

DOSSIÊ

Políticas de formação de professores(as) e valorização docente em contextos neoliberais

Editora

Andreza Barbosa

Apoio

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Santa Catarina (Edital nº 20/2024).

Disponibilidade de dados

Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do documento.

Conflito de interesses

Não há conflito de interesses.

Recebido

8 jun. 2025

Versão final

10 nov. 2025

Aprovado

29 jan. 2026

As diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores: uma anestésica da formação docente

The national curriculum guidelines for teacher training: the anesthetic in teacher training

Leandro De Bona Dias¹ 

¹ Universidade do Extremo Sul Catarinense, Curso de Letras. Criciúma, SC, Brasil. E-mail: <debonaletras@unescc.net>.

Como citar este artigo: De Bona Dias, L. As diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores: uma anestésica da formação docente. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 31, e16139, 2026. Doi: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v31a2026e16139>.

Resumo

Neste artigo são analisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores a fim de verificar se nelas é possível perceber a presença da dimensão estética como componente da formação docente. Entendendo o estético como experiência a partir de autores como Buck-Morss, Larrosa e Freire, este estudo propõe uma leitura crítica do texto que, a partir da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, passou a orientar a formação de professores nos cursos de licenciatura no Brasil. A conclusão é de que o documento constrói uma ideia de formação anestésica, nos termos de Buck-Morss, uma vez que não garante o lugar da experiência estética na formação docente inicial, reduzindo essa dimensão a um saber a ser adquirido pelos professores e aplicado de modo prescritivista.

Palavras-chave: Docência. Formação estética. Formação integral. Formação de professores.

Abstract

This article analyzes the National Curriculum Guidelines for Teacher Training in order to see if it is possible to perceive the presence of the aesthetic dimension as a component of teacher training. Taking the aesthetic as an experience based on authors such as Buck-Morss, Larrosa and Freire, this study proposes a critical reading of the text which, based on Resolution CNE/CP No. 4, of May 29, 2024, began to guide teacher training in undergraduate courses in Brazil. The conclusion is that the document constructs an idea of anesthetic training, in the terms of Buck-Morss, since it does not guarantee the place of aesthetic experience in initial teacher training, reducing this dimension to a knowledge to be acquired by teachers and applied in a prescriptive way.

Keywords: Teaching. Aesthetic training. Integral formation. Teacher training.

Introdução

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento

porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras (Jorge Larrosa).

Em seu texto *Notas sobre a experiência e o saber da experiência* (2002), Jorge Larrosa aponta para a necessidade da palavra como elemento fundamental de um agir no mundo. Nesse sentido, cabe pensar não apenas sobre a palavra, mas também a respeito de quem a pode proferir e dos sentidos que ela pode chamar, incitar, fazer movimentar, provocar/evocar. É curioso que esses dois últimos verbos contenham em si a origem latina *vocare*, cuja ideia é a de um chamado. Além disso, *vocare* deriva de *vox* – ou seja, a voz. Isso resulta a compreensão de que a palavra, tomada do ponto de vista de Larrosa (2002), guarda potência de voz, do dizer e do fazer, e, dentro dessa arquitetura, é preciso pensar também em quem diz e no que se diz. Neste texto, portanto, o objetivo é olhar para um documento que se propõe a dizer quais são as diretrizes a serem seguidas para a formação de professores no Brasil. Trata-se da Resolução nº 4, do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), de 29 de maio de 2024, que revoga as resoluções anteriores (de 2015 e de 2019) e institui as bases que devem passar a orientar a formação dos profissionais do magistério que atuarão na Educação Básica no Brasil.

Entendendo que o documento oficializa uma voz e evoca uma concepção de educação e de formação docente, é a partir de sua leitura crítica que se pretende investigar de que modo e em que medida a dimensão estética está presente nesse texto que orienta a formação de professores no Brasil. Como hipótese, sustenta-se que a estética, compreendida como experiência, contribui para uma formação integral de futuros professores e professoras, uma vez que o conhecimento sensível reserva a potência de gerar um chamado; uma provocação capaz de estabelecer uma relação com o pensamento crítico ao oferecer uma forma diversa de acessar e compreender aquilo que é vivenciado de modo habitual. Em outras palavras, acredita-se que o elemento estético ajuda a mobilizar um pensamento epistemológico, conforme afirma Freire (1997, p. 69):

Despertamos, tomamos o banho matinal, saímos de casa para o trabalho. Cruzamos gentes conhecidas ou não. Obedecemos aos semáforos. Se estão verdes, atravessamos as ruas; se vermelhos, paramos à espera. Fazemos tudo isso sem contudo nos perguntar uma vez sequer por que fazemos. Nos damos conta do que fazemos mas não indagamos das razões por que fazemos. É isso o que caracteriza o nosso mover-nos no mundo concreto da cotidianidade. Agimos nele com uma série de saberes que ao terem sido aprendidos ao longo de nossa sociabilidade viraram hábitos automatizados. E porque agimos assim nossa mente não funciona epistemologicamente. Nossa curiosidade não se ‘arma’ em busca da razão de ser dos fatos.

Importante salientar ainda que, para o autor, segundo Moreira (2011, p. 22), “[...] não há ruptura entre o que chama de curiosidade ingênua e curiosidade epistemológica, mas superação. A superação se dá quando a curiosidade ingênua se critica, aproximando-se mais ao objeto cognoscível [...]”. Admitindo esse olhar, a curiosidade epistemológica de que fala Freire é aquilo que se vislumbra como possibilidade oferecida ao se considerar o elemento estético como promotor de uma formação docente integral. Ao longo deste texto, portanto, o que se propõe é uma compreensão da estética como experiência, e, a partir disso, passa-se a verificar se na Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, é possível perceber a presença dessa dimensão estética como componente da formação docente. A seção abaixo trata do primeiro objetivo, que consiste em explicitar o modo como o termo “estética” é compreendido neste estudo e como ele se aproxima da experiência.

