

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS)
CÂMPUS DO PANTANAL (CPAN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
EDUCAÇÃO SOCIAL
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SELMA GONÇALVES PARÉ

**ESTÉTICA E DOCÊNCIA ESTÉTICA NO PENSAMENTO EDUCACIONAL
FREIRIANO: UM ESTUDO TEÓRICO-BIBLIOGRÁFICO QUALITATIVO**

**CORUMBÁ/MS
2025**

SELMA GONÇALVES PARÉ

**ESTÉTICA E DOCÊNCIA ESTÉTICA NO PENSAMENTO EDUCACIONAL
FREIRIANO: UM ESTUDO TEÓRICO-BIBLIOGRÁFICO QUALITATIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social. Linha de Pesquisa “Práticas educativas, formação de professores(as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares”, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Aline de Novaes Conceição

Coorientação: Profa. Dra. Erika Natacha Fernandes de Andrade

CORUMBÁ/MS
2025

P227e

Paré, Selma Gonçalves

Estética e docência estética no pensamento educacional freiriano:
um estudo teórico-bibliográfico qualitativo / Selma Gonçalves Paré. –
Corumbá, 2025

112 f. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do
Sul (UFMS), Câmpus do Pantanal (CPAN), Programa de Pós-
Graduação em Educação (PPGE), Corumbá

Orientadora: Aline de Novaes Conceição

Coorientadora: Erika Natacha Fernandes de Andrade

1. Educação libertadora. 2. Paulo Freire. 3. Docência Estética. 4.
Dialogicidade. 5. Educação Emancipatória. I. Título.

SELMA GONÇALVES PARÉ

Linha de Pesquisa: “Práticas educativas, formação de professores(as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares”.

ESTÉTICA E DOCÊNCIA ESTÉTICA NO PENSAMENTO EDUCACIONAL FREIRIANO: UM ESTUDO TEÓRICO-BIBLIOGRÁFICO QUALITATIVO

BANCA EXAMINADORA

Presidente/Orientadora: Dra. Aline de Novaes Conceição
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Coorientadora: Dra. Erika Natacha Fernandes de Andrade
UFMS

Examinadora: Dra. Márcia Regina do Nascimento Sambugari
UFMS- membro titular interno

Examinadora: Dra. Nájela Tavares Ujje
Universidade Estadual do Paraná (Unespar) - Membro titular externo

Examinadora: Dra. Isabella Fernanda Ferreira
UFMS- Membro suplente interno

Examinadora: Dra. Viviane Rodrigues
Universidade Estadual Paulista (UNESP)- Membro suplente externo

Corumbá/MS, 25 de março de 2025.

Dedico à minha mãe, Nilvania Gonçalves de Chuve, pelas conversas cheias de amor e pelos conselhos para a vida.

AGRADECIMENTOS

Gratidão ao meu Deus pelas oportunidades que colocou em meu caminho, mostrando que “O Senhor é a força da minha vida” (Salmos 27:1), pelo seu amor, pela sua graça, que me permitiram enfrentar e vencer, contigo, todas as dificuldades, inseguranças, incertezas, dúvidas e medos, e que também me fizeram crer ainda mais na afirmação de que tu és o caminho, a verdade e a vida.

Gratidão à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus do Pantanal (CPAN), lugar em que tive o privilégio de ingressar em 2018 e concluir, em 2021, minha graduação em Pedagogia. Esse foi um lugar que guardo com carinho, repleto de recordações de momentos que exigiram de mim dedicação, renúncias e comprometimento com a minha formação, e que me permitiram sonhar em continuar os estudos cursando o mestrado. Foi nesse espaço que cresci pessoal e profissionalmente, conheci pessoas que me fizeram ser mais aberta ao mundo e pensar em um futuro que eu poderia trilhar.

Gratidão à minha orientadora, Profa. Dra. Aline de Novaes Conceição, por me aceitar como sua primeira orientanda de mestrado, por me acolher, pela atenção, pelos momentos de conversa, pela paciência e por me ouvir nos momentos em que mais precisei. Obrigada por acreditar em mim. Sou grata por todos os momentos, ensinamentos e conhecimentos compartilhados. Conhecer você foi um presente.

Gratidão à minha coorientadora, Profa. Dra. Erika Natacha Fernandes de Andrade, que me acompanhou desde a graduação e me incentivou a viver este sonho de cursar o mestrado. Seus conselhos me permitiram pensar no futuro que eu poderia escolher. Sou grata por todo o ensinamento e conhecimento, por me acolher e por acreditar em mim.

Gratidão a todos os(as) professores(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do CPAN da UFMS. Aos(às) professores(as) que conheci na graduação e que também integram o corpo docente do mestrado, e aos(às) que conheci ao longo do mestrado, o meu muito obrigado. Todos vocês são inspiração para mim na caminhada de ser docente. Ao longo desses anos, entre a graduação e o mestrado, cresceu em mim um sentimento de admiração e orgulho por ter sido aluna de profissionais tão excelentes e capacitados.

Gratidão às professoras Profa. Dra. Márcia Regina do Nascimento Sambugari (UFMS) e Profa. Dra. Nájela Tavares Ujii (Unespar), pela gentileza de aceitarem participar da banca de qualificação em 2024 e da defesa da dissertação neste ano. Agradeço pelas orientações e pelos encaminhamentos que enriqueceram este estudo.

Gratidão à minha família pela compreensão nos momentos em que não estava presente, mas que, ainda assim, se preocupava comigo, me apoiava e ansiava, junto comigo, pela realização deste sonho.

À minha mãe, Nilvania, por me dar amor e por sempre acreditar que eu poderia chegar mais longe por meio da dedicação aos estudos. Pela paciência em conversar comigo e por me oferecer o suporte para que eu pudesse chegar até aqui.

Ao meu irmão mais velho, Rodrigo, por me incentivar, estar sempre ao meu lado e pelas conversas sobre o futuro. Aos meus irmãos gêmeos, Max e Alex, por me darem seu amor em abraços e beijos, tornando mais leves os meus dias difíceis. Ao Rodrigo, ao Max e à minha mãe, minha gratidão pelas orações nos momentos de aflição.

Ao meu padrasto, Ereovaldo, pelo cuidado comigo nos dias em que precisei me dedicar aos estudos e acabei esquecendo de cuidar de mim mesma.

À minha madrinha, Katia, por sempre ter palavras de incentivo, apoio e conselhos, e por sua preocupação comigo ao longo dessa trajetória. Pelo amor, pela paciência e por estar sempre presente com carinho.

Gratidão aos amigos que me acompanharam nesta caminhada, me incentivaram e torceram por mim. Agradeço aos meus colegas do Mestrado em Educação pelas conversas e pelo companheirismo. Às minhas amigas de mestrado, Kamile, Melina e Sonia, minha gratidão por estarem ao meu lado nos momentos em que mais precisei de ajuda.

À equipe do Centro Municipal de Educação Infantil Profa. Eunice Ajala Rocha, da cidade de Corumbá/MS, à diretora, aos coordenadores, professores, técnicas e agentes de educação infantil, e a todos os funcionários, minha gratidão. Na minha primeira experiência como professora, fui acolhida, orientada e ajudada por cada um de vocês, o que me permitiu, aos poucos, ganhar confiança na elaboração das atividades. Foi nesse espaço que me apaixonei pela Educação Infantil, ao observar minhas companheiras de profissão desenvolverem trabalhos excelentes. Agradeço, também, por terem me ouvido com carinho nos momentos de medo, angústia e incertezas, sempre com uma palavra de incentivo e motivação, reafirmando que eu conseguiria.

Gratidão a todos(as) que me ajudaram de alguma forma e que contribuíram para que esta trajetória pudesse ser concluída.

RESUMO

A presente dissertação vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, linha de pesquisa “Práticas educativas, formação de professores(as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares”, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal (UFMS/CPAN), e tem como tema a Educação Estética, tendo como objeto de pesquisa o pensamento de Paulo Freire. A problematização surgiu a partir da seguinte questão: quais contribuições o pensamento freiriano pode oferecer para entendermos a Educação Estética e a conceituação de Docência Estética? A partir disso, o objetivo geral consiste em: examinar as contribuições de Paulo Freire para uma Docência Estética e a especificidade desse objetivo abrange: conceituar a Educação Estética e as características das práticas pedagógicas que a compõem; apresentar a noção de Docência Estética; identificar proposições estéticas nos escritos freirianos que abordam experiências que o levaram à paixão pela docência e que tratam a sua visão sobre práticas pedagógicas e docência e ampliar reflexões sobre a Docência Estética na contemporaneidade. A pesquisa adota uma metodologia teórico-bibliográfica, com uma abordagem qualitativa pautada na dialogicidade freiriana e na aproximação de sua obra com a Educação Estética e a Docência Estética. A Educação Estética é uma formação cujo objetivo é expandir as questões existenciais do ser humano, promovendo o desenvolvimento de aspectos como a sensibilidade, o gosto, a preferência, a empatia, a observação e a percepção, a intuição, o maravilhamento e a indignação, bem como o apreço pela relação com linguagens da arte elaboradas no decorrer da história da humanidade. A Educação Estética busca refletir sobre as interações e práticas entre professores, estudante e os objetos de conhecimento, bem como sobre o ensino, a aprendizagem, a escola e a sociedade. A análise foi realizada por meio da leitura, apropriação e recontextualização de duas obras de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*. Os resultados das análises evidenciaram a Docência Estética como uma docência criativa, que abrange características como o acolhimento, a afetividade e a empatia, que não se dissocia dos domínios da política e da ética, incentivando a liberdade e a autonomia na formação de sujeitos criativos e sensíveis em suas reflexões sobre o eu, o outro, o mundo e os objetos de conhecimento. Uma docência criativa, sensível à boniteza da prática educativa, que se inquieta sobre como seu testemunho da humanidade será apresentado dentro do ensaio estético e ético da criação.

Palavras-chave: Educação libertadora; Paulo Freire; Docência Estética; Dialogicidade; Educação Emancipatória.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Postgraduate Program in Education, area of concentration in Social Education, line of research “Educational practices, teacher/educator training in school and non-school spaces”, of the Federal University of Mato Grosso do Sul, Pantanal Câmpus (UFMS/CPAN), and its theme is Aesthetic Education, with Paulo Freire's thought as the object of research. The problematization arose from the following question: what contributions can Paulo Freire's thought offer us to understand Aesthetic Education and the conceptualization of Aesthetic Teaching? Based on this, the general objective consists of: examining Paulo Freire's contributions to Aesthetic Teaching and the specificity of this objective covers: conceptualizing Aesthetic Education and the characteristics of the pedagogical practices that make it up; presenting the notion of Aesthetic Teaching; identifying aesthetic propositions in Paulo Freire's texts that address experiences that led him to a passion for teaching and that address his vision of pedagogical practices and teaching and expanding reflections on Aesthetic Teaching in contemporary times. The research adopts a theoretical-bibliographical methodology, with a qualitative approach based on Freirian dialogicity and the approximation of his work with Aesthetic Education and Aesthetic Teaching. Aesthetic Education is a form of training whose aim is to expand the existential questions of the human being, promoting the development of aspects such as sensitivity, taste, preference, empathy, observation and perception, intuition, wonder and indignation, as well as an appreciation for the relationship with art languages developed throughout human history. *Pedagogy of the Oppressed* and *Pedagogy of Autonomy*. The results of the analysis showed that Aesthetic Teaching is creative teaching, encompassing characteristics such as acceptance, affection and empathy, which is not dissociated from the realms of politics and ethics, encouraging freedom and autonomy in the formation of creative and sensitive subjects in their reflections on the self, the other, the world and the objects of knowledge. A creative teaching profession, sensitive to the beauty of educational practice, which is concerned about how its witness to humanity will be presented within the aesthetic and ethical rehearsal of creation.

Keywords: Liberating education; Paulo Freire; Aesthetic teaching; Dialogicity; Emancipatory education.

SUMÁRIO

1. PALAVRAS INICIAIS	9
2. ESTÉTICA, EDUCAÇÃO ESTÉTICA E DOCÊNCIA ESTÉTICA: APORTE TEÓRICO DA PESQUISA	20
2.1 Docência Estética.....	26
3. CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	31
4. DOCÊNCIA, ESTÉTICA E SENSIBILIDADE NA OBRA DE PAULO FREIRE	37
4.1 <i>Pedagogia do Oprimido</i>: estética da liberdade	37
4.2 <i>Pedagogia da Autonomia</i>: criação e boniteza na educação.....	51
5. RELAÇÃO DOCÊNCIA, ARTE E ESTÉTICA EM TEXTOS FREIRIANOS	66
6. PALAVRAS FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS.....	73
APÊNDICE A – INFORMAÇÕES SOBRE OS TEXTOS DE PAULO FREIRE	78

1. PALAVRAS INICIAIS

O ato de ensinar é mais do que passar informações e conteúdo. É mais do que salas de aula com carteiras enfileiradas, estudantes rígidos, com posturas eretas e olhar fixo ao professor. A docência é mais do que aulas expositivas e narrativas, em que apenas o professor tem a oportunidade de falar. É mais do que oferecer quadros, lousas ou *slides* repletos de textos para serem copiados; vai além de propor exercícios de copiar respostas prontas para uma avaliação. Uma docência descrita assim não organiza o ensinar e o aprender em um espaço provocativo, nem incentiva os estudantes a criarem sentidos e significados.

Quando a docência é entendida como um trabalho complexo, que envolve a busca pelo conhecimento, a participação em diálogos e a elaboração de reflexões contínuas, a formação docente é conduzida à busca pela excelência, reconhecendo-a como um caminho autoral (Rodrigues; Sambugari; Souza, 2023). Essa busca pela excelência torna os docentes inquietos e insatisfeitos.

Docentes inquietos querem mais do que expor conteúdos ou avaliar provas com respostas previamente definidas. Docentes insatisfeitos utilizam a criatividade para unir a arte de ensinar à arte de criar um espaço de aprendizagem. Desejam suscitar encontros com intenções, mesmo em meio a diferenças e divergências entre professores e estudantes (Perissé, 2009). São docentes que acreditam que sua formação é construída em comunhão com seus educandos, reconhecendo e aceitando as valorações particulares de cada um (Zych; Ujiié, 2008).

Uma docência inquieta e insatisfeita forma um professor sensível, capaz de estabelecer conexões significativas com os educandos e em ser comprometido em potencializar o que há de mais humano no processo educativo. Essa é a essência de uma docência sensível e humanista, também denominada Docência Estética.

A docência que tece um vínculo sensível e humano, portanto estético, conta histórias que atraem, narram acontecimentos encantadores e fatos que chamam a atenção, além de apresentar informações com a beleza dos sons e expressões para estimular encontros com o outro (Perissé, 2009). São encontros preparados de maneira democrática, conduzidos pelo professor como autoridade que sustenta um acordo oculto entre os interlocutores que participam do espaço, para que possam contribuir nos diálogos sobre a narrativa. Além de narrador, o professor é o mediador responsável por garantir que os interlocutores tenham condições de contribuir com ideias, pensamentos e opiniões de excelente qualidade e inovação, de origem pessoal, com perspectivas de transformar o mundo (Perissé, 2009).

Uma aula organizada de maneira democrática, com responsabilidade sensível e humana para mobilizar encontros, é uma aula viva, que harmoniza informação e beleza, estimativas e imaginação, conhecimento e inspiração. São um conjunto de princípios que pode ser pensado por um professor ou por um grupo de docentes que desejam criar experiências ricas, combinando o conhecimento de maneira interdisciplinar e transdisciplinar (Perissé, 2009). Encontros em um espaço pedagógico ocorrem em contextos de vivências criativas, ambientes acolhedores e lúdicos, onde o tempo não é percebido e que permitem ao ser humano conectar-se com a alegria de pensar sobre as coisas, imaginar outros objetos e fabular novas hipóteses (Perissé, 2009). As experiências sensíveis, humanas, coletivas e acolhedoras, podem marcar a vida do ser humano, criando lembranças com sentido e significado, além de oferecer ao educando a oportunidade de contemplar novos caminhos para observar o mundo, a vida e o conhecimento.

Um exemplo de encontro vivido de maneira sensível e humana, que marcou minha vida, foi no último ano do ensino médio, aos 17 anos, em 2014, na escola pública estadual Maria Helena Albaneze, na cidade de Corumbá/MS. O professor de biologia Manoel Alexandre Garcia da Silva¹ propôs para à turma do terceiro ano que se organizassem em duplas para apresentar um trabalho de pesquisa de final de disciplina no final do ano letivo. O tema escolhido por mim e por minha colega, Thaiany do Nascimento Chaves, foi *O Gado de Corte no Pantanal Sul-Mato-Grossense*. O objetivo era investigar o processo da produção da carne bovina, desde o estágio inicial até o consumo.

A partir desse tema, escolhemos como orientadora a professora de biologia Andréa Luiza da Costa Oliveira². No processo de organização das etapas da pesquisa, de como investigar e pesquisar, tive a oportunidade de aprender a buscar fontes científicas, fazer visitas à Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), conversar com pesquisadores e fazer perguntas, além de ouvi-los sobre curiosidades do tema. Essa experiência de trocas com a orientadora, associada às visitas e entrevistas com profissionais da área, foi importante para ampliar minhas possibilidades de aprendizado por meio do diálogo e de encontros com o outro.

¹ Mestre em Ecologia e Conservação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professor da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. ID lattes: <http://lattes.cnpq.br/8735853006087330>.

² Especialista em Meio Ambiente e Sustentabilidade e Educação e as Novas Tecnologias pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Graduada em Licenciatura plena em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal (UFMS/CPAN). Técnica na Coordenadoria Regional de Educação de Corumbá (CRE-3), atua no programa “MS Mais Aprendizagem” da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE-MS). ID lattes: <http://lattes.cnpq.br/4356071137316092>.

O momento que mais me marcou nessa experiência foi a oportunidade de apresentar o trabalho na terceira edição da Feira de Ciência e Tecnologia do Pantanal (Fecipan), organizada pelo Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS). No evento, foram expostos trabalhos de iniciação científica de estudantes do IFMS, bem como de escolas públicas e privadas. A participação ocorreu por meio de uma apresentação com *banner*.

A experiência de apresentar um trabalho científico, compartilhar o que foi pesquisado e aprendido, bem como minhas ideias e opiniões com avaliadores e estudantes, foi única. Esse momento me proporcionou um sentimento de alegria por poder dividir o conhecimento que produzi cientificamente. Ouvir os trabalhos científicos de outros estudantes e perceber a alegria deles ao compartilhar o que sabiam, o que descobriram e o que construíram me fez gostar ainda mais daquele espaço de trocas e encontros. Um ambiente que não apenas me oferecia conhecimento científico, mas também me proporcionava o prazer de estar ali, pela manhã e à tarde, durante dois dias. Uma experiência que me sensibilizou para outras formas de aprender e ouvir com atenção e alegria.

Após essa experiência, terminei o ensino médio em 2014 e comecei a refletir sobre o ensino superior, qual curso escolher e o que gostaria de conhecer mais. Entre 2015 e 2017, meu envolvimento em trabalhos comunitários na igreja, por meio da evangelização de crianças e das conversas com educadoras que estavam à frente da ação social, influenciou minha escolha pelo curso de Pedagogia.

Em 2018, obtive uma nota satisfatória no Sistema de Seleção Unificada (SISU), concorrendo pelo sistema de cotas para estudantes de escolas públicas. Fui classificada e convocada para cursar Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal (UFMS-CPAN). Uma conquista, sendo a primeira da família a ingressar no ensino superior. Venho de uma família de classe baixa, fui criada apenas por minha mãe, que teve escolaridade até a sexta série do ensino fundamental.

No primeiro ano da universidade, os diálogos sobre docência e educação, formação humana, conceitos educacionais, organização do trabalho pedagógico e formação docente me faziam refletir e inquietar sobre como poderia me aprimorar e me tornar uma docente criativa.

No decorrer do curso, encontrei nas leituras de Paulo Freire reflexões sobre a formação de sujeitos emancipados. O reconhecimento de que somos homens e mulheres inconclusos, em busca de ser mais, e a ideia de aprendizado constante no e com o mundo chamaram minha atenção. Os fundamentos e princípios da ação pedagógica em relação aos sujeitos que necessitam satisfazer as exigências de sua natureza humana (Ecco; Nogaro, 2015), me motivou

a ler os textos das disciplinas com mais curiosidade, de assistir a mais palestras e participar de grupos de estudo que discutissem com mais profundidade a educação humana.

A busca por mais discussões sobre a educação humanística me levou a encontrar a Educação Estética em 2019, durante as discussões no grupo de pesquisa “Discursos e Práticas Poéticas na Educação” na (UFMS/CPAN). O grupo em questão tem como líder a professora Dra. Erika Natacha Fernandes de Andrade e é cadastrado no Diretório de Grupo de pesquisas no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)³.

O objetivo principal investigação do Grupo era analisar os discursos de pensadores das ciências humanas em busca de contribuições para o campo educacional. A participação nesse grupo de pesquisa me permitiu ingressar na iniciação científica pelo Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC) entre agosto de 2019 e julho do ano seguinte, sob a orientação da professora Dra. Erika Natacha Fernandes de Andrade.

Essa colaboração resultou na publicação de dois textos sobre Educação Estética. Um trabalho completo para evento “*A experiência de Paul Klee: contribuições para a educação*” (Pare; Andrade, 2019) e um capítulo de livro “*Problematizando a cultura escolar a partir do discurso de Paul Klee sobre a criação*” (Pare; Andrade; Batista, 2022).

As produções científicas publicadas durante a graduação foram importantes para a compreensão da formação humana e o papel que os artistas podem desempenhar ao serem recontextualizados para a educação, especialmente o artista Paul Klee, que contribui significativamente para este campo (Pare; Andrade, 2019). A vida e a obra do artista me levaram a conhecer alternativas para uma educação sensível e para a prática de atos democráticos (Pare; Andrade; Batista, 2022), a importância da criação no processo educativo, o encontro com os equilíbrios e desequilíbrios presentes na vida, as experiências estéticas e os enunciados sobre a inseparabilidade entre arte e vida. E a compreensão da educação sensível, que impulsiona a criação de enredos poéticos para a realidade, bem como a formação de subjetividades genuínas, “que se enxergam para além das aparências e que compreendem que têm poder para conquistar mundos ilimitados” (Pare; Andrade; Batista, 2022, p. 165).

As buscas sobre o tema continuaram após a conclusão do curso em 2021. Em 2022 participei como aluna especial da disciplina “*A educação em John Dewey: contribuições para a formação de professores*”, ofertada no primeiro semestre daquele ano no Programa de Pós-Graduação em Educação Social (PPGE/UFMS/CPAN), ministrada pela professora Dra. Erika Natacha Fernandes de Andrade. Na disciplina, foram abordadas leituras e compreensões das

³ Informações disponíveis em: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/461219>. Acesso em 31 ago. 2024.

ideias de John Dewey sobre a teoria da experiência estética para o pensamento filosófico e educacional.

Em 2023, iniciei minha experiência como professora de Educação Infantil de uma turma de crianças de 3 anos, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) na cidade de Corumbá/MS. Nesse âmbito de trabalho, os estudos – mesmo que iniciais – sobre Educação Estética foram importantes para orientar minha prática pedagógica. Com intencionalidade de formar cidadãos capazes de desfrutar de espaços democráticos, de se envolverem em interações com os outros, de explorarem materiais e objetos, e de conviverem em diferentes ambientes, lidando com problemas coletivamente. Assim, buscava estimular nas crianças uma atitude constante de indagação e pensamento voltado para a formação crítica, imaginativa e criativa.

A Educação Infantil, de acordo com as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*⁴(LDB) (Brasil, 1996), é a primeira etapa da educação básica e tem como intenção promover o desenvolvimento integral de crianças de até 5 anos de idade, abrangendo os aspectos físico, psicológico, intelectual e social. As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI) (Brasil, 2010) orientam que o princípio estético deve ser integrado às propostas pedagógicas da Educação Infantil, direcionando as crianças a desenvolverem a sensibilidade, a criatividade e a vivenciarem o lúdico, explorando diversas formas de comunicação e tendo acesso às manifestações culturais e artísticas.

Sobre uma educação com princípios estéticos, apesar de ter escrito, durante a graduação, duas produções científicas sobre experiências estéticas, como docente, enfrentei dificuldades no trabalho pedagógico ao elaborar e organizar espaços estéticos para as crianças, assim como no planejamento de brincadeiras estéticas alinhadas à mobilização de suas emoções e paixões no processo educativo.

Durante o planejamento de projetos e sequências didáticas, percebi que ainda me faltavam mais estudos sobre o conceito de Educação Estética. Eu precisava continuar as investigações sobre Educação Estética e Docência Estética para direcionar minha prática pedagógica e intencionalidade educativa. Esses estudos são essenciais para uma prática pedagógica que integre brincadeiras e interações ao desenvolvimento integral das crianças no aspecto estético, considerando que:

A educação deve buscar o desenvolvimento humano, considerando que poderá formar ou deformar os educandos. No âmbito escolar, a deformação pode ocorrer quando não se desenvolve um trabalho com intencionalidade e sistematização. Buscando um trabalho formativo, é necessário que o docente tenha clareza que uma educação pode ser realizada na perspectiva da valorização da Educação Integral, ou da desvalorização

⁴ Os nomes de documentos oficiais e artigos científicos são destacados em itálico nesta dissertação, conforme as normas do *Manual de Redação da Presidência da República* (2018).

dessa educação, em detrimento de apenas focar a leitura, a escrita e os numerais. Desse modo, uma educação que desenvolve está para além de ler, escrever e contar (Conceição, 2023, p. 15).

A educação precisa respeitar o desenvolvimento humano e contar com docentes que reflitam sobre a intencionalidade e a sistematização do trabalho pedagógico, com respeito aos fundamentos de princípios humanísticos. Como aponta Conceição (2022) e Conceição (2024), é importante valorizar a Educação Integral, ou seja, a

[...] formação completa que envolve múltiplas dimensões de forma ampla, buscando o desenvolvimento da totalidade humana, incluindo os elementos: intelectual/cognitivo, físico/motor, afetivo, ético, social. Simbólico, cultural, musical, científico, ambiental, moral, artístico, emocional, filosófico, biológico, político, lúdico/recreativo, tecnológico e criativo (Miguel; Conceição; Pereira, 2024, p. 23).

Para além do papel de um professor que apenas orienta a cópia e a escrita, o docente deve ter clareza sobre a educação que defende e em que acredita, a fim de direcionar suas práticas de forma consciente e significativa.

Dessa forma, as dificuldades na minha primeira experiência como professora e a compreensão de que precisava de mais estudos me fizeram continuar com leituras sobre formação humana, Educação Estética e Paulo Freire.

Objetivando a entrada em um Curso de mestrado, iniciei a elaboração de um projeto de pesquisa com essas leituras pensando em um tema para o pré-projeto da Pós-Graduação. Lendo obras de Paulo Freire e as leituras de Educação Estética, tive a intuição de que seus escritos se aproximavam – ou dialogavam com – pressupostos que são caros à Educação Estética. Para compreender melhor sobre os escritos por Paulo Freire, consultar ao final deste relatório os Quadros relacionados (Apêndice A).

Paulo Freire não teorizou, precisamente, a Educação Estética; ou seja, o pensador não tem obras dedicadas unicamente a essa temática. Todavia, a obra de Paulo Freire afirma que a educação precisa manter relações com o campo da estética (Freire, 1986), além de afirmar que a formação envolvendo professores e alunos é um processo artístico, abarcando jogos estéticos - iniciados com gestos, palavras e comportamentos - movimentos de criação e recriação constante do ser humano (Freire, 1986).

Ao consultar o termo estética no *Dicionário Paulo Freire*⁵ (Streck; Redin; Zitkoski, 2010), deparamo-nos com os seguintes verbetes: boniteza e estética.

⁵ O dicionário foi organizado com a colaboração de 104 autores e autoras, que compartilharam reflexões e experiências, reunindo 416 verbetes extraídos de 230 temas relacionados à vida e obra do educador. O trabalho apresenta uma catalogação rigorosa dos verbetes, indicando o contexto de sua utilização na obra de Paulo Freire.

O verbete Boniteza aborda a idealização de uma vida marcada pela empatia, alegria e estética. O belo, tal como pensado por Paulo Freire, não é um mero produto, e tampouco se restringe à vida individual, mas remete, principalmente, à processos e à dinâmicos coletivos, podendo manifestar-se na educação e na escola (Redin, 2010).

