



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FABÍOLA BARROSO CABRAL

**A BONITEZA EM PAULO FREIRE E O ENSINO DE
FILOSOFIA COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM
ESCOLA PÚBLICA**

**Belém-Pará
2022**



FABÍOLA BARROSO CABRAL

**A BONITEZA EM PAULO FREIRE E O ENSINO DE FILOSOFIA COM
CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.

Área de concentração: Filosofia da educação

Orientadora: Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

**Belém-Pará
2022**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
Biblioteca do CCSE/UEPA, Belém – PA

Cabral, Fabíola Barroso

A boniteza em Paulo Freire e o ensino de filosofia com crianças e adolescentes em escola pública / Fabíola Barroso Cabral; Ivanilde Apoluceno de Oliveira, orientadora. – Belém, 2022.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, 2022

1. Estética. 2. Paulo Freire. 3. Filosofia-Estudo e ensino. 4. Crianças
I. Oliveira, Ivanilde Apoluceno de. II. Título.

CDD 23

ed. 107

Ficha catalográfica elaborada por Regina Ribeiro CRB-2/739

FABÍOLA BARROSO CABRAL

**A BONITEZA EM PAULO FREIRE E O ENSINO DE FILOSOFIA COM
CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de mestra em Educação pelo
Programa de Pós-graduação em Educação da
Universidade do Estado do Pará.

Área de concentração: Filosofia da educação

Orientadora: Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Data de aprovação: 15/12/2022

Banca Examinadora

_____ - Orientadora

Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Doutora em Educação
Universidade do Estado do Pará

_____ - Examinadora (Interna)

Profa. Dra. Denise de Souza Simões Rodrigues
Doutora em Sociologia
Universidade do Estado do Pará

_____ - Examinador (Externo)

Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira
Doutor em Educação
Universidade Federal do Pará

_____ - Examinador (Externo)

Prof. Dr. Walter Omar Kohan
Doutor em Filosofia
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

À menina do quarto amarelo, minha filha Ana Laura.

À minha mãe, Fátima, minha primeira arte-educadora e principal apoiadora na vida.

Aos educandos e educandas que conheci quando crianças, através da filosofia.

Aos educadores e às educadoras populares do grupo de filosofia com crianças.

AGRADECIMENTOS

Ao **Criador, Mãe Natureza**, ao **Divino** que me permite viver em profunda conexão com o encantamento sensível.

À minha mãe **Fátima**, por ser minha companheira e principal incentivadora, junto de minha irmã única, e preferida, **Marcella**.

À minha menina, minha filha **Ana Laura**, agradeço sua paciência e amor. Tu és o sentido de minha vida e por isso a inspiração de caminhada e escrita.

Ao meu companheiro **Antonio**. Sou grata pelo teu amor, cuidado, carinho, escuta paciente, e todos os conselhos.

Ao querido amigo **Eugênio**, quem conheci no mestrado e espero ter para sempre em minha vida. Muito obrigada por ser um irmão acadêmico, todo o apoio e todos os diálogos.

À delicada amiga **Beatriz** pela aproximação num período tão conturbado para a humanidade. Obrigada por me ajudar em pensar comigo sobre artes, por me permitir contribuir na sua vida assim como contribuíste na minha.

Pelo mar de amizades, em especial cito as amigas **Hanna, Lorena, Louise** e amigos **Benedito, Henrique e Sullivan**. Agradeço desde as lágrimas de felicidade ao me ver no mestrado, as conversas sobre a vida, filosofia e educação, parcerias em diálogos, escritas e produções artísticas.

A minha orientadora, Profa. Dra. **Ivanilde Apoluceno de Oliveira**, por defender os fundamentos filosóficos da educação e coordenar um projeto voltado para o ensino de filosofia com crianças no Pará, além de me acolher nessa jornada. Agradeço o respeito, a paciência ao ensinar, a amizade, a “maternidade acadêmica”. Contigo me inspiro a ser uma educadora constantemente crítica, sem deixar de ser amorosa.

À **educação popular** e seu caráter transformador.

As minhas companheiras e meus companheiros **Núcleo de Educação Popular Paulo Freire**, que contribuíram direta e indiretamente para fundamentações e reflexões da dissertação e da vida. Nas trilhas da educação popular cabe ressaltar as contribuições e apoio de quem tece a **Rede Emancipa Belém e Ananindeua**, ao debatermos sobre formação de educadores e a educação estética em cursinhos populares.

As educadoras e educadores do **Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Freireana e Filosofia**. Desde as pessoas que participaram das primeiras formulações e ações até quem caminhou comigo a partir de 2014, pois a maior beleza dessa ação está

nas pessoas o criaram e o recriam. Destaco aqui **Cleuma, Lorena, Hanna, Rafael e Reginava**.

As **educandas e educandos do GETEFF**, crianças que estarão em minhas memórias eternamente. Até hoje não tenho palavras que possam descrever.

Aos companheiros e companheiras do movimento social **Rede Emancipa**. Nesse outro ambiente de educação popular pude conviver e dialogar sobre a importância da estética nos cursinhos populares e pude perceber formas outras de boniteza na educação com jovens e adultos das periferias de Belém e Ananindeua.

Ao **Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA**, pela oportunidade de voltar para minha casa acadêmica em um novo momento, podendo sempre contar com profissionais que não esquecerei. Muito obrigada à equipe de secretaria, em especial seu **Carlos e Jorginho** por serem tão companheiros. Gratidão **aos docentes e as docentes** do programa, pelas aulas, orientações e diálogos. Sou grata **aos discentes e as discentes** do programa, onde destaco parceiros e parceiras da **turma 16**, pois vivenciamos juntos muitos conflitos e passamos, com diferenças, por um período de formação cheio de desafios. Em especial agradeço a **Eugênio, Ramon, Cynara, Gabriela, João e Matheus: só nasce da árvore quem é da raiz!**

Agradeço ao professor **Fleuri** pelas pelo conselho “mente atenta e coração sereno”, além da experiência na primeira e última disciplina presencial de 2020, em uma proposta intercultural e decolonial que aproximou discentes do PPGED.

Aos professores **Damião e Denise** pelas contribuições significativas no período de qualificação.

In memoriam agradeço e presto homenagem aos educadores e educadoras vitimados em decorrência do coronavírus, assim como todos e todas que trabalham na área da educação.

As educadoras precisam saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham. O universo de seus sonhos, a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo. O que sabem e como sabem independentemente da escola.

Paulo Freire, 1993, p.66.

RESUMO

CABRAL, Fabíola Barroso. **A Boniteza em Paulo Freire e o Ensino de Filosofia com Crianças e Adolescentes em Escola Pública**. Dissertação de Mestrado- Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Estado do Pará: Belém, 2022.

A pesquisa versa sobre a estética no pensamento de Paulo Freire e a pedagogia da libertação em práticas de ensino de filosofia com crianças e adolescentes em escolas públicas do Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Freireana e Filosofia (GETEFF), extensão do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Os objetivos específicos da investigação buscam identificar nas obras de Paulo Freire o seu pensamento estético, estabelecer o diálogo com as concepções estéticas de Paulo Freire e Enrique Dussel como teóricos da pedagogia e filosofia da libertação e identificar a estética freireana subjacente às práticas de ensino de filosofia com crianças e adolescentes do GETEFF/NEP. A metodologia da pesquisa apoia-se na abordagem qualitativa e no método analítico dusseliano. No quesito de caracterização do tipo de pesquisa, trata-se de um estudo de caso e uma pesquisa documental. Quanto aos procedimentos metodológicos, foi realizado um levantamento bibliográfico temático sobre Paulo Freire e o ensino de filosofia com crianças do GETEFF, além de temas transversais na área da Educação. O segundo procedimento contempla o levantamento documental composto pela produção do GETEFF de 2007 a 2019, resultando em fontes documentais de principais e fontes de apoio. A análise dos dados ocorreu de maneira processual, através da escolha de categorias analíticas e temáticas. Os resultados da pesquisa apontam como a percepção do pensamento estético freireano é uma das bases da pedagogia da libertação, em diálogo com o meio natural, a questão do conhecimento humano e as relações entre estética e ética na prática pedagógica libertadora. Foi possível identificar antigas e recentes produções acerca da problemática estética na Filosofia da Libertação e a busca em superar um paradigma estético que inferioriza a o campo estético do conhecimento. No ensino de filosofia com crianças e adolescentes do GETEFF foi possível identificar a estética e boniteza freireana nos aspectos metodológicos e práticos do ensino, onde a estética se apresenta como fundamento pedagógico indispensável para o filosofar.

Palavras-chave: Estética. Filosofia da educação. Boniteza. Paulo Freire. Filosofia com Crianças, GETEFF

ABSTRACT

CABRAL, Fabíola Barroso. ***Boniteza* in Paulo Freire and the Teaching of Philosophy with Children and Adolescents in Public School**. Master's Thesis - Graduate Program in Education. State University of Pará: Belém, 2022.

The research deals with the aesthetics in Paulo Freire's thinking and the pedagogy of liberation in philosophy teaching practices with children and adolescents in public schools of the Freirean Education and Philosophy Study and Work Group (GETEFF), extension of the Paulo Freire Popular Education Center (NEP) of the State University of Pará (UEPA). The specific objectives of the investigation seek to identify in Paulo Freire's works his aesthetic thought, to establish dialogue with the aesthetic conceptions of Paulo Freire and Enrique Dussel as theorists of pedagogy and liberation philosophy and to identify the Freirean aesthetics underlying the teaching practices of philosophy with children and adolescents of GETEFF/NEP. The research methodology is based on the qualitative approach and the Dusselian analytical method. In terms of characterization of the type of research, this is a case study and documentary research. Regarding methodological procedures, a thematic bibliographic survey was conducted on Paulo Freire and the teaching of philosophy with children from GETEFF, in addition to transversal themes in Education. The second procedure includes the documentary survey composed of the production of GETEFF from 2007 to 2019, resulting in documentary sources of main and sources of support. Data analysis occurred in a hasty, through the choice of analytical and thematic categories. The results of the research point out how the perception of Freirean aesthetic thought is one of the bases of the pedagogy of liberation, in dialogue with the natural environment, the issue of human knowledge and the relations between aesthetics and ethics in liberating pedagogical practice. It was possible to identify old and recent productions about the aesthetic problem in the Philosophy of Liberation and the search to overcome an aesthetic paradigm that inferiorizes the aesthetic field of knowledge. In the teaching of philosophy with children and adolescents of GETEFF it was possible to identify the aesthetics and *boniteza* freireana in the methodological and practical aspects of teaching, where aesthetics is presented as an indispensable pedagogical foundation for philosophes.

Keywords: Aesthetics. Philosophy of education. *Boniteza*. Paulo Freire. Philosophy with Children, GETEFF.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Gravura de Francisco Brennand para Paulo Freire	19
Figura 2- Análise em Rede da Categoria Estética e Educação	34
Figura 3 - Análise em Rede da Categoria Estética em Paulo Freire	38
Figura 4 - Método Analético	40
Figura 5 - Organização dos Tipos de Pesquisa	43
Figura 6 - Eventos Construídos pelo GETEFF/NEP	47
Figura 7 - Localização das Atividades do GETEFF em Benevides	48
Figura 8 - Localização das Atividades do GETEFF em Ananindeua	49
Figura 9 - Localização das Atividades do GETEFF Belém	50
Figura 10 - Princípios Freireanos do GETEFF	124
Figura 11 - Movimento Cíclico do GETEFF	126
Figura 12 - Temas Filosóficos Transversais de Ética	129
Figura 13 - Temas Filosóficos Transversais de Lógica	132
Figura 14 - Temas Filosóficos Transversais de Gnosiologia	134
Figura 15 - Temas Filosóficos Transversais de Antropologia Filosófica	137
Figura 16 - Temas Filosóficos Transversais de Ontologia	139
Fotografia 1 - Autorretratos e Retratos	146
Fotografia 2 - Educandos e Educandas Desenhando	147
Figura 17 - Infográficos de Redes Sociais	148
Fotografia 3 - Construindo a Rede Social da Beleza	149
Fotografia 4 - Atividade Quem é Você? Do que Você Gosta?	154
Figura 18 - Organograma da Atividade sobre Gosto	155

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Temas sobre Estética e Educação	30
Quadro 2 - Temas sobre Estética em Paulo Freire	31
Quadro 3 - Levantamento Bibliográfico da Pesquisa	52
Quadro 4 - Levantamento Documental da Pesquisa	52
Quadro 5 – Práticas Pedagógicas de Ética	131
Quadro 6 – Práticas Pedagógicas de Lógica	133
Quadro 7 – Práticas Pedagógicas de Gnosiologia	135
Quadro 8 – Práticas Pedagógicas de Antropologia Filosófica	138
Quadro 9 – Práticas Pedagógicas de Ontologia	140

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CCSE – Centro de Ciências Sociais e Educação

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COVID-19 - Coronavírus

CPC - Centros Populares de Cultura

ENE- educação não escolar

ERE - Ensino Remoto Emergencial

GET - Grupo de Estudo e Trabalho

GETEF - Grupo de Estudo e Trabalho em Educação e Filosofia

GETEFF - Grupo de Estudos e Trabalhos em Educação Freireana e Filosofia

GETFE - Grupo de Estudo e Trabalho em Filosofia da Educação

IAPAC - Institute for the Advancement of Philosophy for Children

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia Estatística

MCP - Movimentos de Cultura Popular

MEB - Movimento de Educação de Base

NEP - Núcleo de Educação Popular Paulo Freire

ONU - Organização das Ações Unidas

SEC - Serviço de Extensão Cultural da Universidade

UEPA - Universidade do Estado do Pará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Crônica da Flor: motivações sobre o estudo.....	14
1.2 Da Crônica à Contextualização do Objeto de Estudo	17
1.3 Organização da Dissertação.....	28
2 PERCURSO METODOLÓGICO	29
2.1 Estado da Arte	29
2.2 Caracterização Metodológica	39
2.2.1 Método Analético: encontro entre pedagogia e filosofia da libertação	39
2.2.2 Abordagem e Tipo de Pesquisa.....	42
2.3 Procedimentos Metodológicos.....	51
2.4 Organização e Análise dos Resultados	52
2.5 Cuidados éticos	55
3 EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE BONITEZA: A CONCEPÇÃO ESTÉTICA EM PAULO FREIRE	57
3.1 A Escrita Poética de Paulo Freire	59
3.2 Seres Humanos como Aprendentes Estéticos.....	65
3.2.1 Professores e Professoras Artistas.....	70
3.3 A Educação Libertadora como Boniteza.....	74
3.4 Ética e Estética de mãos dadas na Práxis Pedagógica	79
4 O DIÁLOGO ENTRE AS ESTÉTICAS DE FREIRE E DUSSEL NO CONTEXTO DA FILOSOFIA E PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO	83
4.1 O encontro da Estética na Filosofia da Libertação em Enrique Dussel	84
4.1.2 A Estética da Libertação em Enrique Dussel e o Diálogo com a Estética em Paulo Freire	87
5 O ENSINO DE FILOSOFIA COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES SOB O OLHAR DA BONITEZA FREIREANA	104
5.1 Prática de Educação Popular em Escolas Públicas: uma questão de recriação dos espaços	107
5.2 Crianças na Filosofia: pela boniteza de ser gente	111
5.3 Organização Curricular do GETEFF	116
5.3.1 Objetivos e Princípios do Ensino de Filosofia com Crianças	120
5.3.2 Procedimentos Metodológicos	125

6 BONITEZA PARA ALÉM DA ESTÉTICA: CONTEÚDOS TEMÁTICOS TRABALHADOS NO ENSINO DE FILOSOFIA DO GETEFF	128
6.1 As Temáticas Filosóficas Trabalhadas pelo GETEFF.....	128
6.2 Considerações Sobre a Boniteza e Estética nas Práticas Pedagógicas do GETEFF	140
7 BONITEZA NAS PRÁTICAS DO GETEFF	143
7.1 Construções de Retratos: eu e tu	143
7.2 Rede Social da Beleza.....	148
7.3 O Corpo em Destaque	151
7.4 Quem é Você? Do que Você Gosta?	153
7.5 Oficina de Poesias	155
7.6 Considerações Acerca das Práticas Pedagógicas Voltadas para o tema Estética	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS	164

1 INTRODUÇÃO

1.1 Crônica da Flor: motivações sobre o estudo

Em um certo encontro pedagógico de filosofia com crianças realizamos atividades relacionadas com o livro *O Pequeno Príncipe*¹. Essa conhecida obra conta a história de um avião perdido num deserto localizado no continente africano e seu encontro com uma criança — chamada pelo avião como príncipezinho —, que lhe disse ser um visitante de outro planeta. Nós fizemos a leitura em conjunto desse conto, praticamos contações de histórias, elaboramos peças teatrais e *filosofamos* muito, questionando sobre as questões abordadas.

A relação do pequeno príncipe e sua flor chamou atenção das crianças. O príncipe conta ao avião acerca da existência de uma rosa em seu planeta, numa antes vista por ele, e a rosa autodenominava-se como único exemplar no universo. Acontece que, ao chegar à Terra, foi surpreendido: aqui o príncipe não encontrou apenas uma rosa, mas um jardim repleto de outras rosas, de aparência igual à rosa do seu planeta. Essa situação não somente espantou o personagem, mas algumas crianças que estavam lendo.