A estética como experiência

Consultando a etimologia da palavra “estética” no livro *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*, do sociólogo inglês Williams (2007, p. 155), encontra-se a sua origem grega, na qual “[...] a referência principal era às coisas materiais, isto é, às coisas perceptíveis aos sentidos, distintas das coisas imateriais ou que somente podiam ser pensadas”. Ainda em termos de etimologia, Buck-Morss (1996, p. 13) enfatiza que “Aistitikos é a palavra grega para aquilo que é ‘perceptivo através do tato’ (perceptive by feeling). Aistisis é a experiência sensorial da percepção. O campo original da estética não é a arte mas a realidade – a natureza corpórea, material”. Ambas as citações confirmam ser a estética, ao menos na acepção grega, uma forma de se referir àquilo que é da ordem das sensações, da percepção e dos sentidos antes que da própria formulação de um conceito sobre o objeto. Essa noção, contudo, passa ao longo do tempo por uma transição que, de modo geral, faz com que ela se aproxime da filosofia e das especulações sobre as características do que se pode denominar como categorias da arte, da beleza.

Dentro desse percurso, atribui-se ao filósofo alemão Baumgarten a atenção dispensada à estética como integrante do pensamento filosófico. Para isso, o autor utiliza a seguinte definição: “A Estética (como teoria das artes liberais, como gnoseologia inferior, como arte de pensar de modo belo, como arte do análogo da razão) é a ciência do conhecimento sensitivo” (Baumgarten, 1993, p. 95). Contudo, de acordo com a pesquisadora Kangussu (2019, p. 43), na obra de Baumgarten a estética é ainda tida “[...] como ciência do sensorial, como uma ratio inferior, irmã bastarda da lógica, ‘uma prótese da razão’. Considerada uma faculdade ‘inferior’, a sensibilidade forneceria apenas a matéria sensível, o objeto para a cognição, e caberia às faculdades ‘superiores’ do intelecto organizá-la”.

Para Kangussu (2019, p. 43), é na obra de Baumgarten que a estética se apresenta tendo como objetivo “a perfeição do conhecimento sensível”, e, uma vez que essa perfeição equivaleria à beleza, fica então marcada a ideia de estética como uma investigação do belo, da arte. É nesse sentido que a palavra parece hoje ser compreendida de modo geral. No *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa* (Geiger, 2011, p. 611), por exemplo, as definições para ela são:

1. Ref. à estética, à percepção e sentimento do que é belo
2. Que revela bom gosto
3. Ref. à beleza física, esp. a do corpo (cirurgia estética)
4. Que busca a perfeição da beleza (diz-se esp. de criação artística) [...]
5. Que diz respeito à atividade do esteticista (trabalho estético)
6. Fil. Ref. ao estudo do belo e de suas propriedades (categorias estéticas).

Das seis acepções, ainda que não se exclua a ideia de percepção, a ênfase recai sempre sobre a ideia de beleza. Neste ponto é interessante retomar a antítese de estética: a anestésica ou anestesia. Curiosamente, com relação a essa última palavra o sentido que permanece consagrado até hoje é o da supressão da percepção sensível. Ainda no mesmo artigo citado no início desta seção, Buck-Morss (1996, p. 32) destaca essa ideia ao falar sobre o modo como a adoção da anestesia em meados do século XIX modificava toda a cena em redor de uma cirurgia:

Pois não era apenas o paciente quem se aliviava das suas dores pela anestesia. O efeito sobre o cirurgião era similarmente profundo. O esforço deliberado de uma pessoa para se des-sensibilizar da experiência da dor de outra já não era necessário. Enquanto dantes os cirurgiões tinham que se treinar na repressão e identificação empática com o paciente agonizante, agora tinham apenas que se confrontar com uma massa inerte e insensata na qual podiam mexer sem envolvimento emocional.

A medicina, como se vê no trecho acima, tranquilizava-se diante do corpo que não oferecia resistência. É importante lembrar ainda que o raciocínio de Buck-Morss está sendo construído a partir de seu diálogo com o texto *A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica*, do filósofo alemão Walter Benjamin, e da ideia presente nesse ensaio de 1936 a respeito da anulação da experiência como resultado da vivência dos soldados que retornavam da I Guerra Mundial mudos diante daquilo que haviam presenciado. De acordo com Buck-Morss (1996), Benjamin recorre a uma ideia retirada de Freud para dizer que a consciência agiria como uma espécie de escudo para proteger o sujeito diante de estímulos excessivos, impedindo que esses, quando vivenciados, ficassem retidos na memória. Seguindo a interpretação de Buck-Morss, Benjamin consideraria a modernidade como sendo dotada de uma excessiva carga de estímulos, de choques dos mais diversos – o que resultaria, portanto, em uma ação de autodefesa da consciência, funcionando como um para-choque.

Em outras palavras, no contexto da modernidade as reiteradas exposições a situações-limite ou de choque diante de uma infinidade de estímulos acionaria esse para-choque que, uma vez ativado, evitaria que as vivências dos sujeitos pudessem ser retidas a ponto de se tornarem experiência: “Sob uma tensão extrema, o ego emprega a consciência como um pára-choques (sic), bloqueando a abertura do sistema sinestético e isolando assim a consciência presente da memória do passado” (Buck-Morss, 1996, p. 22). Aqui que se pode compreender melhor o argumento da autora, segundo o qual a tônica da modernidade seria, justamente, a anestésica – ou seja, a contínua exposição a estímulos acelerados e intensos geraria uma impossibilidade da experiência e, por consequência, de um contato de ordem estética com o mundo. O sujeito do conhecimento seria, portanto, o resultado dessa cisão entre o sensível e o racional, o que levaria a um modo de conhecer que deve objetificar o outro – operação que anestesia tanto aquilo que se quer dar a conhecer, quanto o próprio sujeito do conhecimento.

