
PAULO FREIRE E ARTE EDUCAÇÃO

Considerações sobre a estética freiriana e a arte na educação/formação

Álvaro Pantoja Leite*

Resumo: As considerações tecidas neste artigo colocam em diálogo o pensamento freiriano – apresentado através de um conjunto articulado de fragmentos de escritos diversos de Paulo Freire –, o paradigma da Complexidade/Transdisciplinaridade e a abordagem pedagógica da Arte/Educação. Desenvolve-se uma reflexão sobre a estética freiriana e a arte na educação, desdobrada em três subtemas: a perspectiva pedagógica de Paulo Freire; a Educação como atividade estética; a Arte/Educação na formação de educadores. Em modo de conclusão, reivindica-se uma educação que busque constituir-se como um espaço da formação de sujeitos críticos e criativos, de experiência estética e ética, de reinvenção poética do fazer educativo/formativo.

Palavras-chave: Paulo Freire, ArteEducação, educação estética, formação de educadores

PAULO FREIRE AND ART EDUCATION: CONSIDERATIONS ON FREIRE'S AESTHETICS AND ART IN EDUCATION/FORMING

Abstract: The considerations made in this paper put into dialogue the freirean thought – presented through an articulated set of fragments of Paulo Freire's various writings –, the paradigm of Complexity/Transdisciplinarity and the pedagogical approach of Art/Education. A reflection on freirean aesthetics and art in education is developed, unfolded in three sub-themes: the pedagogical perspective of Paulo Freire; Education as an aesthetic activity; the Art/Education in educators' forming. In conclusion, an education is sought that seeks to constitute itself as a space for the formation of critical and creative subjects, of aesthetic and ethical experience, of poetic reinvention of educational/formative doing.

Keywords: Paulo Freire, ArtEducation, aesthetic education, forming of educators

* Formador.

PAULO FREIRE ET ARTÉDUCATION: CONSIDÉRATIONS SUR L'ESTHÉTIQUE DE FREIRE ET L'ART DANS L'ÉDUCATION/FORMATION

Résumé: Les considérations avancées dans cet article mettent en dialogue la pensée freireenne – présentée à travers un ensemble articulé de fragments des divers écrits de Paulo Freire –, le paradigme de la Complexité/Transdisciplinarité et la démarche pédagogique de l'Art/Éducation. Une réflexion sur l'esthétique freireenne et l'art dans l'éducation est développée et s'articule autour de trois sous-thèmes: la perspective pédagogique de Paulo Freire; l'Éducation en tant qu'activité esthétique; l'Art/Éducation dans la formation des éducateurs. En conclusion, une éducation est revendiquée qui cherche à constituer un espace pour la formation de sujets critiques et créatifs, une expérience esthétique et éthique, une réinvention poétique de l'action éducative/formatrice.

Mots-clés: Paulo Freire, ArtÉducation, éducation esthétique, formation d'éducateurs

A perspectiva pedagógica freiriana

A educação é uma obra de arte. É nesse sentido que o educador é também artista: ele refaz o mundo, ele redesenha o mundo, repinta o mundo, recanta o mundo, redança o mundo. (Freire, 2000b: 6m42-7m02)

A perspectiva pedagógica elaborada e aprofundada ao longo da vasta obra de Paulo Freire – constituindo um eixo do seu pensamento, que pode ser caracterizado como uma Filosofia da Educação – estrutura-se em torno de um conjunto de ideias-chave ou ideias-força que se articulam e interagem de mil maneiras nos muitos textos, livros, conferências, conversas ou entrevistas, como imagens em movimento num caleidoscópio.

A título de introdução às considerações tecidas neste artigo, colocando em diálogo o pensamento de Freire, o paradigma da Complexidade/Transdisciplinaridade e a abordagem pedagógica da Arte/Educação, foram escolhidas cinco dessas ideias que pareceram pertinentes para esboçar uma reflexão sobre a *estética freiriana*¹ – e que são apresentadas inicialmente através de uns fragmentos de escritos diversos de Freire.

Fazer-se sujeito

Foi exatamente porque nos tornamos capazes de dizer o mundo, na medida em que o transformávamos, em que o reinventávamos, que terminamos por nos tornar ensinantes e aprendizes. Sujeitos de uma prática que se veio tornando política, gnosiológica, estética e ética. (Freire, 2001: 12)

Ensinar significa provocar a curiosidade do educando a tal ponto que ele se transforme em sujeito da produção do conhecimento que lhe é ensinado. (Freire, 2013: 189)

¹ Todas as expressões em itálico são sublinhados do autor.

Criar-Recriar

Em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é tanto mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. (Freire, 1979: 32)

Experiências e práticas não se transplantam: se reinventam, se recriam. (...) Tu terás que reinventar, e não só tu como sujeito da reinvenção, mas o outro com quem tu te encontras. No fundo, viver é recriar. É por isso que a recriação já não é mais nem viver, já é a existência. Nesse sentido é que existir é mais do que viver. (Freire, 2013: 87-88)

Expressividade

A educação, qualquer que seja o nível em que se dê, se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade. (Freire, 1981: 20)

Corpo consciente

Quanto maior se foi tornando a solidariedade entre mente e mãos tanto mais o suporte foi virando mundo e a vida, existência. O suporte veio fazendo-se mundo e a vida, existência, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não «espaço» vazio a ser enchido por conteúdos. (Freire, 1996: 58)

É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. (Freire, 1997: 8)

Inteireza

Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também. (Freire, 1995: 18)

A consciência do mundo, que implica a consciência de mim no mundo, com ele e com os outros, que implica também a nossa capacidade de perceber o mundo, de compreendê-lo, não se reduz a uma experiência racionalista. É como uma totalidade – razão, sentimentos, emoções, desejos – que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que se intenciona. (Freire, 1995: 75-76)

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (Freire, 1996: 26)

Boniteza: a educação como atividade estética

Dentre os temas caros à reflexão e mais presentes nos derradeiros escritos de Freire em torno da prática educativa, destaca-se a abordagem da *educação como atividade ética e estê-*

tica. Na perspectiva pedagógica freiriana, *a educação é arte* e a esteticidade constitui dimensão fundamental do fazer educativo:

Eu diria também que uma das notas centrais de uma prática educativa, principalmente nesses tempos atuais de avanços tecnológicos em que você pode virar tecnicista, é você viver intensamente a esteticidade da educação. Sou tão exigente com isso que nem sequer uso a expressão que deu título ao famoso livro de Herbert Read «A educação pela arte», nos anos 1950.² A educação é já essa arte, apesar de se poder fazer pela arte também. Ela é em si uma proposta artística, ela já tem arte. (Freire, 2013: 361)

O professor Alípio Casali, da Universidade Católica de São Paulo (Brasil), estudioso de Freire, vai buscar a origem da palavra *boniteza* ao escritor Guimarães Rosa, onde ela aparece conotando a beleza da gratuidade, ao mesmo tempo que a beleza da obrigação ética. Casali encontra aqui «o fundo semântico, existencial e ético da declaração de Paulo Freire sobre a *boniteza* da vida e da educação», um importante marco semântico inicial para «o pleno sentido da *boniteza*: o que une a bondade à beleza (a ética à estética)», destacando «a riqueza polissêmica dos conceitos de ética e estética como unidade de ação do sujeito concreto, histórico e cultural» (Casali, 2016, s/n).

A ideia de *boniteza* no pensamento freiriano vai aparecer em várias passagens na *Pedagogia da autonomia*, das quais escolhemos três.

A primeira, já no início do livro, enfatizando «o caráter formador da experiência educativa», onde Freire desenvolve uma reflexão sobre «o pensar certo»:

O pensar certo, ao lado sempre da pureza e necessariamente distante do puritanismo, rigorosamente ético e gerador de *boniteza* (...) O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das *bonitezas* de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. (Freire, 1996: 31)

A segunda citação, no contexto de uma ampla reflexão sobre *formação* e *identidade cultural*:

Não é possível também formação docente indiferente à *boniteza* e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros, substantivamente, exige de nós. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético. (Freire, 1996: 51)

E a terceira citação, no contexto de uma reflexão sobre o *inacabamento* do ser humano:

No momento em que os seres humanos (...) passaram a dar nome às coisas que faziam (...) já não foi possível existir a não ser disponível à tensão radical e profunda entre o bem e o mal, entre a dignidade e a indignidade, entre a decência e o despudor, entre a *boniteza* e a feiúra do mundo. (Freire, 1996: 57-58)

² «A teoria a desenvolver abrange todos os modos de auto-expressão, literária e poética (verbal), assim como musical e auditiva, e forma *uma abordagem integral da realidade que deveria chamar-se educação estética* – a educação daqueles sentidos em que se baseiam a consciência e, finalmente, a inteligência e o raciocínio do indivíduo humano» (Read, 1977: 20).

Na *Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos* (Freire, 2000a) a *boniteza* vai aparecer nas três cartas. Também aí vamos nos encontrar diante de um conceito que, em unidade com a ética, «articula em toda sua extensão metafórica a beleza, a bondade, a verdade, a legitimidade, a liberdade e a civilidade política das ações humanas, especialmente as ações pedagógicas» (Casali, 2016, s/n). Com Casali, podemos dizer que, neste marco conceitual e prático, a *boniteza* inspira e qualifica a educação e a política.

Porquê e para quê arte na educação

Porque a *criação* pressupõe, tanto quanto a alienação, a capacidade de dar-se aquilo que não é. *O essencial da criação não é descoberta, mas constituição do novo; a arte não descobre, mas constitui*; e a relação do que ela constitui com o real, relação seguramente muito complexa, não é uma relação de verificação. (Castoriadis, 1982: 162)

Corporeidade: o sujeito encarnado

O mote Arte na Educação configura uma temática em torno da qual muito se tem pesquisado e escrito, mas que a prática educativa escolar e acadêmica quase sempre ainda resiste a incorporar de modo consistente. Aqui, aborda-se o tema colocando em diálogo o pensamento de Paulo Freire com autores(as) referidos(as) ao pensamento da Complexidade/Transdisciplinaridade (nomeadamente Denise Najmanovich e Severino Antônio), bem como autores(as) referidos(as) ao pensamento da Arte/Educação (nomeadamente Ana Mae Barbosa e Elliot Eisner).

A epistemóloga argentina Denise Najmanovich considera que o *pensamento complexo* desafia-nos, hoje, a deslocar nosso pensamento para pensar *novas articulações e paisagens vitais* nas quais possa habitar um *sujeito encarnado*. Segundo a autora, as perspectivas pós-positivistas desenvolveram nas últimas décadas uma visão completamente diferente sobre o conhecimento, sua produção, sua validação e sua transmissão. O eixo central dessas mudanças é a atividade do sujeito em seu entramado cultural.

O conhecimento, nesta perspectiva, não é algo que está além, no reino das verdades eternas, mas um produto da interação humana com o mundo através de sistemas simbólicos, meios técnicos, *estilos relacionais e cognitivos que se dão sempre em um contexto multidimensional que inclui tanto a estética como a ética e os afetos*. As concepções contemporâneas ressaltam a atividade do sujeito, a importância dos meios tanto simbólicos quanto técnicos na produção do conhecimento, destacando *a dinâmica cognitiva e a produção de sentido*. (Najmanovich, 2001a: 111)

Para Najmanovich, o objetivo fundamental da relação pedagógica é criar e manter uma *ecologia cognitiva* na qual possam emergir *experiências de aprendizagem*. Neste sentido, no Glossário que compõe o livro *Reencantar a Educação: Rumo à Sociedade Aprendizente*, o filósofo Hugo Assmann (1998) comenta que o lema «do ensinar ao aprender» quer sublinhar uma profunda mudança na concepção de *relação pedagógica*, que passa a ser entendida como

um mergulho coletivo numa sequência de processos auto-organizativos da vida dos aprendentes, à luz do princípio de que *existe uma coincidência básica entre processos vitais e processos cognitivos*. (...) um enfoque pedagógico no qual a aprendizagem é vista como um processo de verdadeiras *experiências de aprendizagem*, e não como simples repasse de conhecimentos supostamente já prontos. (Assmann, 1998: 175-176)

Assim, passamos a entender que o que chamamos «conhecimento» é uma organização dinâmica do organismo/ambiente num contexto de interação, compreendendo que toda aprendizagem de um ser vivo resulta em transformação individual e coevolução da espécie. O que vem a ser consistente com a abordagem de Freire, para quem aprender é um ato de encontro entre pessoas mediado pelo mundo.