Após conversar com uma raposa, também personagem da história, o príncipe compreende que a rosa de seu planeta era considerada como única por causa do carinho e cuidado que dedicara a ela, tornando-se cativo. A rosa em questão era única para o príncipe, por causa da relação dos dois.

— Será que também temos rosas na nossa vida, professora? — questionou uma educanda.

Assim, em uma dinâmica com papéis e tintas, tratamos de pintar nossas próprias rosas. Algumas rosas tinham olhos, outras eram rosas vermelhas, azuis, com bolinhas coloridas, lembro que um educando preferiu desenhar um girassol porque era sua flor preferida. Os nomes das rosas eram variados:

- Essa é a minha mãe.
- É o meu melhor amigo.
- Ela é o meu cachorro.

¹ SAINT-EXÚPERY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. São Paulo: Paulus, 2015.

Escutando e observando a situação, eu e outros educadores e educadoras fomos percebendo que os nomes atribuídos às rosas tinham a ver com quem as crianças demonstravam apreço, a partir de suas considerações sobre a leitura anterior.

No entanto, a pintura de rosa particular me desnor-teou completamente. O papel estava coberto de tintas, que, misturadas, deixaram a folha escura. Além disso, a educanda recortou a silhueta de uma rosa. Deixou o papel vazado com uma rosa que existia em forma, mas não em aparência. Depois de observar bastante, e ter a impressão de já ter entendido a mensagem, perguntei:

— Podes me explicar seu desenho?”

— Eu não tenho uma rosa tia, por isso meu desenho é assim. — a educanda disse.

Não esperava receber uma resposta assim naquele dia. Senti algo tão profundo, intenso e significativo naquele desenho que quase chorei. Aquela pintura expressava a profunda reflexão da educanda, assim como seus sentimentos. A expressão dela não demonstrava tristeza, mas alegria de estar desenvolvendo a atividade, e isso também me confrontou.

Todas as pinturas foram expostas num varal, formando um jardim de filosofias. As obras de arte representavam conceitualizações sobre um tema e aspectos de suas histórias de vida. Como as pinturas, cada criança era única, diferentes entre si, mas que estavam juntas diariamente na sala de aula. Nesse dia, entre outros dias, percebi o que é filosofia com crianças.

Seguindo essa memória, o interesse nesse estudo nasce de minhas reflexões sobre filosofia e o processo contínuo como educadora popular iniciado no Grupo de Estudos e Trabalhos em Educação Freireana e Filosofia (GETEFF) do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP).

“Desde sempre”, como dizem, sou interessada por tudo o que é denominado como *estético*. Me refiro ao que chamam por beleza, a presença das artes nas sociedades e o processo de conhecimento humano via sentidos, além das questões da sensibilidade. Esse gosto foi o que me motivou a realizar graduação em Filosofia, visto que a Estética é uma de suas áreas investigativas.

Na universidade conheci a estética filosófica e seus fundamentos no âmbito da história, epistemologia e seus autores *clássicos*. Compreendi o significado da palavra e os diferentes conceitos forjados ao longo dos tempos. No entanto, sem desejar

negar a relevância desse contexto presente em muitos cursos de graduação, passei a procurar discussões estéticas que estão às margens do currículo dominante. Questiono sobre as filosofias estéticas africanas e diaspóricas, de povos originários, do continente asiático e possibilidades em pensar a estética a partir do cotidiano, em reflexões tecidas por sujeitos não reconhecidos pelo saber dominante.

Ao entrar em contato com o ensino de filosofia com crianças na educação popular freireana pude repensar sobre a questão da estética filosófica, agora ao lado da educação libertadora. Trata-se, portanto, de buscar a questão estéticas por meio de práticas pedagógicas e seus referenciais teóricos.

Nessas vivências, observei que esse ensino de filosofia era diferente de outras disciplinas escolares, comumente focadas nos conteúdos curriculares. Percebi um processo de planejamento criativo e sensível, ao buscar relacionar problematizações cotidianas com temas filosóficos, sem afastar a importância do agradável, belo e prazeroso para as crianças e adolescentes. Em outras palavras, o ensino precisava ser divertido, criativo, com diferentes possibilidades comunicativas. As avaliações dos educadores consideravam reflexões:

- Será que as crianças gostaram da atividade que rolou hoje?
- Elas ficaram felizes quando nos viram chegar.

Os educandos e educandas me ensinaram muitas coisas. Conversando-brincando, pude conhecer suas realidades, sentimentos e gostos. A partir de suas criações artísticas, eles se posicionavam sobre situações sociais, por vezes de maneiras diferentes de mim. Lembro também das tristezas, de suas vozes reprimidas por professores e diretores, o medo, calor, falta de água, e da ansiedade ou saudosismo em desfrutar o maior momento de liberdade encontrado na escola: o recreio.

Ao olhar a educação pela perspectiva das recordações, e aprofundamento nas leituras de Paulo Freire, identifiquei que o processo de conhecimento defendido pela educação popular é humano, ético, político, mas também estético.

Essa realidade vivida, portanto, me chamou atenção para aprofundar os estudos sobre a teoria pedagógica libertadora-humanista de Paulo Freire, também baseada em vários jardins — que são suas experiências vividas ao longo das décadas e o seu legado educacional. Reconheci traços dessa estética no ensino de filosofia com crianças e a partir dessa boa combinação me dediquei a reconhecer essa categoria.

1.2 Da Crônica à Contextualização do Objeto de Estudo

O pensamento educacional libertador escrito pelas mãos e memórias de Paulo Reglus Freire começa a se expressar no fortalecimento da educação popular brasileira, em 1960. Tendo início no final da década anterior, conforme elucida Oliveira (2015), a educação popular é marcada historicamente neste período pelas resistências de culturas populares às imposições feitas pela cultura dominante, com evidência na busca pelo ensino público democrático.

De acordo com Brandão (1985), essa concepção de educação popular busca o rompimento de uma visão ingênua e estereotipada sobre o que é a educação, localizando-a como meio de afirmação de poderes nas sociedades, assumindo seu caráter político. Dessa maneira, é possível pensar uma transformação social e educacional baseada nos sujeitos populares e seus saberes culturais.

Neste contexto brasileiro, Brandão e Assumpção (2009) evidenciam a criação de diversos grupos de educação popular, no qual podemos destacar os Movimentos de Cultura Popular (MCP), Centros Populares de Cultura (CPC), Movimento de Educação de Base (MEB), Ação Popular, entre muitos outros, como o Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (SEC).

A partir destes movimentos iniciais, além de muitos outros que não foram citados nominalmente, a educação popular no Brasil semeia e germina grupos e projetos plurais ao longo da história, como o exemplo do NEP no contexto amazônico paraense. Além das manifestações citadas, neste trabalho é considerado as educações populares que existem e resistem culturalmente, vinculadas ou não a organizações, como a resistência de povos indígenas, quilombolas, população ribeirinha, movimentos independentes de educação de crianças, educação para as juventudes, jovens, adultos e idosos.

Concordando com Brandão (1986), uma boa maneira de definir a educação popular sem amordaçá-la é entendê-la como um movimento forte e abrangente, marcado pelas diferenças de ações e participantes, mas sempre comprometidos politicamente com sujeitos das classes populares. Trata-se de uma resistência pedagógica frente aos casos constantes de opressão, ao mesmo tempo que celebra as diferentes formas de conhecimentos humanos, buscando o posicionamento mútuo de quem ensina e quem aprende.

Dentre tantas manifestações, as vivências de Paulo Freire no MCP da cidade pernambucana de Recife são tomadas como recorte reflexivo da pesquisa, pois, de acordo com Brandão e Assumpção (2009), as memórias das ações de cultura popular ocorridas neste espaço salientam a o enlace entre educação e arte popular.

Segundo Coelho (2002), Paulo Freire fez parte ativamente do momento de nascimento do MCP e por lá participo de mãos dadas com outros e outras militantes da educação. Relatos históricos demonstram o quanto esse movimento foi vívido e político, pautado na ideia de transformação, comportando participantes de criatividades diversas. O início do MCP representa o contato com uma educação crítica, pensada a partir das camadas populares.

O autor informa ainda que “o MCP não era apenas luta. Era também uma festa” (COELHO, 2002, p.446). Se ousa inclusive dizer que existe luta nos festejos populares, pois os festejos são retratos de celebração da alegria, a poesia, musicalidade, indumentárias tudo o que contempla as artes cotidianas nas culturas populares. Na história do MCP, os conteúdos das obras freireanas afetivas e políticas *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Esperança* são também representativos, num movimento florido (COELHO, 2002).

Em uma subdivisão organizada por objetivos e metodologias, o campo educacional do MCP foi marcado pelas ações de alfabetização de jovens e adultos, em espaços rurais e urbanos. Tomando como base as vivências dos educandos e das educandas e, simultaneamente, sendo um espaço de aprendizado mútuo para os educadores e as educadoras, tais vivências de alfabetização partiam da reflexão crítica da realidade dos trabalhadores e trabalhadoras para a leitura de palavras com base nessas leituras de mundo.

No campo das atividades artísticas do MCP, estas eram desenvolvidas por meio de oficinas de artes manuais e expressões artísticas variadas, como a pintura, música, teatro, entre outras. Conforme elucidam Brandão e Assumpção, estes saberes artísticos eram excluídos dos currículos e âmbitos escolares:

Fora do domínio da educação escolar, havia a trama das muitas situações e práticas corporativas ou comunitárias, em que outros saberes se difundiam. Pequenas oficinas de trabalho urbano formavam, durante a prática do trabalho-ensino, futuros *artesãos* e *oficiais*, futuros *mestres* que ensinariam outros aprendizes a serem ourives, seleiros, ferreiros, marceneiros, serralheiros, pedreiros, pintores ou músicos (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009, p.14).

Neste sentido, além dos processos pedagógicos sistematizados por Paulo Freire na educação de jovens e adultos, percebemos também processos pedagógicos libertadores no campo artístico, de tal maneira que “a arte popular era concebida como recurso pedagógico para efetuar uma comunicação biunívoca de efeito conscientizador” (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009, p. 51).

O espaço de saberes do MCP de Recife também foi casa da metodologia artística *Teatro do Oprimido*, de Augusto Boal, contou com participações do professor de filosofia e dramaturgo Ariano Suassuna e do pintor e ceramista Francisco Brennand. Um fator artístico marcante para a trajetória de alfabetização de Paulo Freire foi a produção de pinturas para as suas fichas de cultura, do qual Freire recordava:

Ariano me disse num de nossos muitos encontros, então habituais: “você precisa conversar com Brennand. Já estou vendo a beleza do trabalho dele pintando as diferentes situações de que você necessita para desafiar os alfabetizados na discussão sobre a cultura”. Organizou dias depois uma reunião em sua casa e nos pôs um diante do outro. Foi assim que nasceram os hoje perdidos “desenhos de Brennand”, como chamávamos aqueles quadros na época, e em que se deu de maneira exemplar a **unidade entre arte e educação**” (FREIRE, 2000, p. 97, grifo da autora).

As gravuras feitas em guache de Brennand retratam situações existenciais no contexto educacional de alfabetização popular usadas nos *círculos de cultura*, que consiste em uma metodologia gnosiológica de diálogo crítico entre saberes.

Figura 1 - Gravura de Francisco Brennand para Paulo Freire



Fonte: Projeto Memória

Ora coloridas, ora monocromáticas, as gravuras de Brennan para Paulo Freire fugiam de representações realísticas ao mesmo sentido que refletiam a realidade da “leitura do mundo” ser inspiradora para a leitura dos símbolos, como palavras ou pinturas. De acordo com Ana Freire (2018), estes materiais foram apreendidos do Serviço de Extensão Cultural da Universidade (SEC) em 1964, no período da ditadura militar brasileira.

Considerando o enlace entre processos pedagógicos alfabetizadores e artes populares como unidade de transformação social, humana e política, esta pesquisa questiona a situação de forma invertida: Quais são as concepções estéticas do pensamento educacional libertador de Paulo Freire?

No livro *Pedagogia da Autonomia*, publicado inicialmente em 1996, Paulo Freire refletiu sobre os saberes docentes basilares para práticas pedagógicas críticas e, portanto, libertadoras. Um dos saberes é relacionado com a estética, apresentado pelo subtítulo “ensinar exige estética e ética” (FREIRE, 2020a, p. 34).

Freire (2020a) enfatiza a educação autêntica profundamente conectada com as condutas éticas e morais, baseando-se e lutando pelo direito dos seres humanos em com liberdade, isto é, com direitos fundamentais assistidos e em respeito às diferenças naturais e culturais. Assim, a estética em uma educação ética transmite *boniteza*.

Neste caminho, a concepção de estética retratada por Freire não é entendida como uma filosofia da arte, mas é direcionada para a investigação sobre a *beleza*. Por essa inspiração, a curiosidade epistemológica deste estudo também busca compreender quais são os significados e importâncias da beleza para a educação libertadora freireana, retratada por Paulo Freire como estética, *boniteza* e *belezura*.

A *boniteza* observada por Freire distancia-se de concepções clássicas, como qualidades inatas e com padrões preestabelecidos, como é possível perceber em narrativas cotidianas (como os padrões de beleza que são utilizados em propagandas de “corpo ideal” e “artes superiores”). Em outra perspectiva, a *boniteza* percebida na humanidade pode ser enfatizada como qualidade de “ser ético”, isto é, está relacionada com a plasticidade das vivências e experiências de estar no mundo.

Por outro lado, a educação antidialógica, autoritária e dominadora se fecha para os momentos de *boniteza* (FREIRE, 2020a). Neste sentido, a visão contraditória da educação libertadora é a *feiura*, que é expressa pelos sentimentos de tristeza, silenciamento, manutenção de preconceitos, e por isso também são antiéticas.

A boniteza da prática docente é expressa a partir do incentivo da busca do conhecimento por vias sensoriais que envolvem, além dos conteúdos disciplinares, as condutas de educadores e educadoras, assim como educandos e educandas. A boniteza freireana é, assim, uma composição de gestos, afetos, ações e diálogos para uma educação prazerosa e transformadora.

Essa perspectiva estética, sendo uma característica humana e ultrapassando o ensino escolar, é uma educação política que prevê uma mudança social, visto que a indignação move e os sentimentos de injustiça buscam a mudança para uma sociedade ética e, por isso, bela.

A reflexão sobre estética na educação, expressada por Paulo Freire, relembra a historicidade do termo “estética” e sua consolidação como área investigativa autônoma da filosofia. Apesar das investigações dos filósofos antigos gregos, como Platão, Sócrates e Político, a estética ocupou um espaço disciplinar sobretudo na Modernidade alemã, a partir da década de 1700.

De acordo com Kivy (2008), é atribuído ao professor Alexander Gottlieb Baumgarten, durante o período em que lecionou nas universidades de Halle e Frankfurt, o uso do termo estética para definir uma ciência do pensamento sensível. Ainda segundo o autor, esse conceito não foi aceito inicialmente por unanimidade por outros filósofos alemães, como Immanuel Kant, pois as filosofias do gosto eram compreendidas como inatas e, portanto, distantes do estudo pela empiria.

Dialogadas neste período, encontram-se outras teorias estéticas, tais como: Friedrich Schiller e a *Educação Estética*; as reflexões sobre juízos de gosto e o sublime de Kant; e Georg Hegel e os *Cursos de Estética*. Segundo Suassuna (2018), estes autores e suas teorias, ao lado dos teóricos gregos antigos, são considerados as bases de toda educação estética filosófica.

Apesar dos posteriores conceitos estéticos propostos por Theodor Adorno, Walter Benjamin e Friedrich Nietzsche, voltados para a arte e cultura, ética e política, é perceptível que universalmente a educação estética é geograficamente dominada por pensadores alemães e compreendidas de forma universal. Este fator revela muitas lacunas de conhecimento — as compreensões de estética nos continentes da América Latina, Ásia, África e Oceania — e imposição de ideias.

Neste sentido, refletir sobre a estética como um princípio educacional libertador pode significar uma libertação estética, ou abertura para o conhecimento de estéticas plurais. Por esse motivo, este estudo também dialoga com Enrique

Dussel e o pensamento sobre a Filosofia da Libertação, publicado em 1977, e as Estéticas da Libertação (DUSSEL, 1997; 2019).

Do ponto de vista epistemológico, a filosofia da libertação dá as mãos para a pedagogia da libertação. Elencou-se esse diálogo entre categorias em virtude do viés transformador e a vontade em buscar refletir sobre as questões estéticas a partir de teóricos e ambientes que geralmente não são apontados como referenciais. Por esse motivo, essa linha de investigação é caracterizada pelo posicionamento dialógico em relação ao conhecimento de outros sujeitos.

No atual contexto da pesquisa, os outros são educadores e educadoras populares e as formas de atuar com crianças e adolescentes estudantes de escolas públicas. Tanto educadores e educadoras populares quanto as crianças e adolescentes filosoficamente estão às margens. Fala-se aqui sobre a possibilidade em filosofar na Amazônia, a partir da educação, cujos protagonistas muitas vezes são julgados como incapazes de compreender a área da filosofia, e por isso são negadas.

Integrando ao Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará, o Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Freireana e Filosofia (GETEFF) realiza, há 14 anos, o ensino de filosofia com crianças e adolescentes em ambientes escolares e não escolares.