No verbete Estética, Paulo Freire é reconhecido como um genuíno educador estético, sendo caracterizado como um inventor de palavras, defensor de utopias e sonhos, e um promotor da existência estética no processo de ensino e aprendizagem (Redin, 2010). O Dicionário, no entanto, destaca uma lacuna na obra de Paulo Freire em relação à detalhamentos acerca da temática da estética, o que a torna pouco discutida no contexto da formação humana (Redin, 2010).

Os textos de Paulo Freire são permeados por suas vivências na cidade natal, Recife, onde seu fascínio pela educação foi despertado, manifestando-se em atitudes de diálogo, valorização da cultura e do saber popular. Na infância, seu processo de alfabetização ocorreu no quintal de casa, junto aos pais, em meio à natureza, explorando temas ricos em significado, o que se revelou fundamental em sua jornada. Criado em uma família com diferentes crenças religiosas, influenciado pela postura do pai, aprendeu desde cedo o respeito e a tolerância ao diverso, aspectos essenciais para a prática da dialogicidade (Pereira, 2010).

Berino (2017) sugere que experimentos estéticos, como desenhos, fotografias e outros eventos, podem ter contribuído para enriquecer a educação do educador, estimulando uma sensibilidade artística que pode ter sido a origem do olhar compreensivo e poético de Paulo Freire ao contemplar imagens, desenhos, fotografias e o próprio ser humano. No exercício docente, Paulo Freire enfatiza a importância de seus anos de experiência no Serviço Social da Indústria (SESI), os quais o expuseram a desconfortos, suscitaram percepções sensíveis, levantaram indagações e o impeliram a buscar respostas, soluções e consensos diante das problematizações, visando alcançar equilíbrio, sentido, percepção e diálogo (Pereira, 2010).

No decorrer da vida adulta, Paulo Freire participou de várias discussões democráticas. Em 1955, no governo do prefeito de Recife, Pelópidas da Silveira, Paulo Freire participou de um ambiente político democrático, caracterizado por discussões abertas e participação comunitária, fomentando diálogo, comunicação e uma postura transformadora. Essa experiência foi ampliada quando Pelópidas da Silveira se tornou governador de Pernambuco em 1963, levando seu modelo de governo participativo a outras regiões e proporcionando um cenário propício para pensadores de diversas correntes filosóficas e ideológicas refletirem sobre questões sociais e locais. Nesse contexto, Paulo Freire desenvolveu sua abordagem pedagógica inovadora, tornando-se um crítico da desumanização e da exploração, utilizando o diálogo

como instrumento-chave para enfrentar as diferenças, questionar e reconstruir suas próprias convicções, buscando ativamente promover uma sociedade mais justa (Pereira, 2010).

Paulo Freire também conta sobre obras que lhe ofereceram momentos estéticos e menciona os autores José Lins do Rego, Graciliano Ramos, Jorge Amado e Gilberto Freyre, como importantes para a sua recriação na formação docente (Freire, 1986).

Todas essas experiências o permitiram refletir a docência – que podemos chamar de sensíveis – moldaram Paulo Freire como um pensador comprometido com o diálogo ativo, com a sensibilidade e com a troca de ideias, corroboraram para assumir-se contra uma postura passiva, e unicamente lógico-racional, diante dos desafios sociais. Talvez seja crível dizer que momentos sensíveis – e, porquanto, estéticos – fizeram parte da vida de Paulo Freire, influenciando o seu processo formativo, compondo as suas proposições.

A partir disso, foi pensado a seguinte problematização: quais contribuições o pensamento de Paulo Freire pode oferecer para entendermos a Educação Estética e a conceituação de Docência Estética? Foi pensado também como objetivo geral da dissertação: examinar as contribuições de Paulo Freire para uma Docência Estética.

A especificidade desse objetivo abrange: conceituar a Educação Estética e as características das práticas pedagógicas que a compõem; apresentar a noção de Docência Estética; identificar proposições estéticas em textos de Paulo Freire que abordam experiências que o levaram à paixão pela docência e que tratam a sua visão sobre práticas pedagógicas e docência e ampliar reflexões sobre a Docência Estética na contemporaneidade.

Após o ingresso em 2023 como aluna regular no Programa de Pós-Graduação em Educação Social (PPGE/UFMS/CPAN), foi realizado um artigo científico *Estudos sobre Paulo Freire e a Educação Estética: fundamentos de uma educação sensível para uma formação humanizadora* (Paré; Andrade; Conceição, [prelo]).

Nossa intenção foi trazer à luz as produções científicas no campo da Educação Estética e do pensamento de Paulo Freire, por meio de uma pesquisa bibliográfica, a fim de identificar as categorias explicativas desenvolvidas, buscando autores que utilizaram as ideias do educador para dialogar com a educação no campo da Arte e da Estética. Buscamos fundamentar a investigação desta pesquisa com esse artigo, identificando conexões e relações investigadas para que possam servir como apoio teórico-bibliográfico para unir a temática ao objeto de estudo (Severino, 2007). Os resultados nos possibilitaram compreender uma escassez de trabalhos que se aproximam das ideias de Paulo Freire à Educação Estética.

As produções relacionadas a Paulo Freire, no campo da sensibilidade e da poética, proporcionam uma possibilidade de investigação que ainda necessita de um aprofundamento

científico no campo da Educação Estética (Paré; Andrade; Conceição, [prelo]), como é possível visualizar com o Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Pesquisas relacionadas com Paulo Freire e Educação Estética na plataforma BDTD, Capes e Scielo.

Título	Palavras-Chave	Autoria	Tipo Do Texto	Ano	Plataforma
<i>A constituição do sujeito histórico freiriano: construções da práxis de uma espect.-atriz/professora.</i>	Sujeito histórico. Práxis teatral. Paulo Freire.	Silveira, Fabiane Tejada da.	Tese	2011	BDTD
<i>Prática da liberdade e ação libertadora: a arte de educar em Paulo Freire.</i>	Paulo Freire. Educação. Liberdade. Conscientização.	Agostini, Nilo.	Artigo	2015	Capes
<i>A estética da Pedagogia da esperança: contribuições à formação de professores Estética e Educação.</i>	Paulo Freire. Estética. Formação de professores.	Berkenbrock-Rosito, Margaréte May.	Artigo	2017	Capes
<i>Paulo Freire esteta: arte, fotografia e cinema.</i>	Paulo Freire. Estética. Arte. Criação. Educação.	Berino, Aristóteles de Paula.	Artigo	2017	Capes
<i>Estética e Educação</i>	Educação estética. Escola moderna. Estética	Trezzi, Clóvis.	Artigo	2017	Capes
<i>Educação popular, intersubjetividade e espiritualidade: uma relação de memória sobre as contribuições do conceito de comunicação na obra pedagógica de Paulo Freire.</i>	Comunicação. Espiritualidade. Pedagogia. Mediação. Diálogo.	Rodríguez, Luis Fernando.	Artigo	2019	Capes
<i>O ético e o estético no ensino de literatura: o sujeito e sua experiência.</i>	Ensino de literatura. Ética. Estética. Sujeito. Experiência.	Barbosa, Everton Almeida; Cocco, Marta Helena.	Artigo	2019	Capes
<i>Interminados, criadores e sonhadores: o problema da estética em Paulo Freire.</i>	Paulo Freire. Criação. Sonhos.	Berino, Aristóteles de Paula.	Artigo	2020	Capes

<i>A tarefa artística do ato de conhecer: estética, criação e reexistência em Paulo Freire.</i>	Paulo Freire. Criação. Reexistência.	Berino, Aristóteles de Paula; Neves, Luciana Dislascio; Santos, Vanessa de Andrade Lira dos.	Artigo	2021	Capes
<i>Ressignificar: Paulo Freire e a Escolinha de Recife.</i>	Paulo Freire. Arte. Educação. Escolinha de Arte do Recife.	Vilela, Teresinha Maria de Castro; Berino, Aristóteles de Paula.	Artigo	2023	Capes

Fonte: Pará; Andrade; Conceição ([prelo], p. 9-10).

Os resultados ofereceram quatro eixos de discussão. O primeiro eixo trata da proposta educacional de Paulo Freire, que se assemelha a processos artísticos, sensíveis, provocativos, valorativos, imaginativos e criativos. O segundo eixo apresenta Paulo Freire como um apoiador da Educação Estética, que democratiza a cultura e a arte, promove relações humanas empáticas e incentiva a conscientização e a mudança do educador. O terceiro eixo destaca a característica criativa e poética da educação de Paulo Freire, que promove uma conscientização capaz de imaginar mundos e futuros que podem ser construídos por seres humanos de maneira coletiva. O quarto eixo diz respeito à teorização de Paulo Freire sobre a formação estética dos docentes e sua construção de sua identidade (Pará; Andrade; Conceição, [prelo]).

A partir dessa produção científica é mencionado que há lacunas sobre a temática “envolvendo o ideário freiriano e a Educação Estética, seja aprofundando os eixos que vêm sendo trabalhados na produção científica brasileira, ou trazendo objetos de estudos com outras especificidades” (Pará; Andrade; Conceição, [prelo], p. 15).

Segundo Berino (2017), ignorar as passagens em que Paulo Freire se inclina a refletir sobre a existência como fruição plástica é desconsiderar a importância desse educador para compreender a obra *Pedagogia do Oprimido* e praticar a Pedagogia da Liberdade.

A partir do exposto, a presente dissertação está organizada da seguinte maneira: a primeira seção apresenta as palavras iniciais sobre a trajetória da pesquisadora e seus encontros com Paulo Freire e a Educação Estética.

A segunda seção apresenta o aporte teórico da discussão, explorando os conceitos de Estética, Educação Estética e Docência Estética. Nessa seção, há uma subseção dedicada às ideias preliminares sobre a Docência Estética.

A terceira seção apresenta os caminhos metodológicos da pesquisa, que consistem em uma análise teórico-bibliográfica de duas obras de Paulo Freire: *Pedagogia do Oprimido* (1979) e *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2021). Para isso, utilizou-se o método de leitura, apropriação e recontextualização dos argumentos presentes no pensamento freiriano.

A quarta seção contém duas subseções dedicadas à apresentação das análises das ideias de Paulo Freire.

A primeira subseção apresenta as ideias encontradas e a análise realizada a partir da leitura de *Pedagogia do Oprimido* (1979), destacando argumentos sobre a formação do ser humano criador, capaz de desvelar a realidade opressora e construir sua própria humanidade. Também se discute a docência criativa, que parte das diferentes formas de pensar o testemunho humano para a formação de docentes generosos, solidários, amorosos e empáticos.

A segunda subseção apresenta as ideias encontradas e a análise realizada a partir da leitura de *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2021). São discutidos argumentos que destacam a sensibilidade e a criação na docência, bem como a imaginação e a inventividade como elementos essenciais para uma prática pedagógica de caráter criativo.

A quinta seção aborda os encontros entre Docência, Arte e Estética nos textos freirianos. A sexta seção apresenta as palavras finais da pesquisa.

No final desta dissertação, há um Apêndice (A) que contém quadros com informações sobre as obras de Paulo Freire. O Quadro 2 apresenta uma lista com as obras do autor. Do Quadro 3 ao Quadro 32, estão organizadas as obras encontradas, detalhando número da edição, ano, autor, editora, título e local de publicação. O Quadro 33 reúne o nome de todos os Sistemas Integrados de Bibliotecas (SIB), como *Pergamum*, além dos catálogos e acervos consultados para a busca dos Quadros 3 a 32.

2. ESTÉTICA, EDUCAÇÃO ESTÉTICA E DOCÊNCIA ESTÉTICA: APORTE TEÓRICO DA PESQUISA

A beleza é apreciada pelo ser humano e pode estar em todo o lugar, situação, objeto, ou ações em que ocorra a interação do indivíduo com o mundo: em uma apresentação de dança, jogo de futebol, em um espaço harmonioso de objetos, cores e outras situações (Perissé, 2009). O indivíduo, ao vivenciar um contexto, pode expressar o encanto com o mundo em comentários como “que bela paisagem”, “que bela jogada”, “foi uma bela apresentação”, “o lugar é belíssimo”, afirmações que abraçam a percepção do belo cotidianamente (Perissé, 2009). Juízos, opiniões e declarações, procedentes de contextos vivenciados, podem conter locuções que destacam as qualidades do belo, inserindo-nos em discussões de cunho filosófico e estético.

A estética, uma disciplina filosófica, é um campo do conhecimento que promove debates, reflexões e esclarecimentos conceituais sobre diversos objetos de estudo como o belo, o sensível, a arte, o gosto, o imaginário, a experiência, e os discursos que procuram valorizar o conhecimento da sensibilidade, evitando dicotomias entre os campos da razão e do sensível. Embora o termo estética(o) tenha sido cunhado por Alexander Baumgarten no século XVIII, a disciplina em si existia antes disso. Na Antiguidade, pensadores refletiram sobre os temas da estética, embora não conceituassem com um nome específico essas reflexões. Mesmo após a introdução do termo estética, a disciplina continuou a existir e avançar sem depender exclusivamente dessa denominação. Os estudos advindos do campo da estética são localizados nas fronteiras do indescritível, levando-nos à compreensão de que a razão e a lógica não são as únicas vias para a formação dos conhecimentos, dos saberes, das formas de pensamento e da conduta (Perissé, 2009; Berkenbrock-Rosito, 2010; Oliveira; Andrade, 2023).

Conforme o filósofo John Dewey (1976), a estética é o âmbito em que as paixões, emoções, sensibilidades, gostos e preferências do indivíduo são formadas; por meio da audição, visão, paladar, olfato e tato, disposições são formadas e, também, são problematizadas, coordenadas e reformuladas continuamente, impulsionando a construção de sentidos e de significados que regem as experiências e as condutas. A arte é o âmbito da *poiesis* e da *techné*, ou seja, da imaginação/da criação e da construção/da manufatura, vislumbrando a transformação intencional de materiais brutos, gerando outras coisas. A estética se une à arte na medida em que a experiência sensível não prescinde da criação e da transformação; a arte não se dissocia da estética considerando que a sensibilidade é elemento *sine qua non* da criação, ou seja, elemento indispensável.

A sensibilidade é um elemento essencial, ou *sine qua non* da criação, porque é por meio dela que o criador consegue captar, interpretar e traduzir as nuances do mundo ao seu redor. A sensibilidade permite ao artista ou criador estar profundamente relacionado com suas emoções, experiências e com o ambiente, possibilitando que ele perceba detalhes sutis que muitas vezes passam despercebidos pelos outros. É essa capacidade de sentir intensamente e de estar aberto às diversas influências que o mundo oferece que faz com que a criação seja algo genuíno, significativo e capaz de tocar de maneira profunda. Sem sensibilidade, a criação poderia se tornar meramente técnica, desprovida de vida, emoção ou autenticidade, resultando em obras que não conseguem estabelecer uma relação verdadeira.

Além disso, a sensibilidade no processo de criação é o que permite transcender o óbvio e explorar novas formas de expressão, desafiando limites e padrões estabelecidos. Ela faz com que o criador esteja constantemente em busca de inovação e de formas mais profundas de comunicar suas ideias e sentimentos. A sensibilidade também facilita a empatia, permitindo ao criador colocar-se no lugar do outro, compreender diferentes perspectivas e, assim, enriquecer seu trabalho com camadas de significado e complexidade. A sensibilidade é o fio condutor que relaciona a inspiração à execução, transformando a criação em uma experiência que não só reflete a individualidade do criador, mas também ressoa com as emoções e experiências.

Ao abordar o campo da Estética, Lewis (2012) afirma que seu objetivo é romper com a padronização do pensamento, libertando o ser humano da insegurança de sentir e expressar sua contribuição ao mundo. Assim, quando um coletivo se une para tecer diálogos sem se prender a padrões sociais, ele se insere em um movimento de criação e jogo estético.

O campo da estética pode ser pensado na relação com a educação, por exemplo, visando a formação de pessoas ativas, participantes, com sensibilidades alargadas, empáticas, abertas às pluralidades de mundos, de formas de ser, agir e pensar, interessadas nas diversidades de sentidos e significados, criativas, genuínas, estimuladas a criar e recriar as potências humanas. Considerar a estética no âmbito educacional, significa impulsionar a criação de novas formas de interação com o mundo, promovendo trocas significativas e reconfigurando a estrutura social, rompendo com visões fragmentadas das dimensões humanas que tendem a separar sensibilidade e razão (Oliveira; Andrade, 2023).

A Educação Estética decorre de experiência cujo objetivo é expandir as questões existenciais do ser humano a partir do objeto de estudo da Estética, discutindo aspectos como a sensibilidade, o belo e o feio, o digno e o indigno, a comoção e o contentamento, no contexto da história, da cultura, da Arte, e até mesmo das experiências da vida comum. Essa educação busca refletir sobre as interações estéticas entre professor, estudante e os objetos de

conhecimento, bem como sobre o ensino, a aprendizagem, a escola e a sociedade. Nessas interações há espaço para a expressão livre dos desejos e necessidades, mas também ocorre uma avaliação valorativa do que é sentido, visando expandir tanto a capacidade de sentir quanto a de imaginar e agir. Este processo, vivenciado de forma profunda e ética, resulta em beleza e tem o potencial de desencadear transformações. Desse modo, o ciclo da formação estética, intrinsecamente relacionado à vida, concentra-se na tessitura e continuidade desta mesma vida (Balancieri, 2023).

Por isso, a Educação Estética busca formar indivíduos capazes de reagirem esteticamente em todas as esferas da vida cotidiana, almejando, a constituição de sujeitos com disposições sensíveis, indagadoras, poéticas e criativas. A reação estética, estimula mais sensações e percepções, impulsiona o ser humano à investigação, evitando a rigidez literal, com o intuito de esclarecer conexões e de criar interpretações sofisticadas e amplas sobre a vida; almeja-se, em outras palavras, transver a realidade com a coordenação entre processos internos (hábitos, costumes, impulsos, saberes etc.) e externos (novas paixões, condições, mediações etc.), que formam intencionalidades, expressividades, sensibilidades e comportamentos (Oliveira; Andrade, 2023).

Um sujeito sensível percebe a si mesmo, o outro e o mundo; observa detalhes, refina seus gostos, muda atitudes e expressa sua sensibilidade de maneira particular (Hoyuelos, 2020), revelando sua individualidade, suas ideias e os argumentos suscitados em situações desafiadoras, problemáticas e provocativas sobre sua própria existência. Nesses momentos, as paixões e a inquietação se encontram com os objetos de conhecimento cultural, o meio e o eu, criando sentidos, significados, pensamentos e caminhos inovadores. Pela sensibilidade do que é interno, o sujeito tem potência para questionar suas escolhas e atitudes, experimentando outras maneiras de argumentar e se posicionar no mundo sobre as questões humanas, tornando-se, assim, um sujeito indagador (Pare; Andrade, 2019).

O sujeito poético está em um movimento rítmico entre a natureza e a cultura do mundo, criando finalidades que ainda não se concretizaram (Andrade; Coffacci, 2022). Ele é também um ser apaixonado por criar um mundo sensório, exercendo sua liberdade poética para traduzir seus sentidos por meio do que coordena no espaço e no tempo. Assim, não aceita regras que limitem seus afetos em relação ao tempo, lugar, atitudes, argumentos e produções (Lewis, 2012). Suas coordenações envolvem tanto seus anseios pessoais quanto as exigências do coletivo, contribuindo para um processo de mudança ética de si e dos meios (Balancieri, 2023).

O sujeito criativo está imerso no processo de criação, que o impulsiona a debater suas questões existenciais, refletindo sobre aquilo que o toca, desperta sua vontade, curiosidade e

imaginação. Esse movimento o leva a aprofundar-se nos temas de seu interesse, adotando uma postura disciplinada em relação ao conhecimento, sem estar submetido a um contexto de subordinação ou limites para o ato criativo (Pare; Andrade, 2019). Além disso, o sujeito criativo atribui sentidos e significados às suas experiências, elabora interpretações e sínteses e compartilha sua contribuição humana com o mundo.

Dessa forma, a formação do ser humano se dá nas experiências estéticas, que proporcionam acesso à cultura e aos saberes, promovendo discussões sobre os desafios da existência e das diferenças, e estimulando a construção do pensamento de maneira imprevisível e criativa. O conteúdo curricular tem sua importância, assim como o ensino que provoca rupturas, mas, também, a construção de harmonias internas, levando o sujeito à criações próprias (Pare; Andrade, 2019).

A experiência estética ocorre em ambientes que favorecem a percepção, a interpretação e a expressão da realidade, conectando culturas, histórias e conhecimentos. Esses espaços possibilitam a partilha de ideias sobre a existência humana, promovendo diálogos sensíveis e significativos (Andrade; Cunha; Viruez, 2024). O ambiente pedagógico se constitui quando essa troca acontece nas interações entre professor e educando, em relação ao espaço, ao conhecimento, aos materiais e às emoções. Nesse processo, ambos estão emocionalmente envolvidos, reagindo às problematizações e explorações, além de imaginar e criar de maneira apaixonada, atribuindo valor ao que vivenciam de forma consciente e significativa (Balancieri, 2023).

A experiência estética também envolve o encontro com a arte, pois, para que essas experiências sejam promovidas, é fundamental garantir a democratização da arte e das produções de natureza artística. Isso amplia as possibilidades de poetizar a vida nas interações com a diversidade dos grupos e fomenta o debate sobre a partilha sensível (Balancieri, 2023).

Estudos sobre experiência estética em trabalhos criativos na infância, realizados por Oliveira e Andrade (2023), indicam que a natureza pode ser um espaço fértil para essa vivência, pois possibilita tanto a problematização quanto a harmonia. Nessa perspectiva, o docente também pode buscar a criação de discursos e métodos para sua prática, organizando experiências baseadas nos princípios da arte. Isso envolve a proposição de situações que estimulem a sensibilidade por meio de passeios, da apreciação de imagens, de animais, de objetos e de materiais, proporcionando contextualização, pesquisa e momentos de criação.

Compreendendo o meio ambiente como um espaço capaz de proporcionar uma experiência estética, em 2024, como professora de Educação Infantil, organizei uma vivência

no Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI⁶) da cidade de Corumbá/MS. A proposta, fundamentada nos princípios da Arte, foi desenvolvida com um grupo de Educação Infantil denominado Nível III, composto por 20 crianças de 3 anos de idade, por meio de um convite para brincar no jardim da unidade.

A primeira vivência ocorreu no jardim, utilizando flores, folhas e sementes, além da organização de uma bacia com água, garrafas de Polietileno Tereftalato (PET) e borrifadores. A segunda vivência aconteceu atrás do CEMEI, próximo a um pé de acerola.

A proposta surgiu no início do ano letivo com o objetivo de compreender as curiosidades das crianças e estimular seus questionamentos, permitindo-me, como professora, planejar futuras intervenções a partir dos elementos, materiais e objetos que as encantassem. Assim, seria possível pensar em linguagens, textos, músicas, brincadeiras e expressões artísticas para construir um discurso com método.

A linguagem tem uma natureza sensível e envolve escolhas sobre o que será dito e como será dito, por meio de palavras, gestos, atitudes, tom de voz, ritmo, expressões faciais e corporais. Esses elementos possuem significados que contribuem para a criação de ideias, bem como para a construção de espaços e relações humanas (Oliveira; Andrade, 2023).

Aproveitando a qualidade do jardim como um ambiente natural que desperta o desejo de explorar, caminhamos pelo espaço em grupo, observando a variedade de flores presentes. As crianças ficaram encantadas e foram convidadas a regar as plantas com borrifadores, escolhendo livremente seus elementos de apreciação. Elas demonstraram interesse por diversos aspectos do ambiente: plantas, flores, folhas, formigas, joaninhas, borboletas, vasos, pequenos galhos caídos no chão e até pelos frutos de romã de uma árvore alta.

Além da apreciação, houve espaço para questionamentos sobre o desabrochar das flores, o tempo necessário para esse processo, o trajeto percorrido por formigas, joaninhas e borboletas, o cheiro da terra molhada e as características da romã. Também surgiram outras formas de interação com o ambiente, como brincar de molhar uns aos outros com alegria e risos, utilizar a bacia de água para se refrescar e testar a viscosidade do solo molhado com o corpo.

Em outra vivência, o grupo conheceu o pé de acerola localizado nos fundos da CEMEI. Durante um passeio, caminhamos até a árvore levando pequenas bacias. No momento de apreciação, as crianças foram convidadas a colher a fruta e observar detalhes que chamassem sua atenção. Seus focos de interesse incluíram o sabor, o cheiro, a textura e a viscosidade da acerola quando pressionada com mais força. Houve também momentos de problematização

⁶ Na legislação municipal, o termo oficial para os Centros de Educação Infantil na cidade de Corumbá/MS é a sigla CEMEI como o exemplo no Decreto nº 3.372, de 20 de janeiro de 2025.

sobre o que havia dentro da fruta, além da criação de brincadeiras, como correr ao redor da árvore, compartilhar acerolas entre si e colher os frutos com disciplina e cuidado, sem imposições dos adultos.

Após isso, propusemos a brincadeira de criar uma tinta comestível utilizando a fruta. No pátio, organizamos um ambiente onde as crianças pudessem experimentar diferentes formas de amassar e pintar com a fruta. Elas exploraram variadas maneiras de amassá-la: com as mãos, com os pés e com materiais mais sólidos, como pedras. Também experimentaram pintar no chão, na parede e no próprio corpo.

Com essas duas vivências, as crianças puderam escolher seus materiais de apreciação e curiosidade, questionar a existência dos animais e das plantas, além de criar formas de experimentar o espaço e os elementos com o corpo e as emoções. Além disso, a experiência proporcionou às crianças a possibilidade de exercitar sua autonomia com liberdade, fortalecendo sua identidade e sua relação com aquilo que as cativa.

Nessas vivências, a natureza foi percebida como um ambiente propício para experiências sensoriais e criativas. Como professora, utilizei seus elementos para estimular a observação, a valorização, a ampliação do conhecimento e a imaginação, permitindo que as crianças se posicionassem no mundo por meio da brincadeira. A experiência organizada pode despertar a sensibilidade e possibilitar momentos de encontro consigo mesmas, com o espaço, com a estética e com os objetos de conhecimento (Balancieri, 2023). Além disso, a imaginação foi ativada, favorecendo o encantamento com a natureza, os animais, as plantas e os materiais disponíveis.

Outra qualidade dessas vivências foi a forma como os desafios encontrados na natureza levaram as crianças a compartilhar suas dúvidas, inquietações e curiosidades, promovendo vínculos com o conhecimento e com o outro. Essa mobilização também contribuiu para a formação de sujeitos criativos, capazes de encontrar novas formas de se posicionar no espaço, aproveitar o tempo e exercer sua liberdade e autonomia nas escolhas e decisões.

Essas experiências permitiram fortalecer compreensões sobre a formação estética. A formação estética consiste, portanto, em ampliar o conhecimento, desenvolver o gosto e a sensibilidade, possibilitando que os sujeitos atuem com imaginação, atribuam significados e criem formas de interagir e dialogar com o outro, em coletividade. Trata-se de uma educação que emancipa, afirma direitos e fortalece a formação ética e política (Balancieri, 2023).

O desenvolvimento humano na Educação Estética está diretamente relacionado a processos de ação, transformação e mudança. Isso ocorre porque a experiência estética pode despertar no sujeito um sentimento de integridade e levá-lo a transcender seus próprios limites

psíquicos (Pare; Andrade, 2019). Além disso, os objetos carregados de significados podem ser ressignificados, incentivando uma maior inclinação para o conhecimento e para a construção de novas interpretações do mundo (Pare; Andrade, 2019).

Dando continuidade a essa discussão, a próxima subseção aprofundará a definição de Docência Estética.

2.1 Docência Estética

O referencial teórico desta sessão tem como fundamento os trabalhos científicos produzidos a partir das discussões do grupo de pesquisa “Discursos e Práticas Poéticas na Educação” (UFMS/CPAN), utilizando estudos de Andrade, Cunha e Viruez (2024), Oliveira e Andrade (2023), Andrade e Coffacci (2022), Pare, Andrade e Batista (2022), e Pare e Andrade (2019). Também foram utilizadas dissertações produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Social (PPGE/UFMS/CPAN), como as de Batista (2022) e Balancieri (2023), além da obra de Périssé (2009), utilizada para conceituar Educação Estética e Docência Estética.

O grupo tem como objetivo elaborar teorizações sobre as práticas pedagógicas que favorecem as potências da estética, política e criação dos sujeitos, ponderando discursos, produções e processos de criação de artistas. As investigações também mobilizam encontros com o campo da arte e da educação, estimulando discussões sobre a criação na organização do trabalho pedagógico no espaço escolar e extraescolar. São discussões que fortalecem teorizações sobre a Educação Estética e Docência Estética com qualidade inquieta, insatisfeita, sensível e humanista.