Procurando o oposto dessa forma de conhecimento, nas epistemologias ameríndias é possível encontrar um meio diferente de encarar essa dicotomia entre razão e sensibilidade. Nos estudos desenvolvidos pelo antropólogo brasileiro Eduardo Viveiros de Castro a respeito dos povos ameríndios, a figura do xamã se destaca. Para entendê-la, no entanto, é preciso fazer menção ao perspectivismo ameríndio, conceito desenvolvido por Viveiros de Castro em parceria com Tânia Stolze Lima. Os autores observaram que, na perspectiva dos povos ameríndios, todos os seres possuem uma alma/espírito e se veem como humanos, compartilhando uma mesma cultura, mas a experienciando de modos diversos de acordo com as suas corporeidades. Por isso, todos os seres

[...] veem seu alimento como alimento humano (os jaguares veem o sangue como cerveja de milho, os urubus veem os vermes da carne podre como peixe assado etc.), seus atributos corporais (pelagem, plumas, garras, bicos etc.) como adornos ou instrumentos culturais, seu sistema social como organizado do mesmo modo que as instituições humanas (com chefes, xamãs, festas, ritos...) (Viveiros de Castro, 2018, p. 45).

No entanto, não há uma simultaneidade entre essas potencialidades. Uma onça se vê como pessoa diante de sua presa, mas essa mesma presa, quando assume o papel de predador diante de outro animal, verá esse animal como presa e a si mesma como pessoa. Essa operação demonstra não só a possibilidade de mudança da perspectiva, mas, mais que isso, que todos os seres, portanto, possuem uma potencial perspectiva. Contudo, não é possível assumir concomitantemente duas perspectivas, sob pena de ter sua alma capturada. Assim, a onça e sua presa não podem, ao mesmo tempo, verem-se como pessoa. Estaria reservada somente aos xamãs essa habilidade de transitar entre diferentes perspectivas: “O xamanismo ameríndio pode ser definido como a habilidade

manifesta por certos indivíduos de cruzar deliberadamente as barreiras corporais entre as espécies e adotar a perspectiva de subjetividades ‘estrangeiras’ de modo a administrar as relações entre estas e os humanos” (Viveiros de Castro, 2018, p. 49).

A ideia de que todos os seres, no fundo, são humanos – ou seja, possuem uma alma –, é baseada em uma noção segundo a qual num princípio pré-cósmico todos os seres eram almas/espíritos. Por isso, essa concepção crê que todos os seres possuem ainda essa espécie de fundo comum e radicalmente diferente de sua forma atual, adquirida em um momento posterior a esse princípio pré-cósmico unificado. A adoção dessa perspectiva demonstra a profunda diferença que marca os corpos de todos os seres, e é dentro dessa cosmovisão que o xamanismo pode ser visto como

[...] um modo de agir que implica um modo de conhecer, ou antes, um certo ideal de conhecimento. Tal ideal é, sob vários aspectos, o oposto polar da epistemologia objetivista favorecida pela modernidade ocidental. [Nela] conhecer é objetivar; é poder distinguir no objeto o que lhe é intrínseco do que pertence ao sujeito cognoscente, e que, como tal, foi indevida e/ou inevitavelmente projetado no objeto. Conhecer, assim, é dessubjetivar, explicitar a parte do sujeito presente no objeto, de modo a reduzi-la a um mínimo ideal. O xamanismo ameríndio parece guiado pelo ideal inverso. Conhecer é personificar, tomar o ponto de vista daquilo que deve ser conhecido – daquilo, ou, antes, daquele, pois o conhecimento xamânico visa um ‘algo’ que é um ‘alguém’, um outro sujeito ou agente. A forma do outro é a pessoa (Viveiros de Castro, 2018, p. 311).

Em termos de epistemologia, a partir dessa interpretação é possível pensar no conhecimento como uma relação entre sujeitos, o que exigiria o caminho inverso ao do anestesiamento. Ou seja, para o xamã conhecer o ponto de vista do outro é preciso não reduzi-lo a um objeto insensível cujo risco de exposição à sua subjetividade seja nulo. Pelo contrário, saber é saber subjetivar. A estética ganha valor aqui justamente nesse sentido primeiro, que convoca o sujeito a uma experiência do sensível. A ideia de estética defendida aqui se aproxima, assim, da concepção dos povos nativos que reconhecem a interdependência entre essas duas esferas que compõem todos os seres: o racional e o sensível.

Diante disso, a ideia de experiência que é possível retomar de Larrosa (2002, p. 21), para quem ela “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”, coaduna-se com essa perspectiva que busca retomar o sentido da estética como oposto ao anestésico. É dentro dessa concepção que a estética é vista como uma possibilidade de provocar a curiosidade epistemológica, realizando uma aproximação do conhecimento sensível – elemento que acredita-se ser fundamental para uma formação integral dentro dos cursos de licenciatura. É com esse olhar que se passa agora a verificar se na Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, é possível perceber a presença dessa dimensão estética como componente da experiência na formação docente.

A dimensão estética nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores

Ao lidar com documentos como o dessa normativa, é preciso entender que o resultado desse texto demonstra um posicionamento e aponta para um caminho no que diz respeito ao perfil dos sujeitos profissionais da educação que se pretende formar. Como corolário disso, tais diretrizes podem ser lidas também como uma declaração a respeito de uma determinada maneira de se conduzir a educação *escolarizada* no Brasil. Enfatiza-se aqui o adjetivo, uma vez que a educação é

compreendida neste artigo como algo que se expande para além do ambiente escolar. No entanto, aqui é realizada uma análise de um texto oficial que tem por objetivo guiar, dirigir aquilo que, espera-se, seja o caminho a ser trilhado pelos futuros docentes durante o período de estudos no ensino superior. As implicações desse documento, portanto, não podem ser ignoradas uma vez que os efeitos dessa regulação, seja pela via da aceitação ou da resistência, devem ser encarados como uma manifestação de um projeto de Estado de formação docente, e por isso cabe analisá-lo de modo crítico, uma vez que nele (e dele) emanam desejos acerca do ser docente.