Os primeiros registros da criação do grupo são datados em 2007, a partir de um projeto de iniciação científica elaborado na UEPA que abordou o tema “o ensino de filosofia com crianças em ambiente popular” (DIAS, 2015, p. 60). Essa pesquisa foi elaborada por graduandos da universidade que também eram membros do NEP, e as ações pedagógicas ocorreram em um centro comunitário no município paraense de Benfica.

A partir dos resultados dessa experiência, os e as integrantes do projeto criaram um Grupo de Estudo e Trabalho (GET) vinculado ao NEP que, no decorrer dos anos, passou por mudanças de nomenclatura. Inicialmente o grupo foi intitulado como Grupo de Estudo e Trabalho em Filosofia da Educação (GETFE), sendo transformado em 2009 em Grupo de Estudo e Trabalho em Educação e Filosofia (GETEF). Para contemplar o enfoque freireano dessa prática, em 2012 ocorreu a última modificação, consolidando-se como GETEFF (DIAS, 2015).

Desde 2009, as atividades de extensão do GETEFF foram realizadas em escolas públicas situadas nas áreas periféricas das cidades: Ananindeua, nos bairros

Águas Brancas e Centro; e Belém, nos bairros da Sacramenta, Marambaia, Pedreira, Val-de-Cans e Telégrafo. É preciso salientar que, desde o final de março de 2020, as aulas presenciais foram suspensas como medida protetiva em virtude da pandemia mundial causada pela doença coronavírus (COVID- 19).

Em virtude dessa situação, o GETEFF decidiu suspender suas atividades presenciais, em consideração ao alto índice de mortalidade e lotação de hospitais, a ineficiência do atual governo brasileiro em combater a doença, as fragilidades físicas e psicológicas humanas, e conseqüentemente os desafios do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

O posicionamento do NEP em relação a esse período pandêmico voltou-se para atividades de formação de educadores populares em ambientes virtuais e pesquisas acadêmicas, pois, os movimentos de educação popular compreendem a educação em sua complexidade, e tal situação necessita de debates e ações políticas sobre saúde pública, empregos e educação, além do fortalecimento das memórias de ações pedagógicas.

Em relação a organização interna do GETEFF, este é formado por educadores e educadoras em diferentes períodos de formação acadêmica (cursos de graduação e pós-graduação *lato* e *stricto sensu*), e áreas do conhecimento (pedagogia, filosofia e letras), que residem no estado do Pará. Os educandos e as educandas participantes das ações pedagógicas frequentavam turmas do Ensino Fundamental I (que contempla o 1º ao 5º ano), em escolas públicas do estado.

O contexto apresentado sobre o GETEFF até o momento evidencia algumas peculiaridades sobre seu ensino: a) Um movimento de educação popular com crianças e adolescentes; b) Ações de educação popular em ambientes escolares; c) A filosofia trabalhada com crianças, quando a educação básica brasileira somente a oferta como disciplina a partir do ensino médio que atende alunos com faixas etárias entre 15 e 17 anos; e d) A educação filosófica embasada na educação libertadora de Paulo Freire.

Tais peculiaridades provocam curiosidades: Quais são os objetivos deste ensino filosófico? Quais são seus princípios teóricos e metodológicos? Quais são suas influências?

Publicado em 2011 pela UEPA e NEP, o caderno *Formação Pedagógica de Educadores Populares* apresenta os objetivos e as teorias pedagógicas que fundamentam as práticas do GETEFF. De acordo com Oliveira e Amador (2011), a

proposta de ensino “Filosofia *com* Crianças na Abordagem Freireana” busca aguçar o ato de filosofar, que consiste na reflexão e posicionamento mediante a realidade, estímulo a pergunta, curiosidade e argumentação lógica, resumidos em três pressupostos:

- a) na compreensão de que um trabalho pedagógico de Filosofia com crianças precisa ter como ponto de partida o interesse, a realidade e o contexto dos/as educandos/as;
- b) os pressupostos epistemológicos centram-se no ato de perguntar, no estímulo à curiosidade e no ato de problematizar a realidade social dos sujeitos educacionais;
- c) consiste em um ensino que congrega a iniciação filosófica de crianças, a educação para o pensar e a preparação para a cidadania, compreendendo-se que a formação da criança é integral, tendo a Filosofia raízes na razão, na afetividade e na estética (OLIVEIRA; AMADOR, 2011, p. 73).

O entendimento sobre ensino filosófico do grupo, nesse sentido, é centrado nas reflexões provocadas pelos educandos. Tal concepção distancia-se dos programas de ensino que priorizam os conteúdos filosóficos, isto é, focados na transmissão de teorias filosóficas desenvolvidas historicamente no ocidente.

Para o GETEFF, os questionamentos levantados pelas crianças e adolescentes podem ser relacionados com os ramos investigativos da filosofia, como a gnoseologia, ontologia, ética, política, lógica, estética, entre outros. Em outras palavras, a filosofia é compreendida a partir da realidade, vivências, cotidianos, e essa realidade pode ser tomada como potência criadora e reflexiva de si mesma.

Quando os autores destacam, no item b, uma epistemologia do pensar baseada no ato de perguntar, concordam que “uma educação de perguntas é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais, existenciais. É o próprio conhecimento” (FREIRE, 1985, p.27).

De acordo com Paulo Freire e Faundez (1985), as perguntas são a condição transformadora da realidade humana, pois, o movimento do conhecimento se dá a partir dos diálogos que expõem conflitos, problematizações, curiosidades, tentativas e erros, riscos e decisões. Esses movimentos causados pelas perguntas provocam a criatividade e criações, que estão presentes em todas as culturas e sociedades.

Neste sentido, uma educação com respostas prontas somente é capaz de reproduzir o que já foi determinado, e com o ensino filosófico não é diferente. As crianças são comumente relacionadas ao perguntar — crianças curiosas, *perguntadeiras* —, e a educação institucionalizada tradicional cerceia essa

naturalidade ao invés de potencializá-la.

Ainda sobre os princípios do GETEFF, o item c contempla um posicionamento filosófico e educacional gnosiológico, que interpreta a integralidade humana e suas possibilidades de conhecimento além da racionalização. Ao enfatizarem a “sensibilidade e estética”, demonstram abertura para experiências que priorizem o contato e o diálogo entre os corpos, o campo das afetividades e emoções, além das mais variadas manifestações artísticas e a busca pela beleza, foco deste estudo.

Este ensino filosófico possui semelhanças com o projeto *Filosofia para Crianças*, fundado pelo educador Matthew Lipman em Nova Iorque, desde 1960. De acordo com Kohan (2008), o projeto se transformou em 1973 no *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPAC), que possui vinculação com instituições em todos os continentes, com destaque para o Brasil.

Este programa destaca-se pela defesa das crianças estudarem a disciplina de filosofia nas escolas. Segundo Lipman (1990), a filosofia é a disciplina que auxilia no pensar sobre as outras disciplinas, e na necessidade de das crianças em desenvolverem um *pensar superior*, isto é, apreensão de habilidades lógicas que fundamentam as reflexões e o exercício da cidadania, assim como a história clássica da filosofia com uma linguagem adequada para crianças.

Para sua efetivação, a perspectiva de Lipman (1990), consiste na organização de um currículo educacional filosófico, com cartilhas, novelas filosóficas e manuais de ensino, subdivididas em temas e períodos históricos a serem trabalhados de acordo com faixas etárias e séries específicas.

Diferentemente, o ensino filosófico do GETEFF não é pensado restritivamente como uma disciplina a ser incorporada na estrutura escolar. Como um ambiente de educação popular itinerante, o ensino filosófico do grupo busca ambientes e possibilidades educacionais diversas, que contenham crianças.

Apesar da proposta curricular inovadora, que elabora materiais didáticos filosóficos com linguagens lúdicas e personagens infantis, o currículo do GETEFF possui a característica freireana de flexibilidade. De acordo com Freire (2020b) *fazer com* é também um princípio da educação libertadora freireana, dado que, os conteúdos abordados nas ações pedagógicas são percebidos a partir da realidade e problematizações levantadas pelos educandos e pelas educandas, dialogados com os educadores e as educadoras que aprendem no processo.

Neste caminho, levantamos como problema de investigação: **como a estética de Paulo Freire, teórico da pedagogia da libertação, está presente em práticas de educação popular?**

Uma curiosidade que circunda este estudo é a premissa que, antes de dialogar sobre estética freireana com educadores e educadoras do GETEFF, é necessário questionar e refletir sobre a estética inerente às práticas de educação libertadora: Qual o porquê dessa premissa?

Cabe ressaltar o fato desta pesquisa não ser centralizada na ideia de estética como filosofia da arte, mas de *belezura*, que também contempla a arte. Entende-se que a caminhada artística na história e resistência da educação popular é vívida, política, constante, pedagógica e necessária, no entanto, o enfoque da pesquisa não versará sobre o aprofundamento de saberes artísticos, mas na importância da beleza para o conhecimento humano.

Este contexto revela a possibilidade de ser realizada uma pesquisa de aprofundamento da temática e compreender o “porquê” dessa lacuna, considerando que Paulo Freire é um dos autores mais referenciados mundialmente.

A possibilidade apresentada neste estudo pressupõe um *paradigma estético*, ocasionado pela historicidade da estética clássica ter sido construída exclusivamente por pensadores europeus. Tais perspectivas possuem características universais — definições de gosto, arte e belo —, que desconsideram a possibilidade de diálogo com outros pensamentos igualmente antigos.

Uma hipótese da pesquisa é a possibilidade de diálogo entre o pensamento de Enrique Dussel e Paulo Freire contribuírem para uma libertação estética educacional, visto que, por conceitos tradicionais seria inviável pensar um educador refletir sobre a estética. Em relação a isso, o aprofundamento de Dussel em *estéticas da libertação* e o campo das *estéticas decoloniais* fortalecem a possibilidade.

Essa abertura permite o questionamento seguinte: Por que relacionar a estética com o ensino de filosofia com crianças do GETEFF?

A trajetória que culminou no Estado da Arte da pesquisa, presente na seção metodológica, foi processual. Nos primeiros bancos de dados consultados não foram encontradas teses e dissertações que abordam direta ou indiretamente a premissa de estética na educação freireana. Persistindo na busca foram encontradas duas pesquisas internacionais no Acervo Paulo Freire. Expandindo a abrangência da

pesquisa, foram encontrados artigos científicos publicados em periódicos brasileiros que abordam o tema.

Nos estudos brasileiros sobre estética e educação, tomado aqui como uma categoria mais abrangente, autores clássicos compõem o referencial teórico base das investigações. Apesar disso, as pesquisas educacionais com crianças apresentam constantemente temas como a importância da ludicidade, o saber integral, a educação sensível, os jogos, a arte e a corporeidade. Uma das concepções sobre infância, teóricas e de experiências, identificam a necessidade de uma vida feliz, divertida e de cuidado. Assim, pressupõe-se que um ensino voltado para o trabalho *com* crianças é um representante estético.

A premissa de constatação da estética freireana como categoria se deu pela identificação dos termos “estética e ética” e “*belezura* da educação” ao longo dos escritos bibliográficos de e sobre Paulo Freire. Um fator histórico a ser mencionado fora a publicação do livro *A Palavra Boniteza na Leitura de Mundo de Paulo Freire* no ano de 2021, um ano após o início da atual pesquisa. Nesse contexto foi possível dialogar pessoalmente com a organizadora do livro, Nita Freire. Essa situação foi recebida com alegria, pois produções dessa obra puderam ser consultadas, evidenciando o olhar atento para a reinterpretação do legado freireano e sua relevância atual.

Considerando estes fatores, este estudo visa contribuir no campo epistemológico de estética, como enfoque na beleza, e educação. No mesmo caminho, espera-se que o tema provoque o campo de pesquisa para refletir sobre a temática em diferentes contextos de educação popular freireanos. Além disso, este estudo possui o compromisso com a caminhada desenvolvida pelo GETEFF como movimento de educação filosófica, buscando contribuir com sua história.

Para alcançar esse intuito, elencou-se como objetivo geral da pesquisa: Analisar como a estética freireana no ensino de Filosofia *com* Crianças e Adolescentes é realizada pelo Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Freireana e Filosofia (GETEFF) do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP).

Os objetivos específicos do estudo são:

- Identificar nas obras de Paulo Freire o seu pensamento estético.
- Dialogar a concepção estética de Freire com a de Dussel como teóricos da pedagogia e filosofia da libertação.

- Identificar a estética freireana subjacente às práticas de ensino de filosofia com crianças e adolescentes do GETEFF/NEP.

1.3 Organização da Dissertação

A presente dissertação foi organizada em 6 (seis) seções:

- **Introdução:** abarca os elementos iniciais da pesquisa: suas motivações, contextualização do objeto de estudo, problemática da pesquisa, objetivos gerais e específicos e a organização das seções da dissertação.
- **Percurso Metodológico:** apresenta como a pesquisa foi construída, contendo: o estado de conhecimento, enfoque, tipo, lócus, sujeitos, procedimentos e cuidados éticos.
- **Educação como Prática de Boniteza: a concepção estética em Paulo Freire:** cuja proposta é identificar elementos estéticos ao longo da bibliografia freireana. Tais reflexões levantaram categorias interpretativas que auxiliam a organização documental do estudo.
- **O Diálogo entre as Estéticas de Freire e Dussel no Contexto da Filosofia e Pedagogia da Libertação:** que aproxima as perspectivas de pedagogia e filosofia da educação baseadas nos autores Paulo Freire e Enrique Dussel, sob a ótica da estética.
- **O Ensino de Filosofia com Crianças e Adolescentes sob o Olhar da Boniteza Freireana:** consiste na apresentação do *lócus* documental do estudo, apresentação de seus elementos constituintes e a reflexão sobre a estética a partir da interpretação dos princípios do grupo.
- **Boniteza nas Práticas Do GETEFF: um olhar para as práticas pedagógicas:** consiste na análise das práticas pedagógicas do GETEFF ao longo dos anos sob o recorte temático filosófico estético e além do estético.
- **Considerações Finais:** na qual será realizada a reflexão sobre a feitura da pesquisa, contemplando sua trajetória, resultados, desafios e encontros.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 Estado da Arte

O presente Estado da Arte é composto por teses, dissertações e artigos que abordam transversalmente os temas principais do estudo. Os bancos de dados consultados para levantamentos foram: *Banco de Teses e Dissertações da Capes*, Acervo Paulo Freire, Portal de Periódicos da Capes e Google Acadêmico.

A princípio, este momento foi criado com o intuito de identificar pesquisas brasileiras, em níveis de mestrado e doutorado, que versaram sobre a estética no pensamento educacional de Paulo Freire e em possíveis práticas de ensino de filosofia com crianças. No entanto, apesar de constituírem um fortalecido campo de conhecimento nacional, não foram encontrados estudos freireanos com enfoque na estética da educação libertadora. Esse primeiro dado foi fundamental para a expansão de critérios de inclusão, acolhendo artigos publicados em periódicos, maior recorte temporal e análise de uma categoria mais abrangente.

Temporalmente, o recorte da pesquisa buscou resultados de 2000 a 2020, o que possibilitaria ter mais resultados para estabelecer diálogos com mais autores. Essa abertura foi importante, visto que o primeiro artigo encontrado foi publicado em 2006.

A pesquisa delimitou-se em estudos nas áreas de educação e filosofia. As buscas nos bancos de dados foram feitas através de seis descritores exatos, escritos entre aspas: estética e educação, beleza e educação, estética e Paulo Freire, beleza e educação, beleza e Paulo Freire, estética e ensino de filosofia com crianças.

Inicialmente, foram levantados 43 resultados e excluídos 22 após a identificação de duplicidade e por não estarem nos critérios de inclusão: pesquisas que abordassem a relação entre estética, educação, Paulo Freire e ensino de filosofia com crianças como foco epistêmico do estudo evidenciado no título e resumo, inseridos nas áreas de educação e filosofia, publicados entre os anos de 2000 e 2020, escritos nas línguas portuguesa e espanhola. Sobre os artigos, consideraram-se publicações de periódicos com Qualis Capes A até B3.