Reiterando as primeiras palavras deste trabalho que teceram reflexões sobre uma docência inquieta, insatisfeita, sensível e humanista, que são características de uma Docência Estética. Essa concepção tem origem na Educação Estética, tornando essencial refletir de início sobre a formação estética dos professores, pois é a partir dela que podemos vislumbrar o desenvolvimento conceitual do que denominamos Docência Estética.

A Educação Estética contribui significativamente para orientar os professores no desenvolvimento da criatividade, capacitando-os a lidar com o desafio da comunicação com os educandos e inspirando-os a valorizar relações baseadas na amorosidade entre docentes e alunos. Embora esse tipo de convivência ainda não seja amplamente praticado no ambiente escolar, possui grande potencial para fortalecer vínculos afetivos e emocionais nas interações pedagógicas. Essas emoções e sentimentos podem ser canalizados para propósitos voltados ao

bem coletivo, promovendo a construção de conhecimentos fundamentados na inventividade, na imaginação e na ludicidade.

O campo da estética na construção docente envolve uma reflexão sobre as vivências sociais, nas quais ensinar e aprender ocorrem de maneira mútua e compartilhada. Nesse processo, há a desconstrução do saber já estabelecido, a valorização da experiência sensível e o desenvolvimento da sensibilidade.

Trata-se de um convite à transcendência, um chamado à renovação, direcionado àqueles que não se acomodam e desejam experimentar a humanidade em sua plenitude. Viver o presente sem desconsiderar o passado, compreendendo as intrigas e os desafios como parte essencial da existência, transforma a docência em uma missão significativa. Não se trata de um percurso desencorajador, mas sim de um caminho que seduz, encanta e desperta a paixão pela vida e pelo conhecimento.

A Educação Estética dos professores caracteriza-se pela abertura ao novo, pela reinvenção de narrativas sobre os espaços e tempos educativos, pela criatividade no trabalho pedagógico e pela comunicação sensível, problematizando a formação docente. Esse processo envolve a seleção criteriosa de materiais e a criação de ambientes acolhedores e estimulantes para o aprendizado.

Uma Docência Estética, portanto, é inquieta, desafiando discursos e métodos padronizados sobre o ser professor. Seus praticantes não se conformam com espaços de aprendizagem pré-estabelecidos, marcados por estruturas rígidas e imutáveis. Pelo contrário, essa insatisfação os impulsiona a utilizar a criatividade para reinventar os espaços educativos, propor novas práticas de ensino, construir vínculos sensíveis com o outro e estabelecer diálogos significativos a partir de elementos que despertam o interesse humano.

A Docência Estética se define pela busca de criar encontros sensíveis e humanos, ampliando as possibilidades metodológicas e estimulando a construção de novas teorias educacionais. Segundo Loponte (2017), podemos compreender essa abordagem inspirando-nos na arte contemporânea, que, ao abraçar a diversidade de formas, materiais e significados, promove um espaço de criação aberto e inovador. A Docência Estética, assim como a arte contemporânea, parte da observação e compreensão do cotidiano e suas especificidades, transformando o processo educativo em um campo em constante experimentação e transformação. Ambas as práticas estão profundamente conectadas pela ideia de estarem abertas ao novo, à problemática do tempo e à reflexão constante sobre o que está acontecendo no presente. Ao se basear nessas premissas, a Docência Estética propõe uma abordagem que não se limita ao tradicional, mas que convida o educador a se relacionar com o educando de maneira

mais fluida e dinâmica, por meio de uma comunicação rica e multifacetada. Isso inclui o uso de expressões do olhar, gestos, atitudes e tom de voz, elementos que tornam a interação mais humana e sensível, ampliando as formas de comunicação e criando uma experiência mais profunda e reflexiva no processo educativo, tal como ocorre na arte contemporânea, que vai além da imagem ou do objeto e provoca diferentes interpretações e sentimentos no espectador (Loponte, 2019).

O pensamento pedagógico, quando abrange a dimensão estética, permite que o pensamento se abra para o novo. Para Hoyuelos (2020), essa abertura está em compreender o mundo de maneira conectada com a educação, a política e a cultura e está em observar os elementos criativos dos acontecimentos, das situações, das interlocuções, das interações e das comunicações presentes no âmbito social, cultural e político, que interferem na escola. As comunicações conectam as pessoas em um âmbito de identificação entre as pessoas, pelo compartilhamento das vivências, ideias, reflexões, sentidos e significados. Compreendendo a comunicação como uma experiência viva para conectar de maneira humana o coletivo, o docente reflete sobre seu discurso corporal, suas palavras, gestos, ações e expressões, para construir uma comunicação estética.

Assim a Docência Estética se preocupa com o discurso, pois entende que o convívio com o outro oferece inúmeras narrativas nos diversos espaços das instituições educativas. Assim, valoriza as narrativas que professores, educandos e pais tecem juntos em salas de aula, quadras, pátios, refeitórios, corredores, sala dos professores e na porta de entrada. Esses são locais onde há anseios, curiosidades e aprendizados, mas também brigas, tramas e alegrias, formando um conjunto de narrativas abertas à reinvenção por meio de ações artísticas (Loponte, 2017).

O papel da Docência Estética é, portanto, o de reinventar as narrativas da escola, dos espaços de educação, e refletir sobre sua própria narrativa com intencionalidade. É o desejo de ser um docente criativo. A docência criativa elabora narrativas para provocar sensações, mobilizar novos relacionamentos e estimular imaginações sobre o que o mundo pode despertar nos educandos, sobre aquilo que ainda não foi percebido (Batista, 2022). É o docente que percebe os pormenores do cotidiano na busca de nutrir a imaginação coletiva por meio da fantasia, dos por quês, para formar educandos sensíveis às questões da vida e ao que os afeta (Batista, 2022).

Outro papel do docente, na perspectiva estética, é criar um espaço acolhedor e sensível, que conecta a afetividade, o emocional e o conhecimento, além de exercitar a liberdade. Nas trocas entre professor e educando, o professor acolhe as expressões dos educandos, permitindo

que manifestem seus conhecimentos e percepções de si mesmos, para que possam vivenciar o sentimento de seus problemas, entender e coordenar desequilíbrios entre os hábitos e conhecimentos adquiridos e os novos impulsos, saberes e intuições, em busca de novos estados de harmonia e de liberdade interna (Andrade; Coffacci, 2022).

A organização das narrativas pelo docente é fundamental para a criação desses espaços acolhedores. Quando elaboradas com intencionalidade, as narrativas conduzem a vivências estéticas, possibilitando a arte que sensibiliza a vida, promove a abertura ao novo e favorece a partilha de momentos acolhedores e amorosos. Nesse ambiente, os educandos têm a oportunidade de intuir, problematizar e transformar suas perspectivas internas (Balancieri, 2023).

O processo de criação docente, a apropriação de conteúdos, as metodologias desenvolvidas, a organização do espaço pedagógico e outros aspectos da educação são fortalecidos quando coordenados por meio da comunicação e da problematização. A comunicação, como uma potência para acolher as condições particulares dos educandos, e a problematização, que permite ao professor investigar sua qualidade como mediador, são dois componentes pedagógicos que são revistos continuamente no exercício da formação docente (Andrade; Coffacci, 2022).

O docente também tem como papel selecionar, de maneira criteriosa, as linguagens, como conhecimentos, cultura, história, literatura e artes, para suscitar discussões humanas com encanto e imaginação, e, assim, prever trocas e encontros futuros. Isso é possível porque a linguagem tem a capacidade de mediar as direções humanas e nortear as forças internas para a transformação da psique. A linguagem mobiliza o estético nas experiências, pela troca, ao abordar os problemas sociais em que o ser humano atribui significado às coisas, aos elementos, à vida e ao cotidiano, por meio do diálogo democrático. Por esse motivo, o docente deve ampliar seu repertório para organizar o espaço e o tempo, compondo sua docência de forma sensível e criativa (Oliveira; Andrade, 2023).

De acordo com Girardello (2011), a seleção de materiais que cativem o educando de maneira humana, a investigação sobre as maneiras adequadas de utilizar a linguagem para chamar a atenção dos educandos, o acompanhamento do entendimento sobre os temas relacionados às percepções do mundo, e o incentivo ao desenvolvimento imaginativo e curioso, são desafios fundamentais na formação de professores. Esse desafio, na Educação Estética dos professores, orienta a ampliação de repertórios e a busca por instrumentos linguísticos que mediem os educandos a uma maneira livre e pessoal de apropriar-se dos conhecimentos, com sensibilidade.

Um dos instrumentos que pode ser utilizado pelo professor para aguçar a sensibilidade na prática é a apreciação da poesia, da música, da dança, do teatro, da obra de arte, e da natureza, pois essas linguagens têm a potência de envolver o ser humano em situações metafóricas. A metáfora, quando utilizada como instrumento de apreciação, pode levar as compreensões além do concreto dos materiais, desvelando significados e tecendo encontros entre os conhecimentos, por meio de uma reflexão sobre os espaços e os temas abordados (Andrade; Coffacci, 2022).

A metáfora pode conduzir a reflexão na construção de discursos problemáticos, transgressores, criativos e poéticos, sendo mediada pelo professor por meio de seu discurso intencional, que oferece um conjunto de significados para orientar a construção argumentativa do educando, permitindo que este se aproprie de maneira orgânica do propósito do autor e do que é oralizado. O ritmo desse discurso deve surgir a partir da problematização, surpreendendo os ouvintes e mobilizando raciocínios com percepções diferentes (Andrade; Coffacci, 2022).

O Docente Estético, sensível e humano, é um criador de discursos e metodologias sobre maneiras de organizar esteticamente narrativas, espaços, linguagens e a ordenação do pensamento em direções poéticas, sensíveis e humanas.

A Docência Estética abre espaço para as paixões, as emoções e a empatia, promovendo uma prática educativa que está constantemente atenta ao processo de renovação de repertórios, à troca com o outro e à qualidade dos espaços, materiais e relacionamentos, todos mediados pela comunicação e problematização. Assim, uma Docência Estética se sustenta nessa inquietação, buscando desenvolver continuamente sua sensibilidade.

A próxima seção apresenta o caminho metodológico da pesquisa.

3. CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A metodologia da pesquisa é aporte teórico-bibliográfico em uma abordagem qualitativa pautada na dialogicidade freiriana e aproximação de sua obra com a Educação Estética e à Docência Estética.

Considerando que a rigorosidade da pesquisa reside no cuidado com a coleta de dados (Gil, 2017), o primeiro passo foi realizar um panorama de aporte teórico-bibliográfico de artigos e teses publicados sobre o pensamento de Paulo Freire, bem como sobre os campos da Estética e da Arte. As informações sobre essas produções estão apresentadas no Quadro 1 desta dissertação. A partir dos dados coletados, o Quadro 1 foi organizado e está no prelo para publicação em uma revista científica como apoio para fundamentar esta pesquisa.

O artigo organizado tem como título “*Levantamento Bibliográfico: A Educação Estética em Paulo Freire*” (Paré, Andrade, Conceição, [prelo]), as plataformas utilizadas foram as seguintes: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). As palavras chaves utilizadas foram: Paulo Freire e Educação Estética; Paulo Freire e Formação Estética; Paulo Freire e Estética; Paulo Freire e Arte. Ao total foram encontradas nove produções científicas, sendo uma dissertação e oito artigos. Isso possibilitou a análise dos escritos de acordo com a autoria, nome do trabalho, localização e ano da divulgação e discriminação do trabalho se artigo, dissertação ou tese (Paré, Andrade, Conceição, [prelo]).

Os quadros teóricos quando organizados para análise proporcionam maior significação e totalidade às informações (Gil, 2017), além de indicar desdobramentos produzidos no diálogo da pesquisa, permitindo traçar um percurso investigativo ao objetivo geral da pesquisa.

As bases teóricas são fundamentais para a elaboração de hipóteses, porque aproximam a dimensão intelectual da prática dos sujeitos. Por meio da teoria, diversos pressupostos foram testados e confirmados no passado, consolidando-se como uma teoria persistente e com maior valor explicativo (Gil, 2017). O comparativo entre os achados e a teoria corrobora para o valor e a credibilidade do que foi encontrado, ajudando a construir novas hipóteses, delimitar características, classificações e a definição das expressões (Gil, 2017).

A partir do Quadro 1, recorreremos à natureza bibliográfica para selecionar as obras de Paulo Freire para a pesquisa em questão. A bibliografia, portanto, é uma técnica que tem como objetivo descrever e classificar livros e documentos, organizando-os por autor, título, datas, números de edições e outras informações que possam aparecer conforme a intenção de quem a

categoriza. O resultado oferece esquemas de um conjunto de repertórios e catálogos de caráter bibliográfico e a elaboração dessa busca é importante para criar uma bibliografia inusitada e pertinente ao tema pesquisado. É fundamental que a seleção seja criteriosa, pois é por meio dessa busca que serão destacadas as obras de maior interesse sobre a temática. (Severino, 2007).

A pesquisa bibliográfica deve ser elaborada com critérios que consideram o tempo, a natureza e os objetivos, levando em conta dois pontos de vista: a seleção do geral para o particular e daquilo que é mais atual para o que é mais antigo (Severino, 2007). Consiste no agrupamento de materiais armazenados em formato digital ou impresso, tais como livros, periódicos e relatos sobre uma temática específica. Sendo construída com fontes de dados publicadas ou escritas que apresentam argumentos, opiniões e teses de um pensador ou autor sobre um tema (Gil, 2017).

O segundo passo foi realizar uma busca de todas as obras publicadas por Paulo Freire. Foi realizada uma busca em Sistemas Integrados de Bibliotecas (SIB), como *Pergamum*⁷, catálogos e acervos *on-line* de universidades, instituições e órgãos públicos e privados, disponíveis gratuitamente. Ao total foi localizado trinta e oito Sistemas Integrados de Bibliotecas (SIB). Em todas as buscas, a palavra-chave foi “Paulo Freire” e o nome das obras. As obras encontradas foram organizadas em Quadros e organizadas de acordo com a edição, ano, autores, editora, título e local de publicação. Os Quadros elaborados de cada obra encontrada podem ser consultados no Apêndice (A) no final da dissertação a partir do Quadro 3 até o Quadro trinta e dois. O Quadro trinta e três contém todos os Sistemas Integrados de Bibliotecas (SIB) consultados para fazer a busca das obras.

Esta busca oferece contribuição para que outros pesquisadores encontrem obras relacionadas ao pensamento de Paulo Freire para suas pesquisas, bem como informações sobre os locais onde essas obras estão disponíveis, em sistemas de *Pergamum*, catálogos e acervos *on-line*. É uma contribuição para encontrar e fazer próximos levantamentos de fontes de leitura (Severino, 2007).

Um exemplo de busca realizado nas obras de Paulo Freire foi feito por sua esposa, Ana Maria Araújo Freire, também conhecida como Nita, que no livro *A palavra boniteza na leitura de mundo* de Paulo Freire (2021), registrou a hipótese de que a palavra "boniteza" teria sido inicialmente utilizada em momentos de afeto entre os dois, sendo posteriormente incorporada às obras de Paulo Freire. Após uma análise detalhada de todas as obras, obteve-se que a palavra-

⁷ *Pergamum* é um *software* de “Sistema Integrado de Bibliotecas” (Anzolin, 2009, p. 496).

conceito em questão, não apareceu em nenhuma publicação anterior ao casamento deles, ocorrido em 1988, confirmando assim a hipótese (Freire, 2021).

Assim, os critérios de seleção das obras para a análise, dialogaram com o Quadro 1 e com as buscas das obras de Paulo Freire do Quadro 2 ao Quadro trinta e dois (Apêndice A). De acordo com os argumentos dos autores selecionados, as obras *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, são as mais adequadas para a investigação e objetivo da pesquisa.

Para Silveira (2011), a obra *Pedagogia do Oprimido* se destaca das demais como uma das de maior valor para a educação, escrita por um representante da prática educativa brasileira. A notabilidade desta obra é percebida nas diversas traduções realizadas para diferentes idiomas. A construção do livro *Pedagogia do Oprimido* ocorreu em uma trajetória reflexiva, que pode ser conferida em registros de palestras e textos realizados em diversos lugares do mundo, anteriores à publicação da obra. Dessa forma, as ideias centrais deste livro foram divulgadas por toda a produção escrita de Paulo Freire posteriormente (Barcelos; Azzolin, 2020).

A afirmação de Silveira (2011) sobre os sentimentos despertados após a leitura de *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1979), também contribuiu significativamente para a seleção. Segundo a autora, os escritos de Paulo Freire que expressam sobre a maneira freireana de compreender a realidade, a tocou em seus processos de pensamento sobre a compreensão do que era interno, sobre si, sobre os outros, sobre os materiais à sua volta. Para Lewis (2012), há uma estética e uma beleza dentro da pedagogia de Paulo Freire, ocultas nos pensamentos do educador, que indicam a dimensão da estética não se localiza nos resultados, como a novidade de conhecimentos e subjetividade, mas sim no processo educativo.

A importância como escritos introdutórios do seu pensamento sobre à *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1979) fundamenta a escolha desta obra. Além disso, sua notoriedade no Brasil e em nível internacional reforça sua relevância.

Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa, foi o último livro publicado em vida por Paulo Freire, em 1996 (Berino, 2017). A obra destaca-se pela quantidade de exemplares vendidos em território brasileiro e promove uma reflexão intensa sobre a educação, dirigida a professores que atuam tanto no Brasil quanto no exterior (Silveira, 2011). Refere-se a uma continuidade nas discussões sobre a luta pela liberdade de oprimidos e opressores, sendo fundamento para a reflexão proposta na obra, direcionada ao público de professores (Silveira, 2011). Nesta obra, Paulo Freire propõe uma reflexão sobre Ética e Estética, expressando a educação como uma forma de intervenção estética, por meio de ações que estimulam a manifestação do belo no mundo (Silveira, 2011).

Considerou-se também a possibilidade da obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2021) apresentar saberes que precisam ser apropriados para uma docência libertadora, impulsionando, assim, práticas educativas que emancipam, que fomentam o desenvolvimento de sujeitos criativos e autônomos; é uma obra, portanto, que se conecta com o ponto central da presente investigação, que é examinar as contribuições de Paulo Freire para uma Docência Estética.

Diante disso, para a sequência de análise das obras, foram considerados os critérios da técnica bibliográfica, respeitando a ordem cronológica, da obra mais antiga para a mais recente, compreendendo que no próprio pensamento do autor há avanços com os anos.

Logo, a pesquisa é de abordagem qualitativa, cujos resultados buscam detalhar e minuciar enunciados, com ênfase nas interpretações verbais (Gil, 2017). A abordagem qualitativa promove uma aproximação entre sujeito e objeto, possibilitando uma compreensão dos motivos, intenções e projeções por meio de relações significativas. Assim, o objeto assume um papel central, expressando um conjunto de significados, inspirações, influências, comportamentos, crenças e valores, que são articulados por meio da linguagem (Minayo; Sanches, 1993). Investigar de maneira qualitativa é contemplar as leituras e interpretações de forma indutiva; os conceitos, sentidos e compreensões são construídos ao longo do reconhecimento e agrupamento de dados (Bogdan; Biklen, 1994).

Os procedimentos para análise das obras selecionadas incluem a leitura, a apropriação e a recontextualização de ideias de Paulo Freire para o campo da Educação Estética, expondo quais seriam as suas contribuições para a conceituação de uma Docência Estética. A leitura, compreendida em um sentido amplo, desperta sentidos e significado no leitor, a partir das teses apresentadas pelo autor. No processo de leitura é preciso ter cuidado para que ideias e práticas não sejam erroneamente declaradas como pertencentes a um pensador, sem que aspectos importantes do ideário estudado tenham sido compreendidos, inclusive em seus contextos (Cunha; Garcia, 2009).

O exercício de apropriação, segundo Cunha e Garcia (2009), é um processo que realiza deslocamentos de ideias, conceitos, fundamentos e princípios de uma fonte para outra. O leitor se apropria de teorias, princípios e conceitos, incorporando-os em seus próprios ideários e ajustando-os às necessidades específicas conforme a intencionalidade do investigador-leitor (Cunha, 2005). O processo de apropriação envolve, também, o de recontextualização, que propõe mover uma ideia de um contexto espaço-temporal primário para direcioná-la a outro contexto espaço-temporal, adaptando-a aos aspectos dos ambientes adjacentes ao pesquisador recontextualizador. Isto é, um processo que envolve a apropriação das concepções, significados,

noções e verdades do autor para recriá-las e reelaborá-las em favor das proposições que se pretende estudar.

Para as análises das duas obras, organizamos o trabalho desta dissertação em fichamentos bibliográficos. Os fichamentos continham informações preliminares dos dados bibliográficos, como título, autor e referência e foi realizado, selecionando um conjunto de trechos após a leitura e, abaixo de cada trecho, foram realizadas anotações importantes (Gonçalves, 2001). Para isso, foi utilizado o *Word*.

Nesta pesquisa, o processo da leitura abrange o fichamento minucioso da obra *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1979) e *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa* (Freire, 2021). Na etapa de apropriação, serão identificadas as proposições do pensamento freiriano, bem como as proposições estéticas presentes no ideário de Paulo Freire sobre as características da Educação Estética e da Docência Estética. Busca-se esclarecer as discussões freireanas que abordam a sensibilidade, a imaginação, a criação, a beleza e a transformação, a fim de recontextualizar as proposições de Paulo Freire em diálogo com o campo da Estética.

Partimos, portanto, do pressuposto de que, ainda que as obras de Paulo Freire não tenham como propósito inicial discutir a educação e/ou a Docência Estética, a apropriação e a recontextualização de seus escritos em outro campo que não o original, isto é, o da Estética, pode trazer conceituações que permitam ampliar os debates sobre a Educação Estética e à Docência Estética na atualidade.

As sessões a seguir, podem esclarecer as contribuições de Paulo Freire sobre as características das práticas pedagógicas de uma Educação Estética e a criação de uma Docência Estética com qualidade criativa e poética a partir de encontros com o outro.

A partir disso, prosseguindo, no que tange às fontes utilizadas para a pesquisa, foi realizada a análise do livro e *Pedagogia do Oprimido* (1979) e *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa* (Freire, 2021).

A próxima seção será apresentada duas subseções. As subseções são as análises das obras duas obras escolhidas. Apresentamos o pensamento de Paulo Freire assim como suas ideias, concepções, noções sobre educação e docência e logo após discutiremos os ideários freirianos para o campo da Estética.

A primeira subseção é a análise da obra *Pedagogia do Oprimido* (1979), destaca argumentos sobre a formação do ser humano criador, capaz de desvelar a realidade opressora e construir sua própria humanidade. Também se discute a docência criativa, que parte das

diferentes formas de pensar o testemunho humano para a formação de docentes generosos, solidários, amorosos e empáticos.

A segunda subseção são as análises sobre a obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2021), são discutidos argumentos que destacam a sensibilidade e a criação na docência, bem como a imaginação e a inventividade como elementos essenciais para uma prática pedagógica de caráter criativo.

Na próxima seção, será apresentado a primeira subseção da análise a obra *Pedagogia do Oprimido* (1979), com verticalidade na discussão e resultados da pesquisa.

4. DOCÊNCIA, ESTÉTICA E SENSIBILIDADE NA OBRA DE PAULO FREIRE

Esta seção apresentará as análises das duas obras escolhidas para esta dissertação: *Pedagogia do Oprimido* (1979) e *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2021). As análises estão estruturadas em duas subseções. De início, será apresentado o pensamento de Paulo Freire sobre as condições humanas e sua compreensão sobre a educação. Ao final de cada subseção, serão apresentadas as relações do pensamento freiriano com a Educação Estética e a Docência Estética.

4.1 *Pedagogia do Oprimido: estética da liberdade*

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (1979), o autor descreve a formação do ser humano criativo e as práticas de um educador generoso, solidário e amoroso, que busca fomentar a emancipação humana e restaurar a humanidade a partir do seu testemunho. Na obra, o educador também discursa sobre o encontro da educação problematizadora, dialógica e libertadora no processo da emancipação humana criadora.

A partir dos argumentos mencionados, apresentamos a seguir os aspectos encontrados após a leitura de *Pedagogia do Oprimido* (1979), com o objetivo de apresentar as discussões sobre a construção de um sujeito criador e um educador que investiga linguagens e temas geradores em um espaço dialógico com qualidades generosas, solidárias e amorosas, em aproximação com a Educação Estética e Docência Estética cara a esta Dissertação.

Pedagogia do Oprimido é um instrumento essencial para a descoberta crítica, na qual os oprimidos usam a criticidade por si mesmos, e não os opressores usam a criticidade pelos oprimidos. É o desvendar das “manifestações da desumanização” (Freire, 1979, p. 33). Surge, assim, a principal tarefa humana: “a permanente transformação da realidade para a libertação dos homens” (Freire, 1979, p. 110).

Pedagogia do Oprimido tem como objetivo transcender prescrições, construindo, junto com o oprimido, caminhos inovadores por meio da práxis e da reflexão, transformando a realidade que conhecem sobre si e sobre o mundo. A prescrição é uma distorção histórica da vocação do Ser Mais⁸. O ser humano tem o potencial para alcançar mais; porém, devido à

⁸ O ser mais freiriano diz respeito à natureza humana. De acordo com Freire (1979), é sua vocação ontológica e histórica de tornar-se humano por meio das ações, reflexões, elaborações de pensamento sobre ser e estar no mundo. É o reconhecer-se como sujeito que está sendo em um processo de vir a ser, que é capaz de exercer autonomia em suas decisões, escolhas, criações e transformações.

distorção histórica sobre o testemunho da humanidade, o que é vivido e conhecido torna-se limitado ao Ser Menos. Assim, a percepção da realidade e do mundo tornam-se limitadas (Freire, 1979).

Buscando superar os aspectos da desumanização, Paulo Freire, em breves trechos, mostra que a *Pedagogia do Oprimido* é constituída com a preocupação de “ser forjada” (Freire, 1979, p. 32), ou seja, imaginada e inventada com o oprimido, em sua individualidade e coletividade, em um espaço que tomam como objeto de reflexão o estado de opressão e suas causas, para engajá-los na busca da sua libertação. Momento em que a *Pedagogia do Oprimido* “se fará e refará” (Freire, 1979, p. 32).

Paulo Freire afirma também, que há algo oculto que precisa ser desvendado, com raízes na fraqueza dos oprimidos, que apresenta potência para deslanchar a liberdade e está envolvida em uma “dramaticidade da hora atual” (Freire, 1979, p. 29). O drama é utilizado no discurso de Paulo Freire para descrever os oprimidos como “esfarrapados do mundo”, “mão estendida e trêmula”, “medroso e inseguro, esmagado e vencido” (Freire, 1979, p. 31). A dramatização, para Paulo Freire, é uma situação problemática; os homens são desafiados pela dramaticidade do momento e se colocam a si mesmos como problemas em discussão com o conteúdo (Freire, 1979).

Problematizar é uma atividade de compreensão crítica sobre os problemas da realidade, realizada pelo diálogo em que todos têm o direito de expressão, promovendo “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo”. Essa atividade é uma exigência da existência, visto que é por meio do diálogo que “os homens ganham significação enquanto homens”, momento em que podem exercer o “ato de criação” (Freire, 1979, p. 93). A existência humana é fortalecida com palavras, quando estas pronunciam o mundo e o transformam, sendo uma pronúncia que ecoa para outros sujeitos, exigindo que outros também pronunciem algo novo (Freire, 1979).

Dessa forma, dá-se início a uma educação problematizadora que contextualiza a desumanização em seus aspectos concretos e objetivos, desvelando outros caminhos possíveis a serem traçados. Essa educação indica que a humanização é uma “vocação dos homens”, sustentada pelo desejo de exercer liberdade e justiça na luta dos oprimidos, com o objetivo de recuperar a humanidade que lhes foi tomada (Freire, 1979, p. 30). O anseio pela libertação faz com que os oprimidos percebam que seu desejo se torna sólido apenas com o despertar de outros anseios (Freire, 1979).

A educação problematizadora defende a “dialogicidade como essência da educação” (Freire, 1979, p. 78), estabelecendo relações em que “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1979, p. 79). Esse processo compreende o diálogo “como

fenômeno humano” (Freire, 1979, p. 91), que suscita amor entre os sujeitos e o mundo, permitindo que a vida seja pronunciada como um ato de criação e recriação (Freire, 1979). A educação é, assim, “uma exigência radical de toda a revolução autêntica”, dos homens “que são comunicativos” (Freire, 1979, p. 149), que buscam estar em uma “dialogicidade entre liderança revolucionária e as massas oprimidas” (Freire, 1979, p. 148).

