

A IMAGINAÇÃO NARRATIVA E A FORMAÇÃO ESTÉTICA: A Formação e Atuação Docente no Ensino Superior

Camila Chiodi Agostini¹
Altair Alberto Fávero²
Larissa Morés Rigoni³

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar alguns fundamentos que apontem a possibilidade do cruzamento dos conceitos de imaginação narrativa e a formação estética como complemento da formação e atuação docente no Ensino Superior, em busca de uma formação integral e mais humana. Este artigo busca responder satisfatoriamente à seguinte questão: Há possibilidade de aproximação dos conceitos de imaginação narrativa e a formação estética como implemento da formação e atuação docente no Ensino Superior? Trata-se, portanto, de uma pesquisa básica, com uma abordagem qualitativa a partir de procedimento bibliográfico, com análise hermenêutica-analítica e reflexiva dos conceitos teóricos apresentados, a fim de conjugar novos entendimentos sobre as discussões expostas. Com a realização da pesquisa é possível conceber que pensar a formação do docente no Ensino Superior, de forma a aproximar e internalizar na prática os conceitos de formação da sensível, da estética e da imaginação narrativa, pode contribuir para o exercício de uma formação dos alunos de modo mais efetivo, a fim de tornar essa educação mais inclusiva, de pertencimento e acolhimento do outro.

Palavras chave: imaginação narrativa; formação estética; docente; Ensino superior.

NARRATIVE IMAGINATION AND AESTHETIC FORMATION: TEACHER FORMATION AND PERFORMANCE IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

This work aims to present some foundations that point to the possibility of crossing the concepts of narrative imagination and aesthetic training as an implement of teaching training and performance in Higher Education, in search of an integral and more humane training. This article seeks to satisfactorily answer the following question: is it possible to approximate the concepts of narrative imagination and aesthetic training as an implement of teaching training and performance in Higher Education? It is, therefore, a basic research, with a qualitative approach, based on a bibliographic procedure, with hermeneutic-analytical and reflective analysis of the theoretical concepts presented, in order to combine new understandings about the discussions presented. With the completion of the research, it is possible to conceive that thinking about teacher training in Higher Education, in order to approach and internalize in practice the concepts of sensitive, aesthetic and narrative imagination training, can contribute to the exercise of student training. more effectively, in order to make this education more inclusive, of belonging and acceptance of the other.

Keywords: narrative imagination; aesthetic training; teacher; university education.

Submetido em: 19/6/2023

Aceito em: 2/10/2023

Publicado em: 20/2/2024

¹ Universidade de Passo Fundo – UPF. Programa de Pós-Graduação em Educação. Passo Fundo/RS, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-7501-9553>

² Universidade de Passo Fundo – UPF. Programa de Pós-Graduação em Educação. Passo Fundo/RS, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-9187-7283>

³ Universidade de Passo Fundo – UPF. Passo Fundo/RS, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-9466-1595>

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Exercer a tarefa de ser docente, na atualidade, apresenta-se como uma das atividades mais complexas e exigentes desse profissional de educação, considerando-se, principalmente, a multiplicidade social e o perfil multifacetado do corpo docente e os diversos níveis educacionais. No Ensino Superior, objeto deste estudo, não é diferente. Fenômenos contemporâneos, como a massificação dessa etapa educacional, exercida na ampliação ou criação de cursos com turmas e alunos cada vez mais heterogêneos (desde a idade, situação econômica, conhecimentos prévios, etc.), somada aos efeitos da teoria neoliberal, a qual gera uma competitividade humana demasiada, baseada na satisfação momentânea, individualismo e imediatismo nas relações, acabam por minar uma atividade docente completa, além de complexificar a atuação do profissional.

Neste sentido, tais aspectos insistem em deixar de lado a humanidade e a essência humana, extirpando do currículo as artes e as humanidades, o que gera efeitos devastadores para alunos e docentes (Nussbaum, 2015). Verifica-se, assim, como têm pesquisado autores como Dardot e Laval (2016), a possibilidade da construção contínua de um processo de massificação e maquinação em contrapartida a uma postura que leve em consideração um conceito coletivo e mais humanizado de indivíduo. Esses autores sugerem que, em uma sociedade em que os indivíduos são inclinados e preparados para atuar no mundo mercantilizado, capitalizado, focando na aplicação da sua falsa responsabilidade irrecusável pelo seu próprio sucesso, tornando-se empreendedor de si mesmo, esses sujeitos passam a defender o próprio capitalismo, que os corrompe e prende, como o único modelo possível de ser seguido.

Assim, este artigo pretende trabalhar com dois conceitos fundamentais: o primeiro, com base nos estudos de Nussbaum (2015), que apresenta o conceito de imaginação narrativa como possibilidade de revisão da forma de se constituir enquanto cidadão no mundo; e o segundo, nos conceitos de formação estética (Hermann, 2008), compreendidos como um caminho para a humanização e para repensar as relações sociais e aquelas observadas em meio acadêmico, como forma de abertura para uma socialização com trocas mútuas e diálogos (Copatti; Moreira, 2015). Pensar nessas trocas mútuas e diálogos no meio acadêmico, implica conceber para além de um caminho formativo individual e focado exclusivamente ou na formação do próprio aluno ou no simples exercício da atividade profissional do docente. Tendo por base esses conceitos, pretende-se entabular, aqui, a possibilidade de construção de um raciocínio que resulte na aproximação deles, como forma de compreendê-los conjuntamente para amplificar e ressignificar a formação do docente no Ensino Superior e a sua atuação enquanto formador do futuro cidadão nessa etapa educacional.

O objetivo do presente trabalho é apresentar alguns fundamentos que apontem a possibilidade do cruzamento dos conceitos de imaginação narrativa e da formação estética como um complemento, amplificação, ressignificação e atuação docente no Ensino Superior, em busca do exercício de uma formação integral e mais humana. Este artigo busca responder satisfatoriamente à seguinte questão: há possibilidade de aproximação dos conceitos de imaginação narrativa e da formação estética como implemento da formação e atuação docente no Ensino Superior? Trata-se, portanto, de uma pesquisa básica, com uma abordagem qualitativa a partir de procedimento

bibliográfico, com análise hermenêutica-analítica e reflexiva dos conceitos teóricos apresentados a fim de conjugar novos entendimentos, focada nos ensinamentos de autores como Nussbaum (2015), Hermann (2008) e Copatti e Moreira (2015). Ressalta-se que a pesquisa assim conduzida, em uma perspectiva hermenêutica, busca interpretar e compreender o sentido (Vieira, 2019) dos conceitos apresentados para compreender a sua possibilidade de aplicabilidade na formação e atuação docente no Ensino Superior.