Primeiramente os materiais foram lidos e organizados em suas categorias temáticas, que serão posteriormente analisadas em perspectivas distintas:

Quadro 1 - Temas sobre Estética e Educação

Autor (a) / ano	Título	Tipo	Instituição
VIANA (2006)	O Bumba Meu Boi como Fenômeno Estético	Tese/ Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
ANDRADE (2007)	Cidade Cantada: experiência estética e educação	Dissertação/ Educação	Universidade de São Paulo (USP)
REIS (2008)	Filosofia e Estética na Formação da Criança: considerações a partir da novela filosófica Suki	Dissertação/ Educação Escolar	Universidade Estadual Paulista (UNESP)
SOARES (2008)	Educação Estética – Investigando Possibilidades a Partir de um Grupo de Professoras	Dissertação/ Educação	Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)
ALMEIDA (2010)	Estética e educação nas obras: O Nascimento da Tragédia, Sobre o Futuro dos Nossos Estabelecimentos de Ensino e III Consideração Intempestiva: Schopenhauer Educador de Friedrich W. Nietzsche	Dissertação/ Educação	Faculdade de São Bento
FARINON (2012)	O Ético e o Estético em Adorno	Tese/ Educação	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)
KIIHL (2013)	Experiência Estética e Educação: a contribuição filosófica de Theodor Wiesengrund-Adorno	Dissertação/ Educação	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
BARCELLOS (2014)	Experiência Estética na Formação do Docente da Educação Básica	Tese/ Educação	Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)
PASTRE (2014)	Educação e Estética da Existência: práticas da liberdade e criação de novas possibilidades de vida	Tese/ Educação	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
MORIGI (2015)	Experiência Estética e Formação Humana na Perspectiva Educativa de John Dewey	Dissertação/ Educação	Universidade de Passo Fundo (UPF)
ROMEIRO (2015)	Dialética Negativa, Teoria Estética e Educação: Experiência formativa e racionalidade estética em Theodor W. Adorno	Dissertação/ Educação	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
SOARES (2015)	A Educação Estética como Possibilidade de Emancipação dos Sujeitos no Ensino da Arte: desdobramentos e implicações	Tese/ Educação	Universidade Federal da Bahia (UFBA)
MELO (2016)	Kovae Ta'angá: estéticas e educação no estar sendo Mbyá Guarani	Dissertação/ Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 2 - Temas sobre Estética em Paulo Freire

Autor (a) / ano	Título	Tipo	Instituição
DELGADO (2009)	Valoración Ético-estética de la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire	Tese em Filosofia	Universidad Pontificia Bolivariana (UPB)
FERREIRA (2012)	Estética e epistemologia na educação tecnológica: elementos em Freire e Marcuse	Artigo	Revista Vértices
BERINO (2017)	Paulo Freire Esteta: arte, fotografia e cinema	Artigo	Revista e- Mosaicos
TREZZI (2017)	Estética e Educação	Artigo	Revista Criar Educação
ROSITO (2017)	A Estética da Pedagogia da Esperança: contribuições à formação de professores	Artigo	Revista Reflexão e Ação
ALQUICIRA (2017)	Hacia una Pedagogía de la Liberación Creadora: una lectura estética de la propuesta de Paulo Freire	Tese em Filosofia da Cultura	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH)
BERINO (2020)	Interminados, Criadores e Sonhadores: o problema da estética em Paulo Freire	Artigo	Revista Estudos Culturais
CARVALHO (2020)	Ética, estética e Poética na Educação	Artigo	Revista Todas as Musas

Fonte: Elaborado pela autora

O tópico *Estética e Educação* possui pesquisas mais abrangentes, possibilitando compreender quais são os principais teóricos utilizados como base dos estudos na área, assim como suas tendências. As pesquisas que compõem o tópico *Estética e educação em Paulo Freire* conversam diretamente com a intenção desta dissertação, compostas principalmente por artigos que identificam a estética freireana sob diferentes enfoques e leituras.

a) *Estética e Educação*

As pesquisas selecionadas nessa categoria abrangente, apesar de não representarem relações diretas com a estética no pensamento de Paulo Freire, possibilitam compreender quais são as teorias nas áreas de educação e filosofia que baseiam as reflexões sobre a estética na educação, assim como seus enfoques e fontes.

Os treze estudos levantados subdividem-se em pesquisas bibliográficas, documentais e de campo. De modo geral, os resultados também representam conexões

em concepções distintas sobre a estética e educação, enfocando questões éticas, políticas, artísticas, sensíveis, culturais, em ambientes escolares e não escolares.

Os estudos teóricos, centrados em fontes bibliográficas, enfatizam a contribuição de teóricos nas problematizações sobre o lugar da estética na sociedade, relacionando-a com os campos da subjetividade humana, política, ética, cultura e a educação. Além dos autores de base, nota-se uma maior influência de estudiosos frankfurtianos e Friedrich Schiller, assim como autores da estética antiga e moderna europeia.

Pesquisas de Farinon (2012) e Romeiro (2015) tomam como base as reflexões estéticas de Theodor Adorno, autor do livro *Teoria Estética*, em temas que versam sobre cultura, ética, política, linguagem e dialética em relações estéticas de formação social e suas implicações na educação. Nessas perspectivas, investiga-se o papel de dominação e instrumentalização do ensino e a necessidade de educações estéticas que se coloquem contra o ensino conteudista e tecnicista.

De acordo com Reis (2008), os autores frankfurtianos podem ser relacionados com a estética de Matthew Lipman, mais especificamente na novela filosófica *Suki*, criada como componente curricular do programa *Filosofia para Crianças*. Essa é a pesquisa que mais se aproxima da atual investigação por voltar-se ao ensino filosófico pensado com crianças, a partir de um material direcionado ao contexto escolar, em uma linguagem adequada para crianças e com a intenção de formação filosófica, estética e moral.

A filosofia de Friedrich Nietzsche é foco do estudo de Almeida (2010), que busca sistematizar os elementos estéticos educacionais a partir de obras selecionadas. Além destes, as concepções de experiência estética e formação humana, formuladas por John Dewey, foram analisadas nos estudos de Morigi (2015). As reflexões tomadas a partir dessas pesquisas são aproximadas com a relevância da educação artística para o conhecimento do ser humano.

Os estudos documentais também se baseiam em correntes de pensamento, dialogando com as teorias com fontes de pesquisa distintas, como Andrade (2007), ao dialogar com as produções artísticas de Luiz Tati e Racionais MC's com ideias de Walter Benjamin, Theodor Adorno, Jean Baudrillard e Edgar Morin. O local da educação estética evidenciado pelo autor é o midiático, social e musical, e a relevância de produções artísticas para revelar o cotidiano de classes populares.

Analisando os currículos de cursos de pedagogia, Barcellos (2014) buscou compreender a formação estética no âmbito formativo de professores em diálogo com os autores Adorno, Benjamin e Marcuse. Do mesmo modo, Kiihl (2013) parte da teoria de

Adorno para refletir sobre a estética nas produções apresentadas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Tanto Barcellos (2014) quanto Kiihl (2013) refletiram sobre essa perspectiva em relação ao processo formativo de profissionais da educação, em ambientes de graduação e pós-graduação. Dentre as considerações feitas nesses estudos, evidencia-se a relevância da estética, seguido de lacunas nas formações e em pesquisas brasileiras.

A pesquisa de campo desenvolvida por Soares (2008) observou as dinâmicas pedagógicas experienciadas por professoras de artes em saraus, ateliês de arte, exposições e seminários. A educação estética foi pensada a partir de teóricos clássicos do pensamento, desde a antiguidade grega até a modernidade.

Outros estudos de campo, ainda que referenciem os autores antes citados, baseiam-se em teorias diferentes, como a abordagem mista de Pastre (2014), que analisa documentos diversos, experiências educacionais estéticas pessoais e de outros educadores, relacionadas com os pensamentos de Gilles Deleuze e Félix Guattari sobre micropolítica.

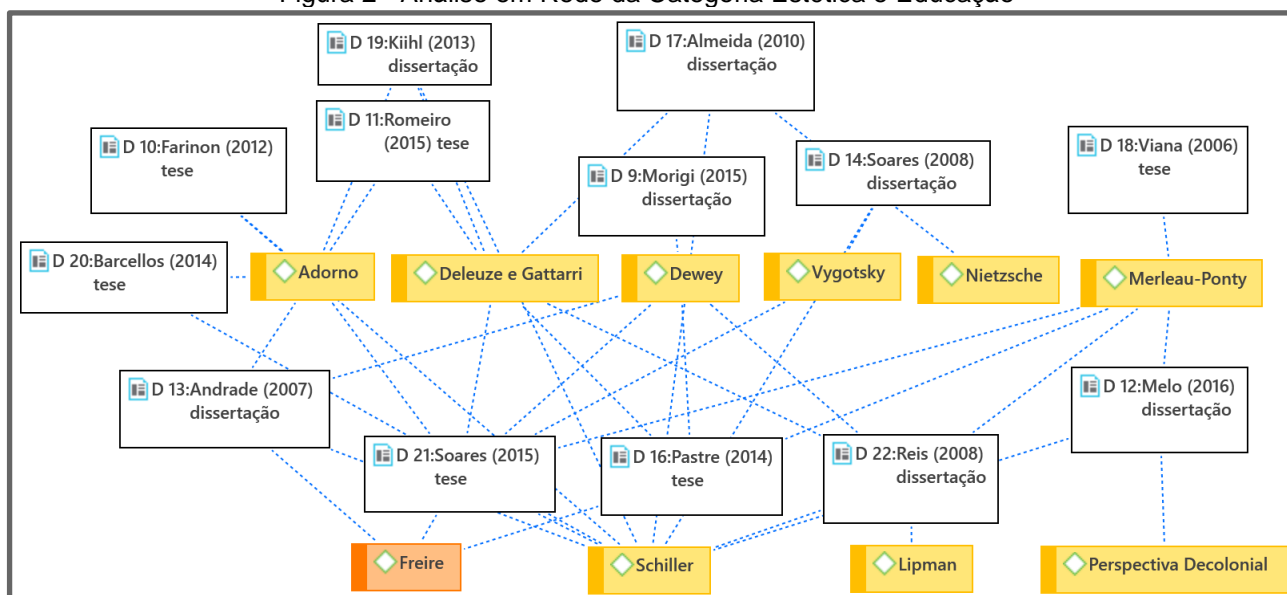
Em uma via psicológica, que conecta o processo de ensino e aprendizagem artística a partir dos sentimentos e sensações, o estudo de Soares (2015) com professoras de artes é fundamentado pelo estudo do psicólogo e teórico da educação Lev Vygotsky. Este estudo chama atenção para a estética como uma necessidade subjetiva dos indivíduos, que afetam alunos e educadores simultaneamente.

O estudo de Viana (2006) investiga a educação estética da corporeidade a partir da dança tradicional amazônica Bumba-meu-boi, e defende os processos de aprendizagens próprios dos corpos, sob o enfoque de Merleau-Ponty.

Para Melo (2016), a perspectiva decolonial é fundamental para compreensão de estética na educação escolar indígena, pois a escola é um espaço cultural fronteiro e potencial para uma educação intercultural. Nesse contexto, não há um referencial teórico preestabelecido para o estudo, mas a percepção de todos os elementos estéticos de povos indígenas *Tekoá Anhetengúá* e *Tekoa Jatai'ty*, expressados por criações artísticas.

Organizados em uma rede de conhecimentos, nota-se interrelações teóricas entre pesquisas na área de estética, filosofia e educação.

Figura 2 - Análise em Rede da Categoria Estética e Educação



Fonte: Elaborado pela autora/ Atlas.ti

O destaque para as relações teóricas dos estudos demonstra a força do pensamento estético europeu no campo estético educacional, com destaque para o pensamento de Schiller e o enfoque de Adorno como autor principal de alguns estudos. Por outro lado, uma abertura conceitual é percebida ao serem destacadas perspectivas que não fazem parte da teoria estética clássica.

Junto das artes, a provocação estética a partir do ensino de filosofia para crianças destacou-se a partir do estudo de Reis (2008), evidenciando que a estética é uma categoria pensada disciplinarmente em contextos escolares.

A perspectiva decolonial referenciada na rede foi apresentada sob essa denominação devido ao enfoque da pesquisa de Melo (2016), o único estudo decolonial que se baseou inteiramente a partir da experiência dos povos *Tekoá Anhetenguá* e *Tekoa Jatai'ty*.

Apesar de três pesquisas referenciarem o pensamento de Paulo Freire, os estudos mencionados não são voltados para o campo da pedagogia da libertação ou estética freireana. Nesse sentido, é possível afirmar uma lacuna no campo científico de teses e dissertações brasileiras, diferentemente de outras publicações.

b) Estética e Educação no Pensamento de Paulo Freire

Sob a influência de Ginzburg (1989), ao pensar o paradigma indiciário através de pistas percebidas ao longo da história, essa temática se tornou abrangente pelas

possibilidades de haver estudos que tenham sido provocados pela recorrente associação que Paulo Freire escreveu sobre a estética e ética em seus livros e anotações.

Tal perspectiva é evidente em maior número em artigos acadêmicos na área de educação, seguido de uma tese de filosofia publicada na *Universidad Pontificia Bolivariana* e uma dissertação da *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*. A partir disso, o que se busca compreender é como essa perspectiva tem sido trabalhada.

Segundo Berino (2020), a palavra “estética” e suas reflexões foram apresentadas por Paulo Freire ao longo de sua vida. A categorização do elemento estético pode ser percebida para além da palavra dita, revelada epistemologicamente ao pensar que o processo de conhecimento humano libertador tem como base a ideia de criação.

Além da indicação explícita de que é decididamente uma categoria do seu pensamento pedagógico, encontramos na sua obra uma extensa análise dos processos educativos em que a questão da “criação” é o que nos dará o sentido mais significativo sobre o que Paulo Freire atribuía à estética (BERINO, 2020, p. 35).

Num outro momento, investigando a perspectiva estética freireana em manifestações de arte, fotografia e cinema, Berino (2017) analisa a estética freireana a partir de passagens presentes nas obras *Professora Sim, Tia Não, Educação como Prática da Liberdade, Pedagogia da Esperança e Aprendendo com a Própria História*. Permeando esses escritos, o autor destaca a importância que Paulo Freire deu para essas artes e suas influências no processo criativo de metodologias de para a alfabetização de jovens e adultos, destacando:

As fichas de cultura vistas como uma criação e não como uma técnica fechada, reproduzida mecanicamente, podem ser recriadas como mídias, utilizando diferentes suportes para as imagens que servem ao jogo desafiador da codificação e decodificação. Reelaboraões que acentuam seu caráter de atividade educativa e simultaneamente experimentação estética (BERINO, 2017, p.187).

Em uma perspectiva próxima, Ferreira (2012) enfatiza que as reflexões sobre estética de Paulo Freire são fundamentais para uma educação não hierarquizante, conteudista e tecnicista. O autor, dialogando com autores da Escola de Frankfurt, aprofunda o debate estético com os conceitos de diálogo, política e liberdade. Após essa aproximação teórica, o processo de codificação é defendido como uma metodologia que toca diretamente essas características.

O estudo de Carvalho (2020) também relaciona o pensamento de Paulo Freire, com ênfase no livro *Pedagogia da Autonomia*, com outros teóricos. Para o autor, o pensamento de Freire pode ser dialogado com Teresinha Rios, que identifica a estética como uma

competência necessária para os professores. Em seguida, discorre sobre os teóricos clássicos da história da filosofia estética Baumgarten, Kant, Schiller, Goethe, Hegel.

Em seguida, o autor destaca que a estética entendida de maneira ampla também está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relacionada com competências artísticas, como a criação, reflexão e expressão. Além da percepção positiva da estética, Carvalho (2020) enfatiza que ela também pode causar destruição, pois está relacionada com a formação moral dos indivíduos e relações de poder.

É perceptível como os autores na área buscam conectar e encontrar semelhanças do pensamento freireano com estetas clássicos. Trezzi (2017), ao refletir sobre o entendimento freireano de professor artista, aproxima o conceito da abordagem estética schilleriana:

Embora as bases não sejam exatamente as mesmas, é facilmente possível perceber que a convivência do educando com a educação enquanto processo estético produz efeitos como os desejados por Schiller: uma pessoa humanizada, sensível, com boa capacidade de reflexão e que fuja da polarização sensível x racional (TREZZI, 2017, p.8).

Segundo o escrito de Rosito (2020), o pensamento pedagógico de Freire, percebido principalmente no livro *Pedagogia da Esperança*, pode ser dialogado com autores como Schiller e Adorno porque suas abordagens estéticas são direcionadas para um contexto formativo e existencial do ser humano, perpassando todos os sujeitos envolvidos no processo:

Freire, Schiller e Adorno, nas suas teorias, buscam por via da experiência formativa do sujeito, levar a uma consciência da plenitude do ser, tornar-se participante do processo de construção da própria formação de si no mundo, onde as experiências de vida, de profissão, do meio podem caminhar de mãos dadas. Neste recriar, a educação pode ser construída e, assim, há a possibilidade de uma educação que proporcione uma vivência humanizante (ROSITO, 2017, p.12).

Ao propor uma leitura estética da proposta pedagógica de Paulo Freire, a dissertação de Alquicira (2017) toma como base a formulação da pedagogia da libertação, os processos de alfabetização de jovens e adultos, assim como os elementos estéticos percebidos ao longo de leituras freireanas. Aproximadamente com a perspectiva de Berino (2020), o estudo centra-se na relação criadora da educação como elemento necessário para a libertação.

Em uma leitura dialógica, o autor busca uma ampliação do pensamento freireano a partir de três conceitos: a dimensão estética do jogo proposta por Schiller, a formação do

gênio defendida por Nietzsche e a concepção de ser humano total apresentada por Vasconcelos. Em suas linhas finais, o autor considera:

O jogo e a arte são elementos necessários nos processos formativos, em primeiro lugar, porque estabelecem uma integração harmônica entre as capacidades sensíveis, imaginativas, criativas e racionais dos seres humanos. Em segundo lugar, porque as atividades recreativas e artísticas são atividades livres que podem estimular uma posição disruptiva do ser humano diante de suas determinações [...]. O educador da pedagogia da libertação criativa definirá como sua missão mais fecunda promover o nascimento e o desenvolvimento do gênio (consciência criativa) de seus alunos [...]. A pedagogia da libertação criativa é uma tarefa cultural porque visa o cultivo de si mesmo [...]. A pedagogia da libertação criativa revela como sua tarefa fundamental não só a formação de um sujeito crítico, um sujeito agente, mas também um ser total, uma presença completa (ALQUICIRA, 2017, p. 139 - 142, tradução nossa).