O fundamento do diálogo é o amor ao mundo, à vida, aos homens; é um ato de coragem que gera novos atos de liberdade, visto que o homem dialógico carrega em si uma fé nos homens, na capacidade de tecer relações com humildade, de maneira horizontal entre os sujeitos, em um “clima de esperança e confiança” que os direciona à superação das “situações-limites” com criticidade (Freire, 1979, p. 106). Essa esperança é um movimento de luta enquanto se espera (Freire, 1979).

Além da “educação problematizadora” (Freire, 1979, p. 77) e da “educação dialógica”, Paulo Freire também discorre sobre uma “educação libertadora” (Freire, 1979, p. 103). A educação dialógica tem uma finalidade libertadora, que parte de uma educação problematizadora (Freire, 1979).

Paulo Freire, nesta obra, já menciona termos como pedagogia libertadora e o processo de libertação. A origem da educação libertadora se dá quando os oprimidos descobrem que são “hospedeiros” do opressor (Freire, 1979, p. 32) e que essa condição os fazia atuar como “seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação” (Freire, 1979, p. 32).

Quando os oprimidos não são direcionados a viver sua liberdade, “tendem a ser opressores também, ou subopressores”. Eles entendem que superar essa realidade significa “ser opressores”, pois, pela distorção histórica, esse foi o único “testemunho de humanidade” que tiveram acesso (Freire, 1979, p. 33). Nesse caminho limitado, “os oprimidos têm no opressor o seu testemunho de ‘homem’, também denominada ‘manifestação da consciência oprimida’” (Freire, 1979, p. 34).

Os oprimidos “sofrem uma dualidade que se instala na ‘interioridade do seu ser’” (Freire, 1979, p. 36). A dualidade é o estado de “dilema dos oprimidos [...] Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora”; enfrentam a escolha entre “se desalienarem ou se manterem alienados,” “castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo” (Freire, 1979, p. 36).

Expulsar a “sombra” dos opressores causa temor à liberdade para aqueles que aceitaram a condição de hospedeiros, pois essa expulsão gera um vazio que deveria ser preenchido com o “conteúdo” de sua autonomia (Freire, 1979, p. 35). Esse medo surge pelo sentimento de incapacidade, pela visão de auto desvalia (Freire, 1979), de modo que “nem sequer confiam em

si mesmos” (Freire, 1979, p. 55). Buscar a libertação exige que os sujeitos não tenham medo de exercer sua liberdade e autonomia, pois não querem viver na sombra dos opressores.

Paulo Freire faz alusão a esse dilema com a circunstância de “partejamento” (Freire, 1979, p. 32). Para ele, a libertação é alusiva a um “parto doloroso”; é o nascimento do novo homem, por meio da “superação da contradição opressores-oprimidos”, libertando a todos (Freire, 1979, p. 36).

Quando os oprimidos abraçam o dever humanista e histórico de alcançar a liberdade para si e para os opressores, lutam no sentido de “recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la”, não se identificando nem como opressores, nem como futuros opressores dos que os oprimiam, mas como “restauradores da humanidade” (Freire, 1979, p. 31). A liberdade, então, está relacionada à luta: “é uma conquista”; “É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos” (Freire, 1979, p. 35).

O ato de libertar é um “pensar pela ação dos homens uns com os outros, na tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-la mais e mais humana” (Freire, 1979, p. 74-75). Assim, as disposições de pensamento buscam identificação com a própria consciência, procurando tencionar objetos, como também a si mesmos. O homem, nesse processo, se torna livre para desvelar o mundo opressor, assumindo responsabilidade com a práxis, a fim de vislumbrar possibilidades de transformação da realidade opressora (Freire, 1979).

Dessa maneira, descubrem que ser livre é simultâneo a tornar-se um ser autêntico, promovendo significações diferentes e genuínas de signos e significados; dos materiais concretos e não concretos do mundo (Freire, 1979).

A educação libertadora apresenta a necessidade de “superar a situação opressora”, para que os oprimidos reconheçam de maneira crítica as causas dessa situação e busquem ser mais (Freire, 1979, p. 35). É a tarefa de “gerar de seu ser menos a busca do Ser Mais de todos”; a luta pelo Ser Mais é concomitante à “autêntica luta para criar a situação que nascerá a superação da velha” (Freire, 1979, p. 35). Trata-se de realizar revoluções e transformar “a situação concreta de opressão em uma nova, em que a libertação se instaura como processo” (Freire, 1979, p. 34).

Sujeitos que buscam sua libertação estão em estado de “imersão” na “realidade opressora” (Freire, 1979, p. 33), pois o ato de libertar-se exige “a imersão dela, a volta sobre ela”, em uma “praxis autêntica” com “ação e reflexão” (Freire, 1979, p. 40). Os sujeitos desvelam a realidade opressora de maneira crítica, sem se deixar levar pela “força de imersão das consciências” que a opressão provoca (Freire, 1979, p. 40).

Para Paulo Freire, a “imersão” em que se encontram pode levar os sujeitos a “emergir”, preparando-os para “inserir-se” na realidade que irá desvelar (Freire, 1979, p. 119). A emersão é a conscientização e a apropriação da própria consciência (Freire, 1979, p. 120). A “inserção” é o resultado da conscientização da realidade e da apropriação da consciência histórica (Freire, 1979, p. 119). “Os indivíduos imersos na realidade, com a pura sensibilidade de suas necessidades, emergem dela e, assim, ganham a razão das necessidades” (Freire, 1979, p. 131).

A pedagogia da libertação tem como fundamento a “criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora” (Freire, 1979, p. 83). A libertação, de maneira autêntica, é um processo de humanização; uma práxis que exige a ação e a reflexão dos sujeitos sobre a realidade, para que possam mobilizar mudanças (Freire, 1979). Uma educação libertadora tem como objetivo os seres conscientes, tanto no sentido corporal quanto na consciência subjetiva; o ser da consciência tem intencionalidade, que surge com a “problematização dos homens em suas relações com o mundo” (Freire, 1979, p. 77).

O homem presente nessa educação problematizadora, dialógica e libertadora, é caracterizado por Paulo Freire como: homens que problematizam o passado, presente e o futuro, que tem vocação ontológica de ser mais, que utilizam a si mesmos como objeto de reflexão, que são históricos, inacabados, inconclusos, críticos e que criam e recriam.

São homens que podem colocar a realidade em um plano de três dimensões (passado-presente-futuro); assim, a história, como resultado das criações humanas, passa a existir, materializando “unidades epocais” (Freire, 1979, p. 108). Unidade epocal é um “conjunto de idéias, de concepções, esperanças, dúvidas, valôres⁹, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude”; quando materializadas, tais disposições subjetivas fundamentam os temas da época (Freire, 1979, p. 109). Assim, nessa atitude permanente transformadora da realidade objetiva, criam histórias e tornam-se “sêres histórico-sociais” (Freire, 1979, p. 108).

São homens que tem “vocação ontológica e histórica de Ser Mais.” (Freire, 1979, p. 57). Para esse homem os limites podem ser superados; reconhecendo que pode ter atitudes e “ação libertadora” em um mundo aberto de opções (Freire, 1979, p. 37). O mundo o desafia a ser mais, conhecer e transformar e realizar ações humanas, em uma ação que não dicotomiza o fazer da reflexão (Freire, 1979).

⁹ Para a análise de *Pedagogia do Oprimido*, foi utilizado, nesta dissertação, a sétima edição da obra, publicada em 1979, a obra apresenta linguagem características do português da época.

São homens que partem de “si mesmos, como objeto de sua consciência” (Freire, 1979, p. 104), indagam-se sobre “como *estão sendo* no mundo *com que e em que se acham*” (Freire, 1979, p. 82). Partem da sua fraqueza, do eu não fortalecido, negado e distorcido, para construir um novo “*eu constituído*”; o mundo presente na consciência “se torna mundo da consciência” (Freire, 1979, p. 81).

São sujeitos históricos, que possuem historicidade, inacabados e inconclusos (Freire, 1979). São sujeitos que se identificam como projetos, e assim conhecem o que está sendo construído e projetam novos caminhos para o futuro, em um movimento de busca como inconcluso e histórico, partindo de si e de seus propósitos (Freire, 1979). Constroem conhecimento sobre a *objetividade* e sobre a consciência da *objetividade*, criando diversas disposições de percepção sobre si mesmos e sobre o mundo “*em que e com que*” estão presentes (Freire, 1979, p. 101).

São críticos que transformam o mundo e conduzem outros homens à humanização, e que acredita no renascimento de seu poder de transformar, mesmo em situações concretas que lhe negam esse poder (Freire, 1979).

São “recriadores do mundo” (Freire, 1979, p. 71), que dispõem do “poder criador” (Freire, 1979, p. 68), “seres transformadores e criadores” na qual produzem materiais concretos, “coisas sensíveis”, bem como “instituições sociais, suas ideias” e “suas concepções” (Freire, 1979, p. 108).

Paulo Freire, a partir de sua compreensão de ser humano, cria um discurso para que o educador humanista possa tecer práticas dialógicas a partir de seu testemunho.

O educador humanista tem caráter revolucionário e “orientar-se no sentido da humanização de ambos”: de si próprio e dos educandos. É um educador que crê no poder criador dos sujeitos (Freire, 1979, p. 71), no potencial que o coletivo tem para utilizar a criatividade e transformar o saber, inventando e reinventando, em um ato de investigação inquieta e permanente “no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 1979, p. 66). Essa revolução pode partir do “testemunho” “da ação revolucionária” (Freire, 1979, p. 207).

O educador humanista é um educador que pensa no seu testemunho para direcionar os homens à humanidade, à criação e à libertação. O testemunho é o “que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções” para gerar confiança nas relações em que irá tecer com o educando (Freire, 1979, p. 96). As condições que permitem tecer a confiança constroem sujeitos dialógicos, companheiros na expressão do mundo (Freire, 1979).

O testemunho, para Paulo Freire, “não é um gesto no ar, mas uma ação, um enfrentamento, com o mundo e com os homens, não é estático” (Freire, 1979, p. 208). Paulo

Freire acredita que o testemunho dado em certos ambientes e condições, mesmo que ainda não tenha frutificado, não impede que venha a frutificar no futuro (Freire, 1979).

Paulo Freire utilizou o termo testemunho várias vezes para qualificar discursos: “testemunho” do “encontro humilde, amoroso e corajoso” (Freire, 1979, p. 150), “testemunho da esperança” (Freire, 1979, p. 193), “testemunho” “ardente” (Freire, 1979, p. 201), “testemunho” de “libertação”, “testemunho constante, humilde”, “testemunho autêntico” (Freire, 1979, p. 208), “testemunho, ousado” (Freire, 1979, p. 209).

A partir do testemunho, os educandos podem valorar “o que e o como do testemunho”, bem como construir um conhecimento crítico da história, da ação, das suas visões de mundo, percebendo os detalhes das contradições que ocorrem na sociedade (Freire, 1979, p. 208). Nesses espaços dialógicos, os participantes vão externando “sentimentos, de opiniões, de si, do mundo e dos outros” (Freire, 1979, p. 132-133). Expressam seus acertos, erros e equívocos diante das adversidades. Ao compartilhar as sensações, percepções e impressões pessoais, desvela-se a realidade, apresentando a situação atual e as intenções ocultas nela, percebendo a maneira como anteriormente observavam essa realidade, bem como a maneira como os outros a observavam (Freire, 1979).

Assim, as “dimensões significativas”, que se constituem pelas partes das interações, são percebidas pelos indivíduos como “dimensões da totalidade”, tornando-se, por meio da criticidade, uma “dimensão significativo-existencial” (Freire, 1979, p. 113), visto que “a existência dos homens se dá no mundo que eles recriam e transformam incessantemente” (Freire, 1979, p. 105). Isto é uma metodologia conscientizadora que viabiliza percepções, inserindo os homens em um pensamento crítico do mundo (Freire, 1979).

Isso representa uma proposta para que os indivíduos se adentrem nas dimensões significativas das realidades em que estão inseridos, permitindo que, por meio da criticidade, reconheçam as interações. É um movimento do pensar que está situado na busca, por meio da abstração, e que está constantemente se dialetizando no pensamento. É um “movimento de ida e volta, do abstrato ao concreto” (Freire, 1979, p. 114).

Nesses momentos, Paulo Freire não separa as dimensões do “cognoscitivo”, “afetivo” e “ativo”, pois são “uma totalidade indicotomizável” (Freire, 1979, p. 205). A totalidade é composta por visões de mundo que abrangem anseios, dúvidas, esperanças, a maneira de compreender o líder, a compreensão de si próprio e daquele que o oprime, o credo religioso e as atitudes rebeldes, que podem ser observadas nas interações. É necessário ter uma visão da totalidade das situações e contextos para conseguir desmembrar, agrupar, unir e desunir

elementos ou partes do contexto, de modo que esse recorte traga mais esclarecimento à totalidade da realidade proposta na análise (Freire, 1979).

É assim que podem reconhecer a realidade, desvelar o oculto e criar horizontes. Para Paulo Freire, é necessário o reconhecimento da realidade em uma unidade dialética entre subjetivo e objetivo, para que seja possível “transformar a realidade concreta na realidade imaginária.” (Freire, 1979, p. 41).

O testemunho no espaço dialógico é, então, importante para o preparo do investigador para “organizar o conteúdo programático da ação educativa” (Freire, 1979, p. 125), buscando, assim, formar uma temática que represente “situações conhecidas pelos indivíduos”, para que o diálogo possa partir do sujeito e permitir o reconhecimento na interação (Freire, 1979, p. 127).

A dialogicidade tem início com o questionamento sobre o conteúdo do diálogo e sobre a programação educativa (Freire, 1979). O conteúdo, quando programado em uma educação problematizadora e dialógica, é uma “devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo” de elementos que lhe foram entregues de maneira inestruturada (Freire, 1979, p. 98). O conteúdo programático é organizado a partir da situação concreta e existencial dos sujeitos, em conformidade com a reflexão coletiva dos anseios do grupo, pois suas ansiedades, dúvidas, esperanças e desesperanças têm temas com significados sobre suas elaborações de visão de mundo. Ou seja, o conteúdo do diálogo deve levar em conta a situação à qual se dirige o programa educativo, de forma a promover uma mudança de qualidade da percepção (Freire, 1979), na qual os líderes acreditam no potencial de que as massas podem buscar sua própria libertação (Freire, 1979), também denominada como “A revolução” “criadora de vida” (Freire, 1979, p. 201).

Ocorre, assim, uma investigação do “universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores” (Freire, 1979, p. 102). O educador investiga o “pensamento-linguagem”, que abrange a realidade e as diferentes percepções que os educandos elaboram sobre o mundo, bem como as disposições nas quais estão presentes os “temas geradores” (Freire, 1979, p. 103). Os temas geradores são elaborados por meio da “experiência existencial” pessoal, bem como por meio da “reflexão crítica sobre as relações homens-mundo e homens-homens” (Freire, 1979, p. 103). A busca por “temas geradores” pode ser iniciada em “círculos concêntricos”, que abrangem partes maiores e menores (Freire, 1979, p. 111). “O conjunto de temas em interação constitui o “universo temático” da época” (Freire, 1979, p. 109).

A temática significativa, na qual se desenvolvem aspirações, motivos e finalidades, é gerada por motivos humanos. É assim que, em processos de busca, conhecimento e criação, os

sujeitos irão desvendar as implicações dos temas significativos e a interligação entre problemas (Freire, 1979).

A investigação torna-se mais pedagógica e crítica quanto mais se dispõe a compreender a totalidade. Os homens, inseridos no contexto, tendem a “refletir sobre sua própria situacionalidade” e enfrentam os desafios presentes nela, realizando um “pensar sobre sua própria condição de existir” (Freire, 1979, p. 119).

Outro objeto de investigação do educador são as experiências de vida, que apresentam expressões do coletivo e devem ser registradas pelo educador: a linguagem, as palavras, a sintaxe e as maneiras como constroem o pensamento (Freire, 1979). A reflexão docente deve extrapolar os limites da educação formal para abranger “áreas em momentos distintos” (Freire, 1979, p. 123), visitando outras formas de interação:

É preciso que a visitem em horas de trabalho no campo; que assistam a reuniões de alguma associação popular, observando o procedimento de seus participantes, a linguagem usada, as relações entre diretoria e sócios; o papel que desempenham as mulheres, os jovens. É indispensável que a visitem em horas de lazer; que presenciem seus habitantes em atividades esportivas; que conversem com pessoas em suas casas, registrando manifestações em torno das relações marido-mulher, pais-filhos; afinal, que nenhuma atividade, nesta etapa, se perca para esta compreensão primeira da área. (Freire, 1979, p. 123-124).

A investigação do diálogo, da problematização e das interações, nas quais os sujeitos são livres para criar e pronunciar algo, é objeto do educador de Paulo Freire, que visa ampliar a forma de entender a existência humana e seus problemas cotidianos, para tecê-los de maneira autoral, conforme sua intencionalidade de desconstruir condições opressoras.

São observações que o investigador deve realizar para sua compreensão, a fim de utilizá-las como conteúdo de discussão em coletividade, com a equipe, outros profissionais e pessoas que fazem parte do povo. Isto é criar um conteúdo de discussão para a formação continuada desses profissionais, investigadores, líderes inovadores, educadores e educandos (Freire, 1979).

A leitura de vários gêneros textuais, como revistas, jornais e livros, é um recurso que possibilita a discussão de trechos e capítulos, com o objetivo de proporcionar debates (Freire, 1979, p. 138-139).

Organizar o testemunho nas interações dialógicas e investigar maneiras de estruturar o conteúdo programático, o universo temático, os temas geradores e as experiências de vida são tarefas do educador que constantemente desafia e problematiza os educandos “no mundo e com o mundo”, fornecendo condições para que a superação possa ocorrer, em um “ato de desvelamento da realidade”, no qual os educandos são confrontados a responder aos desafios “como um problema em suas conexões com outros”, tornando-se, assim, mais críticos (Freire, 1979, p. 80).

A tarefa do educador dialógico é trabalhar com o universo temático por meio da investigação e “devolvê-lo como problema” ao sujeito (Freire, 1979, p. 120). Esse processo de resposta mobiliza novas compreensões e desafios, com o objetivo de levar os educandos a se reconhecerem mais, com comprometimento (Freire, 1979).

O problema e o desafio estão em tudo o que já existe no mundo como objetividade, mas que não estava esclarecido para o sujeito com profundidade. A clareza permite que os sujeitos percebam e elaborem visões de mundo, a fim de que possam transformá-lo. Assim, os sujeitos vão percebendo a si mesmos e ao mundo, elaborando percepções sobre elementos que antes não estavam esclarecidos na realidade (Freire, 1979).

Paulo Freire também apresenta aspectos importantes sobre o espaço pedagógico dialógico, que deve ser tecido pelo educador com generosidade, solidariedade e amor de qualidade verdadeira.

Um espaço de generosidade verdadeira, para Paulo Freire, é construído quando os seres humanos estão em coletividade, na luta pela “restauração de sua humanidade” para que se tornem “cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo” (Freire, 1979, p. 32). Esse sentido deve partir dos que sofrem opressão e dos que se solidarizam com os oprimidos.

A solidariedade no espaço dialógico é uma atitude radical; é assumir “a situação de com quem se solidarizou”, e, portanto, não se trata de assistência (Freire, 1979, p. 37). A “solidariedade verdadeira com eles está em com eles lutar para a transformação da realidade objetiva que os faz ser este ‘ser para outro’” (Freire, 1979, p. 38). A solidariedade se torna um ato de amor aos oprimidos quando são considerados sujeitos concretos que sofrem injustiças e que foram roubados nos âmbitos do exercício da palavra, do exercício do trabalho que é vendido e comprado, da existência e da práxis, constituindo a solidariedade autêntica (Freire, 1979). Essa solidariedade fortalece a unidade dialética entre o subjetivo e o objetivo, constituindo uma verdadeira práxis (Freire, 1979).

Para Paulo Freire, o amor é diálogo e compromisso com os homens e com a causa de sua libertação (Freire, 1979). O “ato de amor” é criado pelos oprimidos no desígnio da luta pela libertação, contra a violência e a “falsa generosidade” (Freire, 1979, p. 32). A rebeldia dos oprimidos é o que inicia o amor (Freire, 1979). É uma resposta ao “anseio de busca do direito de ser” (Freire, 1979, p. 46).

As ideias apresentadas por Paulo Freire na obra *Pedagogia do Oprimido* (1979) buscou esclarecer sua preocupação em problematizar as questões humanas, contextualizando o dilema da desumanização e da humanização, da situação opressor-oprimido e da contradição educador-

educando. Para isso, Paulo Freire cria um discurso educativo com intencionalidade problematizadora, dialógica e libertária, conduzindo o ser humano à criação de sua humanidade. Ele também descreve o ser humano criativo e a qualidade de um educador generoso, solidário e amoroso, que testemunha sua humanidade para a emancipação dos homens.

Tendo apresentado as ideias de Paulo Freire na obra *Pedagogia do Oprimido* (1979), como podemos estabelecer relações com a Educação Estética e com a noção de Docência Estética?

Podemos relacionar o conceito de Ser Mais de Paulo Freire à Educação Estética, que pressupõe uma abertura ao mundo e a outros conhecimentos, pois ambos apontam para uma atitude que abraça o novo. Essas ideias aguçam a percepção do sujeito sobre si mesmo, sobre as coisas e sobre os detalhes do cotidiano que antes passavam despercebidos, promovendo um maior conhecimento de si e do mundo. São dois conceitos que estimulam o ser humano a conhecer e a ampliar seus horizontes.

A Educação Estética valoriza espaços em que podem ocorrer a liberdade de expressão, as percepções e a sensibilidade. A obra *Pedagogia do Oprimido* (1979), ao abordar o diálogo, assim como a Educação Estética, também abraça os sentidos humanos na comunicação. Na dialogicidade, Paulo Freire valoriza as esperanças e desesperanças, as angústias e os sentimentos dos educandos, pois são os anseios que promovem a liberdade, não apenas a individual, mas também a coletiva. Isso indica que Paulo Freire não desconsidera as energias internas no debate sobre a humanização. Trata-se de uma humanização que é tecida com o outro, forjada – palavra que dá a indicação de ser imaginada e inventada no diálogo – para entender as situações da vida, suas causas e seus motivos.

A valorização das trocas comunicativas com sensibilidade também pode ser percebida nas análises de Paulo Freire. Ele enfatiza que a dialogicidade não desconsidera os afetos, pois fundamenta o diálogo no amor entre os seres humanos de maneira ética, voltada para o coletivo e para o bem maior. Tanto para o pensamento de Paulo Freire quanto para a Educação Estética, a troca comunicativa deve ser empática, levando em consideração as diferenças, as percepções particulares e as realidades vividas pelos sujeitos, que são compartilhadas no diálogo. Ser empático é essencial para os encontros no diálogo, para fortalecer as trocas comunicativas e construir relações humanas mais profundas e significativas.

Outro ponto em comum são as problematizações existenciais da Educação Estética e da dialogicidade de Paulo Freire. Paulo Freire indica que a formação do sujeito que cria e restaura sua humanidade parte da problematização existencial, que o coloca em um dilema entre as condições de desumanização e humanização: ou se limitam à condição de desumanização, ou

assumem-se como seres abertos para o testemunho da humanidade; ou se limitam a viver ora como oprimidos, ora como opressores, ou se posicionam como seres criadores e restauradores da própria humanidade.

Também é possível destacar como pontos de encontro a dialogicidade de Paulo Freire e a problematização da Educação Estética sobre a existência das coisas. Paulo Freire indica que a formação do sujeito, capaz de criar e restaurar sua humanidade, passa pela problematização de sua própria existência. Esse processo o coloca diante de um dilema: aceitar a condição de desumanização ou assumir-se como um ser aberto ao testemunho da humanidade. Da mesma forma, cabe ao sujeito decidir se permanece como oprimido-opressor ou se posiciona como um ser criador e restaurador da sua própria humanidade.

A problematização em Paulo Freire se aproxima da problematização da Educação Estética, pois ambas encaminham o ser humano à abertura para novos modos de se posicionar e estar no mundo com humanidade, sem desconsiderar sua sensibilidade para as impressões, percepções e interpretações. Essa aproximação também fortalece a compreensão do sujeito criador, que se propõe, no diálogo, como um problema, investigando suas questões internas com imaginação e curiosidade.

Os sujeitos criadores, segundo Paulo Freire, possuem uma consciência indagadora sobre o como, com o que e em que estão tecendo as trocas comunicativas no diálogo. Eles se propõem como projetos de si mesmos, sendo autores de sua própria trajetória e se projetando para o futuro, ao mesmo tempo em que ampliam a percepção sobre si e sobre sua forma de se posicionar no mundo. Essa liberdade os conduz a um conhecimento mais orgânico de si mesmos, integrando corpo e consciência nas relações com o outro.

Assim, podemos dizer que, nesta obra, o pensamento de Paulo Freire apresenta a formação do sujeito criador e do sujeito sensível, que, em seus primeiros passos, acolhe seu dever humanista de criar o mundo. Esse sujeito não produz apenas materiais concretos, mas também criações sensíveis, contribuindo para a construção de uma realidade mais humanizada.

O sujeito criativo, segundo Paulo Freire, se forma por meio da descoberta da realidade, desenvolvendo uma percepção mais aberta para os detalhes e as causas das situações. Esse sujeito aprofunda sua compreensão sobre os pormenores da opressão com uma consciência empoderada. Por isso, ao retornar à situação opressora, não se vê apenas como oprimido ou opressor, mas como um criador sensível à percepção das coisas e de seus motivos, interpretando a realidade com significados e elaborando seus pensamentos com criticidade, a partir da sensibilidade às suas próprias necessidades.

Podemos dizer que o sujeito criativo, segundo Paulo Freire, é mais sensível às suas próprias necessidades, motivos, incômodos, anseios e esperanças. Por isso, ao retornar à realidade opressora, o sujeito criativo retorna com uma consciência mais esclarecida sobre si, sobre o mundo e sobre os objetos do conhecimento, pois agora tem maior apropriação de sua própria consciência.

Para formar esse sujeito criativo e sensível, o docente deve refletir sobre seu próprio testemunho humano, atuando como um educador humanista.

A contribuição de Paulo Freire para a conceituação da Docência Estética está na ideia de uma docência criativa, que se preocupa com seu testemunho humano como educador humanista para pensar maneiras de afetar o educando. O educador parte desse testemunho para construir uma prática humanista e dialógica, reinventando sua própria humanidade por meio do seu poder criador. A organização intencional desse testemunho sensibiliza o outro sobre a humanidade, pois carrega em si a qualidade do afeto e da empatia. Essa visão reforça a defesa de que o discurso docente não pode se dissociar da conscientização, afetividade e do amor ao refletir sobre a prática educativa.

O testemunho é importante para a interpretação e para a leitura na troca comunicativa, para desenvolver a percepção humana sobre o outro, e para que, no diálogo, educadores e educandos expressem juntos seus sentimentos, percepções e opiniões sobre as atitudes humanas, transformando a maneira de compreender o mundo. Ser docente significa considerar, no processo comunicativo, as percepções significativas que emergem da totalidade do sujeito. É uma docência que não dissocia as interações das dimensões cognitiva, afetiva e ativa, pois essas fazem parte integral do ser humano.

Outro momento em que podemos relacionar o pensamento de Paulo Freire à Educação Estética está na concepção de que o docente criativo organiza seu testemunho humano, ampliando seu repertório com linguagens, temas e elementos que sensibilizem o outro. Essa organização tem início na dialogicidade com o educando, refletindo sobre quais conteúdos serão utilizados, quais temas serão problematizados e quais dimensões significativas serão propostas para contemplação e reflexão, a partir da experiência existencial. Esse processo busca desenvolver esperanças e desesperanças, despertando a percepção sobre a possibilidade de ser um sujeito criador.

A docência tem como função investigar os temas das interações, os pensamentos e as linguagens que apresentam elementos e conteúdos de interesse dos educandos, estimulados pela troca comunicativa com o outro. A temática que o professor descobre nessas interações abrange as aspirações e os motivos humanos dos educandos, promovendo um processo de busca de si,

do conhecimento e da criação de significados genuínos. Dessa forma, os educandos se envolvem em discussões relacionadas aos problemas sociais, aprofundando sua compreensão crítica da realidade.