Considera-se ainda, conforme Arroyo (2000), que a profissão docente convive com a permanente tensão entre imagens e autoimagens; ou seja, entre, por um lado, o modo como nós, que somos professores, nos vemos e, por consequência, desejamos ser vistos pela sociedade (autoimagens), e, por outro, o modo como a sociedade nos vê (as imagens). Esse conflito passa também pelas documentações que regulam e que expressam essas imagens, e, nesse sentido, cabe perguntar com relação à resolução atualmente em vigor qual o papel dado à dimensão estética como experiência formativa dentro dessa proposta de ser docente. Conforme a epígrafe com a qual este texto foi aberto, as palavras do documento devem ser compreendidas em sua dimensão de desejo, potência e evocação, por isso cabe pensá-las criticamente a partir desses termos.

Antes de iniciar a análise dos capítulos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), cabe, por fim, citar que o processo de construção dessas se deu ao longo do ano de 2023 e início de 2024, uma vez que as diretrizes em vigência naquela altura eram as da resolução de 2019. Também se faz necessário lembrar o período que se seguiu ao golpe que depôs a presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores, e que levou ao poder Michel Temer, presidente em exercício quando da aprovação das DCN de 2019, cujo esqueleto estava montado a partir da Base Nacional Comum Curricular. Em suma, com o retorno do Partido dos Trabalhadores ao Governo Federal a partir de 2023, houve um movimento de revogação das DCN de 2019 e em prol do retorno à adoção das DCN de 2015². Embora não seja o foco desta pesquisa comparar as normativas, é importante citar a relevância desse histórico para que se compreenda o campo de luta sobre o qual documentos como esses são redigidos e aprovados. Dito isso, passa-se agora à análise da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.

Logo no primeiro capítulo, que trata das disposições gerais das DCN, lê-se no 3º parágrafo do 2º artigo que: “A formação inicial de profissionais do magistério da Educação Básica deverá considerar a integralidade do sujeito em formação e do próprio fenômeno educativo, articulando as dimensões *científica, estética, técnica e ético-política inerentes aos processos pedagógicos*” (Brasil, 2024, grifo próprio).

Tomando as dimensões citadas pelo documento é possível conectá-las com uma visão de formação integral do sujeito. Embora nas DCN não haja uma explicação pormenorizada do que sejam essas dimensões, compreendo que ao nos apropriarmos delas seja possível uma conexão com aquilo que Arroyo (2013) diz sobre os currículos, tanto da Educação Básica como, no caso aqui específico, da Educação Superior:

Uma disputa que vem de longe no território do currículo tanto da educação básica como superior e, sobretudo, nos currículos de formação de docentes-educadores. Formar para que ofício? Ensinar-educar? Articular essas funções inseparáveis? Dominar apenas conteúdos e didáticas de ensino ou dominar também as artes de educar saindo dos cursos de pedagogia ou licenciatura entendendo da formação e do desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões: intelectual, cultural,

² Toma-se aqui como referência a nota emitida pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope) na qual a entidade elenca os motivos pelos quais defende a retomada da Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 2024).

ética, estética, identitária, de memória, imaginação, sentimento, emoção, corporeidade, sociabilidade, ludicidade... Desde a primeiríssima infância temos direito a essa formação plena (Arroyo, 2013, p. 253).

Destaca-se a expressão final utilizada pelo autor, “formação plena”, e a garantia dessa formação desde a primeiríssima infância. Assim, partindo de uma concepção de currículo como construção social, o que Arroyo problematiza é o lugar da própria experiência, das vivências sociais dos educadores e dos educandos dentro de uma arquitetura curricular que tende a expulsar de seu horizonte a vida pulsante dos sujeitos – ou, retomando a discussão da seção anterior, a anestésiar esses sujeitos. Como se pode concluir de sua leitura, o documento não discute o que entende por dimensão estética, e enxerga-se aqui uma possibilidade de apropriação desse termo como o inverso do anestésico para, desse modo, justificar uma brecha a partir da qual se possa pensar a educação superior também como um lugar da experiência.

Outro termo que autoriza uma apropriação engajada com a perspectiva aqui proposta é “ética”. Essa dimensão, considerada em articulação com a estética, pode ser lida como um desejo de formação integral entendida como experiência política, conforme Freire (2001, p. 36): “A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas”. Na fala do autor, a “boniteza” pode ser lida como o reconhecimento dessa dimensão estética não apenas com relação à forma, mas ao modo como a inteligência sensível deve ser experimentada. Em outra fala de Freire, dessa vez em uma palestra proferida na Universidade de São Paulo em 1994, é possível sentir esse mesmo tom quando ele diz que é preciso “artistizar a vida” (Freire, 1994), e aqui pede-se licença para acrescentar: é preciso artistizar a ciência.

A seguir, no capítulo II das DCN são elencados os fundamentos e princípios que devem guiar a formação docente. O documento passa então a descrever a necessidade de um domínio técnico dos componentes curriculares correspondentes às áreas de conhecimento de cada profissional, a necessária associação entre teoria e prática e compreensão dos contextos sociais desiguais e das particularidades de cada etapa de ensino, e cita, no segundo parágrafo,

II - a presença de sólida formação que propicie o conhecimento dos fundamentos *epistemológicos, técnicos e ético-políticos* das ciências da educação e da aprendizagem e que permita ao futuro profissional do magistério o desenvolvimento das capacidades de análise e reflexão sobre as práticas educativas e sobre a progressão e os processos de aprendizagem e o aprimoramento constante de suas competências de trabalho (Brasil, 2024, grifo próprio).