O método hermenêutico, vinculado ao analítico, no qual há a possibilidade de se indagar sobre alguns discursos, manifestações e ponderações existentes sobre determinado assunto (Paschoal, 2001), mostra-se apto a apresentar as discussões que serão realizadas sobre o objeto de pesquisa. Para dar conta do objetivo proposto, como também sustentar respostas iniciais à pergunta de pesquisa, de início a primeira seção traz o conceito de imaginação narrativa, ressaltando alguns pontos relevantes e necessários para a compreensão da discussão proposta. A segunda seção aborda o conceito de formação estética, indicando seu potencial na constituição humanizada para a atuação docente. A última seção interliga a imaginação narrativa e a dimensão da educação estética como elementos importantes para a formação docente do Ensino Superior, para que ele possa ser mais sensível aos desafios de uma sociedade plural e complexa.

DO CONCEITO DE IMAGINAÇÃO NARRATIVA – ALGUNS PONTOS DE DESTAQUE

Para iniciar a presente análise é preciso ter em mente que o grande desafio atual do processo educativo é fomentar o pensamento criativo e inovador, formando as novas gerações para uma atuação consciente e responsável nesse mundo. Anda, no entanto, somos herdeiros de uma tradição voltada à construção da uniformização do pensamento, para a constante padronização dos métodos e procedimentos e para a desconsideração das diferenças e potencialidades intelectuais. Embora sejam gritantes os avanços tecnológicos da contemporaneidade, o princípio da escola, e aqui se insere a educação como um todo, é o mesmo: promover o amplo e irrestrito desenvolvimento do raciocínio lógico (Fávero; Tonieto, 2015).

Nesse contexto, o docente de atuação em nível superior, por não raras vezes, recebe uma formação técnica, voltada para a sua área de Graduação especializada, sem que aspectos didáticos e metodológicos sejam levados em consideração para a sua futura e potencial atuação em sala de aula. Essa problemática é tratada por Libâneo (2015) como um distanciamento efetivo que se observa já nos cursos de formação de professores, nos quais ele avalia que há um distanciamento entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico, à medida que o conhecimento do conteúdo ou disciplinar, para a formação de professores especialistas, é superestimado em relação ao conteúdo pedagógico para o ensino desses mesmos conteúdos. Para ele, ainda, o inverso é feito para o curso de Pedagogia, por exemplo, em que esse distanciamento se inverte para a priorização de conteúdos mais didáticos. De toda forma, ele sugere que o conteúdo didático dos especialistas é muito superficial ou genérico, costumando não atender a multiplicidade necessária dos professores em sala de aula. A problemática referida pelo autor ainda é presente em cursos de bacharelados, os

quais formam profissionais que, em princípio, não atuam enquanto professores, mas se tornam profissionais ao atuarem na formação de novos bacharéis.

Segundo Oliveira e Silva (2012, p. 196), como decorrência de um processo de construção curricular e oriundo da legislação (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB nº 9.394/96) para os bacharéis, verifica-se uma ausência de formação pedagógica para os profissionais do campo que desejem ingressar na docência, tornando desconhecidos a esses docentes “os conhecimentos teórico/epistemológicos sobre os processos de ensino-aprendizagem”. Por isso, para eles, é diante dessa fragilidade que a revisão da prática docente do Ensino Superior deve ser uma constante.

Neste sentido, o profissional que consegue revisar a sua prática, para que ela não se mantenha padronizada, uniformizada e voltada para conhecimentos específicos, passa a abrir um leque de aprendizagens e desenvolvimento. Para Oliveira e Silva (2012, p. 196), além disso, os docentes do Ensino Superior precisam compreender que sua base de conhecimentos deve “estar em constante ressignificação, desenvolvendo uma postura de professor transformador que reflete sobre sua prática, questionando, pensando, criticando, buscando soluções, refazendo conceitos”. Por isso, a busca por introduzir a sua prática em sala de aula deve ser uma constante. Assim, é preciso considerar que “não pode haver profissionalização do ensino sem as alavancas essenciais que constituem a formação inicial e continuada e sem a profissionalização dos ofícios de formador” (Fávero; Castelli; Marques, 2015, p. 176).

Da mesma forma, é preciso reconhecer a urgência de que a “a formação do professor necessita romper com a lógica alienante que, por vezes, instrumentaliza a formação docente”. A postura do docente que investe politicamente em suas práticas na busca por superar problemas sociais e educacionais “ajuda a conceber um processo formativo que “não se limita às situações isoladas e desconectadas das suas vivências” (Alves; Brancher, 2020, p. 91). Para Roldão (2007), a formação docente é complexa e possui múltiplas dimensões, não se tratando de uma prática neutra ou estéril, mas de um processo inserido num contexto de tensões e contradições e, por isso mesmo, não pode ser desconsiderada, minimizada ou até mesmo dotada apenas de formação em conhecimentos específicos. Nesse contexto, é possível inferir que conceitos a serem agregados nessa formação, como a imaginação narrativa, podem contribuir para uma prática docente mais humanizada e efetiva, que rompa com os preceitos neoliberais individuais, especializados, mecanizados e utilitaristas que rondam a sociedade, como na interpretação de Dardot e Laval (2016), e que também incidem nos processos educativos como um todo (Laval, 2019).

Assim, é importante destacar que a imaginação narrativa faz parte de uma teoria criada por Nussbaum, conhecida como enfoque das capacidades humanas. De forma muito breve, nessa teoria Nussbaum (2012) afirma que as capacidades humanas são aptas a criar a teoria da justiça social básica, dos direitos políticos fundamentais, com uma lista das capacidades centrais. Essas capacidades seriam liberdades substanciais, um conjunto de oportunidades, habitualmente inter-relacionadas, que permitem à pessoa escolher e atuar. Dentre as dez capacidades centrais elencadas por ela, encontra-se a capacidade da imaginação, a qual a autora desenvolve como sendo a possibilidade do uso dos sentidos, da imaginação e do pensamento, e raciocínio, de forma verdadeira-

mente humana, sendo isso cultivado por meio da educação. Considera-se importante destacar que, para essa concepção, um dos pontos centrais figura “[...] no que de fato as pessoas são capazes de fazer e ser, instruídas, de certa forma, pela ideia intuitiva de uma vida apropriada à dignidade do ser humano” (Nussbaum, 2013, p. 84).