O educador também está atento não apenas às leituras e interpretações das trocas com os educandos em sala de aula, mas também às interações do cotidiano. Esse olhar ampliado permite enriquecer seu repertório sobre a linguagem, as palavras e as formas de ordenação do pensamento humano, reconhecendo a liberdade criativa dos sujeitos.

As observações do cotidiano também são assuntos compartilhados na troca comunicativa entre professores, que investigam linguagens e processos sensíveis, explorando aquilo que estimula e inquieta o ser humano internamente. Esse processo ocorre em uma formação de Educação Estética, desenvolvida na comunicação com outros educadores. O docente, então, deve buscar constantemente ampliar seu repertório de linguagens e leituras, a fim de enriquecer os debates no ato educativo. A investigação pedagógica, portanto, deve considerar o ser humano em sua totalidade: seu corpo, suas ideias, pensamentos, situações e desafios da vida.

Para Paulo Freire, organizar o testemunho com uma intencionalidade humana significa envolver o educando em caminhos que permitam a construção de sua liberdade, autonomia e humanidade de maneira singular, por meio de temas que dialoguem com seus anseios, esperanças, desesperanças e com a sensibilidade de suas necessidades. Isso é essencial para que o educando se torne aberto ao conhecimento da realidade além do senso comum, desenvolvendo um olhar crítico sobre o mundo e enxergando a si e ao outro em sua totalidade.

Para o pensamento de Paulo Freire, a docência é responsável por oferecer situações-problema e mobilizar desafios, permitindo que os educandos se tornem abertos a outros conhecimentos de maneira consciente, para a vida e suas situações. Nesse processo, eles ponderam conhecimentos, materiais, anseios, sentimentos, percepções e interpretações na organização do pensamento, tornando o mundo mais compreensível e esclarecido para si.

Paulo Freire também apresenta uma docência que deve oferecer uma prática com qualidade generosa, solidária e amorosa, em prol da coletividade, da empatia com o outro na troca comunicativa, com amorosidade para aqueles que ainda precisam perceber a vida de maneira aberta.

O educador humanista buscando inventar e reinventar sua prática, visa aproximar-se do educando por meio de um diálogo, amoroso, solidário e generoso. É isso o que o aproxima do educador estético e criativo. É por meio de uma experiência que abraça a sensibilidade da

empatia pela solidariedade, generosidade e amor que a criação de um novo testemunho humano pode ser criada de maneira genuína.

As relações entre o pensamento de Paulo Freire e a conceituação de uma Docência Estética estão na docência criativa, que abrange as características do acolhimento, afetividade e empatia, assim como a busca terna pela tomada de consciência. A noção de criação se inicia no próprio processo de conscientização, em que os sujeitos são convidados a tessiturar posicionamentos acerca do lugar que ocupam no mundo, e, ainda, a criar caminhos para ações no mundo e no coletivo.

Essa prática incentiva a liberdade e a autonomia na formação de sujeitos criativos e sensíveis, promovendo reflexões sobre o eu, o outro, o mundo e os objetos de conhecimento. O docente criativo organiza seu testemunho humano, ampliando seu repertório com linguagens, temas e elementos que acolham e sensibilizem o outro na dialogicidade das práticas educativas. Dessa forma, pode refletir sobre quais conteúdos utilizar, quais temas problematizar e quais dimensões significativas propor para contemplação e reflexão. Considerando a experiência existencial dos educandos, o docente pode buscar maneiras de suscitar questões próximas às suas esperanças e desesperanças, despertando sua percepção e estimulando a revolução criadora do sujeito.

Após as análises da obra *Pedagogia do Oprimido* (1979) e das contribuições para uma Educação Estética e Docência Estética apresentadas nesta subseção, a próxima seção trará as análises da obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2021) e suas contribuições para uma Educação Estética e Docência Estética.

4.2 *Pedagogia da Autonomia: criação e boniteza na educação*

Na obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* de Paulo Freire (2021), o autor explora a atividade da docência de maneira profunda e sensível. Enfatiza a importância de uma abordagem que não apenas ensine conteúdos, mas que também promova a autonomia dos educandos. A obra não apenas aborda as qualidades técnicas e teóricas da docência, mas também destaca a necessidade de uma sensibilidade especial por parte do professor, que se manifesta na sua capacidade de explorar, questionar, imaginar e criar a sua prática para promover a emancipação e a autonomia dos educandos.

A partir do mencionado, a seguir apresentamos aspectos obtidos após a leitura de *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2021), com o objetivo de trazer à luz as discussões sobre a qualidade sensível e criadora da docência.

Paulo Freire (2021) apresenta o ser humano como um ser inconcluso, que está em constante processo de busca, ou seja, revendo e aprimorando suas ideias, hábitos, disposições e condutas. Por sua inconclusão, o ser humano participa de movimentos e da construção de novas formas para si e para o meio em que está inserido. Trata-se de um processo que refina a curiosidade, transformando-a de ingênua em epistemológica, ou seja, vivências que partem da exploração curiosa e intuitiva, mas não se limitam a ela, pois também envolvem o pensamento reflexivo, crítico e transformador.

A consciência do saber que é inconcluso e a assunção de que se é inconcluso constituem uma sabedoria essencial na experiência educativa. A partir desse saber, os sujeitos se tornam conscientes de que estão em um processo de busca pelo ser mais (Freire, 2021). É pela conscientização que o inconcluso alcança a consciência sobre o mundo e sobre si mesmo, aprofundando seus conhecimentos. O ser consciente gera educabilidade, sustentada pela esperança, momento em que pode observar as dificuldades como possíveis de serem superadas e transformadas (Freire, 2021).

Paulo Freire, no trecho abaixo, descreve sobre a inconclusão:

Inconclusos somos nós, mulheres e homens, mas inconclusos são também as jabuticabeiras que enchem, na safra, o meu quintal de pássaros cantadores; inconclusos são estes pássaros como inconcluso é Eico, meu pastor alemão, que me “saúda” contente no começo das manhãs (Freire, 2021, p. 54).

Paulo Freire oferece um exemplo de assunção de inconclusão ao descrever seu quintal, com jabuticabeiras, pássaros cantantes e o Eico, seu pastor alemão, destacando o conforto de seu lar em harmonia com a alegria do cão ao encontrá-lo. Esse exemplo ilustra como a inconclusão do ser humano, na busca por entender sua própria existência, o conduz a uma postura analítica sobre os detalhes do que vive. Quando esses detalhes são percebidos, o contexto é expandido, indo do quintal para outras curiosidades e conhecimentos. No caso de Paulo Freire, a fotossíntese das jabuticabeiras, a biologia dos pássaros, o som do assobio como música, o afeto na saudação do cão e outros detalhes que o quintal pode suscitar tornam-se elementos que revelam um espaço fértil para que a natureza humana da inconclusão se manifeste, estimulando a busca por mais conhecimento sobre as plantas, os animais, os sons e os sentimentos de amor. Quando os sujeitos percebem os detalhes em suas vivências, aprendem e buscam mais sobre as coisas, sobre o que podem ver, sentir, ouvir e tocar, sobre aquilo que desperta sua curiosidade.

Os seres humanos, em sua experiência existencial, elaboram conhecimentos parciais sobre o que vivem, que são armazenados na memória a partir de experiências passadas. Quando essas memórias são refletidas com criticidade em um processo dialógico, elas são conduzidas

a um pensar mais apurado, uma maneira curiosa de compreender o que vivenciam (Freire, 2021).

Vale destacar que a inconclusão como busca é característica tanto de homens quanto de mulheres. A existência, como invenção dos seres humanos, é um processo que adiciona qualidade ao suporte da vida, oferecendo opções para superar problemas e, assim, alterando a qualidade de vida. O que distingue o ser humano do animal é a possibilidade de comunicação, a capacidade de elaborar conceitos, de ter opções e, sobretudo, de ser criativo e esperançoso, atributos que advêm da habilidade humana de inventar (Freire, 2021).

Outro aspecto fundamental da condição humana é a consciência do inacabamento, que consiste em perceber a realidade como algo que pode ser transformado. Ao observar o mundo e suas questões, o ser humano compreende que são possíveis de ser alterados, percebendo a vida com esperança, por meio da problematização e da invenção do mundo e do futuro (Freire, 2021).

A consciência do inacabamento torna o ser humano ético em prol do bem maior, guiado pela ética universal para um pensar justo em situações de injustiça, com o objetivo de assegurar os direitos humanos, tanto de si mesmo quanto do próximo. Trata-se de uma ética que torna perceptíveis as injustiças cotidianas e que confronta as situações de discriminação de raça, gênero, classe e outras formas de exclusão. Quando confrontado com essas realidades, o ser humano pode se deparar com as transgressões dos princípios éticos, mas a defesa por uma ética universal o sustenta em um pensar justo. A ética, portanto, está voltada para assegurar a convivência harmoniosa entre os seres humanos (Freire, 2021).

Homens e mulheres também têm natureza histórica e social por que estão em um movimento de superação pelo novo: tudo o que é superado pelo novo torna-se velho (Freire, 2021), assim, conhece o saber já existente e ao mesmo tempo é livre para criar conhecimentos (Freire 2021). A história é o conceito que quando problematizado estimula o ser humano a projetar utopias, imaginar sonhos e a encontrar caminhos com liberdade (Freire, 2021).

Ao reconhecer-se como um ser histórico e social o sujeito na prática educativa experimenta emoções como a raiva e o amor, é confrontado em seu senso comum, é estimulado a pensar criticamente a história, a mudar na comunicação de experiências com o outro e a criar sonhos possíveis para o futuro. Ao refletir sobre a história e os contextos sociais, percebem que os conhecimentos que possuem precisam ser superados. Uma necessidade que surge quando são confrontados sobre assuntos que, de início, não conseguem explicar de maneira crítica, mas conseguem após problematizar a história com o outro, com uma nova consciência sobre seu existir (Freire, 2021).

O ser humano também é por natureza esperançoso porque constantemente problematiza a história. A esperança é a força geradora que prepara o sujeito para a luta, tornando-o rebelde, indócil e inquieto para a mudança. A problematização do futuro é uma inclinação em constituir-se como humano, parte da esperança e da rebeldia para assumir e fortalecer sua condição humana, é uma reação emocional que deve ser canalizada para propósito de luta (Freire, 2021).

As características do ser humano consciente da inconclusão, do ser inacabado, esperançoso e ético e de natureza histórica e social, são condições de uma emancipação humana. Superações durante a vida, parte da curiosidade ingênua e crítica à curiosidade epistemológica, são emancipações que são possíveis pela capacidade criadora do sujeito em superar o senso comum e observar o mundo com criticidade (Freire, 2021).

A criação é aprimorada no ciclo gnosiológico em que os educadores e educandos ensinam e aprendem juntos em uma “do-discencia”, em uma dialogicidade que cria revisões de experiências passadas e interpretações do presente, tornando a curiosidade metodicamente rigorosa (Freire, 2021, p. 120). O ciclo gnosiológico é possibilidades de ensinar e aprender direcionado a um pensar certo de que desvia de pensamentos irracionais, injustos, de exclusão e discriminação (Freire, 2021).

A curiosidade ingênua é um estado do senso comum, mas, quando passa por um processo crítico com rigor metodológico, supera-se em curiosidade epistemológica. A superação é a promoção da curiosidade ingênua para uma curiosidade crítica, é uma mudança qualitativa que preserva o que há de humano nos sujeitos, promovendo a curiosidade epistemológica. A curiosidade epistemológica é a mais próxima do objeto e tem uma definição mais clara sobre o que foi procurado e está em um processo metodicamente rigoroso, não envolve ruptura, mas sim superação, levando a uma emancipação humana. Por isso a curiosidade humana tem caráter histórico e social, por que é construído e reconstruído pelo sujeito (Freire, 2021).

Pormenorizando a curiosidade epistemológica, Paulo Freire (2021, p. 33) afirma que a curiosidade, em si, é uma “inquietação indagadora”, uma “inclinação ao desvelamento de algo”, uma “pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta .. [...]”.

Para Paulo Freire (2021, p. 33), a curiosidade “faz parte integrante do fenômeno vital.”; é a curiosidade que move o ser humano e que, inclusive, possibilita a criatividade. O exercício da curiosidade envolve a imaginação, a intuição, as emoções e a capacidade de conjecturar e comparar na busca por entender o objeto ou encontrar sua razão de ser. Por exemplo, um simples ruído pode despertar nossa curiosidade. Observamos o ambiente, escutamos

atentamente, comparamos com sons que já conhecemos e formulamos hipóteses até encontrar uma explicação satisfatória (Freire, 2021).

A potência da curiosidade reside no fato de impulsionar o sujeito a questionar, indagar, e até mesmo problematizar, o que se faz, e o que ainda não foi feito; a curiosidade é porta de entrada para a imaginação de algo que não existe, mas que pode ser construído pelas ações humanas em prol do bem coletivo. Mesmo após satisfazer uma curiosidade, a capacidade humana de buscar respostas e questionar permanece ativa. A existência humana depende dessa abertura ao mundo e da consciência transitiva, que impulsiona o indivíduo a estar constantemente em movimento e em busca de novos conhecimentos (Freire, 2021).

Vale destacar a

[...] curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (Freire, 2021, p. 33).

Se a curiosidade é o que inquieta o sujeito, fazendo-o buscar, procurar, perguntar, esclarecer, mantendo-o, assim, ativo perante a vida, Paulo Freire (2021) indica que a passagem para a capacidade criativa não é natural e automática, envolvendo movimentos de análise crítica.

Para exemplificar que a curiosidade é vital, e que a passagem para a condição criativa e transformadora envolve a reflexão e a investigação em meio à produção de conhecimentos, Paulo Freire (2021, p. 23-24) menciona que o “ato de cozinhar” pressupõe uma prática que incita a curiosidade, a exploração, implicando, ainda, “alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente”.

Paulo Freire (2021) indica que, na vida comum, é em meio à vivência prática que os conhecimentos adquiridos – inclusive os do senso comum – são mobilizados, incitando assim a curiosidade, que, em diálogo com outros conhecimentos, possibilita a problematização e impulsiona a capacidade criativa.

Em outro exemplo, Paulo Freire (2021, p. 24) aborda “a prática de velejar”, que coloca o sujeito diante à “necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação

entre motor e velas”. Na experiência, os saberes apropriados são essenciais, mas também vão sendo confrontados na relação com eventos que despertam a curiosidade, ou causam inquietamento e perturbação. É assim que problematizações surgem, levando os sujeitos a quererem confirmar se os saberes, costumes, “se confirmam, se modificam ou se ampliam” (Freire, 2021 p. 24).

Já abordamos as premissas de Paulo Freire (2021) que esclarece as condições humanas e sobre a vida ter continuidade em experiências que estimulam a curiosidade, com problematização, investigação e verificação de saberes, hábitos, costumes e disposições. Em um processo contínuo que provoca transformações no eu e nos modos de pensar e agir. Com base nessas características essenciais da condição humana também apresentaremos a educação de Paulo Freire e a rigorosidade metódica da docência freireana.

As condições humanas de Paulo Freire na experiência educativa também apontam sua visão de docência em uma educação com especificidade humana, como uma intervenção no mundo (Freire, 2021). A intervenção humana é o reconhecimento de que o sujeito é um ser ativo e participante, que intervém no mundo com seu posicionamento de luta por mudanças nos âmbitos econômicos, sociais, educacionais e no trabalho (Freire, 2021). A intervenção a um pensar certo, coerente, respeitoso e ético encaminha os indivíduos à humanização (Freire, 2021).

As intervenções de homens e mulheres criam o mundo: inventam a linguagem, nomeiam os objetos e, em suas ações, conseguem entender a realidade e criar uma comunicação do inteligido. Utilizam a subjetividade de maneira curiosa e inteligente para intervir na objetividade do mundo e gerar novos saberes em um processo de entender pela comunicação que se sustenta na dialogicidade (Freire, 2021).

O diálogo torna-se necessário quando o sujeito apresenta dificuldades em explicar algo. Para isso, o educador deve aprender a ouvir as dúvidas e os receios que afligem o educando, mas essa postura “não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto”, mas exige que os sujeitos do saber adotem uma postura “dialógica, aberta, curiosa, indagadora”, permitindo-se ser “epistemologicamente curiosos” (Freire, 2021, p. 83).

Um fator importante na intervenção, que vale ser destacado, é o bom senso. É pelo bom senso que o caminho da intuição pode ser explorado, alertando sobre algo que deve ser conhecido e aprendido (Freire, 2021).

Na educação de Paulo Freire, o aprender tem sentido na intervenção no mundo, na mudança. Essa qualidade torna o aprendiz um sujeito crítico e curioso, que constrói

conhecimento de maneira participativa, que apreende a “substantividade do objeto aprendido” e, assim, reconstrói o aprendizado (Freire, 2021, p. 67). E não reconstrói apenas o aprender, mas a si mesmo e o outro. Essa reconstrução se dá na disponibilidade para a vida, aos contratempos, às diferenças, sendo sensível aos elementos externos dos ambientes e espaços, em condições que permitam ao sujeito se entregar com o corpo, com o pensamento crítico, com emoção, curiosidade e desejo (Freire, 2021).

As condições de aprendizagem valoradas pelo sujeito como verdadeiras são situações em que homens e mulheres são sujeitos da construção e reconstrução, recriando e refazendo o conhecimento que é ensinado. Estão em um ciclo: “quem forma se forma e reforma” e “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2021, p. 25).

A educação especificamente humana, para Paulo Freire, também tem natureza política. O sentido da educação, ao encaminhar os sujeitos a sonhar, formar ideias e projetar utopias, é compreendido por Paulo Freire como a politicidade da educação. Politizar, para Paulo Freire, é fazer história e cultura com a presença no mundo: sonhando, cantando, fazendo música, pintando, cuidando da terra e das águas, usando as mãos, esculpindo, filosofando, elaborando argumentos sobre a visão de mundo, fazendo ciência e teologia, surpreendendo-se diante do desconhecido, em um aprender, ensinar e criar o novo. A presença humana torna o mundo significativo, politizando e fazendo história (Freire, 2021).

Para a educação emancipadora e humana, que intervém e politiza, a docência é um trabalho que exige rigor metodológico para coordenar intervenções em um espaço problematizador e dialógico. O docente é o ser com competência para conduzir o pensamento: “é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento” (Freire, 2021, p. 83-84).

A tarefa docente é, então, a condução do ensino ao pensamento, ajudando os educandos a elaborar coordenações com natureza ética para compreender e interpretar eventos e situações, revisar achados e reconhecer que podem mudar de escolha, assim como do que (Freire, 2021).

A docência, segundo Paulo Freire, acredita na mudança. Esse é um fundamento que motiva o docente a aprimorar conhecimentos específicos de sua prática. O docente que acredita que ensinar é criar possibilidades para a própria produção e construção reflete sobre sua atuação para criar um saber em concordância com a prática e construir discursos teóricos próprios da sua docência, a partir da leitura que faz dos educandos e de si próprio (Freire, 2021).

O docente também crê que “As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos.” (Freire, 2021, p. 63), na busca por uma prática coerente, em uma “reflexão crítica sobre a

prática”, que “se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo” (Freire, 2021, p. 24). Retirar significados da própria docência torna o espaço pedagógico respeitado (Freire, 2021).

A reflexão sobre os saberes pertinentes a uma docência própria de Paulo Freire pode ser retirada de práticas da educação formal, não formal como também de experiências informais.

Vale destacar:

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios de recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (Freire, 2021, p. 44-45).

A reflexão para além da sala de aula é uma abertura para ponderar os significados do cotidiano para a docência. Os significados dos gestos, do aprender com o outro e do modo como o outro ensina são detalhes que podem ser lidos e interpretados para a construção de uma docência. A criação de uma docência própria, para Paulo Freire, tem caráter de do-discência: ora se ensina a aprender, ora se aprende a ensinar (Freire, 2021), um processo que só se torna possível com o outro.

Partilhando vivências e saberes, estabelecendo acordos, revisitando e transformando as regras, os hábitos, os costumes, as pessoas aprenderam e, então, “perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar” (Freire, 2021, p. 26). Para Paulo Freire, o ensino-aprendizagem é mobilizado pela curiosidade, que torna a docência uma atividade criadora.

Problematizar a sala de aula e o cotidiano é uma atitude investigativa e reflexiva do ser docente é uma “responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente” (Freire, 2021, p. 17). Em se tornar competente, em tornar-se melhor.

Paulo Freire criou uma docência que posiciona suas convicções na sabedoria de tornar-se um docente sensível à boniteza da prática educativa. A boniteza da prática educativa está no desejo vivo de ser um docente e discente competente, que sonha de maneira ética. É uma boniteza de ser gente, que reconhece suas possibilidades no dever de enfrentar e confrontar, com respeito, a emancipação e a identidade do educando, que se constrói com autonomia. Sendo um docente que transparece aos educandos a boniteza de se posicionar no mundo, de estar no e com o mundo, com sua característica de ser histórico e com sua capacidade de realizar intervenções e conhecer o mundo (Freire, 2021).

A prática docente compõe o espaço educativo como um ensaio estético e ético. Para Hoyuelos (2020), o encontro estético e ético suscita uma inquietude criadora, para perceber o

que é efêmero, o que foge do comum, abrindo caminho para a criação do novo. A estética é o que permite ao ser humano confronta-se com o novo, com a descoberta, com a revelação do que está oculto. Este encontro estético e ético é o que incentiva o ser humano a elaborar julgamentos e valorações sobre suas escolhas e decisões, de maneira ética sobre si, o outro, o mundo, o conhecimento e o espaço.

Para Paulo Freire há uma boniteza singular nesse momento estético e ético: o educando afirmando-se como sujeito do conhecimento. O docente incentiva o sujeito a realizar tentativas para afirmar-se de maneira efetiva como sujeito do conhecimento, em uma dialogicidade verdadeira, na qual docentes e discentes ensinam e aprendem de maneira coerente, com respeito às suas diferenças, como seres inacabados e éticos. Respeitar a autonomia e a dignidade do educando, que está conhecendo e afirmando-se, é um dever ético relacionado ao respeito ao outro e à existência humana. É assim que o estético e o ético se encontram na prática educativa de Paulo Freire (Freire, 2021).

O espaço educativo, como um ensaio estético e ético, prepara o educando para perceber a postura do professor, assim como prepara o professor para perceber a postura do educando. Dessa forma, ambos realizam leituras e interpretações de si na dialogicidade do espaço pedagógico. O docente torna-se sensível à leitura dos significados de cada postura, como o silêncio, o sorriso, a ausência em sala e as tonalidades que expressam dúvidas e questões (Freire, 2021).

A docência, segundo Paulo Freire (2021) cria um ambiente de ensino democrático, que compartilhar sua sensibilidade e paixão pela vida, pela luta do que acredita, com posições políticas e éticas. É um docente que crê que sua intervenção tem potencial para mudar a realidade por meio de seu testemunho, “[...] é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos.” (Freire, 2021, p. 69).

As práticas freirianas ocorrem em uma dialética sobre a “leitura do mundo” e a “leitura da palavra” (Freire, 2021, p. 81). A leitura do mundo refere-se às interpretações sobre o coletivo, a sociedade e a realidade em que vivem. A leitura da palavra consiste nas interpretações que o grupo, composto pelo educador e pelos educandos, elabora na dialogicidade. Trata-se de um novo discurso sobre a compreensão da vida e do que é social. É um momento em que a docência deve ser sensível à leitura e releitura dos educandos, promovendo uma dialogicidade para que, juntos, possam construir uma nova maneira de compreender as situações da vida (Freire, 2021).

A docência, segundo Paulo Freire, também tem como papel incentivar o educando a lidar com sua liberdade e com a construção de sua autonomia. O exercício da liberdade permite que, quanto mais livremente o educando atue, mais ele assuma um posicionamento ético e responsável pelas ações que realiza. A autoridade docente tem como objetivo convencer os sujeitos de que, na construção de si próprios, devem utilizar o conhecimento para reelaborar sua autonomia. Essas relações de autoridade e liberdade, para Paulo Freire, são o que viabiliza a “reinvenção do ser humano no aprendizado da autonomia” (Freire, 2021, p. 92). O educador com autoridade democrática testemunha que, no processo de aprendizagem de conteúdo, o mais importante é a construção da liberdade com responsabilidade (Freire, 2021, p. 92).

Nas práticas de Paulo Freire, a relação entre autoridade e liberdade deve ser realizada com “respeito de uma pela outra, expresso na assunção que ambas fazem de limites que não podem ser transgredidos” (Freire, 2021, p. 86). Trata-se da prática de uma relação de “equilíbrio tenso” (Freire, 2021, p. 86), ideal para a problematização, permitindo que, juntos, educadores e educandos possam medir, avaliar e aprender a ser e a se reconhecer a si próprios (Freire, 2021, p. 87).

O docente freiriano não separa a seriedade do exercício docente da afetividade, nem a afetividade da cognoscibilidade. Isso porque a docência, para Paulo Freire, é aquela que reconhece e valoriza as emoções, a sensibilidade, a afetividade e aquilo que vem da intuição e do adivinhar no ato de conhecer (Freire, 2021), valoriza a subjetividade, a boniteza e a estética.

A docência e a discência, para Paulo Freire, são também experiências alegres em sua natureza, pois o exercício docente sério não se separa da alegria. A atitude metódica e rigorosa na busca por ser docente é alegre e esperançosa, pois a alegria está em encontrar o que se busca, no processo de procurar algo, no conhecer, no ensinar e no aprender com boniteza e alegria nessa busca (Freire, 2021).

O gosto pela alegria também está presente na experiência pedagógica, na qual os docentes são tocados pelo desejo de querer bem aos educandos, o que os leva ao compromisso de cumprir seus deveres e responsabilidades com amorosidade. Além disso, os docentes lutam de maneira política, a partir de seus posicionamentos e convicções, em prol dos seus direitos e do respeito à sua tarefa e ao zelo pelo espaço pedagógico (Freire, 2021).

As ideias apresentadas por Paulo Freire na leitura da obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2021) buscou esclarecer a condição humana do ser inconcluso, inacabado, ser histórico e social, esperançoso e ético, que desvela a mundo com o aprimoramento de sua curiosidade em uma educação emancipadora que o permite intervir no mundo com sua especificidade humana. A obra também apresenta uma docência que é criativa,

amorosa, alegre e esperançosa e que não dissocia a seriedade docente da afetividade e cognoscibilidade e que prepara seu discurso e método a partir de uma prática educativa sensível à boniteza.

Tendo apresentado as ideias de Paulo Freire na obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2021), como podemos estabelecer relações com a Educação Estética e com a noção de Docência Estética?

Podemos relacionar o conceito de ser inconcluso, proposto por Paulo Freire, com a abertura ao novo na Educação Estética, entendendo essa característica como uma perspectiva inerente ao ser humano. Esse ser inconcluso possui a potência de ampliar horizontes, abrir-se ao novo, buscar ser mais e expandir os caminhos do conhecimento, indo além do que vê e do que sabe. É uma qualidade que podemos associar a um sujeito inquieto diante da vida, do mundo, da existência das coisas e de si mesmo, movido pela curiosidade para aprofundar conhecimentos e explorar novas possibilidades. Nesse processo, há um diálogo crítico com as memórias passadas, permitindo reflexões sobre como se entende a vida, as experiências e os acontecimentos.

O ser inconcluso e inacabado também se abre para valorizar a vida por meio de uma ética reflexiva sobre o que é justo e injusto, certo e errado nas questões humanas. Essa abertura possibilita a superação de problemas por meio da comunicação, criando conceitos, exercitando a criatividade e cultivando a esperança como força motriz para reinventar o mundo.

O contexto educativo do ser inconcluso é construído por meio da troca no processo criativo e abre espaço para a expressão no encontro com o outro. Nesse diálogo entre educadores e educandos, ambos ensinam e aprendem mutuamente, revisitando experiências existenciais e recriando interpretações para o presente. É um processo no qual a curiosidade fortalece o interno, sendo tecido com rigor metodológico. São momentos em que o poder criador desses sujeitos é estimulado, permitindo novas formas de compreender e transformar a realidade.

Para isso, torna-se necessário revisitar continuamente memórias, sentidos, significados e experiências, tanto de professores quanto de educandos, para vivenciar o processo criativo. Isso contribui para que o docente explore novas formas de atuação, desenvolvendo uma postura mais humana em sua prática.