Aqui, se comparado ao trecho do capítulo I, veremos uma repetição e um apagamento. São reiterados os termos “ético-político”, “técnico” e “epistemológico” (substituindo a palavra *científico*, mas guardando um efeito próximo no que diz respeito a certa visão sobre o ato de conhecer) como sendo fundamentos da formação docente – ou seja, a sua base principal, seu alicerce. No entanto, a palavra estética não parece digna de citação nessa etapa. Retomando os termos repetidos, é possível observar que todos dispõem de certo prestígio. A epistemologia trataria do conhecimento; a técnica, do modo de se apropriar e de utilizar determinado conhecimento, e, por fim, o componente ético-político poderia ser associado ao sujeito que, em contextos sociais e históricos concretos, atua e se posiciona no mundo de acordo com uma maneira de se colocar (um *ethos*, de onde, aliás, virá *ética*) e de agir nele. Contudo, é justamente o termo que oferece uma abertura à experiência que desaparece, sendo desconsiderado como um *fundamento* da formação docente e reforçando o dizer de Arroyo (2013, p. 86): “Quando as experiências humanas e a diversidade de seus sujeitos é ignorada, apenas algumas experiências, alguns sujeitos e conhecimentos são

considerados válidos, universais, legítimos”. Além disso, entende-se que a presença da dimensão estética como um fundamento presente na etapa de formação do profissional docente contribuiria para o desenvolvimento da curiosidade epistemológica, conforme Freire (1997), e, portanto, para a construção de um saber ético e político.

Diante dessa ausência, é possível buscar uma aproximação com a experiência estética quando compreendemos a palavra ética a partir da perspectiva de Guzzo (2013, p. 49), para quem: “[a] questão ética, como reflexão sobre o ato moral que legitima nossas relações sociais, introduz, no ambiente educativo, a dimensão do sujeito. Por ela questionamos os princípios e o que fundamenta um campo humano, levando-nos a pensar na questão desse sujeito como elemento singular”.

Essa singularidade de estar no mundo, esse *ethos*, seria, portanto, um espaço para que dentro do Ensino Superior não só fossem contempladas as experiências já trazidas pelos sujeitos em formação, mas que também se fomentassem novos momentos de contato com essa dimensão estética.

Seguindo na análise do documento, a palavra estética volta a figurar mais à frente, ainda no capítulo II, na seção “Princípios”, nos incisos IV e VI do 5º parágrafo:

IV - a articulação indissociável entre a teoria e a prática no processo de formação dos profissionais do magistério, fundamentada no exercício crítico e contextualizado das capacidades profissionais, a partir da mobilização de *conhecimentos científicos, pedagógicos, estéticos e ético-políticos*, assegurados pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pela inserção dos licenciandos nas instituições de Educação Básica, espaço privilegiado da práxis docente;

VII - a existência de um projeto formativo nas IES estruturado a partir de bases *teórico epistemológicas, estéticas, ético-políticas, metodológicas e técnico-pedagógicas* com caráter *transformador, emancipador e humanizador* e que reflita a especificidade e a multidimensionalidade (sic) formação dos profissionais do magistério da educação escolar básica, assegurando organicidade trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação (Brasil, 2024, grifo próprio).

Nesses dois trechos a palavra estética aparece ao lado de *conhecimentos científicos, pedagógicos e ético-políticos*, no primeiro trecho como algo a ser mobilizado e no segundo, como base do projeto das próprias instituições formadoras. À primeira vista, os trechos em destaque podem ser lidos como uma forma de compreender a formação docente de modo mais amplo, na direção de uma formação integral – ou plena – do sujeito, conforme a fala de Arroyo (2013). Além disso, destaca-se a ideia de uma educação transformadora, emancipadora e humanizadora – três características que se coadunam com a perspectiva da estética como experiência que aqui é defendida. A isso seria possível somar a perspectiva da pesquisadora Farina (2011, p. 99), que descreve “[...] a formação não só como aquilo que se leva a cabo nas escolas e instituições e ensino, mas como aquilo que configura as maneiras como nos relacionamos cotidianamente com nós mesmos e como nosso entorno”.

No terceiro capítulo são abordados a Base Comum Nacional e o perfil do egresso da formação inicial. Nele, no artigo 7º, lê-se no parágrafo XIX e, dentro dele, no inciso F:

Art. 7º As IES responsáveis pela oferta de cursos e programas de formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica devem assegurar a integração da base comum nacional ao seu PPC³, articulado com PPI⁴ e com o PDI⁵, de modo a garantir:

³ Projeto Pedagógico de Curso.

⁴ Projeto Pedagógico Institucional.

⁵ Projeto de Desenvolvimento Institucional.

[...]

XIX - o estabelecimento e a formalização de parcerias entre as IES e as redes/ sistemas de ensino e instituições que ofertam a Educação Básica para assegurar o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas e do estágio curricular obrigatório previstos na formação do licenciando, garantindo:

[...]

f) a compreensão crítica de *questões socioambientais, éticas, estéticas, políticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural* e o reconhecimento dos princípios de equidade como organizador do tratamento dessas questões nos contextos de exercício profissional (Brasil, 2024, grifo próprio).