É fato que o enfoque das capacidades “é uma explicação do mínimo de garantias sociais centrais e é compatível com diferentes visões sobre como lidar com questões de justiça e distribuição que surgiram uma vez que todos os cidadãos estivessem acima do nível mínimo” (Nussbaum, 2013, p. 91). Neste sentido, é possível inferir que a teoria das capacidades, sua compreensão, exercício e demanda aos órgãos públicos, tornam-se essenciais para o desfrute de uma vida digna, de bem-estar e com justiça social a todos, garantindo-se o mínimo de liberdade.

Para Nussbaum (2014), a capacidade da imaginação, de forma narrativa, “permite ter uma percepção profunda da experiência de outra pessoa que, de outra forma, é muito difícil alcançar na vida cotidiana, sobretudo num mundo em que qualquer encontro é dificultado pelas gigantescas divisões que nele foram criadas” (p. 81). Como já ressaltado em outros estudos, por meio da imaginação narrativa, como também o ensino das artes e das humanidades, é possível desenvolver nos indivíduos um “olhar interior” que os ponha em contato com questões de gênero, raça, etnia e cooperação transcultural. A importância do conceito de imaginação narrativa, por ser considerada central na obra de Nussbaum (2014), quando analisado de forma conjunta com a capacidade de autocrítica sobre si mesmo e sobre as tradições enraizadas, em busca de uma vida de forma mais examinada ou crítica e com a capacidade de percepção individual como ser vivente e interligado com os demais, por intermédio de laços de reconhecimento e interesse, a imaginação narrativa torna-se um conceito fundamental. Neste sentido, com a conjugação da autocrítica e percepção individual, a capacidade da imaginação narrativa torna-se uma potente forma de posição no mundo, que compreende a empatia pelos outros, de forma a colocar-se no lugar do outro, reconhecendo seus sentimentos, desejos e esperanças de alguém que se encontre na situação da pessoa em questão (Fávero *et al.*, 2021).

De acordo com Nussbaum (2015, p. 95), a imaginação narrativa consiste na “capacidade de pensar como deve ser se encontrar no lugar de uma pessoa diferente de nós, de ser um intérprete inteligente da história dessa pessoa e de compreender as emoções, os anseios e os desejos que alguém naquela situação pode ter.” Ela ainda complementa que tal conceito torna-se fundamental para a educação democrática e, por isso, o currículo deve ter espaço para as artes e humanidades, para desenvolver a educação de forma participativa, na qual a capacidade de percepção do outro, por meio do seu olhar, do seu mundo, é aprimorada e estimulada (Nussbaum, 2015).

Considera-se, neste sentido, que as capacidades centrais elencadas especialmente na obra de Nussbaum revelam-se como um caminho para a construção de uma sociedade mais igualitária, como também de indivíduos conscientes de suas origens, bem como aptos a fazerem novas escolhas e atuem de forma diferenciada no mundo, o que pode ser alcançado por meio da educação, inclusive em nível superior. Como visto no conceito de imaginação narrativa, a possibilidade de colocar-se no lugar do outro de forma a compreender como ele se encontraria em uma situação em específico, pode

trazer ao futuro profissional constituído no Ensino Superior a capacidade de perceber as consequências de suas ações na sua atuação prática futura. Da mesma forma, pode promover a reflexão sobre como a sua atuação profissional pode contribuir para a formação de um mundo mais equânime para todos. Para isso, no entanto, a atuação do docente, preparado e consciente para tal ensinamento, necessita ser desenvolvida e fundamentada para que se torne um diferencial efetivo.

A teoria de Nussbaum do enfoque das capacidades humanas e a inserção da imaginação narrativa, trabalha em conjunto com a percepção e o fortalecimento do ensino de artes e humanidades nos currículos. Para ela, as atividades voltadas para a arte podem desenvolver a imaginação narrativa em todos os níveis de escolaridade, uma vez que “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 base em dois pontos de ação, Nussbaum ressalta que o ensino das artes “pode ser desempenhado por meio de atividades executadas fora do período em que o aluno se encontra na escola, embora não qualquer atividade escolhida ao acaso”. Já as questões de humanidade “exigem um foco mais preciso em áreas de inquietação social” (Nussbaum, 2015, p. 108), mas podem ser trabalhadas como contributo ao desenvolvimento do conceito de imaginação narrativa.

Efetivamente, se forem levados esses aspectos para o Ensino Superior, é fato que deverá haver uma abstração em relação ao conceito de brincadeira, adequando o nível educacional; no entanto não se trata de uma tarefa vazia de sentido. É preciso ter em mente que, para a teoria de Nussbaum, esses aspectos caminham de forma conjugada, com o claro objetivo de tornar o valor do humano, da humanidade, mais visível, de forma a garantir vidas dignas, iguais e com importância de valores para todos (Fávero et al., 2021).

Neste sentido, os docentes que possuem a concepção da imaginação narrativa podem ser capazes de introduzir entre os seus alunos possibilidades de pensamentos e ensinamento, os quais instigam o indivíduo a pensar nos outros, colocar-se no lugar dele, exercer empatia e, dessa forma, tomar decisões de modo mais consciente em relação aos impactos das suas ações sobre os outros. A imaginação narrativa, quando compreendida e inserida no contexto social, pode transformar o ensino de maneira mais colaborativa e formar um profissional e um cidadão aptos a viver em uma sociedade mais equânime. Por isso, a sua inserção na formação do docente, o qual transmitirá tais conhecimentos, pode ser um diferencial na sua atuação ante o Ensino Superior.

Assim, torna-se necessário considerar que “quem ensina o que sabe é o instrutor; o verdadeiro educador articula os saberes, conecta as oposições entre ignorância e sabedoria, ultrapassa as competências cognitivas para buscar o sentido, integra o Outro” (Mühl, 2008, p. 8). É necessário que o docente tenha a percepção da imaginação narrativa como base de sua formação, a fim de reconhecer e repassar esse reconhecimento da pluralidade e diferença, do reconhecimento do outro com a possibilidade de percepção de se pôr no lugar dele, na construção da empatia necessária a uma sociedade que se constrói de forma democrática e humanizada. Dessa forma, considera-se que, assim, ambos os sujeitos do processo educativo sejam capazes de construir e reconstruir saberes, atuando de maneira decisiva no meio social e, desse modo, “ao exercer a

função de ensinar o educador também aprende, constrói e reconstrói seu mundo da vida” (Casagrande, 2009, p. 164).