Uma tal abordagem da «questão do *sujeito*», do conhecimento e da aprendizagem, enseja a emergência, ao centro da reflexão, de dimensões e aspetos da nossa experiência vital largamente desconsiderados, ocultados ou excluídos do legado do pensamento da modernidade que compôs e configurou a nossa própria formação. Esta concepção complexa do *sujeito* implica a reconsideração do *corpo* e a emergência da noção de *corporeidade*.

Trata-se de uma mudança já pressentida por Maurice Merleau-Ponty em meados do século passado, aquando da publicação da sua *Fenomenologia da Percepção*, onde apresenta e aprofunda a ênfase na *experiência corporal* fundada numa perspetiva sensível e poética da *corporeidade*. Toda a obra gira em torno desta intuição central do filósofo francês: «Eu não posso compreender a função do corpo senão como uma realização de mim mesmo na medida em que eu sou um corpo que se ergue para o mundo» (cit. in Catalão, 2004: 3). E também: «Sou meu corpo (...) Não é ao objeto físico que o corpo pode ser comparado, mas antes à obra de arte» (Merleau-Ponty, 1994: 208).

Em *A Redescoberta da Pertença à Natureza Por Uma Cultura da Corporeidade*, a professora Vera Catalão (2004) busca identificar questões e desafios implicados na proposta de uma educação ambiental que intenta reunir natureza e cultura num «pacto pela vida». Logo na introdução do texto, somos apresentados a um conceito de *corporeidade* referido ao conhecimento e à construção de saberes:

A corporeidade como unidade percetiva funciona como instrumento afinado de leitura do mundo que nos permite estar de forma congruente e inteira no ato existencial. O corpo guarda a memória da ação, podemos mesmo pensar que *a sustentabilidade do conhecimento depende do registo corpóreo*. Os sentidos despertos

nos devolvem a vida cotidiana como uma aventura única possível de ser impregnada de sentido – valor e significado. (...) *O corpo com seus ritmos e sentidos restabelece no indivíduo a conexão entre o mundo interior e o exterior.* Esta dimensão subjetiva é fundamental para a interiorização do conhecimento e para construção de saberes pertinentes nas instâncias locais até aquelas mais globais. (Catalão, 2004: 3-4)

Aqui, a ideia central vem a ser a seguinte, conforme o verbete «corporeidade» no Glossário do livro de Assmann (1998) citado: «*a corporeidade não é fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco irradiante primeiro e principal. Sem uma filosofia do corpo, que perpassasse tudo na educação, qualquer teoria da mente, da inteligência, do ser humano global, enfim, é falaciosa, de entrada*» (p. 150).

Em consonância com a Teoria da Complexidade, entendemos que não é apenas o ambiente que constrói o corpo, nem tampouco o corpo que constrói o ambiente: ambos são ativos o tempo todo e co-evoluem em relação. Foi a partir deste entendimento que, segundo Najmanovich (2001a), chegamos nas últimas décadas à noção de «um *sujeito encarnado* participe de uma dinâmica criativa de si mesmo e do mundo com que ele está em permanente intercâmbio» (p. 23), vislumbrando esse *sujeito complexo* como um que se sabe participe e co-artífice do mundo em que vive: «um mundo onde o sujeito não é mera subjetividade, nem o mundo pura objetividade. Enfim, um universo vincular em evolução, um mundo atravessado pela emoção, cocriado na ação e concebido na interação do sujeito complexo com o real» (p. 95). Uma abordagem convergente à de Paulo Freire quando ele discorre sobre as relações homem-mundo, desde seus primeiros escritos e ao longo de toda a sua obra.

Criatividade, sensibilidade e arte na educação

O *ato criador* abrange a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar. Ao *dar forma*, ordenamos o mundo interno e externo, arrumamos os múltiplos diálogos interior-exterior, ampliamos a dimensão do *sujeito*, fortalecemos o sentido do «si mesmo». Nas artes, *criar é dar forma*. Toda a forma é *forma de comunicação* ao mesmo tempo que *forma de realização*.

A criatividade tem que ver muito com uma das conotações da vida, do fenômeno vital, que é a *curiosidade*. (...) Assim, ao nível da experiência existencial, a curiosidade, que implica às vezes uma certa estupefação diante do mundo, uma certa admiração, uma certa inquietação, um conjunto de perguntas, indagações ou silêncios, termina nos empurrando para uma refeitura do mundo. Nós, mulheres e homens, nos tornamos seres refazedores, reconstrutores do mundo que não fizemos. E não há reconstrução sem criatividade. No fundo, a criatividade tem que ver com a remodelação do mundo. (Freire, 2013: 359-360)

A artista plástica e escritora Fayga Ostrower (1999) dedicou-se a investigar o tema da *criatividade*, com o foco no *ser humano criativo*, considerando a criatividade um potencial inerente ao ser humano, e a realização deste potencial uma de suas necessidades. Assim entendida, a criatividade «corresponde a *aspectos expressivos de um desenvolvimento interior na pessoa*, refletindo processos de crescimento e de maturação cujos níveis integrativos consideramos indispensáveis para a realização das potencialidades criativas» (p. 5). Para a autora, os *processos de criação* ocorrem no âmbito da *intuição*. Embora integrem toda a experiência possível ao indivíduo, também a racional, «são processos essencialmente intuitivos» (p. 10). Como processos intuitivos, os processos criativos interligam-se intimamente com o nosso ser sensível, pois «a criação se articula principalmente no âmbito da sensibilidade» (p. 12).