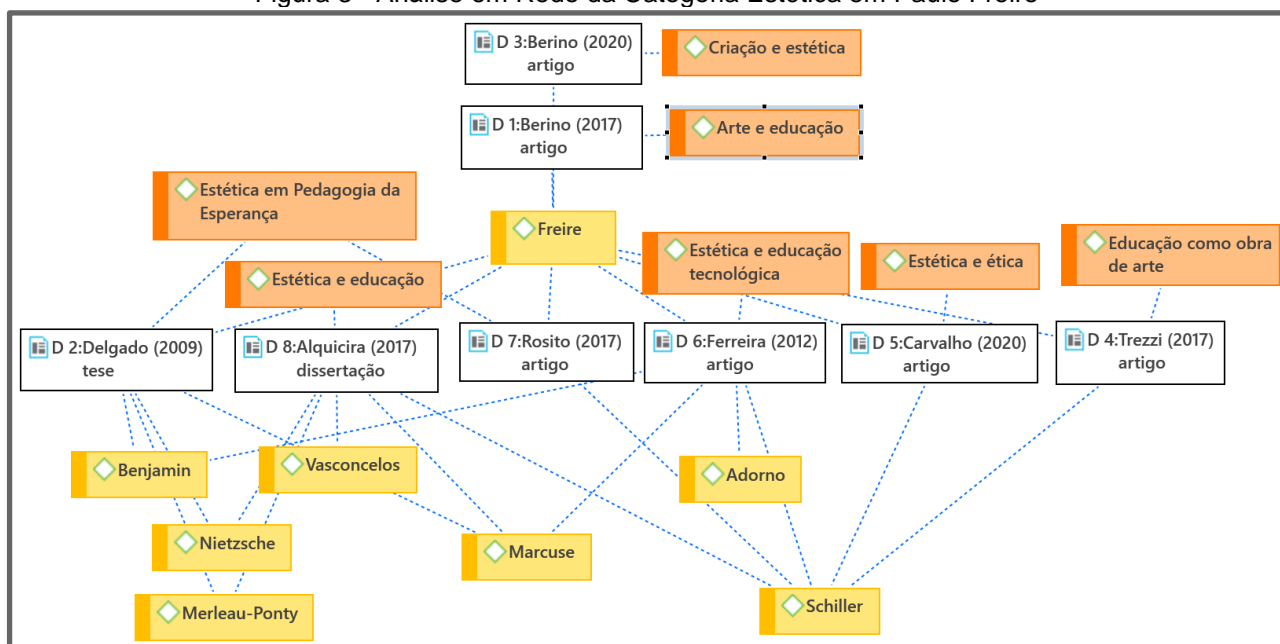
O estudo doutoral de Delgado (2009) toma como base o livro *Pedagogia da Esperança* e o próprio sentimento da esperança como base do pensamento estético freireano. Após fazer o estudo etimológico da palavra, que percorre os significados de espera e força, o autor reflete sobre a importância do termo para a América Latina e a releitura de Freire da esperança como ação: o esperançar.

Delgado (2009), enfatizando o pensamento de Freire com a ética e teóricos da área, como Aristóteles e Habermas, diz que a esperança é o sentimento criador e de força de uma sociedade, ou seja, um impulso estético sensível que domina o campo da pedagogia da libertação:

Na relação ético-estética da esperança freiriana, faremos alusão à práxis dialética; o papel do educador em relação aos alunos; à sua visão dos sujeitos da prática educativa, considerados como seres sociais, relacionais e contextuais em sua subjetividade e em processo de tomada de consciência do mundo em transformação; que, portanto, são virtuosos de esperança, alegria e autonomia (DELGADO. 2009, p. 248 – 249, tradução nossa).

Sintonizados, os estudos sobre estética freireana percorrem diferentes temas e conexões teóricas:

Figura 3 - Análise em Rede da Categoria Estética em Paulo Freire



Fonte: Elaborado pela autora/ Atlas.ti

O primeiro fator que chamou atenção é a variedade de percepções estéticas a partir das leituras freireanas, com destaque para a relação entre estética e ética em *Pedagogia da Autonomia*, a sensibilidade da obra *Pedagogia da Esperança* e relação entre arte e educação de *Professora Sim, Tia Não*. Mais além, a vida humana e o princípio gnosiológico da criatividade também compuseram a diversidade interpretativa e inspiradora da pedagogia da libertação.

Uma categoria fundamental para o presente estudo não foi percebida no decorrer dessas produções: a beleza. Desse modo, o presente estudo busca contribuir com as reflexões estéticas freireanas também compreendendo a necessidade de uma educação libertadora, por isso, repleta de beleza.

Diferentemente da temática *Estética e Educação*, as construções das pesquisas na atual temática buscam o embasamento de autores e conceitos considerados clássicos na filosofia estética ocidental para, então, relacioná-los com a questão da estética freireana, exceto Berino (2017; 2020). Esse resultado demonstra como o pensamento de Paulo Freire tem sido objeto de discussão e diálogo no campo da estética, principalmente nas pesquisas publicadas em periódicos. Em outro sentido, as argumentações dos estudos também podem revelar relações de poder, principalmente quando o uso de conceitos clássicos é usado para fins de “aprofundamento” ou “validação”.

Considerando a trajetória de Paulo Freire como um teórico da educação cujas reflexões partem principalmente de suas práticas pedagógicas e o elevado quantitativo de

produções bibliográficas que registram esses processos, este estudo reforça a necessidade em interpretar a estética na educação de Freire a partir de Freire, ou seja, um estudo focado no seu pensamento e na realidade brasileira.

Ainda pensando as categorias do Estado da Arte relacionadas, é possível perceber como o intercâmbio de saberes na área de educação estética é desigual, visto que teorias filosóficas clássicas são consideradas suficientes para debater sobre educação, enquanto pensamentos educacionais latino-americanos não são suficientes para pensar a estética educacional. Cabe ressaltar, no entanto, que essas considerações são feitas a partir principalmente de artigos científicos, cabendo possibilidades investigativas brasileiras sobre a temática.

Considerando a reinvenção do legado freireano, o estudo da estética a partir de práticas pedagógicas também pode possibilitar outras características. Sob a inspiração do ensino de filosofia com crianças do GETEFF, busca-se também compreender estéticas plurais do contexto infantil amazônico.

2.2 Caracterização Metodológica

2.2.1 Método Analético: encontro entre pedagogia e filosofia da libertação

A base epistemológica deste estudo é uma interpretação do método analético, pensado por Enrique Dussel. Este campo investigativo participa dos estudos decoloniais e apresenta-se como proposta metodológica da Filosofia da Libertação, área da filosofia voltada para a compreensão de lógicas negligenciadas pelo pensamento filosófico ocidental clássico, elaboradas por sujeitos latino-americanos.

Em seu significado terminológico, analética significa *ir além* da estrutura de interpretação do mundo consolidada pela dialética hegeliana. Ao refletir sobre a dialética, principalmente na antiguidade e modernidade ocidental, Dussel (1986) propõe a revisão ontológica dos entes que a compõem, identificando que outros entes não participam do princípio histórico do método.

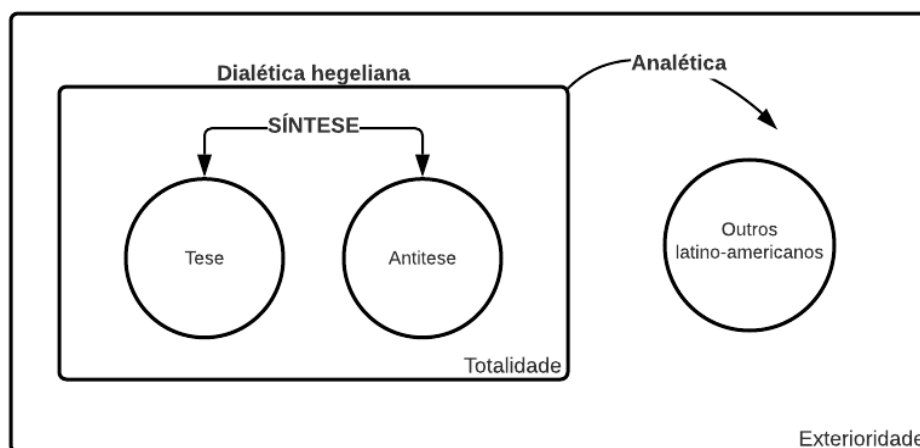
Segundo Dussel (1986), tal constatação é feita por Emmanuel Levinas ao longo de sua ética da alteridade, entendida como busca pela superação da totalidade imposta pela filosofia ocidental, capaz de determinar universalmente uma identidade humana e expandir processos de dominação, ao padronizar o mundo de maneira favorável aos interesses de grupos dominantes.

No entanto, o contexto da filosofia da libertação provoca um pensamento radical em relação ao entendimento de “outro”, visto que a circunstância histórica denunciada por Levinas não considerava outras civilizações historicamente dominadas. Assim, segundo Dussel “o outro, para nós, é a América Latina em relação à totalidade europeia” (DUSSEL, 1986, p. 196).

Ao contextualizar o outro como latino-americano, Dussel (1986) recusa o posicionamento metafísico que justifica o exercício da alteridade como princípio ético universal da humanidade. Pelo caminho contrário, o autor percebe que a categorização do outro ocorre fundamentalmente na história. Costa (2019) enfatiza o outro dusseliano como carne, distante das linhas categoriais ou abstratas.

A exterioridade, abertura ética e ontológica dos seres, latino-americana é o foco do pensamento analético. Em um movimento ético, esse método visa criar condições interpretativas para entender suas filosofias a partir de suas próprias lógicas, e não uma via comparativa com a universalização prescrita. Em resumo, é possível apresentar a interpretação do objetivo analético.

Figura 4 - Método Analético



Fonte: Elaborado pela autora

A analética enfatiza que a realidade latino-americana é marcada pela colonialidade, ou seja, a manutenção de poderes a partir de condicionantes políticos, educacionais, éticos e culturais (DUSSEL, 1977). O movimento de *ir além* significa enfatizar as resistências, criações e vidas diferentes e mais ricas do que o processo, sendo uma revelação da libertação:

Trata-se agora de um método (ou do domínio explícito das condições de possibilidade) que parte do outro enquanto livre, como um além do sistema da totalidade; que parte, então, de sua palavra, da revelação do outro enquanto livre,

como um além do sistema da totalidade; que parte, então, de sua palavra, da revelação do outro e que confiando em sua palavra, atua, trabalha, serve, cria (DUSSEL, 1986, p.196).

Atravessando a filosofia da linguagem, Dussel (1986) pontua que ações interpretativas clássicas de conceitos tendem à identificação ao pensamento europeu, bem como que a ação interpretativa dos conceitos é automaticamente atribuída ao pensamento europeu por elementos semelhantes. No entanto, classicamente, as interpretações não consideram como possibilidade entender conceitos a partir de lógicas de pensamento de outras culturas. Diante disso:

A filosofia de um povo como o latinoamericano, é analogicamente semelhante (e por isso é uma etapa da única história da filosofia) e distinta (e por isso, é única, original, inimitável, outro de todo outro, porque pensa a voz única de um novo outro: a voz latino-americana, palavra sempre reveladora e nunca ouvida nem interpretada) (DUSSEL, 1986, p.211).

Na direção do posicionamento analético de Dussel, Costa (2019, p. 78) realça que “o que está em foco é, na verdade, uma crítica à Filosofia da linguagem que, ontologicamente limitada sob o rótulo da Totalidade, estaria perdida na circunstancialidade da ciência cativa à lógica da dominação”.

Tal perspectiva epistêmica é também ética, ao denunciar que os pensamentos de civilizações antigas e suas ancestralidades ainda são restritos no âmbito científico. Ao buscar uma abertura para outras possibilidades interpretativas do mundo, a analética representa a ação de libertação de filosofias resistentes.

A combinação destes fatores representa o movimento analético. Cabe às filosofias da libertação pensarem ontologicamente a partir da realidade dos indivíduos, destacando quem são os outros e seus pensamentos negados, assim como possibilidade epistêmica de compreendê-los, negando a totalidade eurocêntrica de interpretação do mundo e aceitando a abertura para lógicas de pensamento outras:

O movimento do método é o seguinte: em primeiro lugar, o discurso filosófico parte da cotidianidade ôntica e dirige-se dia-lética e *ontologicamente* para o fundamento. Em segundo lugar, de-monstra *cientificamente* (epistemática, apo-diticamente) os entes como possibilidades existenciais. É a filosofia como ciência, relação fundante do ontológico sobre o ôntico. Em terceiro lugar, entre os entes há um que é irreduzível a uma de-dução ou de-monstração a partir do fundamento: o “rosto” ôntico do outro que, em sua visibilidade, permanece presente como trans-ontológico, meta-físico, ético. A passagem da totalidade ontológica ao outro como outro é ana-lética: discurso negativo a partir da totalidade, porque pensa a impossibilidade de pensar o outro positivamente partindo da própria totalidade; discurso positivo da totalidade, quando pensa a possibilidade de interpretar a revelação do outro a partir do outro. Essa *revelação do outro* já é um quarto movimento, porque a negatividade primeira do outro questionou o nível ontológico que, agora é criado, com base num novo âmbito. O discurso se faz ético e o nível

fundamental ontológico descobre-se como não originário, como aberto a partir do ético, que se revela depois (o *prius* da ordo *realitatis*). Em quinto lugar, o próprio nível ôntico das possibilidades fica julgado e relançado a partir de um fundamento eticamente estabelecido, e essas possibilidades como práxis analética transpassam a ordem ontológica e se adiantam como “serviço na justiça (DUSSEL, 1986, p.197-198).

A movimentação entre um passo a outro para o objetivo analético duas ações interpretativas necessárias: o *saber-ouvir* e *saber-interpretar*.

Interpreta-se que o *saber-ouvir* é a atitude de abertura para os conhecimentos analisados no decorrer da pesquisa, desvinculando a necessidade comparativa por assemelhação com perspectivas filosóficas eurocêntricas. Esse saber consiste também na percepção do pesquisador ou pesquisadora em querer conhecer uma realidade, ao invés dominá-la (DUSSEL, 1986).

O *saber-interpretar* apresenta a analética como um método pedagógico de libertação. Ele consiste no aprendizado de novos conceitos como centro interpretativo, seguido do diálogo com as reflexões propostas na pesquisa (DUSSEL, 1986).

Trata-se, portanto, na busca por construções filosóficas latino-americanas voltadas para a valorização dos saberes desses sujeitos e a afirmação de suas existências. Distante de perspectivas metodológicas positivistas, a analética é uma ação epistemológica arriscada que não visa novas categorizações universais, mas a evidência da diferença.

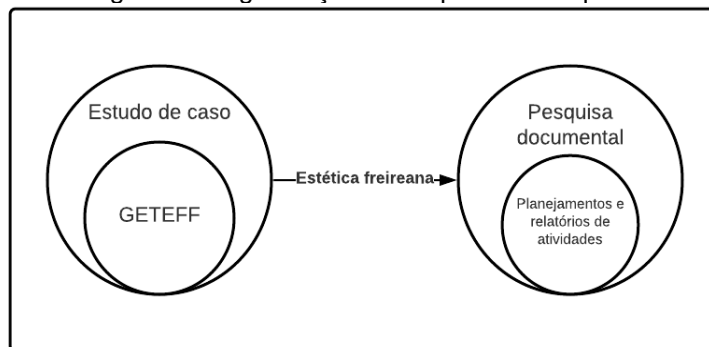
Diante do exposto, a pedagogia da libertação se aproxima da analética dusseliana, ao tomar como centro do debate educacional a integralidade do ser humano, em oposição ao ensino que reproduz os conhecimentos clássicos e dominantes.

O desafio da pesquisa é, nesse caminho, pensar em novas possibilidades estéticas através da educação libertadora de Paulo Freire e, mais especificamente, como essa perspectiva educacional é desenvolvida em ações de educação popular, podendo ainda expandir em novos significados.

2.2.2 Abordagem e Tipo de Pesquisa

Tomando como base o método analético e a abordagem qualitativa, o desenho da pesquisa foi complementado com duas categorias metodológicas que, juntas, evidenciam as características do objeto de estudo.

Figura 5 - Organização dos Tipos de Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora

a) Estudo de Caso

Ao descrever o GETEFF, é possível identificar algumas características que revelam a especificidade da prática aliada a uma complexidade de elementos. O grupo é extensão do NEP, vinculado a UEPA, uma instituição universitária pública localizada na Amazônia paraense, com educadores populares variados, desenvolve ações de educação popular com crianças com foco no ensino de filosofia, seu embasamento teórico e metodológico é freireana e as ações são realizadas em escolas públicas.

Em consideração a esses elementos, esta pesquisa consiste num **estudo de caso**. A intenção aqui é compreender um tema específico — a estética freireana— a partir das práticas pedagógicas do ensino de filosofia com crianças realizado pelo GETEFF através de sua história escrita pelas mãos de muitos educadores e educadoras. De acordo com Yin (2001), os estudos de caso questionam sobre “porquês” e “como” situações são vivenciadas:

O estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores (YIN, 2001, p. 21).