Ademais, é preciso lembrar que, como já anunciou Tardif (2012, p. 130), o trabalho docente já se revela enquanto uma atividade de “cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos”. Por isso, o conceito de imaginação narrativa, externado na empatia e na concepção do outro, pode ser capaz de influenciar em uma atuação docente mais pautada no outro. Não é só a imaginação narrativa, todavia, que pode atuar para esses fins de reconhecimento verdadeiro do outro, mas a formação estética, voltada ao sensível pode ser um diferencial na formação desse docente. Sobre o conceito de formação estética e suas aplicações perante a docência do Ensino Superior, com tais perspectivas, é o que se tratará a seguir.

A ESTÉTICA: DA ORIGEM DO CONCEITO E COMPREENSÃO ATUAL ANTE A FORMAÇÃO DOCENTE

Quando se propõe a concepção de um conceito de formação estética, naturalmente volta-se o pensamento a um conceito vinculado à beleza, apreciação de imagem, ou daquilo considerado belo. A proposta aqui vinculada, entretanto, não se apropria de um conceito de beleza, mas de outra acepção. Considera-se aqui que a formação estética não estaria voltada a uma questão de beleza ou forma, mas estaria ligada a um contexto contemporâneo que utiliza o termo estética para designar as mais diferentes formas pelas quais a sensibilidade, o sensível, atuam sobre o indivíduo, tornando-se um objeto de destaque e consideração nas mais diversas esferas da vida prática do ser humano (Hermann, 2008). Trata-se de um movimento surgido no século 20, voltado a uma estética da existência, considerado “momentos reflexivos a respeito de uma arte de viver que põem em xeque as normas categóricas, a priori ou obrigatórias, para construir uma forma de viver a partir da experiência, construir um saber que resulte em modificação do sujeito” (Hermann, 2008, p. 17). A autora ainda elucida que,

Embora a estética da existência tenha adquirido proeminência entre as correntes da ética somente a partir da segunda metade do século XX, os elementos de uma arte de viver percorrem vários momentos do pensamento filosófico, desde os gregos – e aqui podemos lembrar a inscrição no templo de Delfos “conhece-te a ti mesmo” (gnôthi seauton), exortando a fazer do eu um tema reflexivo –, passando pelo movimento romântico e chegando à atualidade como uma forma de configurar e conduzir a vida de modo correto, por meio da invenção das práticas cotidianas (Hermann, 2008, p. 18).

Neste sentido, a experiência do indivíduo torna-se fundamental porque ela contribuirá para a produção de significados e um redimensionamento de sua própria forma de apreensão do conhecimento por meio da sua experiência, como também será ela que influenciará diretamente na percepção do outro. Para essa percepção, é indispensável a compreensão dos sentidos e da dimensão sensível desse processo. Para Hermann (2018, p.18), a estética, voltada à existência por meio das experiências,

compreende a percepção do aspecto da “sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível-sensorial”.

De acordo com Hermann (2005, p. 33), “o estético ressurgiu como uma forma de lidar com as exigências éticas da pluralidade”. Em seus estudos, a autora afirma que Kant faz a aproximação da ética e da estética, ponderando que Kant promove a superação do racionalismo de Baumgarten, tendo em vista que ele define a autonomia dos chamados juízos estéticos, os quais indicam “o abandono do conceito para dar lugar à força imaginativa e à sensibilidade” (Hermann, 2005, p. 35). Para ela, a experiência estética, “provocada em nossos sentidos e em nossa imaginação tem uma força irresistível na ampliação das relações com o mundo, inclusive com a ética” (2005, p. 42), além do fato de que “a estética tem uma finalidade aberta que permite configurar múltiplas possibilidades de comportamentos mais adequados às exigências do mundo contemporâneo” (Hermann, 2005, p. 43).

Com base em Foucault, Hermann (2005, p. 85-86) também aponta a estética como uma faceta da existência e do cuidado de si, como forma de “uma descentralização, historização e singularização do sujeito, que se constitui não mais na teoria e nas suas deduções normativas, mas nos ‘contextos práticos cotidianos’”. Neste sentido, a formação do indivíduo vai ser pautada nos acontecimentos históricos da vida e nas experiências de cada um durante sua própria existência (Fávero, 2007). Nessa acepção, “o giro de Foucault em direção a uma estetização da ética”, afirma Hermann (2005), “traz uma crítica aos ideais de autonomia e aperfeiçoamento moral, presentes na base metafísica do pensamento pedagógico moderno” (p. 91), em que a autonomia e o aperfeiçoamento moral do sujeito davam-se num movimento de verticalidade na busca de um eu verdadeiro. Esse estrato é importante na compreensão do cuidado de si docente, no sentido da construção de sua formação, consciente de que ele é produto de experiências e acontecimentos históricos, os quais moldam um modo de vida. Esse modo, todavia, não deve significar um destino certo, uma vez que isso abre a possibilidade de rever e analisar essa formação em forma de uma prática docente mais apurada e humanizada e, no limite, em maiores termos éticos de real reconhecimento e pertencimento humano.

Por fim, em relação à estética e à educação, Hermann (2005, p. 101-102) avalia que ela torna-se fundamental, posto que “a pluralidade radicalizada decorrente dos processos de estetização do mundo da vida não deve significar o abandono das reivindicações éticas na educação, mas expor a força do estético para a determinação de uma vida moral”. Nesse caso, a visão estética promovida aqui ocupa-se em acolher as contingências, os múltiplos contextos e a história aplicada à humanidade, situação que foi, muitas vezes, negligenciada pelas teorias éticas tradicionais, as quais foram pautadas por uma ideia de humanidade destituída de historicidade (Fávero, 2007).

Assim, na abordagem aqui proposta considera-se que a formação estética do professor do Ensino Superior, na perspectiva do sensível, deve estar atenta e ser construída na intenção de promover um processo de formação humana contínuo, que tenha condições de desenvolver o sensível e a percepção do aluno de forma a atender as suas necessidades socioculturais (Copatti; Moreira, 2015). Assim sendo, o professor pode contribuir para a formação de cidadãos bem informados, mas também sensibili-

zados com o contexto que vivem, capazes de analisar, interpretar e participar da vida social que fazem parte. Se for, portanto, considerado o conceito de estética da pós-modernidade ou aquele advindo do século 20 como se viu, é possível entender que tal concepção possibilita que cada indivíduo sinta, experiencie e vibre emocionalmente, a fim de que exerça e demonstre toda a sua potencialidade humana, percebendo a existência da sua singularidade bem como a existência de uma coletividade dinâmica com os demais sujeitos de sua convivência (Copatti; Moreira, 2015).