A *sensibilidade* do indivíduo é aculturada, e por sua vez orienta o fazer e o imaginar individual. Culturalmente seletiva, a *sensibilidade* guia o indivíduo nas considerações do que para ele seria importante ou necessário para alcançar certas metas de vida. Na reflexão de Ostrower (1999: 17): «por se vincular no ser consciente a um fazer intencional e cultural em busca de conteúdos significativos, a *sensibilidade* se transforma. Como fenômeno social, *a sensibilidade se converte em criatividade* ao ligar-se estreitamente a uma atividade social significativa para o indivíduo».

Estamos, pois, perante o desafio de passar de uma educação para a reprodução e a recepção passiva de saberes pré-estabelecidos, a encarmos uma educação produtiva, quer dizer *poiética* e *autopoiética*³, que possa incluir as múltiplas dimensões do fazer humano, para seguirmos recriando o nosso mundo. Nas palavras de Najmanovich (2001b), trata-se de um «mundo de sentido e de imaginação desenfreada, de criação e desafio permanente»:

Fortemente ligada ao conceito de ação, a *criatividade* se apresenta como libertadora, porque implica o ultrapasse da racionalidade mecânica e apela para os recursos da imaginação, não raro classificados como «irracionais». Isso acontece nas ciências, nas técnicas, nas artes ou em qualquer variedade da ação humana, graças à *nossa natural artificialidade que nos permite transformar e também transformar-nos*. (p. 14)

Sabemos que a *criatividade* não pode ser ensinada, mas é possível criar as condições culturais para seu desenvolvimento. Em termos educacionais, isso implicará «*uma pedagogia*

³ *Poesis* – do grego, significa ação de fazer/constituir/produzir algo; também, aquilo que desperta o sentido do belo, que encanta e enleva. O conceito de *autopoesis* é um neologismo, vindo das Biociências, nomeadamente dos biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela. Do grego (*autós*, próprio e *poiésis*, fazer, produzir), *autopoesis* significa «produzir a si mesmo» (*produção de si mesmo*, *autoprodução*, «*autofazimento*»); na conjugação dos conceitos de *autonomia* e *conhecimento*, refere-se aos sistemas cujos processos produzem seus componentes e padrões (*auto-organização*) e cujas interações e transformações regeneram o próprio sistema (*sistema aprendente*) que o produz. O princípio da *autopoesis* é o da capacidade dos organismos recriarem-se continuamente. Segundo Maturana e Varela, essa *capacidade de autocriação* vem a ser «o núcleo biológico da dinâmica constitutiva dos seres vivos». *Os sistemas vivos são sistemas cognitivos e a vida é um processo de cognição* (cf. Hugo Assmann, 1998, Glossário, verbete *Autopoesis*, p. 136).

capaz de hibridizar modos diferentes de apreender a realidade, conjugando a abordagem lógica e metódica do mundo com a percepção global e intuitiva típica das práticas artísticas» (Sodré, 2012: 104). A adoção desta perspectiva supõe o entendimento de que a percepção estética e a imaginação criadora configuram modos de aprender.

A dimensão estética e o sentido da arte na educação/formação

O corpo humano é a fonte, e as linguagens estéticas são os meios de um pensamento simultâneo ao Pensamento Simbólico das palavras e dos gestos convencionados. Esta é a razão da arte. As formas estéticas de conhecer produzem um Pensamento Sensível específico, que somente através delas se obtém e às outras se acrescenta. (Boal, 2009: 91)

Numa altura em que dirigia a Secretaria de Educação do município de São Paulo, Freire foi entrevistado pela professora Joana Lopes no Departamento de Artes Corporais da UNICAMP (Campinas, Brasil), entrevista essa que ganhou o título «Conversando com Paulo Freire sobre arte e educação, nos 21 anos da Pedagogia do Oprimido» (Freire, 1990). Na ocasião, quando perguntado sobre se a arte seria um meio para que na escola os alunos pudessem expressar suas verdades, «sejam bonitas sejam feias», sua resposta foi incisiva, clara e concisa:

Eu não gostaria de dizer que a arte seria um meio para isso. A arte tem que participar da escola como ela mesma, como fim. Ela pode até ser meio, mas ela tem que ser respeitada como atividade-fim. A arte tem que ter um lugar de respeito na escola. (Freire, 1990, s/n)

No decorrer desta entrevista, Freire preocupa-se em explicitar seu pensamento sobre o lugar da arte na escola, para além de um entendimento focado na questão do ensino das artes ou da educação artística propriamente dita:

Na medida que a prática escolar considerar a expressão artística como algo substantivo, como algo tão necessário quanto saber matemática, para a vida; no momento em que a escola testemunha isso ao aluno, no momento em que respeita a expressividade criadora do aluno, em que a escola respeita as práticas fazedoras de beleza dos meninos e das meninas. (Freire, 1990, s/n)

O professor e escritor norte-americano Elliot Eisner, dedicou-se a desenvolver em seus escritos as bases de um pensamento contemporâneo em torno da articulação entre arte e educação. Para o autor, «educação é o processo de aprender a criar a nós mesmos e o papel das artes é *refinar os sentidos e alargar a imaginação*: é isso que as artes promovem, como um processo e como os frutos desse processo» (Eisner, 2002: 4).

A conceituação de Arte/Educação elaborada pela professora brasileira Ana Mae Barbosa vai aproximar Elliot Eisner e Paulo Freire: Eisner, porque conceitua educação como *um processo de aprender como inventar a nós mesmos*; Freire, porque ensina que a educação é *um processo de ver a nós mesmos e ao mundo à volta de nós*. Enquanto Eisner enfatiza a *imaginação*, Freire valoriza-a, mas sugere diálogos com a *conscientização social*. Como refere a autora:

Para ambos, *a educação* é mediatizada pelo mundo em que se vive, formatada pela cultura, influenciada por linguagens, impactada por crenças, clarificada pela necessidade, afetada por valores e moderada pela individualidade. Trata-se de uma experiência com o mundo empírico, com a cultura e a sociedade, personalizada pelo processo de gerar significados, pelas leituras pessoais «auto-sonorizadas» do mundo fenomênico e das «paisagens interiores». (Barbosa, 2005a: 12)

Ainda segundo esta autora, outra convergência de Freire e Eisner encontra-se no entendimento da *cognição* como um processo pelo qual o organismo torna-se consciente de seu meio ambiente; e, também, na função importante que ambos atribuem à arte na articulação do conhecimento.