Tais considerações possibilitam o reconhecimento da realidade enquanto sua complexidade, isto é, considerando as diferentes perspectivas que compõe as sociedades, sem a necessidade de padronização ou hierarquização de elementos. Para o âmbito das investigações na área da educação, esse tipo de estudo dialoga com a questão da territorialidade, protagonismo sociais, currículo, planejamento e práticas pedagógicas, em suas subjetividades.

A escolha das fontes de pesquisa deste estudo é flexível, adaptando-se com o contexto dos fenômenos e suas produções materiais. Em vista disso, “o poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações - além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional” (YIN, 2001, p. 27).

O universo interpretativo dos casos também sofre interferência direta dos sujeitos que realizam as pesquisas. Nesse sentido, a capacidade de adaptação, exercício de leitura, escuta e busca de resultados fazem parte de sua organização, anunciando o exercício de criatividade epistêmica.

Para Lüdke e André (1986), os estudos de caso na área da educação visam a descoberta de novos olhares, buscam a interpretação em contexto dos fenômenos educativos, defendem o entendimento complexo da realidade e podem demonstrar situações conflitantes em um espaço. Além disso, a forma de apresentação dos resultados também é pensada de maneira que melhor reflita o caso analisado, em formas de linguagens pensadas para dialogar com os futuros leitores de maneira crítica (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

b) Pesquisa Documental

Considerando a trajetória histórica do ensino de filosofia com crianças do GETEFF, realizou-se uma **pesquisa documental** buscando — através de registros feitos por educadores — lançar o olhar para as práticas pedagógicas freireanas elaboradas pelo grupo através dos anos, a fim de identificar seus elementos estéticos.

A partir do prisma de Paulo Freire (2020b), este estudo compreende que práticas pedagógicas são as ações constantemente refletidas por educadores e educandos em vista da liberdade. Elas representam os resultados de relações estabelecidas em tempos e espaços distintos, apresentando estratégias pedagógicas voltadas para uma concepção de educação dialógica, crítica, criativa e ética. Conjuntamente a disso, as práticas pedagógicas fazem parte do trabalho docente e a formação permanente de educadores populares.

Nesse sentido, partimos do princípio de que os documentos elaborados por educadores do GETEFF possibilitam entender seu ensino de filosofia através das práticas com crianças e adolescentes de distintas escolas públicas paraenses. Para Le Goff (1990), os registros documentais identificam relações de poder nas mais diferentes sociedades,

além de descrever costumes, cotidiano, características culturais e a presença de atores sociais invisíveis — excluídos — na histórica clássica. Por esse motivo, as lacunas no tempo afastam a lógica linear da história do conhecimento, revisitando contextos. Essa situação é semelhante ao contexto educacional do GETEFF, pois, os relatos de atividades nas escolas públicas visitadas enfatizam as práticas pioneiras no que se refere o ensino de filosofia em turmas do Ensino Fundamental I, onde não há obrigatoriedade da disciplina nesse período. Desse modo, os primeiros contatos desses ambientes escolares foram proporcionados por uma iniciativa de educação popular externa e, por isso, cabe aos pesquisadores da educação popular manterem esses registros vivos.

Um indício da relevância desses registros é a temporalidade em que essa pesquisa foi elaborada. Em virtude da pandemia causada pelo COVID-19, não existem registros do grupo em 2020 e 2021, por causa do fechamento das escolas e o distanciamento social. Revisitar, sistematizar e discutir sobre o ensino de filosofia com crianças na atualidade é, nesse sentido, uma forma de afirmação da existência de práticas pedagógicas que precisam retomar suas ações.

Segundo Rodrigues e França (2010), o entendimento sobre pesquisas documentais tem atravessado mudanças de percepções ao longo das últimas décadas, distanciando-se do estigma que as define somente como fontes secundárias de pesquisa. Estudos históricos se valem de fontes documentais com constância, e cada vez mais outras áreas de pesquisa tem acolhido a modalidade, observando problemáticas e potencialidades em observar lacunas históricas, como o caso da filosofia e a educação.

Em definição, pesquisas documentais buscam interpretar ou reinterpretar fontes, abrangem uma variedade de materiais elaborados historicamente pelos seres humanos e são conhecidos por diferentes formas: podemos denominar como documentos as fontes visuais, musicais, artísticos, orais ou escritos (RODRIGUES; FRANÇA, 2010).

O recorte temporal da pesquisa é contemporâneo e acompanha as ações do GETEFF entre os anos de 2007 e 2019. Esse período contempla o *todo* do trabalho pedagógico desenvolvido pelo grupo, até o momento.

Dois tipos de documentos são entendidos como fontes primárias da pesquisa: os *planejamentos pedagógicos* e seus respectivos *relatórios de ações pedagógicas*. Eles são compostos de elementos textuais majoritariamente, mas também são acompanhados de representações através de imagens, recursos audiovisuais e atividades artísticas.

Essas fontes documentais foram encontradas em diferentes lugares: no âmbito virtual do GETEFF (acervo restrito do grupo), sob posse de educadores e educadoras do

GETEFF (acervos pessoais), além do NEP (acervo digital e físico). Ainda sobre o NEP, este é considerado o principal *locus* de atividade do grupo, por se tratar de uma extensão universitária que realiza o trabalho de formação itinerante.

O Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) é reconhecido como um dos ambientes de pesquisa mais antigos do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), atuando na universidade desde o ano de 2002. Desde então o NEP realiza ações de ensino, pesquisa e extensão na Universidade do Estado do Pará sob o enfoque teórico-metodológico freireano. Enquanto movimento social dentro do ambiente acadêmico, o NEP possui vínculo com outros ambientes de educação popular nos estados e países que contemplam a região da Amazônia, a nível nacional e internacional.

Chama atenção da pesquisa as ações do núcleo em diferentes espaços, o que implica também em diferentes linhas de pesquisa envolvendo a educação popular freireana. Além do ensino de filosofia com crianças, o Núcleo possui extensões focadas na educação popular e os temas da inclusão e diversidade, jovens e adultos, ambientes da saúde, infantil e escolarização básica, ação coletiva na Amazônia rural (CNPQ/Lattes).

Fisicamente o NEP possui um ambiente localizado no CCSE/UEPA, na parte antiga da universidade denominada como *Castelinho*. Trata-se de uma sala que possui instrumentos e materiais para a realização de pesquisa, planejamentos de encontros pedagógicos e reuniões gerais dos membros. O espaço possui ainda um acervo bibliográfico próprio, materiais pedagógicos fornecidos para os educadores e educadoras do Núcleo, além de recursos metodológicos e audiovisuais.

As ações do NEP são anualmente socializadas a partir do evento universitário *Jornada Paulo Freire*, evidenciando o diálogo do ambiente de educação popular com o meio universitário educacional. Desde os últimos anos o NEP também realiza o *Encontro da Cátedra Paulo Freire da Amazônia*, fortalecendo as pesquisas freireanas cujos protagonistas são educadores, educadoras, educandos e educandas de diferentes vivências educacionais. O ensino de filosofia com crianças do GETEFF, nesse sentido, compõe as experiências de extensão do NEP.

Vale destacar dois momentos em que as ações do GETEFF foram socializadas no ambiente universitário com maior intensidade, ambas ocorridas no ano de 2016. O *Encontro de Filosofia com Crianças e Adolescentes sob os Princípios da Educação de Paulo Freire* contou com a presença de educandos e educandas do GETEFF e buscou debater temas como o ensino de filosofia com crianças no Pará, a educação popular com crianças, filosofia da educação e outras práticas de educação popular freireanas.

No mesmo ano fora realizado o evento *Matintando na Filosofia*, representando a relevância das narrativas amazônicas para o ensino de filosofia com crianças e adolescentes do GETEFF, assim como em outros espaços educacionais de atuação. O evento foi marcado pela ludicidade, a culinária amazônica paraense, debates sobre pesquisas envolvendo a questão da Matinta Pereira e os saberes filosóficos amazônicos.

Figura 6 – Eventos Construídos pelo GETEFF/NEP



Fonte: Acervo GETEFF/NEP

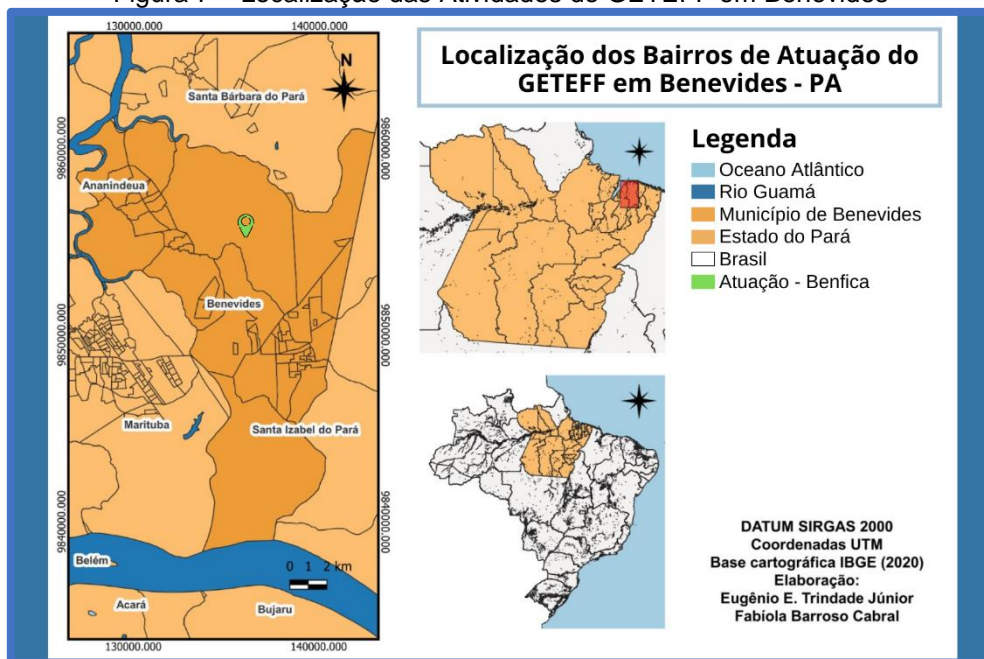
O vínculo dos educadores e educadoras populares do GETEFF com o ambiente universitário, isto é, marcando a trajetória formativa de acadêmicos da área de educação, são observados através de produções científicas. As práticas do ensino de filosofia são refletidas através de diferentes óticas, revelando investigações de categorias epistêmicas acompanhadas de relatos de experiências de membros do grupo, analisadas como *documentação de apoio*.

No movimento de extensão do GETEFF, os educadores e educadoras entraram em contato com 11 (onze) ambientes educacionais distintos. Desse quantitativo, uma localidade foi descrita como Centro Comunitário e 10 (dez) fazem referência a instituições públicas de ensino localizadas nas cidades de Benevides, Ananindeua e Belém, no estado do Pará.

Benevides faz parte da região metropolitana de Belém e é limítrofe dos municípios de Ananindeua, Marituba, Santa Barbara do Pará e Santa Isabel do Pará. A cidade é marcada historicamente como um dos primeiros territórios abolicionistas da Amazônia, a partir de lutas e resistências às violências da escravidão no período colonial. Por isso é comumente conhecida como *o berço da liberdade*.

A atuação do GETEFF se deu em um Centro Comunitário do distrito de Benfica. Essa região possui ruas arborizadas, igarapés e o Rio Benfica. Inclusive por esse motivo, os modos de viver nesse espaço contemplam o trabalho agrícola e pesqueiro próximos à capital do estado. Apesar de ser uma região pequena, o nome Benfica é tão marcado nas redondezas territoriais que não é incomum ser descrita cotidianamente como uma cidade.

Figura 7 – Localização das Atividades do GETEFF em Benevides



Fonte: Geógrafo Eugênio Trindade com colaboração da autora/SIRGAS

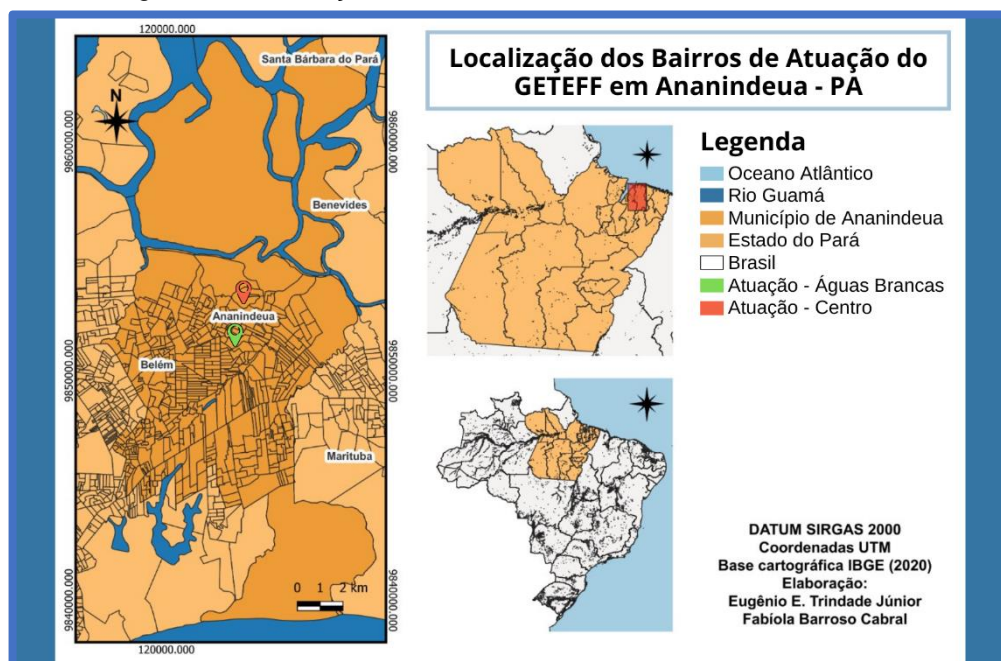
Apesar desse ambiente não ser o foco da atual investigação, é importante apresentar a primeira territorialidade do GETEFF. Mesmo não sendo um ambiente de educação escolar, registros evidenciam que não houvera modificações teórico-metodológicas no ensino de filosofia com crianças e adolescentes. Nesse sentido, as primeiras práticas fundamentadoras afirmadoras do grupo foram influenciadas nessas experiências.

Ananindeua é a segunda maior cidade do estado, cujo limite norte toca em Belém, o sul com o rio Guamá, ao leste de Marituba, oeste de Belém e nordeste de Benevides. Com a população estimada em 540.410 pessoas, possui 228 escolas de Ensino Fundamental e 65 escolas de Ensino Médio, segundo levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) em 2021.

A cidade também possui uma história vinculada com comunidades ribeirinhas, pois possui nove ilhas, é uma cidade muito diversificada quando se pensa sobre o âmbito dos saberes. Durante muitos anos foi considerada uma *cidade dormitório*, pois muitos

trabalhadores e trabalhadoras da capital trabalhavam o dia inteiro em Belém e retornavam à noite para suas casas, situação ainda presente quando comparado o fluxo de Ananindeua/Belém com Belém/Ananindeua.

Figura 8 - Localização das Atividades do GETEFF em Ananindeua



Fonte: Geógrafo Eugênio Trindade com colaboração da autora/SIRGAS

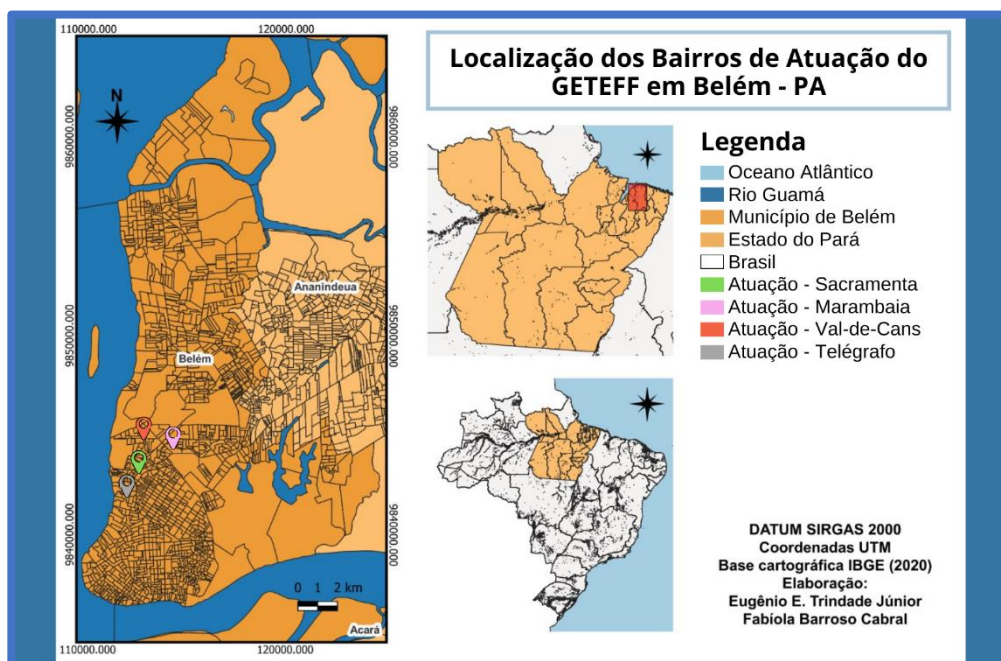
Nessa cidade o GETEFF atuou nos bairros de Águas Brancas e Centro, em escolas públicas. De acordo com a documentação do grupo, a chegada nessas instituições foi mediada por educadores que lecionavam nas instituições. As ações do grupo ocorreram na cidade entre os anos de 2009 e 2011, especificamente.