Aqui a compreensão crítica, entre outras dimensões, deve se dar a respeito de questões mais abrangentes, assim como as de ordem socioambiental, ética, estética, política etc – conforme destacado no trecho citado. É interessante perceber que a compreensão crítica é excluída da própria epistemologia, que também é chamada em outros momentos do documento de conhecimento científico. Contudo, embora a estética apareça dentro daquilo que está sendo elencado como uma Base Comum Nacional para a formação de professores, nesse capítulo ela figura dentro do parágrafo que se refere especificamente às atividades de estágio curricular obrigatório. Com base nisso é possível interpretar que, na etapa de formação, a dimensão estética – assim como as demais citadas no trecho acima – figura como questão a ser compreendida com o objetivo de planejar, executar e avaliar as atividades práticas que serão desenvolvidas com os estudantes com os quais o docente em formação terá contato na escola. Essa orientação é correta; contudo, a ausência da mesma ênfase no que diz respeito ao momento de formação do próprio docente no período em que está dentro da Instituição de Ensino Superior aponta para uma dissociação entre teoria e prática. Assim, corre-se o risco de interpretar que a consideração pelas questões estéticas deve ocorrer somente a partir do olhar do professor sobre o estudante e não para o próprio docente em formação. Tal perspectiva corrobora a fala de Pacheco (2008, p. 153) quando ele afirma que:

[...] as escolas de formação inicial transmitem aos alunos modelos alternativos de pedagogia, descrevem correntes e escolas, mas não colocam os futuros professores na presença de “práticas profissionais assumidamente integradoras em pedagogias alternativas”, o que, a meu ver, englobará quer a componente de prática pedagógica do curso, quer as próprias aulas a que é suposto assistirem dentro do estabelecimento de ensino superior. Apesar de construir uma contradição digna de apreço, a afirmação é grave pelo que permite subentender: a incoerência entre o conteúdo do discurso de transmissão e a prática que o contextualiza. Conclui-se, a atestar presumível referência à instituição formadora, que, também no âmbito da prática pedagógica ou de estágios, não é facultada aos futuros professores a experimentação de práticas profissionais coerentes com as propostas educativas.

O ponto de vista do autor sobre a falta de coerência entre o discurso e a prática pode ser aplicado à dimensão estética como aqui tem sido defendida. Assim, embora em outros momentos do documento sejam trazidos elementos que favorecem a perspectiva de uma certa valorização da experiência na formação inicial, é justamente no capítulo que trata da Base Nacional Comum, expressão que aponta para uma unificação daquilo que sustentaria a formação inicial, que a estética aparece como um elemento a ser posto em prática, como se fosse uma ferramenta da qual o docente deve se apropriar, mas não como prática dentro do próprio percurso formativo durante a formação inicial.

Ainda a respeito dessa incoerência entre o que se diz e o que se faz, a fala de Pacheco (2008) confirma o que diz Freire (1997, p. 61):

Na luta entre o dizer e o fazer em que nos devemos engajar para diminuir a distância entre eles, tanto é possível refazer o dizer para adequá-la ao fazer quanto mudar o fazer para ajustá-lo ao dizer. Por isso a coerência termina por forçar uma nova opção. No momento em que descubro a incoerência entre o que digo e o que faço – discurso progressista, prática autoritária – se, refletindo, às vezes sofredamente, apreendo a ambigüidade (sic) em que me acho, sinto não poder continuar assim e busco uma saída. Desta forma, uma nova opção se impõe a mim. Ou mudo o discurso progressista por um discurso coerente com a minha prática reacionária ou mudo minha prática por uma democrática, adequando-a ao discurso progressista. Há finalmente uma terceira opção: a opção pelo cinismo assumido, que consiste em encarnar lucrativamente a incoerência.

Nessa perspectiva, o esperar deste estudo é que, diante do diagnóstico da incoerência, a opção assumida deve ser a de mudança da prática – o que, a partir da análise das DCN conforme aqui é lida, consistiria em que a dimensão estética aparecesse como elemento fundamental na formação inicial dos professores da Educação Básica.

A última aparição da palavra “estética” ocorre no capítulo IV, que fala sobre questões de estrutura e currículo *Da formação inicial do magistério*. Nele, os cursos de formação inicial de professores são divididos em quatro núcleos: o dos chamados *Estudos de Formação Geral* (EFG), que é formado pelos conhecimentos acerca da educação como tema de estudo mais amplo e, portanto, comum a todas as licenciaturas, e os núcleos II, III e IV, cujos nomes são autoexplicativos, respectivamente: *Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das áreas de atuação profissional*, *Atividades Acadêmicas de Extensão* e *Estágio Curricular Supervisionado*. A estética aparece dentro do primeiro deles como um dos elementos aos quais deve se articular:

I - Núcleo I - Estudos de Formação Geral - EFG: composto pelos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a compreensão do fenômeno educativo e da educação escolar e formam a base comum para todas as licenciaturas, articulando:

[...]

- a) princípios e fundamentos sociológicos, filosóficos, históricos e epistemológicos da educação;
- b) princípios, valores e atitudes comprometidos com a justiça social, reconhecimento, respeito e apreço à diversidade, promoção da participação, da equidade e da inclusão e gestão democrática;
- c) observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos, experiências pedagógicas e de situações de ensino e aprendizagem em instituições de Educação Básica;
- d) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas *dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial*; e) diagnóstico e análise das necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativas à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-los nos planos pedagógicos, no ensino e, conseqüentemente, nos processos de aprendizagem;
- f) pesquisa e estudo da legislação educacional, dos processos de organização e gestão do trabalho dos profissionais do magistério da educação escolar básica, das políticas de financiamento, da avaliação e do currículo;

- g) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, educação e comunicação, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;
- h) estudos de aspectos éticos, didáticos e comportamentais no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; e
- i) conhecimento sobre diferentes estratégias de planejamento e avaliação das aprendizagens, centradas no desenvolvimento pleno dos estudantes da Educação Básica (Brasil, 2024, grifo próprio).