Os escritos de Ana Mae Barbosa enfatizam a importância da presença das artes na educação para trabalhar *construção* e *cognição*, visto que em arte, opera-se com todos os processos da atividade de conhecer, não só com os níveis racionais, mas com os afetivos e emocionais. A este respeito, Barbosa faz notar que inúmeros estudos têm apontado o contributo da Arte/Educação ao desenvolvimento cognitivo, «afirmando a eficiência da arte para desenvolver formas subtis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipóteses e decifrar metáforas» (p. 17).

A autora alerta-nos também sobre a importância da arte para nos permitir a tolerância à ambiguidade e a exploração de múltiplos sentidos e significações, entendendo que esta «dubiedade» da arte torna-a valiosa na educação, dado que «em arte não há certo ou errado, mas sim o mais ou menos adequado, o mais ou menos significativo, o mais ou menos inventivo» (Barbosa, 2005b: 296).

Um outro aspeto importante é que as artes operam como *um canal de exploração da nossa paisagem interior* e, em simultâneo, provêm as condições necessárias a *um despertar para o mundo à nossa volta*. Isso porque levam os indivíduos a uma atitude que os conduz a passar do estado das ideias para o estado da comunicação, a formular conceitos e a descobrir como se comunicam esses conceitos – *saberes* que se fazem necessários ao desenvolvimento da capacidade de ler e analisar o mundo.

Já de há muito se sabe que a *experiência do fazer criativo* favorece o processo de individualização, fortalece a crença do indivíduo em si mesmo, promove e constrói autonomia, «*empodera*». Um dos objetivos principais da educação através das artes é mesmo promover a capa-

cidade do educando para *desenvolver-se através da experiência que a criação ou percepção de formas expressivas torna possível*. Nessa atividade, «sensibilidades são refinadas, distinções fazem-se mais sutis, a imaginação é estimulada e habilidades são desenvolvidas para *dar forma sentindo*» (Eisner, 2002: 24).

Mas as artes fazem mais do que atender a necessidades individuais, por importante que tal contribuição possa ser: no dizer de Eisner, elas podem servir também como «modelos do melhor a que a aspiração e a prática educacional podem chegar a ser» (p. 24), pois, além de promover a nossa *consciência* de aspetos do mundo que não tínhamos experimentado conscientemente antes, as artes possibilitam *envolver a imaginação como um meio para explorar novas possibilidades*.

Assim entendidas, as linguagens artísticas colocam à nossa disposição um meio valioso em todo o tipo de processo educativo/formativo que se proponha o aprimoramento de capacidades e possibilidades experienciais das pessoas, na perspectiva de um desenvolvimento que contemple e conjugue as múltiplas dimensões envolvidas na «aventura do conhecimento» como construção/formação do humano. É neste sentido que Eisner expressa sinteticamente o seu pensamento sobre qual seria o contributo fundamental da arte para a formação das pessoas:

Trabalhar com as artes não é apenas uma forma de criar performances e produtos, mas sim *uma forma de criar nossas vidas*, expandindo nossa consciência, dando forma a nossas disposições, satisfazendo a nossa busca por significado, estabelecendo contato com os outros, e compartilhando uma cultura. (Eisner, 2002: 6)

Em síntese: afirmamos que *a arte na educação*, como expressão pessoal e como cultura, pode constituir um canal privilegiado tanto para o *desenvolvimento individual* como para a *identificação cultural*. Porque, por meio da arte, é possível: *desenvolver a percepção e a imaginação*, para apreender a realidade do meio ambiente; *desenvolver a capacidade crítica*, permitindo analisar a realidade percebida; e *desenvolver a criatividade*, de maneira a mudar de alguma forma a realidade que foi analisada.

A abordagem da Arte/Educação vem a ser, então, um caminho à concretização da ideia de *experiência formativa*, essa ideia que implica a vivência de experiências de *aprendizagem significativa* e um «se voltar para si mesmo», uma «relação interior com a matéria de estudo». Para o professor espanhol Jorge Larrosa (2002), o *saber da experiência* se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, destacando a relação entre a aprendizagem significativa e a vida singular e concreta das pessoas:

O *saber da experiência* é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez *uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo)*. (p. 27)

Esse «voltar-se para si mesmo» pode ser compreendido como «o efeito da melhor arte» e constitui, talvez, o núcleo e a grandeza da *experiência estética*. Assim, temos *a ideia de formação* construída em relação a uma teoria da arte.

Arte/educação na formação de educadores(as)

Temos que saber partir do nível em que os educandos estão – este é um nível cultural, ideológico, político – e é por isso que o educador tem que ser sensível, tem que ser esteta, tem que ter gosto: a educação é uma obra de arte. (Freire, 2000b, 4m34 – 4m56)

A relevância do tema da *formação* no pensamento de Paulo Freire – e da discussão «formação *versus* treinamento» – fica evidenciada nos seus últimos escritos publicados: em *À sombra desta mangueira* (1995); na *Pedagogia da autonomia* (1996), onde aparece em pelo menos 20 passagens; em *Professora sim, tia não* (1997); e nos dois livros póstumos: *Pedagogia da indignação* (2000a) e *Pedagogia da tolerância* (2013). Neste último, merece destaque a seguinte frase de Freire: «Eu gostaria que fosse banido esse conceito de treino. Eu falo em formação, e não em treino, eu sou gente, não sou treinável, ou me formo ou me deforme» (Freire, 2013: 330).

Referido em várias passagens de diversos escritos de Freire, o contexto dessa discussão vem a ser o do avanço do neoliberalismo como uma ideologia que acompanha a nível global as transformações no campo econômico e, a partir deste, «invade» os demais campos da atividade humana – nomeadamente o campo da Educação – como pensamento e linguagem. Daí o inequívoco posicionamento de Freire, ao afirmar que «a pedagogia radical jamais pode fazer nenhuma concessão às artimanhas do “pragmatismo” neoliberal, que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos. Ao “treinamento” e não à “formação”» (Freire, 2013: 43).