A natureza do diálogo é mais uma indicação de que o sujeito é constituído na troca com o outro, de maneira aberta e curiosa, indagando suas dúvidas e receios. Nesse processo, a intuição também é despertada para utilizar a linguagem e expressar o que compreende sobre o

mundo. Essa necessidade de comunicação e expressão é um aspecto importante valorizado na Educação Estética, que amplia as possibilidades de interpretar e ressignificar a realidade.

As proposições de Paulo Freire esclarecem o desenvolvimento da sensibilidade a partir da curiosidade, que também é despertada pelos sentidos – audição, toque, cheiro e paladar – permitindo comparações com o que já se conhece, para pensar em hipóteses e encontrar explicações coerentes a partir da problematização. A curiosidade também torna os sujeitos mais conscientes de si, do conhecimento e do espaço, permitindo uma percepção mais apurada das coisas, dos detalhes e dos objetos, aproximando-os do mundo ao seu redor.

Pode-se dizer que há um vínculo sensível entre o ser humano, o objeto de conhecimento e o espaço dialógico com criticidade, um vínculo valorizado na Educação Estética. As proposições de Paulo Freire esclarecem que o desenvolvimento da sensibilidade ocorre a partir da curiosidade, despertada pelo pensamento, mas também pelos sentidos – audição, toque, cheiro e paladar. Essa percepção sensorial permite comparações com o que já é conhecido, estimulando a formulação de hipóteses e a busca por explicações coerentes por meio da problematização.

Além disso, a curiosidade torna o sujeito mais consciente de si, do conhecimento e do espaço ao seu redor, ampliando sua percepção sobre as coisas, os detalhes e os objetos, criando uma relação de proximidade com eles. Pode-se dizer que há um vínculo sensível entre o ser humano, o objeto de conhecimento e o espaço dialógico, um vínculo crítico e reflexivo que é valorizado na Educação Estética.

A natureza histórica e social do ser humano também abrange seu caráter criador, sensível e poético na ampliação do conhecimento por meio de um ato criativo. Quando essa natureza é reconhecida, o ser humano pode perceber mais as emoções na comunicação com o outro, refletindo sobre seu conhecimento, sua história e sua cultura, por meio da problematização. Na problematização, surgem utopias, sonhos e novos caminhos para o futuro, criados pelo sujeito que exerce sua liberdade. Essas perspectivas se aproximam da Educação Estética, que valoriza um processo educativo sensível, no qual emoção, conhecimento e realidade não são dissociados, mas integrados no ato criativo.

O ser esperançoso mostra ainda mais a dimensão poética do sujeito na busca por mudança. Movido pelo anseio da esperança, o sujeito problematiza a história e o futuro, utilizando a emoção como força que o impulsiona para um propósito de luta poética. Nesse processo, a esperança não é apenas um sentimento estático, mas uma ação ativa que impulsiona a criação de novos significados e possibilidades de mudança.

As condições da emancipação humana são resultado da constituição de um ser inquieto e curioso, que busca compreender a vida e valorizá-la de maneira criativa e poética.

Os sujeitos são inquietos e, no encontro com o outro, buscam desbravar o mundo, questionar e procurar esclarecimento por meio da criatividade, imaginação, intuição, sentimentos e emoções. Nessa dinâmica, atribuem valor ao conhecimento, elaborando compreensões do objeto estudado e refletindo sobre sua própria existência.

Paulo Freire também indica que a natureza da educação política se encontra com a poética. Ele esclarece que a dimensão política dos sujeitos que sonham, idealizam e criam utopias, ou seja, que poetizam a vida, se expressa quando os sujeitos se posicionam no mundo de maneira criativa. Esse processo ocorre em atividades humanas como cantar, pintar, usar as mãos para transformar a realidade e elaborar novos argumentos, reafirmando a conexão entre expressão artística, pensamento crítico e ação transformadora.

A partir das condições humanas que resultaram nessa análise e das interpretações sobre o sujeito criador, curioso e poético, podemos afirmar que Paulo Freire criou uma docência sensível e criativa, que parte de sua leitura do mundo com curiosidade, rigor metodológico, esperança e ética. Isso o tornou um educador inquieto sobre sua atuação. Em seu discurso, a tessitura de sua docência o tornou apaixonado pelo próprio processo de se tornar docente, levando-o a buscar, cada vez mais, coerência entre o que ensinava, o que dizia aos educandos e a forma como era percebido.

A partir disso, a contribuição de Paulo Freire para a conceituação da Docência Estética está na criação de uma docência criativa e sensível, que busca formas de aprimorar a própria atuação. Ao retirar significados da própria experiência docente para recriá-la, evidencia-se uma docência inquieta e insatisfeita, sempre em movimento, em busca de coerência, inovação e transformação.

A partir de sua prática, Paulo Freire criou uma docência sensível à boniteza da prática educativa, com o objetivo de sensibilizar o educando por meio da sua postura docente de qualidade estética e ética. É uma prática que revela a boniteza de ser gente no encontro e no confronto dialógico com o educando. Nessas interações, o educador não apenas compartilha conhecimento, mas também estimula o educando a exercer sua liberdade e autonomia com ética, envolvendo-o em um discurso que valoriza a boniteza do ser e do existir, ao mesmo tempo em que o incentiva a intervir no mundo.

O ensaio estético e ético formará um sujeito apaixonado e sensível, que se encantará com a própria capacidade de se posicionar no mundo e com a nova humanidade que construirá. Esse sujeito, ao se comprometer com seu caminho humano, busca ser competente naquilo que

problematiza, percebe, sonha, imagina e intui, direcionando seus esforços para a criação de um futuro mais justo e significativo.

A sensibilização, em Paulo Freire, ensina aos educandos a experiência do ensinar e aprender juntos, construindo um encontro estético e ético na dialogicidade. O ensaio estético e ético também valoriza a postura tanto do docente quanto do educando, além de sensibilizar o outro por meio da boniteza. É um exercício para tecer leituras, interpretações, impressões e percepções com sensibilidade, tornando-se sensível à leitura dos significados das posturas e expressões.

A docência, nesse ensaio estético e ético, compartilha sua sensibilidade e paixão pela vida, expressando um testemunho humano sobre o direito de deduzir, comparar e escolher. É assim que Paulo Freire valoriza as emoções, a sensibilidade e a afetividade nos diálogos, reconhecendo neles o potencial para intuir, imaginar e criar formas de entender e mudar o mundo.

A docência de Paulo Freire também não dissocia a seriedade da afetividade nem a afetividade da cognoscibilidade. Em alguns momentos, é possível perceber suas indicações quando não dissocia a docência da alegria, esperança e amorosidade, ao entender a docência como alegre e esperançosa, que cria metodicamente o novo, em um aprender e ensinar com boniteza e alegria. Uma docência, para Paulo Freire, é alegre porque os professores são tocados pelo desejo de cumprir o dever com amorosidade, tocados por outro ser humano e pelo desejo de querê-los bem.

A partir disso, podemos afirmar que a contribuição de Paulo Freire para a conceituação de Docência Estética está na construção de uma docência sensível e criativa, que não se dissocia da dimensão da ética, que busca constantemente aperfeiçoar a própria prática. Seus métodos são criados a partir da interação entre o educador e o outro, retirando significados da própria experiência docente para reinventá-la. Essa maneira de pensar a docência revela uma docência inquieta e insatisfeita, sempre em transformação, aberta ao novo e comprometida com a emancipação e a humanização no processo educativo.

Outra contribuição de Paulo Freire é a criação da qualidade sensível da docência, presente na boniteza da prática educativa. O objetivo é sensibilizar o educando por meio de um discurso estético e ético, mostrando a boniteza de ser gente no encontro dialógico com o outro. O educador, ao compartilhar sua sensibilidade e paixão pela vida, expressa-se como um testemunho humano do direito de deduzir, comparar e escolher. Nesse processo, o educador estimula o educando a exercer sua liberdade e autonomia com ética, envolvendo-o em um discurso de boniteza e incentivando-o a intervir no mundo.

O ensaio estético e ético irá promover a formação do sujeito apaixonado e sensível, que se encantará com a vontade de se posicionar no mundo e com a nova humanidade que construirá. Esse compromisso sensível o levará a buscar ser mais no que problematiza, percebe, sonha, imagina e intui, direcionando suas ações para a criação de um futuro mais justo e transformador.

É possível afirmar que Paulo Freire se apaixonou pela docência como uma aventura criativa, conduzida com rigor metodológico, e por uma postura inventiva e reflexiva sobre a própria prática. Sua docência foi construída a partir da tomada de consciência e da dialogicidade com o outro, de maneira sensível e inquieta, sempre em busca de mais. Movido pela curiosidade e pela investigação, Paulo Freire comprometeu-se de forma coerente com a boniteza, a estética e a ética, criando uma prática que afeta o outro de maneira humana.

O educador humanista que busca expressar a boniteza de ser gente por meio do ensaio estético e ético em uma experiência dialógica tem correlação com o educador estético e criativo, pois, por meio da estética da boniteza, visa afetar o outro e mobilizar o confronto, a inquietação e a tensão criativa na comunicação, a fim de que possam emergir novos sentidos e significados sobre a vida, o cotidiano e o conhecimento.

A partir das análises da obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2021) e das contribuições para uma Educação Estética e Docência Estética desta subseção, a próxima seção irá tecer a relação entre docência, arte e estética em textos de Paulo Freire.

5. RELAÇÃO DOCÊNCIA, ARTE E ESTÉTICA EM TEXTOS FREIRIANOS

Retomando as qualidades da Docência Estética criativa destacadas nesta dissertação, como inquieta, insatisfeita, sensível e humana, de que maneira podemos pensar a relação entre docência, arte e estética nos textos freirianos?

Já afirmamos que a docência criativa representa o anseio do professor que deseja ser problematizador, dialógico, imaginativo e inventivo em suas práticas pedagógicas com os educandos. Esse anseio surge de sua inquietude e insatisfação quanto à forma como compreende suas relações, elabora seus discursos e define o que e como irá comunicar, com o objetivo de construir métodos de ensino de natureza sensível e humana.

É possível dizer que um dos aspectos da inquietude do docente é a maneira como ele contempla a educação de forma aberta, integrando-a a outros campos do conhecimento, como a arte, na busca por compreender como a educação se relaciona com a arte tanto na escola quanto na contemporaneidade (Fischer; Loponte, 2020). Quando esses campos se encontram no pensamento, podem levar o docente a refletir sobre movimentos de criação e inventividade, possibilitando o repensar de novas formas de estar na escola e de construir sua postura docente, desmistificando traços tradicionais e abrindo caminhos para práticas mais criativas (Fischer; Loponte, 2020).

O pensamento aberto ao novo, na intersecção entre arte e educação, permite ao docente perceber o cotidiano de maneira mais sensível e reconhecer os detalhes da vida cotidiana – muitos dos quais também permeiam a arte contemporânea à exemplo das coisas efêmeras ou duradouras, que causam estranhamento ou encantamento, que abordam a multiplicidade, que desafiam cânones tradicionais, que exploram temas sociais ou políticos, entre outros – e que muitas vezes são silenciados e/ou ignorados pela escola. Esse olhar para a arte no diálogo com a vida conduz professores e estudantes a valorizar os pormenores da vida, estimulando a reflexão sobre criação e invenção, a partir do desenvolvimento da sensibilidade com a arte (Loponte, 2017). Além disso, a arte desperta a imaginação, colocando o corpo em um jogo que estimula sentimentos e amplia a percepção (Greene, 1995).

O pensamento de Paulo Freire, nas obras escolhidas para esta dissertação, *Pedagogia do Oprimido* (1979) e *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2021), não tinha como objetivo relacionar o encontro entre arte e educação. No entanto, por meio das análises já apresentadas, podemos indicar que Paulo Freire era um homem sensível aos detalhes do cotidiano – às criações conceituais, aos questionamentos políticos, sociais, às situações simples e até efêmeras, às diversidades e multiplicidades, às interatividades e participações, que

são características tão caras à arte, especialmente às artes contemporâneas – e que essa sensibilidade contribuiu para a construção da docência freiriana e Docência Estética.

Podemos afirmar que foi a sensibilidade diante da vida que permitiu a Paulo Freire enxergar novos horizontes e reinventar a docência. Oliveira (1996) destaca que Paulo Freire também sensibilizava e afetava outros educadores, e que essa atitude revela a dimensão estética de seu discurso e prática. Essa dimensão pode ser constituída por desejo, alegria, sonhos, rigor, seriedade e simplicidade no caminho para a competência.

Outra autora que contribui para a reflexão sobre o desenvolvimento da sensibilidade na vida e as inquietações de Paulo Freire é Ana Maria Araújo Freire. Ela afirma que o processo de construção do pensamento freiriano partiu da concretude da vida, de acontecimentos reais, do trabalho e da prática. Foi a partir da vida que ele pôde oferecer ao mundo um dos frutos de seu pensamento: o conceito de *boniteza* (Freire, 2021).

O termo *boniteza* pertence ao que é bom, ao que é verdadeiro, ressoando a “definição platônica de belo”, sendo uma percepção de um mundo com justiça, com direitos humanos e civis (Freire, 2021, p. 11). A *boniteza* é a manifestação dos movimentos criativos, é a essência da invenção e da curiosidade epistemológica (Freire, 2021).

Ana Maria Araújo Freire também descreve que a *boniteza* era utilizada por Paulo Freire como “metáfora de sublimação” para dar destaque ao que é bonito e sério (Freire, 2021, p. 18). Esse termo foi ganhando profundidade, poesia e história com outras produções freireanas (Freire, 2021). O conceito de *boniteza* acrescentou uma qualidade ao pensamento de Paulo Freire, pois, ao criar um novo significado para *boniteza*, ele atribui virtudes de rigorosidade metódica e abriu espaço para interpretações de natureza poética e crítica (Freire, 2021). Essas são algumas indicações da postura criativa, com espírito de inovação e invenção, que se iniciou com a curiosidade epistemológica para criar e reinventar significados e palavras novas (Freire, 2021).

Os escritos de Ana Maria Araújo Freire afirmam que Paulo Freire pode ter incorporado elementos da estética em seu pensamento para construir uma docência criativa. Por meio da sensibilidade ao cotidiano, ele buscou criar e recriar a vida de maneira poética.

Lewis (2012) afirma que a poética na teoria educacional de Paulo Freire está na maneira como o educador performa a linguagem, em como utilizava as palavras para expressar seus pensamentos e conduzir outros educadores a refletirem sobre a necessidade de reinventar os métodos. Essa abordagem rompe com o que é visível e ouvido, desafiando as estruturas pré-estabelecidas, pois a poética de Paulo Freire possibilita a abertura para novas composições subjetivas.

Há uma estética e uma beleza na pedagogia de Paulo Freire, ocultas em seus pensamentos, que revelam uma dimensão estética não centrada nos resultados, mas no próprio processo educativo. Esse processo se inicia com o rompimento da divisão sensível imposta pela sociedade, possibilitando uma mudança nas interações entre professor e educando. A partir disso, ambos se tornam sujeitos que podem ocupar a mesma posição no processo educativo (Lewis, 2012).

Essa interação é estimulada pelo posicionamento político que incentiva educadores e educandos a se dissociarem de visões padronizadas sobre a forma como, afetivamente, nos conectamos a ambientes, vivências e identidades já estabelecidas na sociedade. É uma maneira de mudar a compreensão do que é estético, em prol da constituição do novo eu, a novos caminhos de formação por meio da visão, audição, olfato e paladar (Lewis, 2012).

Para Lewis (2012), Paulo Freire defende uma política da educação sustentada em uma dimensão pré-conceitual, que acolhe sensações e percepções, considerando a estética como um elemento que permeia, simultaneamente, a política, a arte e o conhecimento na pedagogia. Freire prioriza a relação entre educação, política e imaginação, pois, sem a potência criativa da imaginação, as diferenças e os desacordos não podem se manifestar concretamente.

Por meio das afirmações dos autores, podemos perceber que Paulo Freire indicava em seu pensamento relações com a docência, arte e estética a partir de sua sensibilidade à vida, no cotidiano, criando sua docência criativa de maneira sensível, e utilizando a política para conduzir os educandos a serem abertos e perceptíveis no mundo, sobre outras maneiras de estar no mundo pela comunicação. Quando os sujeitos são expostos a novas percepções sobre a vida, utilizando a diversidade como objeto de investigação e reflexão sobre a própria existência e a do mundo, a sensibilidade começa a ser despertada. Dessa forma, os sujeitos tornam-se mais abertos a outras percepções e possibilidades na vida (Andrade; Cunha; Viruez, 2024).

Ao associar as afirmações dos teóricos às análises desta dissertação, pode-se indicar que Paulo Freire, a partir de sua sensibilidade à vida, apaixonou-se pela docência criativa que construiu. Ele buscou novos sentidos e significados para seu discurso e método, fundamentando-os na abertura ao mundo e na troca comunicativa, que acolhe sensações, percepções, leituras e interpretações do outro. Essa paixão pela docência pode tê-lo levado a comprometer-se profundamente com o dever de educar em um processo contínuo de ensinar e aprender. Pois a paixão conduz a uma nova perspectiva sensorial; é a iniciativa de criar poeticamente com liberdade, expressando sentidos que se vivem no espaço e no tempo (Lewis, 2012).

Reiteramos os resultados encontrados nas análises, que evidenciaram a correlação entre o educador humanista e dialógico e o educador estético e criativo, pois ambos promovem a abertura ao mundo, a problematização existencial e criações genuínas sobre si, o outro, o mundo e o conhecimento. Essa atuação permite que o sujeito seja esperançoso, utópico e ético, a partir de espaços onde é possível perceber os pormenores da vida com a boniteza de ser gente, de ser humano, inquieto e criativo.

6. PALAVRAS FINAIS

O objetivo geral da dissertação foi examinar as contribuições de Paulo Freire para uma Docência Estética. A especificidade desse objetivo envolveu: conceituar a Educação Estética e as características das práticas pedagógicas que a compõem; apresentar a noção de Docência Estética; identificar proposições estéticas em textos de Paulo Freire que abordam experiências que o levaram à paixão pela docência e que tratam de sua visão sobre práticas pedagógicas e docência; e ampliar reflexões sobre a Docência Estética na contemporaneidade.

A problematização ponderada durante a pesquisa se concentrou na seguinte indagação: quais contribuições o pensamento de Paulo Freire pode oferecer para entendermos a Educação Estética e conceituação de Docência Estética?

Os resultados analisados na obra *Pedagogia do Oprimido* (1979) demonstraram que a formação do sujeito criador e sensível, inicia com o acolhimento do seu dever humanista de criar o mundo. Esse sujeito não produz apenas materiais concretos, mas também criações sensíveis – sentimentos, ideias, conceitos, processos, posicionamentos, questionamentos etc. –, contribuindo para transformar a realidade, tornando-a mais humanizada. A contribuição de Paulo Freire para a conceituação da Docência Estética está na ideia de uma docência criativa, que não dicotomiza sensibilidade e pensamento; na docência – com qualidade estética –, a dimensão política torna-se a sua contraparte, inseparável, de modo que o profissional organiza o seu testemunho humano, ampliando seu repertório com linguagens, temas e elementos que acolham e sensibilizem o outro na dialogicidade das práticas educativas.

Os resultados analisados na obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2021) demonstraram que Paulo Freire concebeu uma docência criativa, marcada por uma sensibilidade inerente à boniteza da prática educativa. É por meio dessa prática que o docente pode inventar e imaginar outras formas de exercer a docência, bem como afetar o educando, possibilitando que este se encante com o testemunho humano e se dedique, com disciplina, à criação e recriação de sua humanidade.

Após, leituras, apropriações e recontextualizações das duas obras concluímos que este estudo corroborou para a conceituação de Docência Estética da seguinte maneira:

- a) As relações entre o pensamento de Paulo Freire e a conceituação de uma Docência Estética remetem ao desenvolvimento de uma docência criativa, que abrange as características do acolhimento, afetividade e empatia; mediante relações sensíveis e empáticas, que portas se abrem para a tomada de consciência, para entendimentos e conhecimentos. Essa prática incentiva a liberdade e a autonomia e, assim, impulsiona a

formação de sujeitos criativos e sensíveis, capazes de tecer reflexões sobre o eu, o outro, o mundo e os objetos de conhecimento.

- b) O docente criativo, também é sensível e político, ampliando seu repertório com linguagens, temas e elementos que acolhem e promovem a dialogicidade em meio às práticas educativas. Dessa forma, pode refletir sobre quais conteúdos utilizar como temas a serem problematizados e quais dimensões significativas propor para contemplação e reflexão. Considerando a experiência existencial dos educandos, o docente pode buscar maneiras de suscitar questões próximas às suas esperanças e desesperanças, despertando sua percepção e estimulando a revolução criadora do sujeito.
- c) Outra relação do pensamento de Paulo Freire com a conceituação da Docência Estética remete à boniteza da prática educativa, que se inquieta sobre como seu testemunho da humanidade será apresentado dentro do ensaio estético e ético da criação. O objetivo é sensibilizar o educando por meio de um discurso estético e ético, mostrando a boniteza de ser gente no encontro dialógico com o outro. O educador, ao compartilhar sua sensibilidade e paixão pela vida, expressa-se como um testemunho humano do direito de deduzir, comparar e escolher. Nesse processo, o educador estimula o educando a exercer sua liberdade e autonomia com ética, envolvendo-o em um discurso de boniteza e incentivando-o a intervir no mundo.
- d) Os resultados também apontaram que o pensamento freiriano sobre o educador humanista e dialógico apresenta correlação com o educador estético e criativo, no cuidado em oferecer um diálogo marcado pela sensibilidade amorosa, solidária e generosa. Essa maneira de ser abre novas possibilidades de construir testemunhos humanos nas práticas pedagógicas e de expressar a boniteza de ser gente, que confronta o ser humano a tornar-se um sujeito inquieto e inovador.

A prática educativa no ensaio estético e ético irá promover a formação do sujeito apaixonado e sensível, que se encantará com a vontade de se posicionar no mundo e com a nova humanidade que construirá. Esse compromisso sensível o levará a buscar a ser mais no que problematiza, percebe, sonha, imagina e intui, direcionando suas ações para a criação de um futuro mais justo e transformador.

Ao associar as afirmações dos teóricos às análises desta dissertação, identificamos que as experiências que levaram Paulo Freire à paixão pela docência foi a sensibilidade apurada em meio à vivência profunda e empática junto aos problemas e aos encantamentos advindos do cotidiano. Paulo Freire, a partir de sua sensibilidade à vida, apaixonou-se pela docência criativa

que construiu. Buscou novos sentidos e significados para seu discurso e método, fundamentando-os na abertura ao mundo e na troca comunicativa, que acolhe sensações, percepções, leituras e interpretações do outro. Essa paixão pela docência pode tê-lo levado a comprometer-se profundamente com o dever de educar em um processo contínuo de ensinar e aprender.

É possível afirmar que Paulo Freire se apaixonou pela docência como uma aventura criativa, conduzida com rigor metodológico e marcada por uma postura inventiva e reflexiva sobre a própria prática. Sua docência foi construída a partir da tomada de consciência e da dialogicidade com o outro, de maneira sensível e inquieta, sempre em busca de mais. Movido pela curiosidade e pela investigação, Paulo Freire comprometeu-se, de forma coerente, com a boniteza, a estética, indissociável à política e à ética, criando uma prática que impacta o outro de maneira humana.

As contribuições desta pesquisa para a ampliação das reflexões sobre a Docência Estética na contemporaneidade apontam que a formação docente inquieta tem como propósito encantar os educandos para o ato criativo e conduzi-los à atividade de argumentação. No entanto, para que isso ocorra, o docente deve, primeiramente, despertar em si uma paixão pela humanidade, estar aberto a novos conhecimentos, ampliar seus repertórios e desenvolver sua sensibilidade e empatia nas interações com o outro. Dessa forma, poderá organizar, de maneira competente, seu testemunho humano, como alguém que sonha, imagina e intui projetos para o futuro, problematizando a partir de sua história e curiosidade. Por meio do diálogo, o educador constrói sua identidade docente e influencia os educandos na construção de sua liberdade e autonomia, estimulando-os a se tornarem sujeitos críticos e criadores de seus próprios caminhos humanos.

Concluimos, ainda, que os resultados das análises corroboram a importância de repensar as práticas da educação escolar e social, promovendo diálogos que incluam a diversidade e o encontro com o diferente. Essa prática permite acolher outras realidades, vivências, sentidos e percepções, reconhecendo os anseios, esperanças e desesperanças de grupos em situação de vulnerabilidade, frequentemente excluídos e silenciados na comunicação, no debate, no questionamento e na participação social. Os resultados também indicam que o caminho para efetivar esse diálogo inclusivo é a empatia estética, política e ética com o outro, permitindo a construção de relações educativas mais humanizadas, sensíveis e transformadoras.

REFERÊNCIAS

- ANZOLIN, Heloisa Helena. Rede pergamum: história, evolução e Perspectivas. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v.14, n.2, p. 493-512, jul./dez, 2009. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/640>. Acesso em: 30 mar. 2025.
- ANDRADE, Erika Natacha Fernandes de. CUNHA, Marcus Vinicius da. VIRUEZ, Tatiana Cristina Santana. The genesis of aesthetic sensitivity in Carolina de Jesus: Challenges for Educators. **Studies in Philosophy and Education**, [S.l.], v. 43, p. 289-304, 2024. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11217-024-09935-6>. Acesso em: 02 jun. 2024.
- ANDRADE, Erika Natacha Fernandes. COFFACCI, Enmilly da Costa. O discurso de Joan Miró sobre a criação: contribuição para a formação de professores. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, [S. l.], v. 17, n. 1, p. e9193, 2022. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/9193/5684>. Acesso em: 28 fev. 2025.
- BALANCIERI, Silmara Cristina Nery de Freitas. **As experiências de artistas de Corumbá/MS e a formação estética nos espaços escolares**. 2023, 69 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá/MS, 2023.
- BARCELOS, Valdo Hermes. AZZOLIN, Maria Aparecida. Pedagogia do Oprimido – 50 anos – mais Freire, nunca menos. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 27, n. 3, p. 665-684, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/14lGTH1tjeoRgHXSjIyP6-niKaxPYewjW/view>. Acesso em: 29 nov. 2024.
- BATISTA, Tatiana da Silva Ramos. **A dimensão criativa da docência: conceituações a partir da pedagogia retórica e da filosofia de Gilles Deleuze**. 2022, 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2022.
- BERINO, Aristóteles de Paula. Paulo Freire esteta: arte, fotografia e cinema. **e-Mosaicos, Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap-UERJ)**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 13, p. 182-192, dez. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/30478>. Acesso em: 29 maio. 2024.
- BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte May. O regime da esteticidade em Freire. **Debates em Educação**, Maceió, v. 2, n. 3, p. 1-17, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/61>. Acesso em: 08 de maio. de 2024.
- BOGDAN, Robert Karl. BIKLEN, Sari Knopp. Características da investigação qualitativa. *In*: BOGDAN, Robert Karl. BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e ao método**. Portugal: Porto Editora, 1994. p.47-51.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Ministério da Educação**. Brasília, DF, 2010.

CORUMBÁ (CIDADE). Decreto nº 3.372, de 20 de janeiro de 2025. Dispõe sobre designações pro tempore de profissionais de educação para a função de Diretor de Escola, Diretor-Adjunto de Escola e Diretor do CEMEI, regulamenta procedimento de transição e dá outras providências. **Leis Municipais**. Corumbá, 2025. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ms/c/corumba/decreto/2025/338/3372/decreto-n-3372-2025-dispoe-sobre-designacoes-pro-tempore-de-profissionais-de-educacao-para-a-funcao-de-diretor-de-escola-diretor-adjunto-de-escola-e-diretor-do-cemei-regulamenta-procedimento-de-transicao-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 30 mar. 2025.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. **Educação integral para crianças**: Parques Infantis do município de Marília/SP (1937 - 1978). 2022, 472 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/217159>. Acesso em 3 set. 2024.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. Elementos físicos de Parques Infantis do interior de São Paulo (1937-1978). **Revista Signos**, Lajeado, v. 45, n. 1, 2024. p. 300-327. Disponível em: <https://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/3777>. Acesso em: 12 ago. 2024.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. Elementos para uma história da Educação Integral no Brasil. *In*: PEREIRA, Adriana Alonso; SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e Souza; CONCEIÇÃO, Aline de Novaes (orgs.). **Educação Integral**: estudos e vivências no Brasil. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 15-28. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/educacao-integral-estudos-e-vivencias-no-brasil/>. Acesso em: 28 fev. 2024.