Destaca-se o texto em d), no qual a estética aparece ao lado de palavras que poderiam ser atribuídas à ordem do corpo, do intelecto, das emoções e das sensações, e também da ética – elementos que parecem resumidos no vocábulo “biopsicossocial”. Nesse sentido, salienta-se que é importante compreender essa dimensão integral dos sujeitos com os quais o docente em formação terá contato (crianças, jovens e adultos); contudo, no item d), a ênfase está na formação do professor como aquele que deve conhecer esses aspectos do ponto vista teórico. Assim, entende-se que a ideia de estética ligada à experiência se converte, como na análise anterior, em um conhecimento a ser adquirido ou em uma habilidade a ser desenvolvida para ser aplicada na sala de aula da Educação Básica. A estética aqui faz parte da caixa de ferramentas do futuro professor e não da experiência do próprio docente em formação, reforçando a distância entre essa sensibilidade exigida dele diante dos estudantes e a ausência dela no seu percurso formativo inicial. Em suma, o que se apresenta como uma dimensão a ser considerada nos sujeitos com os quais se irá trabalhar nas escolas aparece negado ao próprio licenciando em seu currículo.

A compreensão que se tem ao ler o que se elenca nesse primeiro núcleo é a de que os elementos citados como sendo aqueles que deveriam ser articulados a fim de formar a base comum das licenciaturas são apresentados a partir de uma perspectiva prescritivista. Desse modo, ainda que figure nos primeiros capítulos com uma ideia mais próxima de uma formação integral do sujeito, a presença do componente estético, da forma como aparece no item d), o distancia do que está sendo chamado de conhecimento científico ao longo do documento. Assim sendo, se as DCN forem compreendidas como uma espécie de currículo comum às licenciaturas em todo Brasil, a constatação é a de que elas se afastam da perspectiva de currículo como algo que

[...] tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 2005, p. 150).

A citação de Tomas Tadeu da Silva, embora já bastante gasta, faz-se ainda necessária uma vez que o currículo de formação de professores, assim como se pode depreender a partir da leitura das DCN, segue relegando às brechas os espaços da dimensão estética como experiência e, por consequência, negando esse aspecto da identidade do sujeito em formação.

A vivência dos anos de graduação dentro de uma perspectiva de currículo que abarcasse a estética como um dos elementos fundamentais com o qual os estudantes deveriam ter contato por meio da participação em práticas que os pusessem diante dessa possibilidade poderia contribuir sobremaneira para que, mais tarde, como profissionais, esses sujeitos pudessem, de fato, desenvolver uma atitude semelhante em relação aos seus estudantes. Enfatiza-se a palavra

atitude, pois a mera reprodução de uma prática não garantirá a experiência estética. Por outro lado, a atitude, baseada em uma concepção de educação que não pretende anestésicar o outro, pode e deve ser assumida se adotarmos a compreensão sugerida pelos pesquisadores Feldman, Masseto e Freitas (2016, p. 1132), segundo a qual

Formar professores, sabemos, pressupõe a formação do humano, entendida como a possibilidade de aprimoramento da condição humana, numa perspectiva de formação de sujeitos com sujeitos, para os sujeitos e sobre os sujeitos. Não há formação docente sem a formação humana do aluno, assim como não há também formação sem uma ação que envolva uma relação dialógica, reflexiva e interativa.

[...]

A formação de educadores [...] deve contemplar as dimensões experienciais, afetivas, pedagógicas, institucionais, sociais e locais, na construção do conhecimento, à medida que sua expressão maior são os sujeitos históricos e sociais – os sujeitos curriculares e seus lugares.

Aquilo que os autores citam como dimensões a serem consideradas na formação de professores não parece figurar de modo evidente nas DCN aqui em análise, é sintomático que seja necessário procurar nas margens do documento por interpretações que possam validar uma perspectiva de formação inicial que considere o sujeito em sua capacidade de experimentar esteticamente o mundo.

Retomando aqui de forma breve o modo como a palavra estética aparece no documento das diretrizes para a formação de professores, chega-se ao Quadro 1, que sintetiza as menções à palavra em todo o documento.

Quadro 1 – Trechos do parecer em que a palavra estética é mencionada.

Capítulo	Menção à palavra “estética”
I - Das disposições gerais	§ 3º A formação inicial de profissionais do magistério da Educação Básica deverá considerar a integralidade do sujeito em formação e do próprio fenômeno educativo, articulando as dimensões <i>científica, estética, técnica e ético-política</i> inerentes aos processos pedagógicos
II - Formação dos profissionais do magistério da educação escolar básica: dos fundamentos e princípios	Art. 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica: [...] VII - a existência de um projeto formativo nas IES estruturado a partir de bases <i>teórico epistemológicas, estéticas, ético-políticas, metodológicas e técnico-pedagógicas</i> com caráter transformador, emancipador e humanizador e que reflita a especificidade e a multidimensionalidade da formação dos profissionais do magistério da educação escolar básica, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação
III - Base Comum Nacional e perfil do egresso da formação inicial	Art. 7º As IES responsáveis pela oferta de cursos e programas de formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica devem assegurar a integração da base comum nacional ao seu PPC, articulado com PPI e com o PDI, de modo a garantir: [...] XIX - o estabelecimento e a formalização de parcerias entre as IES e as redes/sistemas de ensino e instituições que ofertam a Educação Básica para assegurar o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas e do estágio curricular obrigatório previstos na formação do licenciando, garantindo: [...] f) a compreensão crítica de <i>questões socioambientais, éticas, estéticas, políticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural e o reconhecimento dos princípios de equidade</i> como organizador do tratamento dessas questões nos contextos de exercício profissional
IV - Da formação inicial do magistério da educação escolar básica em nível superior: estrutura e currículo	Art. 13. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, serão constituídos dos seguintes núcleos: I - Núcleo I - Estudos de Formação Geral - EFG: composto pelos conhecimentos científico educacionais e pedagógicos que fundamentam a compreensão do fenômeno educativo e da educação escolar e formam a base comum para todas as licenciaturas, articulando: [...] d) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões <i>física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Conclusão: uma anestésica da formação docente