Em contraposição à estreiteza da concepção neoliberal, na qual a educação é subsumida à «lógica do mercado», a concepção freireana da *educação/formação* revela profundidade e amplitude, advindas do seu entendimento sobre o caráter formador e sobre as dimensões ética e estética do exercício educativo. Como lemos na *Pedagogia da Autonomia*:

É nesse sentido que reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas. (...) 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. (...) É por isto que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. (...) Educar é substantivamente formar. (Freire, 1996: 15, 36-37)

Criticidade, afetividade e criatividade formam o tripé das capacidades que a Pedagogia da Autonomia se propõe trabalhar. Ao compreender o pensamento e o conhecimento como feitos não apenas de razão, mas também de intuição, de emoção e de sensibilidade, ao enfatizar o papel do corpo e o lugar da arte na aprendizagem e na formação do humano, Freire aponta caminhos à construção da *autonomia* na educação, «pela liberação das *energias de vida e de conhecimento* desconhecidas e recalçadas pelos poderes-saberes instituídos» (Assmann, 1998: 134).

Arte/Educação: uma perspectiva pedagógica para a formação de educadores(as)

O contexto formativo/educacional mais amplo no qual estamos inseridos abrange a circulação de ideias, significados e sentidos *no interior de uma cultura*. A educação/formação é entendida aqui como um processo no qual o educando é levado a criar um sentido pessoal para a sua vida, a partir da análise, crítica e seleção dos sentidos veiculados por sua cultura.

Assim, a própria educação possui *uma dimensão estética*: levar o educando a criar os sentidos e valores que fundamentem sua ação no seu ambiente cultural, de modo que haja *coerência* entre o falar e o fazer, entre o pensar e o agir, entre o sentir e o atuar. Coerência necessária ao próprio educador na perspectiva de «fazer-se *sujeito* da prática educativa», pois tanto educandos como educadores partilham do mesmo caldo de cultura atravessado por processos de controlo social difuso que intentam também subjetivá-los. Por isso, adverte Freire (2000a: 47):

É importante ler a realidade, compreender o que se passa no campo do invisível nas políticas de subjetivação que, atuando sobre nossos corpos, produzem subjetividades conformadas, pessoas com a vontade enfraquecida, a resistência frágil, a identidade posta em dúvida, a autoestima esfarrapada.

As correntes pós-positivistas – nas quais pode-se incluir o pensamento de Paulo Freire – desenvolveram novas perspectivas para pensar *a experiência humana do mundo* que rompem radicalmente com as noções dualistas modernas do positivismo e do romanticismo. Para o pensamento pós-positivista,

o mundo humano não é um mundo «natural», a *experiência* não é algo que nos sucede passivamente, mas é fruto de nossas possibilidades *poiéticas*, da nossa capacidade de construir um sistema de símbolos, de produzir sentido, de apropriar-nos do mundo e recriá-lo em nossa interação com ele. (Najmanovich, 2001b: 6)

A Técnica (a *tekné* dos gregos), assim entendida como expressão da atividade criativa humana, não seria a mera possibilidade de construir artefactos, mas a arte de transformar o entorno, de recriá-lo segundo nossas necessidades, desejos e possibilidades.

Trata-se também de integrar na prática educativa/formativa abordagens que sustentam o privilégio do imaginário na vida social humana: «o imaginário como condição de possibilidade de toda a vida psíquica, de todo o sistema semiótico, de toda a produção de significado» (Najmanovich, 2001b). Para esta autora, o mundo de «realidades virtuais» em que vivemos na contemporaneidade torna imperioso «conceber *novas paisagens cognitivas* que permitam tecer vínculos entre as áreas da experiência que estavam cindidas e subvalorizadas nas perspectivas clássicas, e dar lugar à emergência de novas e inéditas possibilidades» (p. 6).

Arte como caminho na formação do humano e no reencantamento do mundo

Da articulação entre o pensamento de Paulo Freire e a abordagem da Arte/Educação trabalhados neste texto, vemos emergir conexões interessantes entre *poesia* e *política*⁴, integrando *o poético na educação* como uma dimensão vital que transcende o poema e nos co-move através das mais diversas expressões artísticas. Sabemos que a música, a poesia, a dança, as artes cênicas e as artes plásticas, quando integram *experiência*, representam *a arte* – tomada como forma de educar – como *uma atividade social orgânica*, um meio de vida globalizador de outras áreas de ação e conhecimento humanos.

São muitos(as) os(as) educadores(as) que realizam experiências nessa perspectiva, nos mais diversos contextos escolares e não-escolares. Tais experiências apoiam-se na convicção que a educação/formação, trabalhada *na perspectiva da arte e através das expressões artísticas*, pode operar no sentido da *transformação da consciência e da ação* dos indivíduos no mundo, como explicita Eisner (2002) na sua reflexão sobre *o papel das artes*, identificando as várias maneiras como elas afetam a consciência:

Elas refinam nossos sentidos para que a nossa capacidade de experienciar o mundo torne-se mais complexa e sutil; promovem o uso de nossas capacidades imaginativas, de modo que possamos vislumbrar o que não podemos realmente ver, provar, tocar, ouvir e cheirar; fornecem modelos através dos quais podemos *experimentar o mundo de maneiras novas*, e fornecem os materiais e ocasiões de aprender a lidar com problemas que dependem de *formas de pensamento relacionadas às artes*. Elas também celebram os aspetos «consumatórios», os *aspetos*

⁴ «Talvez o poder e o vigor das obras de Freire devam ser encontradas na tensão *poesia e política*, que as converte num projeto para cruzadores de fronteiras, para aqueles que leem a história como um modo de recuperar poder e identidade escrevendo de novo o lugar e a prática da resistência cultural e política.» (Giroux, 1996).

não instrumentais da experiência humana e fornecem os meios através dos quais significados que são inefáveis, mas cheios de sentimento, podem ser expressos. (p. 19)

Assim, entendemos que o destaque que é dado num trabalho formativo a dinâmicas com ênfase na *consciência corporal*, na *estética do gesto*, na *vivência*, bem como na *utilização da linguagem poética*, contribui para um desenvolvimento mais integral e integrativo das diversas dimensões do humano no fazer educativo/formativo – inclusive a dimensão de um pensar mais complexo.

