte, formação e docência na Educação Infantil: narrativas do sensível*. 2018. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

EAGLETON, T. *A ideologia da estética*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010 (E-Book).

EISNER, E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Currículo sem Fronteiras* [online], v. 8, n. 2, p. 5-17, jul./dez. 2008.

FOLQUE, M. A. A formação de educadores de infância: da exigência e complexidade da profissão ao projeto de formação na UniverCidade de Évora. *Poiésis*, Tubarão, v. 12, n. 21, p. 32-56, jan./jun. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v12e21201832-56>

GOMES, M. de O. O lugar da formação de professores de educação infantil em cursos de pedagogia: formação menor para o trabalho com crianças pequenas? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís. *Anais eletrônicos* [...]. São Luís: UFMA, 2017. Disponível em:

[http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT08\\_87.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_87.pdf). Acesso em: 7 dez. 2017.

HERMANN, N. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HERMANN, N. *Ética e Educação: outra sensibilidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Temas & Educação).

HILLMAN, J. *Cidade & Alma*. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

HILLMAN, J. *O mito da análise*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.



HILLMAN, J. Picos e vales: a distinção alma/espírito como base para as diferenças entre psicoterapia e disciplina espiritual. In: HILLMAN, J. (org.). *O livro do puer – ensaios sobre o arquétipo do Puer Aeternus*. São Paulo: Paulus, 1999. p. 202-233.

HILLMAN, J. *O pensamento do coração e a alma do mundo*. Campinas, SP: Verus, 2010.

JUNG, C. G. Comentário Europeu de C. G. Jung. In: JUNG, C. G.; WILHELM, R. (orgs.). *O segredo da flor de ouro*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 21-80.

JUNG, C. G. *Tipos psicológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

MARONI, A. *Jung: o poeta da alma*. Porto Alegre: Summus, 1998.

MARTINS, M. C; LOMBARDI, L. M. S. dos S. A arte na pedagogia e a formação do professor para educação infantil e anos iniciais: inquietações e esperanças. *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 23-36, maio/ago. 2015.

MOMOLI, D.; EGAS, O. A dimensão estética na formação dos pedagogos. *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 59-74, maio/ago. 2015.

NIZA, S. Contextos cooperativos e aprendizagem profissional. A Formação no Movimento da Escola Moderna. In: FORMOSINHO, J. (coord.). *Formação de Professores*. Aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009. p. 345-362.

NUSSBAUM, M. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

OSTETTO, L. E. A arte no itinerário da formação de professores: acender coisas por dentro. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, p. 29-43, jan./jun. 2006.

OSTETTO, L. E. *Danças circulares na formação de professores: a inteireza de ser na roda*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2014.

OSTETTO, L. E. Fazer à mão para falar de si: a dimensão estética na formação e nas narrativas de professores. In: MONTEIRO, F. de A.; NACARATO, A. M.; FONTOURA,



H. A. da. (orgs.) *Narrativas docentes, memórias e formação*. Curitiba-PR: CRV, 2016. v.1, p. 143-159.

[OSTETTO, L. E. Com o pensamento do coração, entrelaçando docência e formação estética. \*Atos de Pesquisa em Educação\*, Blumenau, v. 14, n. 1, p. 57-76 jan./abr. 2019a. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2019v14n1p57-76>](#)

[OSTETTO, L. E. A formação estética e cultural de professores para a educação infantil: Brasil e Portugal em diálogo. Relatório de pesquisa - Programa Professor visitante no exterior \(CAPES, 2018/2019\) - Universidade de Évora, Portugal, 2019b. \(Não publicado\).](#)

[OSTETTO, L. E.; BERNARDES, R. K. Infâncias em diários de formação estética: narrativas de estudantes de pedagogia e de arte. \*Revista @mbienteeducação\*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 164-180 maio/ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.26843/ae19828632v12n22019p164a180>](#)

OSTETTO, L. E.; SILVA, G. D. de B. Formação docente, Educação Infantil e arte: entre faltas, necessidades e desejos. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 41, p. 260-287, 2018. DOI: [DOI10.5935/2238-1279.20180077PDF](https://doi.org/10.5935/2238-1279.20180077PDF)

RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SCHILLER, F. *A educação estética do homem*. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1989.

SEIXAS, C. G. dos S. *Vagar sem pressa no esconderijo da vida alada: em busca da alma na educação*. 2018. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

SILVA, G. D. de B. *De dentro pra fora, de fora pra dentro: itinerários de Formação estética de Professoras da Educação Infantil*. 2017. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.



## EDUCAÇÃO PÚBLICA E PESQUISA: ATAQUES, LUTAS E RESISTÊNCIAS

Universidade Federal Fluminense  
20 a 24 de Outubro de 2019  
Niterói - RJ

ISSN 2447-2808