Buscando elaborar as conclusões a partir das análises anteriores, no caso dos capítulos I e II foi possível ver que “ciência”, “estética”, “ética” e “política” são palavras que apontam na direção de uma formação do sujeito de modo integral, plena, mas que carecem da adição das dimensões “[...] intelectual, cultural, ética, estética, identitária, de memória, imaginação, sentimento, emoção, corporeidade, sociabilidade, ludicidade [...]” (Arroyo, 2013, p. 253), conforme já citado no início da análise. Já o terceiro capítulo prevê que o egresso de um curso de licenciatura deverá, especificamente durante a atividade de estágio, ser capaz de compreender questões relacionadas ao ambiente em que ele irá atuar e às peculiaridades contextuais dos sujeitos que ali estão, considerando situações de desigualdade e de diversidade, com vistas a realizar o seu trabalho promovendo um ambiente de equidade. Aqui foi possível constatar um deslocamento que empurra aquilo que se exigiria na formação docente para um lugar em que isso irá figurar como um conhecimento a ser colocado em prática ao lidar com os estudantes com os quais o professor trabalhará. Isso se intensifica no capítulo IV das DCN, que corrobora o caminho de dissociação entre o discurso a respeito da valorização da singularidade dos sujeitos e a prática que, dentro do ambiente de formação inicial, não prevê a presença da experiência estética naquilo que oferece aos sujeitos em formação. Trata-se, portanto, de um saber sobre as dimensões estéticas do outro enquanto se têm negadas as suas próprias.

Ressalva-se que nas DCN é compreensível que em algum momento haja esse deslocamento do foco no sujeito que está em formação para o público com o qual esse sujeito irá lidar, afinal o texto deve dar as diretrizes do que se deve desenvolver no futuro profissional do magistério – o que engloba a relação do docente com as crianças, jovens e adultos nos espaços em que for atuar. Destaca-se, porém, o fato de que, das quatro ocorrências da palavra “estética” ao longo do documento, aquelas que mais se aproximam da ideia de experiência recebem, nos capítulos III e IV, um encaminhamento que as distancia de uma possibilidade da sua vivência por parte do futuro professor. Em outras palavras, as dimensões mais ligadas ao corpo, às emoções e ao conhecimento sensível surgem nas diretrizes como elementos a serem conhecidos e não vivenciados. Em nenhum outro momento do texto são citadas as dimensões física, lúdica, afetiva ou biopsicossocial no que se refere a proporcioná-las enquanto experiência do sujeito em formação. Ressalta-se ainda que, ao falar sobre a distância entre o discurso pedagógico e a prática, não está sendo defendido que os cursos de licenciatura passem a emular todas as situações de ensino com as quais os profissionais poderão lidar na sala de aula da Educação Básica, algo impraticável. O que se postula é a necessidade de que a formação inicial contemple a integralidade do sujeito, como, inclusive, o próprio documento faz menção no primeiro capítulo das diretrizes.

A conclusão, portanto, é a de que as DCN de maio de 2024 constroem uma ideia de formação anestésica, nos termos de Susan Buck-Morss (1996), uma vez que não garantem o lugar da experiência estética na formação docente inicial, reduzindo essa dimensão a um saber a ser adquirido pelos professores e aplicado na profissão na etapa posterior a ela. Diante dessa constatação e na ausência, até então, de uma reestruturação do documento, a posição aqui defendida é a de que “façamos coisas com as palavras”, conforme Larrosa (2002); ou seja, de que as margens e brechas deixadas pela indefinição dos termos no documento devem ser usadas para que seja adotada a perspectiva das epistemologias ameríndias, conforme Viveiros de Castro (2018), e que a estética seja entendida como experiência; como um saber por meio da subjetivação do outro e não do seu anestesiamiento.

Referências

- Arroyo, M. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- Arroyo, M. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. *Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP Nº 4/2024*. [S. l.]: Anfope, 2024. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 12 fev. 2024.
- Baumgarten, A. G. *Estética: a lógica da arte e do poema*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial Superior de Profissionais do Magistério da Educação escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos e cursos de segunda licenciatura). Brasília: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 24 fev. 2025.
- Buck-Morss, S. Estética e anestésica: o ensaio sobre a arte de Walter Benjamin reconsiderado. Tradução de Rafael Lopes Azize. *Travessia*, n. 33, p. 11-41, 1996.
- Farina, C. Formação estética e estética da formação. In: Frizen, C.; Moreira, J. (org.). *Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 95-107.
- Feldmann, M. G.; Masetto, M. T. M.; Freitas, S. A. Formação inicial de educadores: currículo, trabalho pedagógico e inovação. *Revista e-Curriculum*, v. 14, n. 3, p. 1130-1150, 2016.
- Freire, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- Freire, P. Prof. Paulo Freire. São Carlos: IFSC-USP, 1994. Palestra. 1 vídeo (1h22min). Publicado pelo canal USP CDCC São Carlos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2C518zxDAo0>. Acesso em: 6 abr. 2026.
- Freire, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1997.
- Geiger, P. (org.). *Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.
- Guzzo, V. As dimensões ética e política na formação docente. In: Severino, F. E. S. (org.). *Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão*. São Paulo: Cortez, 2013. p.43-56.
- Kangussu, I. A dimensão estética na cultura indígena. In: Damião, C. M.; Brandão, C. (org.). *Colóquio de estética da FAFIL/UFG: estéticas indígenas*. Goiânia: Gráfica UFG, 2019. p. 43-56. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/Esteticas_Indigenas_-_ebook.pdf. Acesso em: 28 mar. 2025.
- Larrosa, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.
- Moreira, J. A ciência da universidade e a estética, a poesia, a sapiência da vida: o lugar da pesquisa como criação. In: Frizen, C.; Moreira, J. (org.). *Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 11-26.
- Pacheco, J. *Escola da ponte: formação e transformação da educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- Silva, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- Viveiros de Castro, E. *Metafísicas Canibais: elementos para uma antropologia pós-estrutural*. São Paulo: Ubu Editora, 2018.
- Williams, R. *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. São Paulo: Boitempo, 2007.