É neste sentido que o pensamento de Paulo Freire e a abordagem pedagógica da Arte/Educação podem ser tomados como *matrizes de uma metodologia da formação* de profissionais da Educação, pois tanto um como a outra centram-se na *consideração do(a) educador(a) como pessoa* e na valorização do seu fazer como «arte e ofício». Como reitera Freire (1990: s/n):

Faz parte da natureza da prática educativa a boniteza. O ser da educação tem que ver com o conhecimento, com a política, com a ética, com a estética (...) a prática educativa tem exigências de ordem ética, mas também ela é normalmente bonita, porque tem que ver com a formação do ser: o ato de formar é ao mesmo tempo estético e ético. É uma relação indicotomizável, entre boniteza, moralidade e decência.

Adotar tal perspectiva na educação/formação implica considerar que, na confluência dos bens simbólicos e espirituais, temos a arte em todas as suas expressões impulsionando relações entre pessoas e grupos, renovando vivências, tecendo laços de solidariedade, criando imaginários e poéticas imprescindíveis para o conhecimento do outro e de si mesmo. Assim sendo, *desenvolver-se com arte* pode tornar a nossa vida mais alegre e o nosso olhar mais sensível à realidade cotidiana; pode contribuir para a criação de um rico imaginário, apoiado nas *raízes* e na *criatividade coletiva* do presente; e pode resgatar *poéticas* que dão um sentido à vida em comunidade pela alegria, o lúdico, a imaginação.

Num contexto em que tende a prevalecer o *desencantamento do mundo* com a possibilidade de domínio de todas as coisas através do cálculo e a administração total da vida das pessoas por poderes anônimos, as considerações aqui tecidas na interface do pensamento de Paulo Freire com as postulações da Arte/Educação afirmam que somos todos criadores potenciais e que, embora a *criatividade* não possa ser ensinada, as práticas educativas podem dar forma a um ambiente pedagógico favorável ao seu exercício.

Já sabemos que a arte, em suas múltiplas dimensões, é um campo incomensurável de possibilidades para o exercício da criação. É *através do imaginário* que o ser humano projeta no tempo a recriação do mundo. A *arquitetura do porvir*, que pode ser projetada através da arte, permite-nos múltiplas invenções, dando sentido à nossa existência e nos levando a agir.

E porque o mundo não é unívoco, porque ele tem muitas vozes e cada vez mais se revela *uma trama complexa, uma teia de eventos, energias e informações que interagem incessantemente*, conclui o professor Severino Antônio no seu livro *Reencantar a Aprendizagem* (2002: 33):

É preciso educar para as polissemias. Para o *conhecimento como multiplicidade*. Para as entrelinhas dos textos que entretecem o real. Educar para a convivência cotidiana com diversas fontes simultâneas, com redes de ideias e de dados. Educar para a interpretação. Para a criação. *Criar e revelar sentidos*: necessidades vitais nossas e de nossos trabalhos de ensinar e aprender. Sabemos disso, cada vez mais, mas ainda não aprendemos como fazer.

Assim entendemos que, na busca de uma tal aprendizagem, a vivência integrada das diversas dimensões do fazer educativo – a pedagógica, a política, a ética, a estética, a afetiva – aponta para a possibilidade de *uma nova educação poética*, para a qual estamos sendo desafiados no tempo presente. Daí a aposta na Arte/Educação, na *educação através da arte*, no *fazer educação na perspectiva da arte*. Como reflete o professor Severino Antônio (2002: 63):

O reencantamento do mundo e da aprendizagem precisa de uma redescoberta da poesia. Para educar a sensibilidade, a inteligência, a imaginação. Um novo olhar, uma nova escuta poética. Uma nova educação poética. A poesia religa a dimensão intelectual e a dimensão sensível, assim como religa a percepção atenta e a imaginação intensa. Religa sujeito e objeto, pensamento e experiência. Realista e visionária, vem de antes e vai além da razão. Pode educar os educadores e os educandos para a alegria de pensar e de criar, para a interpretação dos sentidos, os lógicos e os analógicos, os que se evidenciam e os que se ocultam. A poesia educa para as linhas e para as entrelinhas.

A arte pode ser experienciada como um canal eficaz para *apurar os sentidos da cultura e a construção de identidades*, como estímulo à expressão das percepções e dos sentimentos, bem como à construção/criação de conhecimentos. As linguagens artísticas podem ser acionadas como um meio propício à emergência e ao acontecimento de *aprendizagens significativas*, constituindo canal privilegiado de *criação de sentidos para o viver individual e coletivo*.

Por uma educação/formação po(i)ética

A abordagem aqui desenvolvida considera a arte como: linguagem que aguça os sentidos e expande a imaginação, como canal de acesso a significados que não podem ser transmitidos por outros meios; promotora de uma educação da *sensibilidade estética*; impulsionadora de um modo de pensamento que se encaixa na tolerância à ambiguidade, no desfrute do processo e em sua coerência junto à sua finalidade; estimulante do comportamento exploratório; válvula propulsora do desejo de aprendizagem. Pensar assim requer considerar também que *a arte e*

todo processo de «salto de conhecimento» deve se constituir de uma parcela de não-intencionalidade, de não-deliberação.

A Arte/Educação vem dar destaque a práticas educativas que exploram a possibilidade de *revelar e (re)criar mundos*: no diálogo do sujeito criador com a sua obra (inclusive a própria vida, tomada como *obra de arte*), pensar/refletir, interpretar/contextualizar, fazer associações, traduzir o indizível em formas visíveis. As formas simbólicas mostram o quanto a vida interior é única, rica em significados e o quanto temos para contar/narrar e compartilhar.