Belém é a capital do estado do Pará e a cidade mais populosa do estado, composta por 1.506.420 pessoas. Situada a nordeste de Santo Antônio do Tauá, a leste de Santa Barbara do Pará, a sudeste de Ananindeua e Benevides, ao sul do Acará e sudoeste de Barcarena. Do ponto de vista educacional, a cidade possui 540 escolas de Ensino Fundamental e 174 escolas de Ensino Médio (IGBE, 2021).

A cidade possui profundo vínculo com o Rio Guamá, possui muitos pontos arquitetônicos marcados pela Belle Époque Tropical — inclusive o campus CCSE da UEPA se mantém em uma dessas construções —, mesclados com movimentos urbanos do *Graffiti* e outras intervenções artísticas. Existem muitas periferias sociais no capital do estado, seja representada por bairros específicos ou o próprio comércio presente no centro da cidade.

As ações do GETEFF em Belém ocorreram entre os anos de 2009 e 2019 em oito escolas públicas localizadas nos bairros de: Sacramento (2), Marambaia (1), Pedreira (2), Val- de- Cans (1) e Telégrafo (2).

Figura 9 - Localização das Atividades do GETEFF Belém



Fonte: Geógrafo Eugênio Trindade com colaboração da autora/SIRGAS

Nesse sentido, a última década documental do grupo contempla as ações realizadas principalmente em escolas públicas desse marcador territorial.

Sobre as características das fontes documentais do GETEFF, estas envolvem muitos sujeitos e a descrição de seus momentos vivenciados. O entendimento de sujeitos na perspectiva documental na educação é inspirado pelas considerações de Freire (1996), o qual ressalta que:

Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdo a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais (FREIRE, 1996, p.70).

Nesse sentido, as fontes documentais do estudo são produções complexas. Nelas, é possível identificar os escritos de educadores, que assinam em conjunto, e a descrição dos espaços educacionais sob diferentes enfoques. Os *planejamentos pedagógicos* são de autoria exclusiva dos educadores, e possui os objetivos, temáticas e recursos a serem utilizados. Nos *relatórios de atividades* está presente a descrição do que foi trabalhado, a

observação participante dos envolvidos, transcrições de diálogos e registros audiovisuais. Por vezes, a descrição possui reflexões que demonstram sentimentos e emoções das práticas.

Ao considerar minha relação direta com o ambiente investigativo, poderia denominar essa tipologia como uma pesquisa documental participante, pois, de acordo com Paulo e Brandão (2018), as pesquisas participantes são identificadas pela participação epistêmica e política dos pesquisadores em movimentos sociais populares.

O processo de reunião dos dados documentais ocorreu no decorrer de seis meses, através de ações distintas. Os primeiros documentos foram encontrados no acervo digital pessoal do grupo (localizadas em *e-mail* e *drive* compartilhados com os membros), que continha planejamentos pedagógicos, relatórios de atividades, registros e produções datadas entre os anos de 2014 e 2018. Em seguida, entrei em contato com educadores que atuaram GETEFF mais recentemente, e assim consegui registros de 2019.

A documentação dos anos iniciais, entre 2007 e 2013, foi a mais difícil de ser encontrada. Para tanto, entrei em contato com educadores que estavam no GETEFF em seu período de fundação e perguntei sobre os registros, onde consegui fontes de 2011 e 2012.

Concordando com Le Goff (1990), ao destacar que o acervo documental nem sempre será conseguido em sua inteireza, e considerando mudanças tecnológicas e novas formas de armazenamento de dados, os maiores registros de planejamentos e relatórios de atividades são evidenciados entre 2011 e 2019.

Em cada contato, dialogamos sobre a intencionalidade da pesquisa e a intencionalidade em contribuir com o movimento. Também por esse motivo, além de ser um princípio ético de estudos documentais, esta pesquisa organizará os materiais pessoais do grupo de maneira sistematizada.

2.3 Procedimentos Metodológicos

a) Levantamento bibliográfico

O estudo bibliográfico da pesquisa abarca o levantamento de obras e seus respectivos autores, que transcorrem os temas de Pedagogia da Libertação, Filosofia e Estética da Libertação e o Ensino de Filosofia *com* Crianças do GETEFF.

Quadro 3 - Levantamento Bibliográfico da Pesquisa

Temas	Referência bibliográfica
Estética em Paulo Freire; Paulo Freire; Pedagogia da Libertação; Cultura e Educação.	Obras de Paulo Freire publicadas entre os anos de 1959 até 2014. Gadotti (1996), Oliveira (2003; 2006; 2015; 2016), Nita Freire (2007) e Mota Neto (2016) auxiliam nessa perspectiva, com ênfase na história de Paulo Freire, sua influência e características teóricas e metodológicas da educação libertadora; Brandão (1985; 2007; 2009; 2018).
Estética em Enrique Dussel; Enrique Dussel; Filosofia da Libertação.	Sobre a Filosofia e Estética da Libertação, foram consultadas as obras de Enrique Dussel (1977; 1997; 2019). Além desse tema, o desenvolvimento da analética como metodologia da filosofia da libertação foi considerado.
Filosofia com Crianças; Filosofia para crianças; Crianças.	Cadernos Pedagógicos de Educação Popular (2009. 2011a; 2011b; 2015; 2018), que apresentam construções de pesquisa e extensão do NEP, feitos por vários autores.
Estética; Estética e Educação; Estética Decolonial.	Suassuna (2018), Kivy (2008), Nunes (1991) e Loureiro (1979), auxiliando estudos acerca das bases conceituais da estética moderna europeia.

Fonte: Elaborado pela autora

b) Levantamento Documental

O acervo documental da pesquisa subdivide-se em fontes principais e fontes de apoio, abarcando diferentes categorias:

Quadro 4 - Levantamento Documental da Pesquisa

	Fonte	Tipo de fonte	Tipo de comunicação
Principais	Planejamentos de atividades	Escrita e icônica	Grupo restrito (GETEFF)
	Relatórios de atividades		
	Materiais didáticos		
Apoio	Projeto do GETEFF	Escrita (documento pedagógico)	Grupo restrito GETEFF/NEP; Direção de instituições públicas)
	Produção acadêmica	Escrita (artigos, dissertações, resumos apresentados em eventos por membros do grupo)	Comunicação de massa (sites)
	Fotografias Vídeos	Icônica (registros de atividades, referências visuais de materiais didáticos, entrevistas virtuais transmitidas via youtube)	Grupo restrito (GETEFF/NEP) Comunicação de massa (sites)

Fonte: Elaborado pela autora

2.4 Organização e Análise dos Resultados

O processo de organização das fontes e análise dos resultados dessa pesquisa precedeu da reflexão sobre um diálogo entre a perspectiva analética, a pedagogia freireana

e procedimentos metodológicos do estudo de caso. A escolha de categorias temáticas e analíticas possibilitou olhar para cada etapa da pesquisa sob o objetivo de identificar características estéticas na pedagogia freireana e através de práticas pedagógicas do GETEFF através de documentos.

Conforme foi apresentado no levantamento bibliográfico e documental, a identificação e categorização das fontes é característica dos estudos de caso. De acordo com Yin (2001), cada elemento da pesquisa possui suas características próprias e precisam ser analisadas de acordo com suas diferenças, o que compõe o entendimento sobre uma situação cotidianamente marcada por contrastes e linguagens distintas.

Além de encarar o GETEFF como um caso, ressalta-se uma busca em compreender conjuntamente a característica da estética nessas práticas educacionais. Para tanto, faz-se a análise da estética freireana como categoria teórico-metodológica fundante desse grupo, revelando a sistematização das ações por meio de organizações temáticas. Nesse sentido, as seções que serão apresentadas também possuem diferenciações de tratamento analítico e temático.

Conforme explicitam Oliveira e Mota neto (2011), as categorias de análise podem ser subdivididas em iniciais e emergentes. As iniciais representam os primeiros passos do estudo, contemplando leituras sobre o tema principal e discussões teóricas. Em seguida, com o andamento da pesquisa, as categorias emergentes podem sobressair em análises bibliográficas ou estudos dos dados.

As categorias temáticas do estudo são mais abrangentes e representam grupos de significados acerca de um eixo ou unidade temática, percebidos principalmente a partir da coleta e análise de dados (OLIVEIRA; MONA NETO, 2011).

Considerando esses princípios, as categorias analíticas iniciais do estudo representam o conjunto de elementos estéticos que podem ser percebidos ao longo da pedagogia da libertação freireana: noções de estética, beleza, arte, sensibilidade e emoções que envolvem a educação. O resultado dessa investigação ao longo do pensamento de Paulo Freire dará origem às categorias emergentes, que serão analisadas no estudo de caso.

Concordando com Dussel (1986), a redação dos resultados não possui uma intencionalidade comparativa, mas pedagógica. Assim, a partir da sistematização proposta, busca-se compreender como a estética freireana influencia os passos do GETEFF.

• Ferramenta de Organização de Dados Qualitativos

Considerando a quantidade expressiva de dados bibliográficos e documentais da pesquisa, vale destacar a utilização do *software* Atlas.ti para o armazenamento, organização, gerenciamento de análises de dados.

Referenciado por Creswell (2010) como um dos principais programas de análises de dados qualitativos, o Atlas.ti foi criado em 1989 com o objetivo de subsidiar pesquisas que lidam com grande quantidade de dados a serem analisados, em diferentes fontes. Nesse contexto, o instrumento possibilita um espaço virtual para a ação de pesquisadores que visam transcrever dados, realizar anotações, categorizações e criar representações visuais.

A relação entre tecnologias de pesquisa e o âmbito educacional possuem debates calorosos, geralmente preocupados com os fundamentos éticos da pesquisa e a atenção para que o processo de análises qualitativas não seja convertido em funções meramente mecanizadas, gerando resultados automáticos. Sob esse cuidado, torna-se necessário descrever, mesmo que sucintamente, os passos dados na utilização desse *software*.

Após instalado, o primeiro passo é a *elaboração de um novo projeto*. Cada projeto corresponde a um assunto a ser analisado qualitativamente, representando o ambiente onde as análises acontecerão. No caso do presente estudo, foram elaborados quatro projetos distintos: *Estado da Arte*; *Estética em Paulo Freire*; *Enrique Dussel e Paulo Freire*; e *GETEFF*.

De acordo com seu manual², o Atlas.ti enfatiza seis principais subgrupos de ferramentas analíticas, que podem ser usadas de maneira individual ou interligadas: documentos, conotações, códigos, memorandos, redes e links. Dentre esses, os projetos da pesquisa passaram por três formas:

a) Documentos (*Documents*): consiste em todo material inserido nos projetos. No caso atual, os documentos utilizados foram livros no formato PDF (textos digitais e digitalizados), anotações salvas em PDF e DOCX, e imagens. Nesse ambiente, cada documento pode ser renomeado, consultado em sua inteireza de maneira individual e organizados pelo pesquisador em grupos de documentos.

b) Códigos (*Codes*): são os grupos de classificação criados e elencados por quem realiza a pesquisa. Exemplificando pelo código *beleza*, presente no *projeto Estética em Paulo Freire*: trechos significativos (sinônimos, frases ou parágrafos) sobre a temática

² Pode ser lido em: <https://doc.atlasti.com/ManualWin.v9/MainConcepts/EntityTypeNetworks.html>

nas leituras freireanas foram incluídos no código. Desse modo foi possível fazer a leitura temática, incluir anotações, e consultar o contexto bibliográfico de cada trecho.

c) **Redes (*Networks*):** é o espaço que permite a organização de documentos e códigos de maneira visual, através de diagramas. As representações em Rede podem ser organizadas de diferentes maneiras, e ainda destacar relações entre as partes da pesquisa (por exemplo, em quais documentos um código pode ser encontrado). Os diagramas que compõe o Estado da Arte dessa pesquisa são as demonstrações desse uso.

Conforme foi descrito, nenhuma ferramenta substituiu a posição da pesquisadora do estudo e todos os dados foram lidos e examinados humanamente. Porém, a experiência em realizar a análise com esse suporte tecnológico foi benéfica por alguns aspectos: do ponto de vista ecológico (pois não foi preciso fazer a impressão e marcação manual de categorias para possibilitar melhor visualização das informações), melhor uso de ambiente e tempo (não sendo necessário usar diferentes plataformas, concentrando a atenção da pesquisadora nas leituras e codificação) e a criação visual de resultados (a partir das possibilidades de organização e *design* das redes).

2.5 Cuidados éticos

A ética é uma categoria de pensamento fundamental para a estética freireana em práticas de educação popular. Além disso, a ação ética dessa pesquisa reflete-se na análise de fontes documentais, pois são criações históricas de seres humanos.

Princípios de cuidados éticos nas pesquisas em educação do Brasil podem dialogar com as especificidades das pesquisas documentais, como: a dignidade humana, busca por benefícios sociais e a defesa dos valores democráticos de justiça e responsabilidade social (MAINARDES; CURY, 2019).

As fontes documentais do GETEFF registram a produção intelectual e afetiva de vários sujeitos, que atuam e atuaram nesse ambiente como educadores e educandos, através de registros textuais, artísticos e audiovisuais. Conjuntamente, esse acervo é uma representação social de um ambiente de educação popular.

Em relação aos documentos escritos não publicados, optou-se por não revelar a identidade nominal dos autores ou participantes observados nas práticas pedagógicas, ou características pessoais que pudessem facilitar a identificação direta. Nesse sentido, todas as produções são apresentadas como autoria compartilhada e, caso necessário, poderão ser usados nomes fictícios.

Documentos audiovisuais e fotográficos que possam identificar os sujeitos não serão divulgados, de modo a manter a preservação das imagens. Em vez disso, é aberta a possibilidade de ilustração de situações através de desenhos, com personagens fictícios.

Por fim, essa pesquisa será apresentada para os integrantes do GETEFF e NEP, como uma reflexão necessária do trabalho de reflexão sobre a práxis e o desejo de contribuir socialmente com essa perspectiva educacional de formação.

3 EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE BONITEZA: A CONCEPÇÃO ESTÉTICA EM PAULO FREIRE

Um sentimento quase paralisante acompanha o ato de iniciar uma seção teórica sobre Paulo Freire, devido a sua participação efetiva na história da educação popular no Brasil, a consolidação dos pressupostos da Pedagogia da Libertação e sua extensão a nível mundial, as constantes memórias sobre suas ações junto de movimentos populares. Em 2012 Paulo Freire recebeu o título de patrono da educação brasileira, têm recebido por diversas universidades o título de *doutor honoris causa*. Como apresentar quem se apresentou à vida e é um autor tão referenciado?

Apesar das constatações, é preciso lembrar como o conhecimento é um território político e como as perspectivas de educação revelam quais ideais de sociedades pretendem almejar. Ao lidar com grupos populares constantemente oprimidos socialmente, o pensamento freireano se contrapõe as forças capitalistas que dependem da desinformação, do fatalismo, da culpabilização das camadas populares pelas agressões físicas e simbólicas que sofrem.

Em 1968, ao publicar a primeira edição de *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire impactou as teorias pedagógicas por não ser definida apenas enquanto teoria, mas um processo intelectual baseado na comunhão com outros educadores e educadoras, em sua trajetória de vida e na reflexão crítica da realidade. Nessa produção constam categorias teórico-metodológicas que denunciam o sistema opressivo na educação — o *sentido bancário de educação* — e anunciam as ações necessárias para a sua superação — a *pedagogia da libertação* —.

Existem passagens dessa obra que instigam a atenção para pensar os fundamentos estéticos da pedagogia da libertação. Freire analisa como se comportam os corpos oprimidos, a predominância da posição de silêncio dos alunos, a negação dos seus saberes culturais, o sentimento de medo, sofrimento. Num sentido oposto, a pedagogia da libertação parte da abertura ao diálogo, a valorização dos saberes populares e a leitura crítica da vida, acompanhadas de condutas pedagógicas sensíveis (FREIRE, 2020b).

Essa análise é considerada estética em função de seus elementos constituintes. Se um ideal de transformação precede da relação entre o ser humano e o mundo, estamos no campo da estética. Uma educação reflexiva, mas que epistemologicamente considere as criações, culturas e sentimentos humanos expressa a questão estética. Quando a análise de uma situação considera a agradabilidade e bem-estar e bem querer das pessoas, não

somente objetivos utilitaristas, estamos entrando em contato com a perspectiva estética da educação.

Outra inspiração que chama atenção é a valorização da palavra *boniteza* no vocabulário de Paulo Freire no decorrer de suas obras. Considerando a *beleza* como um dos assuntos predominantes daquilo que chamamos como objeto estético, Freire não somente evidencia a caracterização estética numa educação política, mas também a defende.