A dimensão sensível do professor, em sua prática pedagógica, pode dar-se por meio do reconhecimento e da atenção das experiências dos alunos, que são resultantes de suas vivências. Assim compreendida, a sensibilidade estética que se propõe, com a criação e atenção do sensível, é aquela que cria “mobilidade dos sentidos para além de meras significações imediatas; o olhar, o ouvir, o sentir, o criar e o perceber de forma profunda, coadunando uma resposta sensível e criadora” (Rausch *et al.*, 2019, p. 33). Conforme instiga e alerta Peixoto (2003, p. 43), a criação e o desenvolvimento da sensibilidade humana docente, na prática que “integra o processo dialético da construção homem-mundo, não ocorre, logicamente, na individualidade isolada, mas a práxis humana é coletiva, dá-se no âmbito comunitário, social”. É em conjunto com a sensibilidade humana, do ver e perceber o aluno e ensiná-lo a fazer o mesmo, que essa formação se desenvolve e exercita.

Para Copatti e Moreira (2015, p. 135), a formação estética significa “estimular a interação entre o corpo, espaço, sentidos e sentimento”, possibilitando que o professor possa tanto reconhecer seu potencial enquanto educador como também criar oportunidades de ensino por meio do exercício criativo, “a fim de contribuir para a formação dos educandos conscientes da sua importância no mundo, não somente como profissionais treinados, mas como cidadãos críticos e reflexivos, engajados na construção de uma sociedade mais humana.”

Da mesma forma, ela implica mudança de atitude docente, que passa a construir novas formas de agir e avançar no processo de ensino-aprendizagem, por meio do envolvimento de sentidos, sentimentos, atitudes e participação ativa e reflexiva. A formação estética é vista, portanto, como um caminho da humanização para repensar relações sociais e aquelas vivenciadas no mundo acadêmico, abrindo portas para a socialização, as trocas mútuas e o diálogo (Copatti; Moreira, 2015).

A IMAGINAÇÃO NARRATIVA E A FORMAÇÃO ESTÉTICA DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR

Tornou-se comum em nosso tempo acreditar que os fatos e a lógica são capazes de fornecer a base suficiente para que seja possível relacionar-se ou interagir com o mundo ou com a sociedade que nos rodeia, mas a verdade é que eles não o são – pelo menos de forma única – como se possa crer. Conforme ressalta Nussbaum (2015), as pessoas interagem frequentemente com a complexidade do mundo que as rodeia por meio de conhecimento factual e de lógica, mas a imaginação narrativa faz-se necessária para que os seres humanos aprendam a lidar com suas emoções e com o mundo à sua volta. Neste sentido, a imaginação narrativa faz-se presente a partir do momento que alguém tem empatia pelo outro, compreendendo as circunstâncias que condicionam

ou interferem os posicionamentos e as opções que cada um possui, possibilitando o respeito à individualidade e às escolhas idiossincráticas (Nussbaum, 2005).

Nussbaum (2015) defende, em seus escritos, que é importante e imprescindível para o fortalecimento de uma sociedade democrática robusta desenvolver o “olhar interior” dos alunos e estimular sua capacidade de imaginação e empatia a fim de que possam aprimorar suas capacidades de percepção sobre o mundo que os cerca. Tais capacidades são desenvolvidas pelas práticas das artes e pela presença das humanidades em seus processos formativos que se dão nas escolas e nas universidades. Assim, existem dois papéis importantes das artes e da presença das humanidades na formação das crianças e jovens: “elas desenvolvem a capacidade de brincar e de sentir empatia de modo geral e tratam de pontos cegos culturais específicos” (Nussbaum, 2015, p. 108). O primeiro pode “ser desempenhado por meio de atividades executadas fora do período em que o aluno se encontra na escola, embora não qualquer atividade escolhida ao acaso. O segundo exige um foco mais preciso em áreas de inquietação social” (Nussbaum, 2015, p. 108). Esses dois aspectos andam juntos, com o intuito de tornar o valor da humanidade mais visível, garantindo vidas dignas, iguais e com importância de valores para todos os seres humanos.

Assim sendo, a partir da literatura é possível adquirir essa capacidade, pois a leitura possibilita cultivar as emoções e a sensibilidade de se colocar no lugar dos outros e construir empatia humana. É por isso que ela tem de ser trabalhada para que tais virtudes sejam aproveitadas e não possam ser banidas do nosso juízo moral, da mesma forma que a literatura é sustentada nas artes e estas possuem funções primordiais, como a de desafiar a sabedoria e os valores convencionais. Por meio da imaginação, ressalta Nussbaum (2015, p. 107), “podemos desenvolver a capacidade de perceber a humanidade plena das pessoas com as quais é bem provável que nossos encontros diários sejam, na melhor das hipóteses, superficiais, e, na pior, influenciados por estereótipos degradantes”. Os preconceitos que se manifestam por meio do racismo, da xenofobia, da homofobia e tantas outras formas de discriminação, são decorrentes da incapacidade de diversas pessoas ou mesmo de grupos sociais de se colocarem no lugar dos outros, dos discriminados ou dos que são vitimados pelas tantas formas de preconceitos. A formação universitária, nesse caso, torna-se deficiente e limitada quando estiver exageradamente centrada no treinamento técnico e na formação instrumental dos seus alunos e desprezando as artes e as humanidades como componentes igualmente importantes para a formação profissional.

Dessa forma, o professor que se tornar consciente da importância da imaginação narrativa e da dimensão estética do sensível na formação dos seus alunos, passa a exercer sua docência de forma mais qualificada e abrangente, reconhecendo a existência do outro de forma mais empática. O ato educativo, pensando nessa perspectiva, implica compreender que a atuação docente vai além da transmissão dos conhecimentos técnicos de uma determinada área profissional e que a formação não se restringe a um processo de instrumentalização para uma atuação técnica automatizada. A ação educativa transforma-se naquilo que Imbernón (2011) chama de ultrapassagem das técnicas pedagógicas, inserindo-se nos âmbitos moral e ético da formação, a qual se traduz num processo de emancipação dos indivíduos para sua vivência em sociedade.