Trata-se, pois, como o faz Paulo Freire, de pensar a *educação como arte*, como atividade estética, como um fazer criativo: capaz de manifestar uma originalidade única, capaz de *refletir poeticamente o estar no mundo*. A arte propicia que o indivíduo entre verdadeiramente *em relação*, estimulando o movimento e a mudança: busca e possibilidade de encontro, integração, plenitude. Ao gosto de Freire, conclui o professor Severino Antônio (2002: 94-97):

Para despertar e desenvolver a inteligência adormecida, a sensibilidade adormecida, a imaginação adormecida, é preciso poesia. E é preciso amorosidade. Uma relação poética e amorosa com o conhecer, o ensinar, o aprender. E com aqueles a quem ensinamos e com quem também aprendemos. (...) É preciso reconhecer, despertar, desenvolver as potencialidades poéticas – sensíveis, imaginativas, simbólicas – das práticas educativas. (...) A aprendizagem como uma dimensão poética. A aprendizagem como experiência poética. Realmente vivenciada como uma atividade criadora, de desenvolvimento de formas sempre renovadas de perceber e de imaginar, de pensar e de dizer a existência e o mundo.

Afirmamos que *a arte é fator e vetor essencial de humanização*. A formação humana precisa de integrar o sentir e as emoções, para isso é necessário conceber *o campo do conhecimento estético* onde a arte tem expressão plena. A articulação promovida através da Arte/Educação («educação com(o) arte», «educação através das artes», «educação na perspectiva da arte») é indicativa da possibilidade de experienciar nos espaços educativos/formativos uma nova educação centrada na *inteireza*, a educação pensada e praticada a partir de *nexos vivenciais* entre seres humanos concretos, *sujeitos encarnados*, colocando em foco a *corporeidade* viva, na qual necessidades e desejos formam uma unidade – como alternativa a uma educação apartada da vida, que dissocia razão e sensibilidade, cognição e afeto, apropriação e criação.

Veja que a mão humana é tremendamente cultural. Ela é fazedora, ela é sensibilidade, ela é visibilidade; a mão faz proposta, a mão idealiza, a mão pensa e age. E eu faço ênfase nesses movimentos pelos quais o corpo humano vira corpo consciente. O corpo se transforma em corpo perceptor. E ele descreve, ele anota que, em sua transformação, a vida social está mudando também. O corpo age e, durante suas atitudes, ele desaninha de si e de suas relações o conhecimento sobre a vida. (Freire & Nogueira, 1989: 34-35)

Em suma, dizemos aqui de uma educação que, procurando constituir-se como *um espaço da formação de sujeitos críticos e criativos, de experiência estética e ética, de reinvenção poética*

ética do fazer educativo/formativo, (re)cria um espaço-tempo no qual a pessoa na pessoa do(a) educador(a) e na pessoa do(a) educando(a) possa ser reconhecida e mobilizada.

Referências bibliográficas

- Antônio, Severino (2002). *Educação e transdisciplinaridade: Crise e reencantamento da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Assmann, Hugo (1998). Glossário. In *Reencantar a educação: Rumo à sociedade aprendente* (pp. 127-188). Petrópolis: Vozes.
- Barbosa, Ana Mae (2005a). Uma introdução à arte/educação contemporânea. In Ana Mae Barbosa (Ed.), *Arte/educação contemporânea: Consonâncias internacionais* (pp. 11-22). São Paulo: Cortez.
- Barbosa, Ana Mae (2005b). Depoimento. *Educação & Realidade*, 30(2), 299-301.
- Boal, Augusto (2009). *A Estética do oprimido: Reflexões errantes sobre o pensamento do ponto de vista estético e não científico*. Rio de Janeiro: Funarte/Garamond.
- Casali, Alípio (2016). Ética y estética como expresiones de espiritualidad en Paulo Freire. *Rizomafreireano*, 21. Retirado de <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/etica-y-estetica-21>
- Catalão, Vera Lessa (2004). *A redescoberta da pertença à natureza por uma cultura da corporeidade*. Brasília: Editora da UnB. (texto fotocopiado)
- Castoriadis, Cornelius (1982). *A instituição imaginária da sociedade*. São Paulo: Paz e Terra.
- Eisner, Elliot (2002). *Arts and creation of mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Freire, Paulo (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1981). *Ação cultural para a liberdade* (5.ª Ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1990). *Arte e educação nos 21 anos da Pedagogia do Oprimido*. Paulo Freire entrevistado por Joana Lopes, no Departamento de Artes Corporais da UNICAMP, Campinas, Brasil, 1990. Retirado de <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1882>
- Freire, Paulo (1995). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'Água.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1997). *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água.
- Freire, Paulo (2000a). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- Freire, Paulo (2000b). Paulo Freire entrevistado na cidade do México, 1996. In videodoc *Paulo Freire, construtor de sonhos*. Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario (IMDEC), Cátedra Paulo Freire do ITESO, Universidad Jesuíta de Guadalajara, fevereiro de 2000. Retirado de http://www.youtube.com/watch?v=qCZ_eoT19mo
- Freire, Paulo (2001). *Política e educação: Ensaio* (5.ª Ed.). São Paulo: Cortez.
- Freire, Paulo (2013). *Pedagogia da tolerância* (2.ª Ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, Paulo, & Nogueira, Adriano (1989). *Que fazer: Teoria e prática em educação popular* (2.^a Ed.). Petrópolis: Vozes.
- Henry Giroux, (1996). *Placeres inquietantes: Aprendiendo de la cultura popular*. Barcelona: Paidós.
- Larrosa, Jorge (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28.
- Merleau-Ponty, Maurice (1994). *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes.
- Najmanovich, Denise (2001a). *O sujeito encarnado: Questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Najmanovich, Denise (2001b). Arte-tecnologia para reinventar la fiesta del conocimiento. In *Jornadas As redes cotidianas de conhecimento e a tecnologia no espaço/tempo da escola e em outros espaços/tempos educativos*. Rio de Janeiro: UERJ. Retirado de <http://www.bahiapsicosocial.com.ar/biblioteca-descripcion.php?id=1145>
- Ostrower, Fayga (1999). *Criatividade e processos de criação* (13.^a Ed.). Petrópolis: Vozes.
- Read, Herbert (1977). *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Sodré, Muniz (2012). *Reinventando a educação: Diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis: Vozes.