CUNHA, Marcus Vinicius da. GARCIA, Débora Cristina. A apropriação de John Dewey na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1964). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 176-203, 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2176-66812009000100009&script=sci_abstract. Acesso em: 21 jun. 2024.

CUNHA, Marcus Vinicius da. Recontextualização e retórica na análise de discursos pedagógicos. *In*: SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera. Tereza. (Orgs.). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

ECCO, Idanir. NOGARO, Arnaldo. A educação em Paulo Freire como processo de humanização. *In*: **XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. 2015, Curitiba. Anais [...], BVL, 2015. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/87868702/a-educacao-em-paulo-freire-como-processo-de-humanizacao>. Acesso em: 12 set. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Paulo Freire: A boniteza na minha vida. *In*: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **a palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2021. p. 15-21.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Apresentação. *In*: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **a palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021. p. 11-12.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.

GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi. **Imaginação**: arte e ciência na infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 75-92, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/NzsgHwpBkM6X9gv7NvDvRWL/?lang=pt>. Acesso em: 29 nov. 2024.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

GREENE, Sarah Maxine. **Releasing the imagination**: essays on education, the arts, and social change. [S.I.], John Wiley & Sons, 1995.

HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Tradução de Bruna Villar. São Paulo: Phorte, 2020.

LEWIS, Tyson. **The Aesthetics of Education**: Theatre, Curiosity, and Politics in the Work of Jacques Rancière and Paulo Freire. New York: Bloomsbury, 2012.

FISCHER, Deborah Vier Fischer. LOPONTE, Luciana Gruppelli. Modos de habitar a escola: o que somos capazes de inventar? **Educação**, Santa Maria, [S. l.], v. 45, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/35041>. Acesso em: 28 fev. 2025.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte, verdade e pesquisa em educação. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v.21, n.2, p. 479-494, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8651387>. Acesso em: 28 fev. 2025.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22, n. 69, p. 429-452, abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/F6qJ3ZSjrQjgwPn5nzsQywj/?lang=pt>. Acesso em: 28 fev. 2025.

MIGUEL, Priscila Caroline. CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. PEREIRA, Adriana Alonso. Concepções de Educação Integral na contemporaneidade brasileira, **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 9, p. 1-25, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/19326/22503>. Acesso em: 28 fev. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul. 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/Bgpmz7T7cNv8K9Hg4J9fJDb/?lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2024.

MENDES, Gilmar Ferreira. JÚNIOR, Nestor José Forster [et al.]. **Manual de redação da Presidência da República**. Brasília: Presidência da República, 2018.

OLIVEIRA, Edna Castro de. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 69 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021, p. 11-14.

OLIVEIRA, Maria Franciane Bezerra. ANDRADE, Érika Natacha Fernandes de. Formação estética na Educação Infantil como ato político. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 25, p. 1-23, 2023. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9228629>. Acesso em: 21 jun. 2024.

PARÉ, Selma Gonçalves. ANDRADE, Erika Natacha Fernandes de. CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. Estudos sobre Paulo Freire e a Educação Estética: fundamentos de uma educação sensível para uma formação humanizadora. **Revista Momento: diálogos em Educação** [no prelo].

PARE, Selma Gonçalves. ANDRADE, Erika Natacha Fernandes de. BATISTA, Tatiana da Silva Ramos. Problematizando a cultura escolar a partir do discurso de Paul Klee sobre a criação. In: RÜCKERT, Fabiano Quadros. MARIANO, Jorge Luis Mazzeo. **Cultura escolar em perspectiva democrática: saberes e práticas**. Campo Grande/MS: Editora UFMS, p. 162-182, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/5426> . Acesso em: 21 jun. 2024.

PARE, Selma Gonçalves. ANDRADE, Erika Natacha Fernandes. Experiências de Paul Klee: contribuições para a educação. In: **IV Congresso de educação do CPAN. III semana integrada graduação e pós-graduação do CPAN**, 2019, Corumbá/MS. Anais [...]. BLV Corumbá/MS: *Campus* do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2019, 1-14. Disponível em: https://cecpan.ufms.br/files/2019/12/C_26_.pdf . Acesso em: 21 jun. 2024.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética e educação**. São Paulo: Autêntica, 2009, 1. ed E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Acervo/Publicacao/192427>. Acesso em: 21 jun. 2024.

PEREIRA, Sandra Maria Borba. **O ato pedagógico como ato gnosiológico em Paulo Freire**

ensinar como uma aventura criadora. 2010. 186f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

REDIN, Euclides. Estética. *In*: STRECK, Danilo Romeu. REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

RODRIGUES, Silvia Adriana. SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento. SOUZA, Dulcinéia Beirigo de. Memórias e histórias de uma professora em busca de sua identidade na docência. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 318-338, maio. 2023. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/21688>. Acesso em: 28 fev. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, Fabiane Tejada da. **A constituição do sujeito histórico freiriano: construções da práxis de uma espect-atriz/professora.** 2011, 149f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2011.

STRECK, Danilo Romeu. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ZYCH, Anizia Costa. UJIIE, Nájela Tavares. O instigador Paulo Freire e os entornos da diversidade. **Travessias**, Cascavel, v. 2, n. 1, p. e2916, 2008. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/2916>. Acesso em: 28 fev. 2025.

APÊNDICE A – INFORMAÇÕES SOBRE OS TEXTOS DE PAULO FREIRE

Paulo Freire valoriza o diálogo e a conscientização como pilares centrais da educação, com textos que também abrangem a relação entre educação, política e cultura. Ele introduziu conceitos fundamentais, como a conscientização e a educação popular, que influenciaram movimentos sociais e educacionais em todo o mundo.

Paulo Freire acreditava que a educação deveria ir além da simples transmissão de conhecimento técnico, englobando também a formação ética e política e estética dos cidadãos. Suas ideias continuam a inspirar educadores que veem na sua pedagogia uma ferramenta poderosa para promover a justiça social e a emancipação humana, fazendo de sua obra um legado duradouro na luta por uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

A seguir, o Quadro número dois apresenta dados sobre trinta obras de Paulo Freire, incluindo informações sobre os títulos e seus autores coautores: Sérgio Guimarães, Ira Shor, Antonio Faundez, Frei Betto, Donald Macedo e Moacir Gadotti.

Quadro 2- Títulos das obras de Paulo Freire e autores coautores

Título	Autores
<i>Educação e Atualidade Brasileira</i>	Paulo Freire
<i>Educação como Prática da Liberdade</i>	Paulo Freire
<i>Pedagogia do Oprimido</i>	Paulo Freire
<i>Extensão ou Comunicação?</i>	Paulo Freire
<i>Ação Cultural: para a liberdade e outros escritos</i>	Paulo Freire
<i>Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo</i>	Paulo Freire
<i>Educação e Mudança</i>	Paulo Freire
<i>Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire</i>	Paulo Freire
<i>A Importância do Ato de Ler: em três artigos da que se completam</i>	Paulo Freire
<i>Partir da Infância: diálogos sobre a educação</i>	Paulo Freire e Sérgio Guimarães
<i>Virtudes do Educador</i>	Paulo Freire
<i>Por uma Pedagogia da Pergunta</i>	Paulo Freire e Antonio Faundez
<i>Política e Educação</i>	Paulo Freire

<i>Essa Escola Chamada Vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho</i>	Frei Betto e Paulo Freire
<i>Medo e Ousadia: o cotidiano do professor</i>	Paulo Freire e Ira Shor
<i>Aprendendo com a Própria História</i>	Paulo Freire e Sérgio Guimarães
<i>Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra</i>	Paulo Freire e Donald Macedo
<i>Pedagogia: Diálogo e Conflito</i>	Sérgio Guimarães, Moacir Gadotti e Paulo Freire
<i>Educadores de Rua: uma abordagem crítica – alternativas de atendimento aos meninos de rua</i>	Paulo Freire
<i>Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido</i>	Paulo Freire
<i>Professora, Sim; tia, não – cartas a quem ousa ensinar</i>	Paulo Freire
<i>Cartas à Cristina: reflexões sobre a minha vida e minha práxis</i>	Paulo Freire
<i>À Sombra desta Mangueira</i>	Paulo Freire
<i>Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa</i>	Paulo Freire
<i>Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos</i>	Paulo Freire
<i>Dialogando com a Própria História</i>	Paulo Freire e Sérgio Guimarães
<i>Pedagogia dos Sonhos Possíveis</i>	Paulo Freire e Ana Maria Araújo Freire
<i>A África Ensinando a Gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe</i>	Paulo Freire e Sérgio Guimarães
<i>Lições de Casa: últimos diálogos sobre educação</i>	Paulo Freire e Sérgio Guimarães
<i>Educar com a Mídia: novos diálogos sobre educação</i>	Paulo Freire e Sérgio Guimarães

Fonte: elaboração própria.

Os Quadros a seguir apresentam informações parciais sobre as obras de Paulo Freire e estão organizados da seguinte forma: Edições, Ano, Autores, Editora, Título e Local de

Publicação. Os Quadros números 3 a trinta e dois estão organizados de acordo com a sequência de obras apresentada no Quadro número dois. As informações coletadas foram retiradas de catálogos disponíveis online, acervos bibliográficos de Paulo Freire, e de universidades federais, estaduais e institutos federais. Nas pesquisas gerais dos acervos, priorizamos os títulos das obras de Paulo Freire.

Quadro 3 - Tese e Livro: *Educação e Atualidade Brasileira*

Edição	Ano	Autores	Editora	Título	Local De Publicação
-	1959	Paulo Freire	Escolas de Belas Artes de Pernambuco, Recife	<i>Educação e Atualidade Brasileira. (Tese de Doutorado)</i>	Recife, PE
2 ed.	2001	Paulo Freire	Cortez e Instituto Paulo Freire	<i>Educação e Atualidade Brasileira</i>	São Paulo, SP
3 ed.	2003	Paulo Freire	Cortez	<i>Educação e Atualidade Brasileira</i>	São Paulo, SP

Fonte: elaboração própria.

Quadro 4 – Livro: *Educação como Prática da Liberdade*

Edição	Ano	Autores	Editora	Título	Local De Publicação
1 ed.	1967	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação como Prática da Liberdade</i>	Rio de Janeiro, RJ
2 ed.	1969	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação como Prática da Liberdade</i>	Rio de Janeiro, RJ
3 ed.	1971	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação como Prática da Liberdade</i>	Rio de Janeiro, RJ
4 ed.	1974	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação como Prática da Liberdade</i>	Rio de Janeiro, RJ
5 ed.	1975	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação como Prática da Liberdade</i>	Rio de Janeiro, RJ
6 ed.	1976	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação como Prática da Liberdade</i>	Rio de Janeiro, RJ

7 ed.	1977	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação como Prática da Liberdade</i>	Rio de Janeiro, RJ
8 ed.	1978	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação como Prática da Liberdade</i>	Rio de Janeiro, RJ
9 ed.	1979	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação como Prática da Liberdade</i>	Rio de Janeiro, RJ
11 ed.	1980	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação como Prática da Liberdade</i>	Rio de Janeiro, RJ
12 ed.	1981	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação como Prática da Liberdade</i>	Rio de Janeiro, RJ
13 ed.	1982	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação como Prática da Liberdade</i>	Rio de Janeiro, RJ
14 ed.	1983	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação como Prática da Liberdade</i>	Rio de Janeiro, RJ
15 ed.	1984	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação como Prática da Liberdade</i>	Rio de Janeiro, RJ
16 ed.	1985	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação como Prática da Liberdade</i>	Rio de Janeiro, RJ
17 ed.	1986	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação como Prática da Liberdade</i>	Rio de Janeiro, RJ
18 ed.	1987	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação como Prática da Liberdade</i>	Rio de Janeiro, RJ
19 ed.	1989	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação como Prática da Liberdade</i>	Rio de Janeiro, RJ
20 ed.	1991	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação como Prática da Liberdade</i>	Rio de Janeiro, RJ
21 ed.	1992	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação como Prática da Liberdade</i>	Rio de Janeiro, RJ
22 ed.	1996	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação como Prática da Liberdade</i>	Rio de Janeiro, RJ
23 ed.	1999	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação como Prática da Liberdade</i>	São Paulo SP

24 ed.	2000	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação como Prática da Liberdade</i>	São Paulo, SP
25 ed.	2001	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação como Prática da Liberdade</i>	São Paulo, SP
26 ed.	2002	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação como Prática da Liberdade</i>	Rio de Janeiro, RJ
27 ed.	2003	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação como Prática da Liberdade</i>	Rio de Janeiro, RJ
28 ed.	2005	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação como Prática da Liberdade</i>	Rio de Janeiro, RJ
29 ed.	2006	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação como Prática da Liberdade</i>	Rio de Janeiro, RJ
30 ed.	2007	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação como Prática da Liberdade</i>	Rio de Janeiro, RJ
31 ed.	2008	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação como Prática da Liberdade</i>	Rio de Janeiro, RJ
32 ed.	2009	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação como Prática da Liberdade</i>	São Paulo, SP
33 ed.	2010	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação como Prática da Liberdade</i>	Rio de Janeiro, RJ
34 ed.	2011	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação como Prática da Liberdade</i>	Rio de Janeiro, RJ
36 ed.	2014	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação como Prática da Liberdade</i>	Rio de Janeiro, RJ
40 ed.	2017	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação como Prática da Liberdade</i>	São Paulo, SP
41 ed.	2018	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação como Prática da Liberdade</i>	Rio de Janeiro, RJ
50 ed.	2021	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação como Prática da Liberdade</i>	Rio de Janeiro, RJ
52 ed.	2022	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação como Prática da Liberdade</i>	Rio de Janeiro, RJ

56 ed.	2023	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação como Prática da Liberdade</i>	São Paulo, SP
57 ed.	2024	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação como Prática da Liberdade</i>	Rio de Janeiro, RJ

Fonte: elaboração própria.

Quadro 5- Livro: *Pedagogia do Oprimido*

Edição	Ano	Autores	Editora	Título	Local De Publicação
2 ed.	1975	Paulo Freire	Afrontamento	<i>Pedagogia do Oprimido</i>	Porto Alegre, RS
6 ed.	1978	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia do Oprimido</i>	Rio de Janeiro, RJ
9 ed.	1981	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia do Oprimido</i>	Rio de Janeiro, RJ
11 ed.	1982	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia do Oprimido</i>	Rio de Janeiro, RJ
14 ed.	1985	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia do Oprimido</i>	Rio de Janeiro, RJ
17 ed.	1987	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia do Oprimido</i>	Rio de Janeiro, RJ
18 ed.	1988	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia do Oprimido</i>	Rio de Janeiro, RJ
20 ed.	1992	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia do Oprimido</i>	Rio de Janeiro, RJ
27 ed.	1999	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia do Oprimido</i>	Rio de Janeiro, RJ
28 ed.	2000	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia do Oprimido</i>	Rio de Janeiro, RJ
32 ed.	2002	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia do Oprimido</i>	Rio de Janeiro, RJ
36 ed.	2003	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia do Oprimido</i>	Rio de Janeiro, RJ
38 ed.	2004	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia do Oprimido</i>	Rio de Janeiro, RJ
40 ed.	2005	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia do Oprimido</i>	Rio de Janeiro, RJ
44 ed.	2006	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia do Oprimido</i>	Rio de Janeiro, RJ
45 ed.	2007	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia do Oprimido</i>	Rio de Janeiro, RJ
47 ed.	2008	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia do Oprimido</i>	Rio de Janeiro, RJ
48 ed.	2009	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia do Oprimido</i>	Rio de Janeiro, RJ

50 ed.	2011	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia do Oprimido</i>	Rio de Janeiro, RJ
54 ed.	2013	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia do Oprimido</i>	Rio de Janeiro, RJ
56 ed.	2014	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia do Oprimido</i>	Rio de Janeiro, RJ
57 ed.	2015	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia do Oprimido</i>	Rio de Janeiro, RJ
60 ed.	2016	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia do Oprimido</i>	Rio de Janeiro, RJ
63 ed.	2017	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia do Oprimido</i>	Rio de Janeiro, RJ
66 ed.	2018	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia do Oprimido</i>	Rio de Janeiro, RJ
69 ed.	2019	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia do Oprimido</i>	Rio de Janeiro, RJ
74 ed.	2020	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia do Oprimido.</i>	Rio de Janeiro, RJ
78 ed.	2021	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia do Oprimido</i>	Rio de Janeiro, RJ

Fonte: elaboração própria.

Quadro 6 - Livro: *Extensão ou Comunicação?*

Edição	Ano	Autores	Editadora	Título	Local De Publicação
2 ed.	1975	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Extensão ou Comunicação?</i>	Rio de Janeiro, RJ
3 ed.	1977	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Extensão ou Comunicação?</i>	Rio de Janeiro, RJ
4 ed.	1979	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Extensão ou Comunicação?</i>	Rio de Janeiro, RJ
5 ed.	1980	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Extensão ou Comunicação?</i>	Rio de Janeiro, RJ
6 ed.	1982	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Extensão ou Comunicação?</i>	Rio de Janeiro, RJ
7 ed.	1983	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Extensão ou Comunicação?</i>	Rio de Janeiro, RJ
8 ed.	1985	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Extensão ou Comunicação?</i>	Rio de Janeiro, RJ
9 ed.	1988	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Extensão ou Comunicação?</i>	Rio de Janeiro, RJ
10 ed.	1992	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Extensão ou Comunicação?</i>	Rio de Janeiro, RJ
11 ed.	2001	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Extensão ou Comunicação?</i>	Rio de Janeiro, RJ
12 ed.	2002	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Extensão ou Comunicação?</i>	Rio de Janeiro, RJ

13 ed.	2006	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Extensão ou Comunicação?</i>	Rio de Janeiro, RJ
15 ed.	2011	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Extensão ou Comunicação?</i>	Rio de Janeiro, RJ
16 ed.	2013	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Extensão ou Comunicação?</i>	São Paulo, SP
17 ed.	2015	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Extensão ou Comunicação?</i>	São Paulo, SP
18 ed.	2017	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Extensão ou Comunicação?</i>	Rio de Janeiro, RJ
20 ed.	2019	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Extensão ou Comunicação?</i>	Rio de Janeiro, RJ
22 ed.	2020	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Extensão ou Comunicação?</i>	Rio de Janeiro, RJ
23 ed.	2021	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Extensão ou Comunicação?</i>	Rio de Janeiro, RJ
25 ed.	2022	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Extensão ou Comunicação?</i>	Rio de Janeiro, RJ

Fonte: elaboração própria.

Quadro 7 - Livro: *Ação Cultural: para a liberdade e outros escritos*

Edição	Ano	Autores	Editadora	Título	Local De Publicação
2 ed.	1977	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Ação Cultural: para a liberdade e outros escritos</i>	Rio de Janeiro, RJ
3 ed.	1978	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Ação Cultural: para a liberdade e outros escritos</i>	Rio de Janeiro, RJ
4 ed.	1979	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Ação Cultural: para a liberdade e outros escritos</i>	Rio de Janeiro, RJ
5 ed.	1981	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Ação Cultural: para a liberdade e outros escritos</i>	Rio de Janeiro, RJ
6 ed.	1982	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Ação Cultural: para a liberdade e outros escritos</i>	Rio de Janeiro, RJ
7 ed.	1984	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Ação Cultural: para a liberdade e outros escritos</i>	Rio de Janeiro, RJ
8 ed.	1987	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Ação Cultural: para a liberdade e outros escritos</i>	Rio de Janeiro, RJ
9 ed.	2001	Paulo Freire	Artemed	<i>Ação Cultural: para a liberdade e outros escritos</i>	Rio de Janeiro, RJ

10 ed.	2002	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Ação Cultural:</i> para a liberdade e outros escritos	São Paulo, SP
11 ed.	2006	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Ação Cultural:</i> para a liberdade e outros escritos	São Paulo, SP
12 ed.	2007	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Ação Cultural:</i> para a liberdade e outros escritos	Rio de Janeiro, RJ
13 ed.	2010	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Ação Cultural:</i> para a liberdade e outros escritos	Rio de Janeiro, RJ
14 ed.	2011	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Ação Cultural:</i> para a liberdade e outros escritos	Rio de Janeiro, RJ
15 ed.	2015	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Ação Cultural:</i> para a liberdade e outros escritos	Rio de Janeiro, RJ
16 ed.	2018	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Ação Cultural:</i> para a liberdade e outros escritos	Rio de Janeiro, RJ
17 ed.	2019	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Ação Cultural:</i> para a liberdade e outros escritos	Rio de Janeiro, RJ
19 ed.	2022	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Ação Cultural:</i> para a liberdade e outros escritos	Rio de Janeiro, RJ

Fonte: elaboração própria.

Quadro 8- Livro: *Cartas à Guine-Bissau*: registro de uma experiência em processo

Edição	Ano	Autores	Editora	Título	Local Da Publicação
2 ed.	1978	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Cartas à Guine Bissau</i> : registro de uma experiência em processo	Rio de Janeiro, RJ
4 ed.	1984	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Cartas à Guine- Bissau</i> : registro de uma experiência em processo	Rio de Janeiro, RJ
5 ed.	2011	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Cartas à Guine- Bissau</i> : registro de uma experiência em processo	São Paulo, SP
7 ed.	2019	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Cartas à Guine- Bissau</i> : registro de uma experiência em processo	São Paulo, SP

Fonte: elaboração própria.

Quadro 9 – Livro: *Educação e Mudança*

Edição	Ano	Autores	Editora	Título	Local De Publicação
2 ed.	1979	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação e Mudança</i>	Rio de Janeiro, RJ
3 ed.	1981	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação e Mudança</i>	Rio de Janeiro, RJ
5 ed.	1982	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação e Mudança</i>	Rio de Janeiro, RJ
6 ed.	1983	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação e Mudança</i>	Rio de Janeiro, RJ
8 ed.	1984	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação e Mudança</i>	Rio de Janeiro, RJ
9 ed.	1985	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação e Mudança</i>	São Paulo, SP
11 ed.	1986	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação e Mudança</i>	Rio de Janeiro, RJ
13 ed.	1987	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação e Mudança</i>	Rio de Janeiro, RJ
14 ed.	1988	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação e Mudança</i>	Rio de Janeiro, RJ
15 ed.	1989	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação e Mudança</i>	São Paulo, SP
16 ed.	1990	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação e Mudança</i>	São Paulo, SP
17 ed.	1991	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação e Mudança</i>	Rio de Janeiro, RJ
19 ed.	1993	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação e Mudança</i>	São Paulo, SP
20 ed.	1994	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação e Mudança</i>	Rio de Janeiro, RJ
21 ed.	1997	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação e Mudança</i>	Rio de Janeiro, RJ
22 ed.	1998	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação e Mudança</i>	Rio de Janeiro, RJ
23 ed.	1999	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação e Mudança</i>	Rio de Janeiro, RJ
24 ed.	2001	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação e Mudança</i>	Rio de Janeiro, RJ
26 ed.	2002	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação e Mudança</i>	São Paulo, SP
27 ed.	2003	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação e Mudança</i>	São Paulo, SP
28 ed.	2005	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação e Mudança</i>	São Paulo, SP

29 ed.	2006	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação e Mudança</i>	Rio de Janeiro, RJ
30 ed.	2007	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação e Mudança</i>	Rio de Janeiro, RJ
31 ed.	2008	Paulo Freire Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação e Mudança</i>	Rio de Janeiro, RJ
32 ed.	2010	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação e Mudança</i>	São Paulo, SP
34 ed.	2011	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação e Mudança</i>	São Paulo, SP
36 ed.	2014	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação e Mudança</i>	Rio de Janeiro, RJ
37 ed.	2016	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação e Mudança</i>	São Paulo, SP
38 ed.	2018	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação e Mudança</i>	São Paulo, SP
41 ed.	2020	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação e Mudança</i>	Rio de Janeiro, RJ
48 ed.	2022	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação e Mudança</i>	Rio de Janeiro, RJ
50 ed.	2023	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Educação e Mudança</i>	Rio de Janeiro, RJ

Fonte: elaboração própria.

Quadro 10 – Livro: *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*

Edição	Ano	Autores	Editora	Título	Local De Publicação
1 ed.	1979	Paulo Freire	Cortez & Moraes	<i>Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire</i>	São Paulo, SP
3 ed.	1980	Paulo Freire	Moraes	<i>Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire</i>	São Paulo, SP

Fonte: elaboração própria.

Quadro 11 - Livro: *A Importância do Ato de Ler: em três artigos da que se completam*

Edição	Ano	Autores	Editora	Título	Local De Publicação
2 ed.	1982	Paulo Freire	Autores Associados	<i>A Importância do Ato de Ler: em três artigos da que se completam</i>	São Paulo, SP
3 ed.	1983	Paulo Freire	Autores Associados	<i>A Importância do Ato de Ler: em três artigos da que se completam</i>	São Paulo, SP
6 ed.	1984	Paulo Freire	Autores Associados	<i>A Importância do Ato de Ler: em três artigos da que se completam</i>	São Paulo, SP
22 ed.	1988	Paulo Freire	Autores Associados	<i>A Importância do Ato de Ler: em três artigos da que se completam</i>	São Paulo, SP
23 ed.	1989	Paulo Freire	Cortez	<i>A Importância do Ato de Ler: em três artigos da que se completam</i>	São Paulo, SP
24 ed.	1990	Paulo Freire	Cortez	<i>A Importância do Ato de Ler: em três artigos da que se completam</i>	São Paulo, SP
25 ed.	1991	Paulo Freire	Autores Associados	<i>A Importância do Ato de Ler: em três artigos da que se completam</i>	São Paulo, SP
27 ed.	1992	Paulo Freire	Autores Associados	<i>A Importância do Ato de Ler: em três artigos da que se completam</i>	São Paulo, SP
28 ed.	1993	Paulo Freire	Cortez	<i>A Importância do Ato de Ler: em três artigos da que se completam</i>	São Paulo, SP
29 ed.	1994	Paulo Freire	Cortez	<i>A Importância do Ato de Ler: em três artigos da que se completam</i>	São Paulo, SP
30 ed.	1995	Paulo Freire	Cortez	<i>A Importância do Ato de Ler: em três artigos da que se completam</i>	São Paulo, SP
32 ed.	1996	Paulo Freire	Cortez	<i>A Importância do Ato de Ler: em</i>	São Paulo, SP

				três artigos da que se completam	
33 ed.	1997	Paulo Freire	Cortez	<i>A Importância do Ato de Ler: em três artigos da que se completam</i>	São Paulo, SP
36 ed.	1998	Paulo Freire	Cortez	<i>A Importância do Ato de Ler: em três artigos da que se completam</i>	São Paulo, SP
37 ed.	1999	Paulo Freire	Cortez	<i>A Importância do Ato de Ler: em três artigos da que se completam</i>	São Paulo, SP
39 ed.	2000	Paulo Freire	Cortez	<i>A Importância do Ato de Ler: em três artigos da que se completam</i>	São Paulo, SP
41 ed.	2001	Paulo Freire	Cortez	<i>A Importância do Ato de Ler: em três artigos da que se completam</i>	São Paulo, SP
43 ed.	2002	Paulo Freire	Cortez	<i>A Importância do Ato de Ler: em três artigos da que se completam</i>	São Paulo, SP
45 ed.	2003	Paulo Freire	Cortez	<i>A Importância do Ato de Ler: em três artigos da que se completam</i>	São Paulo, SP
47 ed.	2006	Paulo Freire	Cortez	<i>A Importância do Ato de Ler: em três artigos da que se completam</i>	São Paulo, SP
48 ed.	2006	Paulo Freire	Cortez	<i>A Importância do Ato de Ler: em três artigos da que se completam</i>	São Paulo, SP
49 ed.	2008	Paulo Freire	Cortez	<i>A Importância do Ato de Ler: em três artigos da que se completam</i>	São Paulo, SP
50 ed.	2009	Paulo Freire	Cortez	<i>A Importância do Ato de Ler: em três artigos da que se completam</i>	São Paulo, SP
51 ed.	2011	Paulo Freire	Cortez	<i>A Importância do Ato de Ler: em três artigos da que se completam</i>	São Paulo, SP

52 ed.	2022	Paulo Freire	Cortez	<i>A Importância do Ato de Ler: em três artigos da que se completam</i>	São Paulo, SP
--------	------	--------------	--------	---	---------------

Fonte: elaboração própria.