A imaginação narrativa e a dimensão sensível da formação ampliam a atuação docente e estão em sintonia com Freire (2011, p. 3), quando o autor afirma “que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Se for considerado que o sentido do ato educativo se insere na construção da emancipação do aluno, a importância da atuação docente vai entrar no “mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (Freire, 2011, p. 6). Assim, o docente, numa perspectiva ressignificadora e recontextualizada de sua atuação, instiga “a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”, de forma a entabular uma educação crítica e problematizadora, em que ambos os sujeitos educacionais sejam “criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (Freire, 2011, p. 6). A imaginação narrativa e o olhar sensível sobre a prática pedagógica, portanto, possibilitam ao docente universitário reelaborar sua forma de conceber a aula universitária, pois realça a dimensão cidadã da formação.

Se a imaginação narrativa contribui para a possibilidade de uma percepção aprofundada das experiências e singularidades de vida do outro, da sua pluralidade e diferença, a formação estética contribui para essa sensibilização, treinando a construção do sensível e da empatia humanizada, tendo por base que “para constituir-se integralmente humano o ser humano precisa humanizar-se.” (Copatti; Moreira, 2015, p. 123). Ao professor é pertinente destacar que lhe cabe observar e ponderar que, tanto na sua formação quanto atuação, se faz necessário

Ser e estar no mundo, ensinando com atitudes coerentes, estabelecendo inicialmente uma relação sensível com os educandos, criando, antes de tudo, um ambiente agradável, para uma relação de reciprocidade e confiança que contribua para o despertar da sensibilidade e a desconstrução do analfabetismo emocional, o qual impede de viver as emoções que a vida proporciona (Copatti; Moreira, 2015, p. 143).

Humanizar-se no contexto trabalhado, conforme Copatti e Moreira (2015), com base na educação estética, significa compreender a formação humana enquanto voltada para o reconhecimento do outro de forma empática, acolhedora, desenvolvendo um diálogo amoroso. Da mesma maneira, pode-se considerar o processo de humanizar-se ou de humanização também nas palavras de Freire (2002, 2011), que o concebe enquanto forma de diálogo e encontro amoroso entre os indivíduos, como um fundamento da vida cotidiana. Esse processo de humanização, que, para ele, é processado pela educação, é capaz de transformar profundamente os indivíduos, com implicação na dimensão da identidade e da significação desses sujeitos e, portanto, necessário a todos os sujeitos sociais. Nessa concepção, o trabalho do docente apresenta-se como fundamental, por meio de formas diferentes de ensino, as quais conjugam o ensinar e o aprender sob a ótica da humanização.

Para Freitas (2018), com suporte em estudos de Arroyo, é possível a humanização dos indivíduos em todas as instâncias. A prática desse docente deve ser pautada no elemento da humanização, e seu cotidiano em sala de aula deve ser ressignificado a todo momento em nome da construção dessa humanização. Assim, a visão desse educador deve ser muito ampla, enxergando além daquilo que os olhos podem mostrar.

“O educador humanizador é aquele que enxerga o aluno sob os olhos da afetividade, da amizade, do carinho e principalmente com os olhos do amor” (Freitas, 2018, p. 78). A reconstrução da atividade docente com fundamento nessa concepção implica que esse professor “inove, desafie, busque novos horizontes, novas estratégias e metodologias para que de fato seja consolidada uma aprendizagem de fato humanizadora” (Freitas, 2018, p. 79).

Com base nisso, Nussbaum (2015) propõe que a imaginação narrativa seja levada para o espaço educacional, tendo em vista seu potencial para capacitar e formar para a cidadania, sem desconsiderar e, por outro lado, destacar a importância da família e de todo o sistema escolar nesse processo, parceiros na formação do desenvolvimento da compreensão das pessoas. É fato também, entretanto, como defende a própria autora, que deve haver, por parte das instituições, destaque nos currículos para os conteúdos de artes e humanidade, os quais formam a educação das emoções humanas e estimulam uma educação participativa, que multiplica a capacidade de entender o mundo de forma mais coletiva e por meio do olhar de outra pessoa (Fávero; Agostini; Uangna, 2020).

Dessa forma, ainda baseados em Nussbaum (2015), é possível compreender que a imaginação narrativa pode ser construída e compreendida de uma forma especial, à medida que ela amplia a concepção da relação entre as pessoas de modo a desenvolver a empatia pelo outro e a capacidade de fazer ligações e intermediações, conduzindo para o estabelecimento de uma educação humanizada. Essa visão, quando internalizada na formação docente e repassada na prática pedagógica, é capaz de desenvolver uma visão mais humanitária e de uma sociedade que cultiva o espírito da compassividade com o próximo. Nessa amplitude de percepção, promove-se o cultivo de uma sociedade mais humanitária, em que o indivíduo se coloca no lugar do outro, tendo vigilância e cuidado de si. Da mesma forma, identifica a historicidade dos sujeitos, os quais podem identificar seu condicionamento a partir do lugar ou do espaço em que se encontram, mas isso não significa uma sentença permanente de ação (Fávero; Agostini; Uangna, 2020).

Nesse caminho, se for considerado um trabalho docente pautado na ressignificação, pode-se entender que um “trabalho formativo docente a partir da educação estética configura uma postura de distanciar-se, observar e julgar o fazer docente” (Rausch, *et al.*, 2019, p. 34), e isso possui uma latente potência para executar a sua atuação, como também no aprendizado dos alunos, os quais, igualmente, podem apropriar-se dessa sensibilidade estética e exercê-la. Além disso, pode-se considerar que o educador, por meio do cultivo da estética, pode desenvolver “habilidades de perceber e atuar criticamente” e com base em seu potencial criador, e comparar e analisar “as atividades e os acontecimentos, experimentando novos caminhos para atingir seus objetivos” (Rausch *et al.*, 2019, p. 34).

Como alertam Rausch *et al.* (2019), todavia, o que se percebe na atualidade da formação docente no país é que, quando analisada com a pesquisa educacional tradicional, acaba por afastar do exercício salutar de criação de meios para que a prática docente e os resultados sejam vistos na integralidade. Em contrapartida, os autores destacam também que, quando se propõe um trabalho formativo voltado para uma

educação ou formação estética, é possível transmitir ao docente a adoção de uma postura de autovigilância, distanciamento, observação e julgamentos do seu agir e fazer prático em sala. Em outras palavras, é no foco da construção da autocrítica que a formação estética aponta seus efeitos mais benéficos.

Desse modo, é possível ao professor desenvolver, por meio da educação estética, e, aqui, inclui-se a imaginação narrativa, fortes habilidades para exercitar uma atuação crítica, fazendo uso de seu potencial criativo em sala de aula, analisando os acontecimentos, as atividades e suas consequências, experimentando novos caminhos e metodologias tanto para atingir seus objetivos quanto para efetivar os processos de ensino-aprendizagem dos alunos.

Rausch, *et al.* (2019), entretanto, ainda ressaltam que a formação docente tornam-se indispensáveis a esse processo. Embora seu foco seja a educação do sensível, à luz de Nussbaum (2015), também aqui se identifica a indissociabilidade da necessidade da formação para a imaginação narrativa, conceitos que se mostram legítimos à formação e para a atuação docente na contemporaneidade. Neste sentido,

partimos do princípio de que é preciso investir numa formação de professores que promova mudança na centralidade da cultura pedagógica e científica, abrindo espaços para a cultura do sensível. Não se deve ressaltar meramente a dimensão intelectual e cognitiva da ação pedagógica, mas considerar os aspectos sensíveis da percepção de professores e dos estudantes. Assim, o ouvir, o olhar, o sentir e o perceber voltam-se ao estranhamento. Ao adotarem posturas questionadoras, inconformistas e/ou transformadoras, em que o sentimento se alia às circunstâncias, guia-se, de certa forma, o comportamento de professores e de estudantes (Rausch *et al.*, 2019, p. 33).

Nesse processo, a instituição de Ensino Superior deve estar atenta, de forma a compreender a formação docente como um processo indispensável à formação humana e profissional do professor, a ser construída com a prática docente, mas também por meio das modalidades inicial e continuada. Além disso, faz-se necessário compreender que a preocupação da formação docente precisa ser efetiva e configurar-se de modo a “ser capaz de expandir-se em outras direções menos racionais e prescritivas”, como é o caso da inclusão da formação do sensível e da imaginação narrativa; “talvez consigamos enfrentar de modo mais afirmativo a aridez que reveste muitas das práticas escolares cotidianas, dando abertura para tornar escolas e aulas em férteis ‘espaços de experimentação’” (Loponte, 2017, p. 448).

É preciso conscientizar, no entanto, para a necessidade de aprendizagem desses conceitos aqui amplamente indicados e, no limite, expandir o ensino das artes e das humanidades, como defende Nussbaum (2015), nas quais essas aprendizagens são interligadas. Trata-se de uma nova forma de ver a educação atual, a qual, “por vezes, ‘disseca e empalha’ o conhecimento até o ponto de não o reconhecermos mais” (Loponte, 2017, p. 448), dando-lhe uma nova roupagem. A multiplicidade humana escolar é um ponto a ser levado em consideração nesse processo. Nesse ínterim, não se afasta a interlocução de que

habitar uma escola é conviver com inúmeras e intermináveis tramas narrativas. Corredores, salas de aula, salas de professores, pátio, refeitórios, portaria, porta de entrada são cenários para professores, alunos e pais, que por vezes encontram nesses espaços acolhida de desejos, vontade e aprendizado mútuo ou um lugar em que nem sempre querem estar. Brigas, intrigas, frustrações, expectativas, (des) encontros, dramas, tragédias, alegrias, epifanias (Loponte, 2017, p. 446).

Assim posto, esse professor reflexivo, que revê e aprimora a sua prática, deve estar aberto a novas possibilidades de reinvenção da sua atividade em sala de aula, focado em conteúdo técnico, mas também dando relevância a temas que evidenciem a formação humana tão bem expressa por Freire, como demonstrado anteriormente. Da mesma forma, isso implica conceber um olhar diferenciado do professor quanto ao seu papel, o que “somente é possível diante de uma docência em que a afetividade é a palavra-chave para esse redimensionamento, posto que será o alicerce para as relações entre esse educador e os seus alunos” (Albuquerque; Gonçalves; Rocha, 2020, p. 138).

Neste sentido, “a educação deve ter a finalidade de contribuir na construção da vida do ser humano de forma individual e coletiva, considerando que a vida se prova pelas relações que os seres humanos estabelecem entre si e com os objetos e coisas” (Copatti; Moreira, 2015, p. 122), e que, dentro desse escopo, com “integração com autoconhecimento e o reconhecimento consequente das potencialidades e limitações individuais e em relação à sociedade em que vivemos” (Copatti; Moreira, 2015, p. 122), pode-se sustentar uma virada na concepção da formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A complexidade social, a pluralidade de existências, as múltiplas narrativas e as diversas formas de compreender e de cultivar a si mesmo, fazem parte e são constitutivas do processo educacional contemporâneo. Pensar a formação do docente do Ensino Superior com base na formação do sensível e da imaginação narrativa, brevemente abordadas nas seções anteriores, pode contribuir para uma formação mais efetiva, inclusiva, de pertencimento e de acolhimento do outro e, no limite, um cuidado mais humanizado sobre o próprio trabalho pedagógico.

Sendo assim, considera-se possível a aproximação dessas duas dimensões no fazer docente, a fim de construir relações mais empáticas entre aluno e professor em sala de aula, humanizando o processo de conhecimento, ampliando a dimensão formativa das profissões, reconhecendo o cuidado do outro e do mundo como responsabilidade comum de todos os cidadãos. Talvez seja pouco convincente e parcialmente ineficiente fazer pregações religiosas, discursos políticos inflamados ou instituir regramentos jurídicos rigorosos que possam combater o racismo, o machismo ou a humilhação; no entanto, de outra parte, a história mostra que a presença decisiva de bons filmes, de qualificada literatura e de boas peças teatrais, e o testemunho de homens e mulheres engajados num projeto que combata todos esses preconceitos, pode mostrar-se promissor para a formação de uma mentalidade democrática que seja capaz de mitigar as formas perversas e excludentes de relacionamento que se manifestam por meio de uma maneira estereotipada sobre como deve ser uma pessoa humana.

A aula universitária, para além de ser um lugar organizado, formal, de formação profissional, também pode ser um tempo e espaço de formação cidadã, de sensibilização humanitária e de construção de um *ethos* coletivo de que vivemos num mundo plural, dinâmico e complexo, que exige empatia, respeito, cuidado e, acima de tudo, senso de responsabilidade com a defesa de uma sociedade democrática e inclusiva.