Quadro 12 - Livro: *Partir da Infância: diálogos sobre a educação*

Edição	Ano	Autores	Editora	Título	Local De Publicação
2 ed.	2020	Paulo Freire e Sérgio Guimarães.	Paz e Terra	<i>Partir da Infância: diálogos sobre a educação</i>	Rio de Janeiro, RJ
3 ed.	2021	Paulo Freire e Sérgio Guimarães.	Paz e Terra	<i>Partir da Infância: diálogos sobre a educação</i>	Rio de Janeiro, RJ
4 ed.	2022	Paulo Freire e Sérgio Guimarães.	Paz e Terra	<i>Partir da Infância: diálogos sobre a educação</i>	Rio de Janeiro, RJ

Fonte: elaboração própria.

Quadro 13 - Livro: *Virtudes do Educador*

Edição	Ano	Autores	Editora	Título	Local De Publicação
1 ed.	1982	Paulo Freire	Vereda Centro de Estudos em Educação	<i>Virtudes do Educador</i>	São Paulo, SP

Fonte: elaboração própria.

Quadro 14 - Livro: *Por uma Pedagogia da Pergunta*

Edição	Ano	Autores	Editora	Título	Local De Publicação
2 ed.	1986	Paulo Freire e Antônio Faundez	Paz e Terra	<i>Por uma Pedagogia da Pergunta</i>	Rio de Janeiro, RJ
3 ed.	1988	Paulo Freire e Antônio Faundez	Paz e Terra	<i>Por uma Pedagogia da Pergunta</i>	Rio de Janeiro, RJ
4 ed.	1998	Paulo Freire e Antônio Faundez	Paz e Terra	<i>Por uma Pedagogia da Pergunta</i>	Rio de Janeiro, RJ

5 ed.	2002	Paulo Freire e Antônio Faundez	Paz e Terra	<i>Por uma Pedagogia da Pergunta</i>	Rio de Janeiro, RJ
6 ed.	2008	Paulo Freire e Antônio Faundez	Paz e Terra	<i>Por uma Pedagogia da Pergunta</i>	Rio de Janeiro, RJ
7 ed.	2011	Paulo Freire e Antônio Faundez	Paz e Terra	<i>Por uma Pedagogia da Pergunta</i>	Rio de Janeiro, RJ
8 ed.	2017	Paulo Freire e Antônio Faundez	Paz e Terra	<i>Por uma Pedagogia da Pergunta</i>	Rio de Janeiro, RJ
11 ed.	2021	Paulo Freire e Antônio Faundez	Paz e Terra	<i>Por uma Pedagogia da Pergunta</i>	Rio de Janeiro, RJ
12 ed.	2022	Paulo Freire e Antônio Faundez	Paz e Terra	<i>Por uma Pedagogia da Pergunta</i>	Rio de Janeiro, RJ

Fonte: elaboração própria.

Quadro 15 - Livro: *Política e Educação*

Edição	Ano	Autores	Editora	Título	Local De Publicação
2 ed.	1995	Paulo Freire	Cortez	<i>Política e Educação</i>	São Paulo, SP
3 ed.	1997	Paulo Freire	Cortez	<i>Política e Educação</i>	São Paulo, SP
5 ed.	2001	Paulo Freire	Cortez	<i>Política e Educação</i>	São Paulo, SP
7 ed.	2003	Paulo Freire	Cortez	<i>Política e Educação</i>	São Paulo, SP
11 ed.	2023	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Política e Educação</i>	Rio de Janeiro, RJ

Fonte: elaboração própria.

Quadro 16 - Livro: *Essa Escola Chamada Vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*

Edição	Ano	Autores	Editora	Título	Local De Publicação
2 ed.	1985	Frei Betto e Paulo Freire	Ática	<i>Essa Escola Chamada Vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho</i>	São Paulo, SP

3 ed.	1986	Frei Betto e Paulo Freire	Ática	<i>Essa Escola Chamada Vida:</i> depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho	São Paulo, SP
5 ed.	1987	Frei Betto e Paulo Freire	Ática	<i>Essa Escola Chamada Vida:</i> depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho	São Paulo, SP
6 ed.	1988	Frei Betto e Paulo Freire	Ática	<i>Essa Escola Chamada Vida:</i> depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho	São Paulo, SP
7 ed.	1991	Frei Betto e Paulo Freire	Ática	<i>Essa Escola Chamada Vida:</i> depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho	São Paulo, SP
8 ed.	1994	Frei Betto e Paulo Freire	Ática	<i>Essa Escola Chamada Vida:</i> depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho	São Paulo, SP
9 ed.	1998	Frei Betto e Paulo Freire	Ática	<i>Essa Escola Chamada Vida:</i> depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho	São Paulo, SP
10 ed.	1999	Frei Betto e Paulo Freire	Ática	<i>Essa Escola Chamada Vida:</i> depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho	São Paulo, SP
11 ed.	2000	Frei Betto e Paulo Freire	Ática	<i>Essa Escola Chamada Vida:</i> depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho	São Paulo, SP
14 ed.	2003	Frei Betto e Paulo Freire	Ática	<i>Essa Escola Chamada Vida:</i> depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho	São Paulo, SP

Fonte: elaboração própria.

Quadro 17 - Livro: *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*

Edição	Ano	Autores	Editora	Título	Local De Publicação
2 ed.	1987	Paulo Freire e Ira Shor	Paz e Terra	<i>Medo e Ousadia: o cotidiano do professor</i>	Rio de Janeiro, RJ
3 ed.	1990	Paulo Freire e Ira Shor	Paz e Terra	<i>Medo e Ousadia: o cotidiano do professor</i>	Rio de Janeiro, RJ
4 ed.	1992	Paulo Freire e Ira Shor	Paz e Terra	<i>Medo e Ousadia: o cotidiano do professor</i>	Rio de Janeiro, RJ
5 ed.	1993	Paulo Freire e Ira Shor	Paz e Terra	<i>Medo e Ousadia: o cotidiano do professor</i>	Rio de Janeiro, RJ
7 ed.	1997	Paulo Freire e Ira Shor	Paz e Terra	<i>Medo e Ousadia: o cotidiano do professor</i>	Rio de Janeiro, RJ
8 ed.	2000	Paulo Freire e Ira Shor	Paz e Terra	<i>Medo e Ousadia: o cotidiano do professor</i>	Rio de Janeiro, RJ
9 ed.	2001	Paulo Freire e Ira Shor	Paz e Terra	<i>Medo e Ousadia: o cotidiano do professor</i>	Rio de Janeiro, RJ
10 ed.	2003	Paulo Freire e Ira Shor	Paz e Terra	<i>Medo e Ousadia: o cotidiano do professor</i>	Rio de Janeiro, RJ
11 ed.	2006	Paulo Freire e Ira Shor	Paz e Terra	<i>Medo e Ousadia: o cotidiano do professor</i>	Rio de Janeiro, RJ
12 ed.	2008	Paulo Freire e Ira Shor	Paz e Terra	<i>Medo e Ousadia: o cotidiano do professor</i>	Rio de Janeiro, RJ
13 ed.	2011	Paulo Freire e Ira Shor	Paz e Terra	<i>Medo e Ousadia: o cotidiano do professor</i>	Rio de Janeiro, RJ
15 ed.	2021	Paulo Freire e Ira Shor	Paz e Terra	<i>Medo e Ousadia: o cotidiano do professor</i>	Rio de Janeiro, RJ

Fonte: elaboração própria.

Quadro 18 - Livro: *Aprendendo com a Própria História*

Edição	Ano	Autores	Editora	Título	Local De Publicação
2 ed.	2001	Paulo Freire e Sérgio Guimarães	Paz e Terra	<i>Aprendendo com a Própria História</i>	Rio de Janeiro, RJ
3 ed.	2021	Paulo Freire e Sérgio Guimarães	Paz e Terra	<i>Aprendendo com a Própria História</i>	Rio de Janeiro, RJ
4 ed.	2022	Paulo Freire e Sérgio Guimarães	Paz e Terra	<i>Aprendendo com a Própria História</i>	Rio de Janeiro, RJ

Fonte: elaboração própria.

Quadro 19 - Livro: *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*

Edição	Ano	Autores	Editora	Título	Local De Publicação
3 ed.	2002	Paulo Freire e Donald Macedo	Paz e Terra	<i>Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra</i>	Rio de Janeiro, RJ
4 ed.	2006	Paulo Freire e Donald Macedo	Paz e Terra	<i>Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra</i>	São Paulo, SP
6 ed.	2013	Paulo Freire e Donald Macedo	Paz e Terra	<i>Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra</i>	Rio de Janeiro, RJ
7 ed.	2015	Paulo Freire e Donald Macedo	Paz e Terra	<i>Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra</i>	Rio de Janeiro, RJ
9 ed.	2021	Paulo Freire e Donald Macedo	Paz e Terra	<i>Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra</i>	Rio de Janeiro, RJ
11 ed.	2022	Paulo Freire e Donald Macedo	Paz e Terra	<i>Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra</i>	Rio de Janeiro, RJ
12 ed.	2023	Paulo Freire e Donald Macedo	Paz e Terra	<i>Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra</i>	Rio de Janeiro, RJ

Fonte: elaboração própria.

Quadro 20 - Livro: *Pedagogia: diálogo e conflito*

Edição	Ano	Autores	Editora	Título	Local De Publicação
2 ed.	1986	Moacir Gadotti, Paulo Freire e Sérgio Guimarães	Cortez: Autores Associados	<i>Pedagogia: diálogo e conflito</i>	São Paulo, SP
3 ed.	1989	Moacir Gadotti, Paulo Freire e Sérgio Guimarães	Cortez	<i>Pedagogia: diálogo e conflito</i>	São Paulo, SP
4 ed.	1995	Moacir Gadotti, Paulo Freire e Sérgio Guimarães	Cortez	<i>Pedagogia: diálogo e conflito</i>	São Paulo, SP
5 ed.	2000	Moacir Gadotti, Paulo Freire e Sérgio Guimarães	Cortez	<i>Pedagogia: diálogo e conflito</i>	São Paulo, SP
6 ed.	2001	Moacir Gadotti, Paulo Freire e Sérgio Guimarães	Cortez	<i>Pedagogia: diálogo e conflito</i>	São Paulo, SP
7 ed.	2006	Moacir Gadotti, Paulo Freire e Sérgio Guimarães	Cortez	<i>Pedagogia: diálogo e conflito</i>	São Paulo, SP
8 ed.	2008	Moacir Gadotti, Paulo Freire e Sérgio Guimarães	Cortez	<i>Pedagogia: diálogo e conflito</i>	São Paulo, SP
9 ed.	2015	Moacir Gadotti, Paulo Freire e Sérgio Guimarães	Cortez	<i>Pedagogia: diálogo e conflito</i>	São Paulo, SP

Fonte: elaboração própria.

Quadro 21 - Livro: *Educadores de Rua: uma abordagem crítica – alternativas de atendimento aos meninos de rua*

Edição	Ano	Autores	Editora	Título	Local De Publicação
1 ed.	1989	Paulo Freire	Gente Nueva	<i>Educadores de Rua: uma abordagem crítica – alternativas de atendimento aos meninos de rua</i>	Colômbia

Fonte: elaboração própria.

Quadro 22 - Livro: *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*

Edição	Ano	Autores	Editora	Título	Local De Publicação
2 ed.	1993	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido</i>	Rio de Janeiro, RJ
3 ed.	1994	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido</i>	Rio de Janeiro, RJ
4 ed.	1997	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido</i>	Rio de Janeiro, RJ
5 ed.	1998	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido</i>	Rio de Janeiro, RJ
6 ed.	1999	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido</i>	Rio de Janeiro, RJ
7 ed.	2000	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Esperança: um reencontro com a</i>	Rio de Janeiro, RJ

				pedagogia do oprimido	
8 ed.	2001	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido</i>	Rio de Janeiro, RJ
9 ed.	2002	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido</i>	Rio de Janeiro, RJ
10 ed.	2003	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido</i>	São Paulo, SP
12 ed.	2005	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido</i>	Rio de Janeiro, RJ
13 ed.	2006	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido</i>	São Paulo, SP
14 ed.	2007	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido</i>	Rio de Janeiro, RJ
15 ed.	2008	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido</i>	São Paulo, SP
16 ed.	2009	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido</i>	São Paulo, SP
17 ed.	2011	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido</i>	São Paulo, SP
21 ed.	2014	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Esperança: um reencontro com a</i>	São Paulo, SP

				pedagogia do oprimido	
22 ed.	2015	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido</i>	Rio de Janeiro, RJ
23 ed.	2016	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido</i>	São Paulo, SP
24 ed.	2018	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido</i>	Rio de Janeiro, RJ
25 ed.	2019	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido</i>	Rio de Janeiro, RJ
27 ed.	2020	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido</i>	Rio de Janeiro, RJ
28 ed.	2021	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido</i>	Rio de Janeiro, RJ
31 ed.	2022	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido</i>	Rio de Janeiro, RJ
33 ed.	2023	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido</i>	Rio de Janeiro, RJ

Fonte: elaboração própria.

Quadro 23 - Livro: *Professora, Sim; Tia, não* – cartas a quem ousa ensinar

Edição	Ano	Autores	Editora	Título	Local De Publicação
2 ed.	1993	Paulo Freire	Olho D'Agua	<i>Professora, Sim; Tia, não</i> – cartas a quem ousa ensinar	São Paulo, SP
5 ed.	1994	Paulo Freire	Olho D'Agua	<i>Professora, Sim; Tia, não</i> – cartas a quem ousa ensinar	São Paulo, SP
6 ed.	1995	Paulo Freire	Olho D'Agua	<i>Professora, Sim; Tia, não</i> – cartas a quem ousa ensinar	São Paulo, SP
8 ed.	1997	Paulo Freire	Olho D'Agua	<i>Professora, Sim; Tia, não</i> – cartas a quem ousa ensinar	São Paulo, SP
9 ed.	1998	Paulo Freire	Olho D'Agua	<i>Professora, Sim; Tia, não</i> – cartas a quem ousa ensinar	São Paulo, SP
10 ed.	2000	Paulo Freire	Olho D'Agua	<i>Professora, Sim; Tia, não</i> – cartas a quem ousa ensinar	São Paulo, SP
11 ed.	2001	Paulo Freire	Olho D'Agua	<i>Professora, Sim; Tia, não</i> – cartas a quem ousa ensinar	São Paulo, SP
12 ed.	2002	Paulo Freire	Olho D'Agua	<i>Professora, Sim; Tia, não</i> – cartas a quem ousa ensinar	São Paulo, SP
13 ed.	2003	Paulo Freire	Olho D'Agua	<i>Professora, Sim; Tia, não</i> – cartas a quem ousa ensinar	São Paulo, SP
15 ed.	2005	Paulo Freire	Olho D'Agua	<i>Professora, Sim; Tia, não</i> – cartas a quem ousa ensinar	São Paulo, SP
16 ed.	2006	Paulo Freire	Olho D'Agua	<i>Professora, Sim; Tia, não</i> – cartas a quem ousa ensinar	São Paulo, SP
18 ed.	2007	Paulo Freire	Olho D'Agua	<i>Professora, Sim; Tia, não</i> – cartas a quem ousa ensinar	São Paulo, SP

				quem ousa ensinar	
19 ed.	2008	Paulo Freire	Olho D'Agua	<i>Professora, Sim; Tia, não – cartas a quem ousa ensinar</i>	São Paulo, SP
21 ed.	2009	Paulo Freire	Olho D'Agua	<i>Professora, Sim; Tia, não – cartas a quem ousa ensinar</i>	São Paulo, SP
22 ed.	2010	Paulo Freire	Olho D'Agua	<i>Professora, Sim; Tia, não – cartas a quem ousa ensinar</i>	São Paulo, SP
23 ed.	2012	Paulo Freire	Civilização Brasileira	<i>Professora, Sim; Tia, não – cartas a quem ousa ensinar</i>	São Paulo, SP
25 ed.	2015	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Professora, Sim; Tia, não – cartas a quem ousa ensinar</i>	Rio de Janeiro, RJ
27 ed.	2017	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Professora, Sim; Tia, não – cartas a quem ousa ensinar</i>	Rio de Janeiro, RJ
28 ed.	2019	Paulo Freire	Olho D'Agua	<i>Professora, Sim; Tia, não – cartas a quem ousa ensinar</i>	Rio de Janeiro, RJ
30 ed.	2020	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Professora, Sim; Tia, não – cartas a quem ousa ensinar</i>	São Paulo, SP
37 ed.	2022	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Professora, Sim; Tia, não – cartas a quem ousa ensinar</i>	Rio de Janeiro, RJ

Fonte: elaboração própria.

Quadro 24 - Livro: *Cartas á Cristina: reflexões sobre a minha vida e minha práxis*

Edição	Ano	Autores	Editora	Título	Local De Publicação
2 ed.	2003	Paulo Freire	UNESP	<i>Cartas á Cristina: reflexões sobre a minha vida e minha práxis</i>	São Paulo, SP
3 ed.	2013	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Cartas á Cristina: reflexões sobre a minha vida e minha práxis</i>	São Paulo, SP
37 ed.	2022	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Cartas á Cristina: reflexões sobre a minha vida e minha práxis</i>	Rio de Janeiro, RJ

Fonte: elaboração própria.

Quadro 25 - Livro: *Á Sombra dessa Mangueira*

Edição	Ano	Autores	Editora	Título	Local De Publicação
2 ed.	1995	Paulo Freire	Olho D'Agua	<i>Á Sombra dessa Mangueira</i>	São Paulo, SP
3 ed.	2001	Paulo Freire	Olho D'Agua	<i>Á Sombra dessa Mangueira</i>	São Paulo, SP
4 ed.	2004	Paulo Freire	Olho D'Agua	<i>Á Sombra dessa Mangueira</i>	São Paulo, SP
8 ed.	2006	Paulo Freire	Olho D'Agua	<i>Á Sombra dessa Mangueira</i>	São Paulo, SP
11 ed.	2013	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Á Sombra dessa Mangueira</i>	Rio de Janeiro, RJ
14 ed.	2021	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Á Sombra dessa Mangueira</i>	São Paulo, SP
15 ed.	2022	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Á Sombra dessa Mangueira</i>	São Paulo, SP

Fonte: elaboração própria.

Quadro 26 - Livro: *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*

Edição	Ano	Autores	Editora	Título	Local De Publicação
6 ed.	1997	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa</i>	São Paulo, SP
8 ed.	1998	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa</i>	São Paulo, SP
12 ed.	1999	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa</i>	São Paulo, SP
14 ed.	2000	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa</i>	São Paulo, SP
17 ed.	2001	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa</i>	São Paulo, SP
21 ed.	2002	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa</i>	São Paulo, SP
26 ed.	2003	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa</i>	São Paulo, SP
29 ed.	2004	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa</i>	São Paulo, SP
31 ed.	2005	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa</i>	São Paulo, SP
33 ed.	2006	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Autonomia:</i>	São Paulo, SP

				saberes necessários à prática educativa	
35 ed.	2007	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Autonomia:</i> saberes necessários à prática educativa	São Paulo, SP
37 ed.	2008	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Autonomia:</i> saberes necessários à prática educativa	São Paulo, SP
39 ed.	2009	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Autonomia:</i> saberes necessários à prática educativa	São Paulo, SP
42 ed.	2010	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Autonomia:</i> saberes necessários à prática educativa	São Paulo, SP
43 ed.	2011	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Autonomia:</i> saberes necessários à prática educativa	São Paulo, SP
44 ed.	2013	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Autonomia:</i> saberes necessários à prática educativa	Rio de Janeiro, RJ
48 ed.	2014	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Autonomia:</i> saberes necessários à prática educativa	São Paulo, SP
50 ed.	2015	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Autonomia:</i> saberes necessários à prática educativa	São Paulo, SP
52 ed.	2016	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Autonomia:</i> saberes necessários à prática educativa	São Paulo, SP
55 ed.	2017	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Autonomia:</i>	Rio de Janeiro, RJ

				saberes necessários à prática educativa	
56 ed.	2018	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Autonomia:</i> saberes necessários à prática educativa	São Paulo, SP
58 ed.	2019	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Autonomia:</i> saberes necessários à prática educativa	Rio de Janeiro, RJ
63 ed.	2020	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Autonomia:</i> saberes necessários à prática educativa	São Paulo, SP
67 ed.	2021	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Autonomia:</i> saberes necessários à prática educativa	São Paulo, SP
72 ed.	2022	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Autonomia:</i> saberes necessários à prática educativa	Rio de Janeiro, RJ
77 ed.	2023	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Autonomia:</i> saberes necessários à prática educativa	Rio de Janeiro, RJ
78 ed.	2024	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Autonomia:</i> saberes necessários à prática educativa	Rio de Janeiro, RJ

Fonte: elaboração própria.

Quadro 27 - Livro: *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*

Edição	Ano	Autores	Editora	Título	Local De Publicação
1 ed.	2000	Paulo Freire	UNESP	<i>Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos</i>	São Paulo, SP
2 ed.	2015	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos</i>	Rio de Janeiro, RJ
3 ed.	2016	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos</i>	São Paulo, SP
5 ed.	2019	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos</i>	Rio de Janeiro, RJ
6 ed.	2021	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos</i>	Rio de Janeiro, RJ
7 ed.	2022	Paulo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos</i>	São Paulo, SP

Fonte: elaboração própria.

Quadro 28 - Livro: *Dialogando com a própria História*

Edição	Ano	Autores	Editora	Título	Local De Publicação
1 ed.	2013	Paulo Freire e Sérgio Guimarães	Paz e Terra	<i>Dialogando com a própria História</i>	Rio de Janeiro, RJ
2 ed.	2021	Paulo Freire e Sérgio Guimarães	Paz e Terra	<i>Dialogando com a própria História</i>	Rio de Janeiro, RJ

Fonte: elaboração própria.

Quadro 29 - Livro: *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*

Edição	Ano	Autores	Editora	Título	Local De Publicação
3 ed.	2020	Paulo Freire e Ana Maria Araújo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia dos Sonhos Possíveis</i>	Rio de Janeiro, RJ
4 ed.	2021	Paulo Freire e Ana Maria Araújo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia dos Sonhos Possíveis</i>	Rio de Janeiro, RJ
6 ed.	2022	Paulo Freire e Ana Maria Araújo Freire	Paz e Terra	<i>Pedagogia dos Sonhos Possíveis</i>	Rio de Janeiro, RJ

Fonte: elaboração própria.

Quadro 30 - Livro: *A África Ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*

Edição	Ano	Autores	Editora	Título	Local De Publicação
2 ed.	2011	Paulo Freire e Sérgio Guimarães	Paz e Terra	<i>A África Ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe</i>	São Paulo, SP
5 ed.	2021	Paulo Freire e Sérgio Guimarães	Paz e Terra	<i>A África Ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe</i>	Rio de Janeiro, RJ

Fonte: elaboração própria.

Quadro 31 - Livro: *Lições de Casa: últimos diálogos sobre educação*

Edição	Ano	Autores	Editora	Título	Local De Publicação
1ed.	2013	Paulo Freire e Sérgio Guimarães	Paz e Terra	<i>Lições de Casa: últimos diálogos sobre educação</i>	Rio de Janeiro, RJ
2 ed.	2015	Paulo Freire e Sérgio Guimarães	Paz e Terra	<i>Lições de Casa: últimos diálogos sobre educação</i>	São Paulo, SP

4 ed.	2022	Paulo Freire e Sérgio Guimarães	Paz e Terra	<i>Lições de Casa: últimos diálogos sobre educação</i>	Rio de Janeiro, RJ
-------	------	---------------------------------	-------------	--	--------------------

Fonte: elaboração própria.

Quadro 32 - Livro: *Educar com a Mídia: novos diálogos sobre educação*

Edição	Ano	Autores	Editora	Título	Local De Publicação
1 ed.	2013	Paulo Freire e Sérgio Guimarães	Paz e Terra	<i>Educar com a Mídia: novos diálogos sobre educação</i>	Rio de Janeiro, RJ
5 ed.	2022	Paulo Freire e Sérgio Guimarães	Paz e Terra	<i>Educar com a Mídia: novos diálogos sobre educação</i>	Rio de Janeiro, RJ

Fonte: elaboração própria.

O Quadro número 33 apresenta todos os *Pergamum* e catálogos *on-line*, de universidades, instituições, órgão público e privado disponíveis gratuitamente, utilizados para buscar as obras publicadas de Paulo Freire. Foram pesquisados trinta e oito Sistemas Integrados de Bibliotecas (SIB).

Quadro 33 - Lista de *Pergamum* utilizados para as buscas das obras de Paulo Freire

Sistemas Integrados de Bibliotecas (SIB): <i>Pergamum</i>, catálogos e acervos <i>online</i>	<i>Links</i> disponíveis.
Biblioteca Pesquisa	https://www.bibliotecapesquisa.com.br/
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	https://pergamum.ufms.br/
Paraná Governo do Estado	http://www.pergamum.bpp.pr.gov.br/

Sistemas de Bibliotecas – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	https://catalogobiblioteca.ufmg.br/
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	https://biblioteca.unifesp.br/
Repositório Universidade Cidade Dom Bosco (UCDB)	https://bib.ucdb.br/
Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS)	https://ifrs.pergamum.com.br/
<i>Pergamum</i> Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)	https://pergamum.iphan.gov.br/
Biblioteca Aluísio de Almeida - Universidade de Sorocaba (UNISO)	https://biblioteca.uniso.br/
Sistemas de Bibliotecas - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)	http://biblioteca.ufvjm.edu.br/
Centro Universitário Internacional (UNINTER)	https://pergamum.uninter.com/
Biblioteca Newton Paiva	https://biblioteca.newtonpaiva.br/
Biblioteca Universitária da Universidade	https://pergamum.ufsc.br/

Federal de Santa Catarina (BU/UFSC)	
Sistemas de Bibliotecas - Universidade Federal do Ceará (UFC)	https://pergamum.ufc.br/pergamum/biblioteca/index.php
Bibliotecas Superintendência de Documentação - Universidade Federal Fluminense (UFF)	https://catalogobibliotecas.uff.br/
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	https://www.pergamum.bib.ufba.br/pergamum/biblioteca/index.php
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	https://pergamum.ufam.edu.br/pergamum/biblioteca/index.php
Universidade Federal do Pará (UFPA)	https://bibcentral.ufpa.br/pergamum/biblioteca/index.php
Sistema de Bibliotecas – Universidade do Estado do Pará (SIBI/UEPA)	http://biblioteca.uepa.br/pergamum/biblioteca/index.php
Sistema Integrado de Bibliotecas – Universidade Federal de São Carlos (UFScar)	https://pergamum.ufscar.br/
Sistema de Bibliotecas – Universidade Federal de Pelotas (SISBI/UFPel)	https://pergamum.ufpel.edu.br/
Catálogo <i>online</i> - Instituto	https://sardes.ifpi.edu.br/

Federal do Piauí (IFPi)	
Biblioteca Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	http://pergamum.ufrj.br/biblioteca/index.php
Biblioteca Central - Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)	https://pergamum-biblioteca.pucpr.br/
Sistema Integrado de Bibliotecas - Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)	http://ww2.bc.ufrpe.br/pergamum/biblioteca/index.php
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS)	https://biblioteca.ifms.edu.br/
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR)	https://biblioteca.ifrr.edu.br/
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	https://sisbib.unioeste.br/
Instituto Federal São Paulo (IFSP)	https://ifsp.pergamum.com.br/
Instituto Federal Catarinense (IFC)	https://ifc.pergamum.com.br/
Instituto Federal Minas Gerais (IFMG)	https://pergamum.ifm-g.edu.br/

Sistema de Bibliotecas – Universidade Federal de Alagoas (SiBi/UFAL)	http://pergamum.ufal.br/pergamum/biblioteca/index.php
Acervo Sophia Biblioteca Web – Biblioteca Nacional	https://acervo.bn.gov.br/sophia_web
Athena – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)	https://unesp.primo.exlibrisgroup.com/discovery/search?vid=55UNESP_I NST:UNESP
Instituto Federal Bahia (IFBA)	https://biblioteca.ifba.edu.br/biblioteca/index.php
Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT)	https://biblioteca.ifmt.edu.br/
Instituto Federal Rio Grande do Norte (IFRN)	https://siabi.ifrn.edu.br/
Catálogo Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) – Rede Sirius – Rede de Bibliotecas (Uerj)	http://catalogo-redesirius.uerj.br/sophia_web/

Fonte: elaboração própria.