Não se trata de incluir, de forma artificial ou técnica, a literatura, a música ou as artes, de modo geral, no processo formativo dos currículos universitários, pois isso poderia resultar num formato “caprichoso e desequilibrado” de “imaginação empática”, reforçando sentimentos de compaixão unilaterais, capazes de provocar distorções e ambiguidades formativas. Não é qualquer literatura ou qualquer obra de arte que se tornam mediadoras de um processo educativo que promova a formação de “cidadãos do mundo”. Experiências históricas mostram que governos fascistas e ditadores também podem instrumentalizar as artes para seu próprio benefício. Neste sentido, o trabalho com a literatura, a música e as artes torna-se imprescindível para a preservação e o fortalecimento de uma sociedade democrática, desde que haja um bom planejamento e que os professores tenham uma sólida e adequada formação cultural, pedagógica e científica, e, principalmente, desde que haja um projeto democrático de formação humana oportunizado pelos distintos cursos ofertados pelas Instituições de Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Andréa Souza de; GONÇALVES, Tadeu Oliver; ROCHA, Jaqueline Castro Baía. Formação e contextos de atuação de professores na Educação de Jovens e Adultos: os desafios da docência. *Revista Contexto & Educação*, v. 35, n. 112, p. 134-154, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2020.112.134-154>
- ALVES, Ana Paula da Costa; BRANCHER, Vantoir Roberto. Um olhar sobre a docência do professor não licenciado à Educação Profissional e Tecnológica: uma pesquisa bibliográfica. *Revista Contexto & Educação*, v. 35, n. 112, p. 82-101, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2020.112.82-101>
- BENINCÁ, Elli. A formação continuada. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Fátima (org.). *Formação de professores: o diálogo entre teoria e prática*. 2. ed. Passo Fundo: Editora da UPF, 2002, p. 99-109.
- COPATTI, Carina; MOREIRA, D. O. Formação estética para a construção do sensível na docência universitária. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ODY, Leandro Carlos (org.). *Docência universitária*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 121-148.
- CASAGRANDE, Cledes Antonio. *Educação, intersubjetividade e aprendizagens em Habermas*. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Chistian. A fábrica do sujeito neoliberal. In: DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 321-376.
- FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. Criatividade não é improvisação: crítica a uma concepção equivocada de docência universitária. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ODY, Leandro Carlos (org.). *Docência universitária*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 17-36.
- FÁVERO, Altair Alberto. Ética e estética: a relação quase esquecida. *Revista Pragmateia Filosófica*, ano 1, n. 1, out. 2007. ISSN: 1982-1425. Disponível em: <https://www.nuep.org.br/site/images/pdf/rev-pragmateia-v1-n1-out-2007-etica-e-estetica.pdf>. Acesso em: 21 out. 2021.
- FÁVERO, Altair Alberto; CASTELLI, Maria Dinorá Baccin; MARQUES, Marta. Autoavaliação e o desenvolvimento profissional do docente universitário. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ODY, Leandro Carlos (Org.). *Docência Universitária: pressupostos teóricos e perspectivas didáticas*. 1. ed. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2015, p. 171-186.
- FÁVERO, Altair Alberto; AGOSTINI, Camila Chiodi; RIGONI, Larissa Morés. Mal-estar docente e políticas de formação pedagógica. *Revista Pedagógica*, v. 23, p. 1-27, 2021.

- FÁVERO, Altair Alberto; AGOSTINI, Camila Chiodi; UANGNA, Elia Maria Leandro; RIGONI, Larissa Morés. Educação das emoções e formação humana: a imaginação narrativa na perspectiva de Nussbaum. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro; CENTENARO, Júnior Bufon (org.). *Leituras sobre Martha Nussbaum e a educação*. Curitiba: CRV, 2021. p. 173-188.
- FÁVERO, Altair Alberto; AGOSTINI, Camila Chiodi; UANGNA, Elia Maria Leandro. A imaginação narrativa na perspectiva de Martha Nussbaum: educação das emoções e formação humana. *Revista de Ciências Humanas*, Frederico Westphalen, RS, v. 21, n. 1, p. 3-18, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/3793/pdf>. Acesso em: 21 out. 2021.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREITAS, Bruno. Educação humanizada: o saber e o fazer de cada um compartilhado por todos na arte de educar. *Revista Ciências Humanas*, Frederico Westphalen, RS, maio/ago. 2018, p. 68-91. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/3144>. Acesso em: 14 mar. 2023.
- HERMANN, Nádia. Ética: a aprendizagem da arte de viver. *Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes; Unicamp, v. 29, n. 102, p. 15-32, jan./abr. 2008.
- HERMANN, Nádia. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GB5XHxPcm79MNV5vvLqcwfm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 mar. 2023.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 69, abr./jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017226922>
- MÜHL, Eldon Henrique. A crise da modernidade inacabada e os desafios da educação contemporânea. In: DALBOSCO, Cláudio Almir; CASAGRANDE, Edilson A.; MÜHL, Eldon Henrique (org.). *Filosofia e pedagogia: aspectos históricos e temáticos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 109-140.
- NUSSBAUM, Martha. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. Tradução Fernando Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.
- NUSSBAUM, Martha. *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 2012.
- NUSSBAUM, Martha. *Educação e justiça social*. Tradução Graça Lami. Ramada: Pedagogo, 2014.
- NUSSBAUM, M. *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós, 2005.
- NUSSBAUM, Martha. *Fronteiras da justiça: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie*. Tradução Susana de Castro. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- OLIVEIRA, Vladieire Souza; SILVA, Rosalia de Fatima e. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e Ensino Superior. *Revista Hólos*, ano 28, v. 2, p. 193-205, 2012. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/>. Acesso em: 14 mar. 2023.
- PASCHOAL, Antônio Edmilson. Metodologia da pesquisa em educação: analítica e dialética. *Revista Diálogo Educacional*, v. 2, n. 3, p. 1-9, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/2734>. Acesso em: 30 abr. 2021.
- PEIXOTO, Maria Inês Hamann. *Arte e grande público: a distância a ser extinta*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- RAUSCH, Rita Buzzi; CARVALHO, Carla; PAULO, Silvia; RADWANSKI, Eliana. Formação estética de professores: o que revelam as pesquisas em educação no Brasil? *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 14, n. 1, p. 29-56 jan./abr. 2019. ISSN 1809-0354. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2019v14n1p29-56>
- ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2012.

VIEIRA, Karina Augusta Limonta. Hermenêutica na educação: um método para a compreensão da realidade educacional. *Revista Educação em Foco*, v. 22, n. 37, p. 8-26, 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/2734>. Acesso em: 30 abr. 2021.

Autora correspondente:

Camila Chiodi Agostini

Universidade de Passo Fundo

BR 285, São José, Passo Fundo/RS – CEP: 99052-900

camila.chiodi.agostini@gmail.com

Todo conteúdo da Revista Contexto & Educação
está sob Licença Creative Commons CC – By 4.0