Ao apresentar as palavras *estética* e *boniteza* no *Dicionário Paulo Freire*, Marita Redin (2010) e Euclides Redin (2010) destacam como Freire foi um educador incentivador da pedagogia pautada na criatividade e beleza, alguém que escrevia com tamanha liberdade a ponto de criar palavras, exaltava a alegria, amorosidade, esperança e utopia na educação.

Esses fatores são considerados inspiradores no momento educacional atual: o fortalecimento da pedagogia da libertação precisa de uma revolução estética pautada na cotidianidade das ações éticas, porque não estão desassociadas daquilo que queremos para a sociedade. Trata-se, portanto, de uma concepção de estética afastada do inatismo, do entendimento sobre o estético de maneira cristalizada, daquilo que é independente da esfera da vida.

O propósito dessa seção, então, é apresentar uma interpretação sobre o pensamento de Paulo Freire a partir da estética a partir de seus escritos. Para tanto, realizou-se o recorte temático orientado pelas terminologias *estética* e *beleza*, tomando atenção para seus possíveis sinônimos e flexões, decisão que enveredou para o encontro com outras relações conceituais e circunstanciais.

O primeiro passo para essa busca foi a apreciação das leituras autorais de Paulo Freire e colaboradores, correspondendo a vinte e oito escritos publicados desde a década de 1960 até escritos póstumos de 2020. Deste acervo, o uso e as reflexões sobre estética e beleza foram percebidos de forma mais acentuada em quatorze obras, das quais é possível destacar: *Pedagogia do Oprimido*, *Medo e Ousadia*, *Pedagogia da Tolerância*, *Pedagogia da Esperança*, *Política e educação*, *Educação na Cidade* e *Professora, sim! Tia, não!*

Tal afirmativa não significa dizer que o pensamento estético freireano pode ser percebido de maneira restrita, isolada ou puramente conceitual. Pelo contrário, essas discussões sobre o significado das palavras podem provocar a identificação de muitos objetos estéticos educacionais no decorrer de toda trajetória de Paulo Freire na educação.

Cabe ressaltar ainda, que a noção de estética defendida neste estudo não está diretamente relacionada com uma filosofia da arte. Apesar de ser um campo fecundo de manifestações artísticas variadas, como a música, pintura e desenho, teatro e cinema, além da área de arte e educação, o que também é uma manifestação estética, este estudo está mais aproximado com o horizonte do conhecimento sensível e a curiosidade sobre a beleza.

Partindo dessas considerações, essa seção foi subdividida em três subseções temáticas:

A Primeira, *A Escrita Poética de Paulo Freire*, analisa características poéticas presentes nos escritos do autor.

Em seguida, *Seres Humanos como Aprendentes Estéticos*, versa sobre a estética de maneira ampla, retratada por Freire a partir de questões sobre como o ser humano aprende. Neste momento a temática do *professor artista* apresenta a prática pedagógica como uma forma de arte.

A terceira, *A Boniteza da Educação* aborda alguns momentos em que Freire destacou a necessidade de uma prática educativa bonita em um sentido relacionado ao âmbito moral, revelando ainda possibilidades para se pensar sobre a beleza e a feiura.

Por fim, o *Entrelace entre Ética e Estética* apresenta o lugar da estética na educação libertadora, como manifestação da educação para a libertação.

3.1 A Escrita Poética de Paulo Freire

É sabido que Paulo Freire é um escritor da educação. A perspectiva educacional libertadora é estudada enquanto tendência e afirmação histórica, sobretudo, nos campos da educação popular e alfabetização de jovens e adultos. Sua escrita parte de um grupo específico — as camadas populares — e enraizado a esse pressuposto existe uma perspectiva filosófica da educação, questões metodológicas, reflexões sobre práticas pedagógicas e a análise política do campo educacional.

Em hipótese, a forma da escrita de Paulo Freire possui elevada responsabilidade na propagação de suas ideias. Enquanto forma, a forma de transmitir as mensagens são seguem um padrão de objetivos dissertativos, argumentativos, narrativos, injuntivo ou expositivo. A sistematização das suas ideias não segue um sentido obvio ou formal em comparação com outros teóricos. É uma escrita que requer a abertura para a criatividade, misturando formas narrativas com a intensão de aproximar leitores e leitoras de quem escreve. Um caráter poético.

Filosofia, arte e, mais especificamente, a literatura são áreas dedicadas ao estudo do poético. No pensar filosófico construído no ocidente, a poética pode ser estudada em três atitudes: a *poética clássica*, referente aos primeiros escritos gregos, relacionada com maior intensidade com a questão da técnica e retórica; a *poética romântica*, em um sentido mais abrangente e interligado com o campo literário e a *poética moderna*, onde a linguagem poética é considerada como realidade em si mesma (MACEDO, 1987).

Com a abrangência dos estudos poéticos percebe-se como essa categoria passa por transformações em novos significados. Isso porque a poética enquanto área de criação sensível não combina com estruturas universalistas, apesar de manter conexão terminológica. No campo da educação a poética se faz presente nos estudos visuais e em outros sentidos, cotidianos, no campo das produções humanas.

Segundo Galeffi (2012), a poética é intimamente ligada com a formação e, por isso, a educação individual e social. O autor ainda informa como o pensar poético se faz pela humanidade, criatividade, criação, afetos, sentidos e sentimentos, num movimento contrário aos posicionamentos pragmáticos de forças que conferem o objetivo da educação de acordo com a lógica mercadológica. Por esse motivo, atrelado ao poético, também podemos pensar no ético e político.

Macedo (2012) e seus amigos escritores usaram a criação-reflexão sobre o tema para cunhar a palavra *(po)ética*, para refletir acerca da abertura poética, política e ética para reflexões sobre os seres humanos no mundo, repensar as estratégias curriculares engessadas e pensar a temática sob influências periféricas e interculturais. Se ousarmos pensar sob essa inspiração, a forma como Paulo Freire escrevia confere uma poética própria, mesmo sem a necessidade em afirmar-se de tal maneira.

A partir da leitura de Paulo Freire é possível aprender juntamente quem ele era. Isso porque Freire apresentava-se no texto enquanto pessoa, um ser de experiências. A isso podemos chamar de *textos vivos*. O referencial teórico freireano não é um manual pedagógico com um programa curricular fechado. Os livros são reflexos de suas pisadas, evidenciando em diferentes tempos-espacos posicionamentos necessários para a feitura da chamada educação crítica, o que não é possível apenas através dos discursos promovidos.

Ao analisar seus textos, pensou-se na escrita de Paulo Freire como poética por buscar afetar as pessoas não apenas sobre a educação proposta, mas em como suas palavras são apresentadas a fim de transmissão do sentimento de luta a favor da educação humanístico-libertadora. No mesmo sentido, seus textos afetam trabalhadores da educação

pela vontade, a ênfase no amor ao ser humano. É uma perspectiva pedagógica ancorada na análise dos sentimentos.

Essa ação não é tão explícita no campo científico educacional tradicional. Por influência de perspectivas dualistas entre razão e emoção, ainda é persistente o temor em defender os processos epistemológicos dos sentidos e sentimentos.

É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anticientífico. É preciso ousar para dizer cientificamente e não blá-blá-blamente que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Como os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com essa apenas (FREIRE, 2015, p.19).

Refletindo sobre essa afirmação, nota-se como Paulo Freire defendia uma linguagem epistemológica para a educação capaz de expressar características sensíveis do conhecimento. Quando olhado sob a ótica imersa no cientificismo puramente racional, o campo poético sofre rejeição ao ser considerado como superficial, irrelevante. Diante disso, Freire integra o chamado para a abertura da percepção estética da educação como base do processo gnosiológico humano.

Como bem afirma Brandão (2011), o processo metodológico apresentado por Paulo Freire é baseado na fala das pessoas, na compreensão dos saberes dos indivíduos, e todo esse processo envolve a questão da oralidade. Através de conversas é possível como são os cotidianos dos educandos, que e como são suas relações sociais. A fala é fundamental para organização metodológica, pois não estamos falando de conteúdos preestabelecidos.

Em sintonia a essas experiências, os escritos de Paulo Freire estão envolvidos com o âmbito da oralidade. É notada uma busca em romper barreiras entre a linguagem escrita e a falada, entre o formal e o informal. Rememorando suas reflexões acerca do tema nas suas primeiras experiências de ensino pensou “eu ensinava gramática portuguesa, mas comecei a amar a beleza da linguagem” (FREIRE, 1986, p.23).

Lembramos ainda que a forma de falar da cidade onde Paulo Freire nasceu, Pernambuco, onde a musicalização das frases ditas e a literatura de cordel são marcadores poéticos da cultura popular nordestina. Inclusive, ao acessar gravações de palestras e aulas é possível ouvir como Freire nunca amenizou o seu sotaque para se encaixar oralmente nas universidades.

Certo paradigma da linguagem são bases para compreender a defesa de Paulo Freire na escrita criativa. Quando professor de língua portuguesa, ainda em suas primeiras

experiências como educador, percebeu o embate sofrido por jovens pernambucanos ao serem constantemente reprimidos por sua forma de escrever próxima ao falar:

A questão, naquela época, não era só negar as regras. Quando jovem, aprendi que a beleza e a criatividade não podiam viver escravas da devoção à correção gramatical. Essa compreensão me ensinou que a criatividade precisava de liberdade. Então, mudei minha pedagogia, como jovem professor, no sentido da educação criativa. Isto foi um fundamento, também, para que eu soubesse, depois, como a criatividade na pedagogia está relacionada com a criatividade na política. Uma pedagogia autoritária, ou um regime político autoritário, não permite a liberdade necessária à criatividade, e é preciso criatividade para se aprender (FREIRE, 1989, p. 20).

O fundamento da escrita criativa de Freire é consonante com seu posicionamento frente as relações de poder envolvidas pela linguagem. Essa é uma abertura poética na feita em que considera a criação como base para a expressão dos signos linguísticos sob a influência da relação com o mundo vivida por quem escreve. A situação é refletida por Freire através das suas vivências em ambientes onde esses conflitos são mais gritantes, como no caso das periferias brasileiras e os países em que frequentou no período de exílio, onde “as pessoas acabam acreditando que o modo como falam é selvagem” (FREIRE; MACEDO, 2011, p.96).

Retomando a questão da escrita de Paulo Freire, seus escritos possuem uma linguagem acessível, criativa e pedagógica. Certamente o ato de ler já representa uma barreira no acesso de informações escritas e, por isso, Freire (1989) defende sua importância. No entanto, não é preciso ser um pesquisador ou uma pesquisadora da área de educação para conseguir interpretá-lo. Arrisca-se pensar que nem sequer é preciso ser do contexto acadêmico. A escrita sobre as camadas populares precisa ser inspirada e poder ser lida pelas camadas populares. Ou então cairíamos numa contradição.

A partir da observação de seus livros publicados percebeu-se diferentes estruturas textuais. Algumas obras apresentam a linguagem dissertativa, apresentando a reflexão sobre determinados conceitos em torno de uma ideia central. Outras obras são dialógicas, contando com a presença de outros autores e um processo de elaboração feito a partir da gravação de uma conversa ou entrevista, seguida de sua transcrição. Certas obras são organizadas em compilados de cartas, principalmente escritas nos períodos de exílio. Por fim, existem livros ou capítulos de livros elaborados pela transcrição de aulas ou palestras. Apesar das estruturas, a forma particular de escrita de Paulo Freire emerge, podendo, numa mesma estrutura, mesclar esses estilos de estruturas.

O frequente uso de analogias é característica da escrita freireana. Elas possuem a função poética e didática em apresentar numa palavra ou termo toda uma contextualização

histórica, política e ética. A analogia mais célebre do autor é a *educação bancária*: conceito chave no vocabulário freireano. A educação bancária não é aquela educação ensinada nos bancos, não é referente ao campo matemático como educação financeira, apesar de estar envolvida com aspectos econômicos.

A *educação bancária* é a analogia sobre o ensino acrítico, conhecido também como tradicional. Essa simbologia parte do posicionamento docente frente aos educandos, cujo objetivo das suas narrações é de memorização oralizada dos conteúdos, sem direito à reflexão:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vai “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão (FREIRE, 2020b, p.80).

Nesse trecho Freire exalta como essa perspectiva de educação é desumanizadora, observado, sobretudo, quando os educandos são representados como “vasilhas”. A transformação dos educandos em objetos inanimados reflete como essa perspectiva educacional não valoriza o todo das capacidades gnosiológicas humanas. No decorrer de *Pedagogia do Oprimido*, essa analogia representará ainda o esvaziamento do sentido de educação em si.

Outra característica de seus escritos é o constante resgate das memórias autobiográficas como base de suas teorias pedagógicas. Desde a infância, adolescência, vida adulta e velhice, o resgate das memórias são apresentados por Freire de maneira dialética: lembranças são acionadas e comparada em circunstâncias futuras, em outros rostos, outros corpos.

Por exemplo, em momentos de recordações sobre sua infância em Pernambuco, Paulo Freire declarou a importância da natureza estética para uma leitura de mundo. Toma-se como pista a situação descrita em *A Importância do Ato de Ler*, onde Freire (1989b) lembra de relações sensíveis com o ambiente natural, rodeado de mangueiras que “conversavam”, e o impacto pessoal: “aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras” (FREIRE, 1989b, p.9).

Nesse segundo momento tomemos como exemplo a fome. A mesma fome tematizada nos escritos políticos que evocam situações sofridas pelas camadas populares. A fome amarela, retratada por Maria Carolina de Jesus em *Quarto de Despejo*. Fome

constatada na atualidade brasileira, ao voltarmos em 2022 ao Mapa da Fome, de acordo com a Organização das Ações Unidas (ONU).

Numa escrita em formato de carta, Paulo Freire retratou o impacto da fome em sua vida:

Fome real, concreta, sem data marcada para a partir, mesmo que não tão rigorosa e agressiva quanto outras fomes que conhecia [...] A nossa fome, pelo contrário, foi a que chegava sem pedir licença, a que se instala e se acomoda e vai ficando sem tempo certo para se despedir. Fome que, se não amenizada, como foi a nossa, vai tomando corpo da gente, fazendo dele, às vezes, uma escultura arestosa, angulosa. Vai afinando as pernas, os braços, os dedos. Vai escavando as órbitas em que os olhos quase se perdem, como era mais dura e continua sendo a fome de milhões de brasileiros e brasileiras que dela morrem anualmente (FREIRE, 2003, p.39).

Nesse trecho o autor retrata o poder de esvaziamento vital da fome. De maneira descritiva, sua narrativa não somente atesta a questão-problema, mas recria de maneira sensível os impactos dessa fome, tornando-a visível e tátil. Logo, para os indivíduos sensibilizados com a temática, é possível identificar essa descrição nas ruas, nos noticiários e até nas memórias pessoais de quem lê.

A partir de sua memória Freire (2003) continua a narração, revelando que a questão da fome foi percebida por ele no futuro ao deparar-se com seus educandos. Como podem, então, os educandos aprenderem na escola quando sentem fome? Exemplificando com a disciplina de geografia, indaga: “como aprender, porém, se a única geografia possível era a geografia da minha fome?” (FREIRE, 2003, p. 40). Nessa segunda passagem, Freire descreve que o desejo em comer o estimulou a trilhar mentalmente os caminhos que levavam para árvores frutíferas da cidade.

Atrelado a essa questão, a presença da descrição do espaço é uma constante nas palavras de Paulo Freire. A natureza, as cidades, os países, as salas de aula são cuidadosamente descritos de maneira detalhada, para além da descrição objetiva, mas em como os espaços dialogam com o humano. Freire consegue transmitir a poética sensível dos espaços vividos e oferecer a quem lê a possibilidade imaginativa em acessar os sentimentos do tempo-espaço.

Por fim, a escrita freireana percorre sentimentos humanos. Em todos os cantos da sua teoria, Freire atentou-se a inserir o campo dos sentimentos humanos como protagonistas. A esperança, amor, sonho, alegria transformam-se em verbos de fundamentação da pedagogia libertadora. Diante disso, nos parece ser uma forma de diálogo mais direcionada com a ação de quem lê: para alcançar a desejada transformação, é preciso senti-la, desejá-la, sonhá-la. Outras poéticas podem ser percebidas ao longo dos

seus escritos, não se objetiva esgotá-la nesse momento, mas, chamar atenção para a íntima relação entre a ação, reflexão e expressão poética das ideias de Paulo Freire.

3.2 Seres Humanos como Aprendentes Estéticos

O pensamento de Paulo Freire é marcado como uma das tendências pedagógicas do contexto brasileiro. De acordo com Oliveira (2003), sua caracterização central é humanista-libertadora, fundamentada nas correntes filosóficas existencialistas, personalistas, e nos teóricos políticos da educação Karl Marx e Antonio Gramsci.

O ponto de partida estético é o objetivo da *pedagogia libertadora*, que, como pressupõe seu nome, busca a superação de sistemas de dominação presentes na sociedade. Ela identifica a criação de sistemas pedagógicos excludentes, criados de tal forma a garantir a soberania de grupos sobre outros, e por isso afirma a impossibilidade em se pensar uma educação neutra ou *apolítica*. No mesmo caminho, se propõe a refletir o problema da educação num sentido abrangente, capaz de evidenciar como os seres humanos se fazem humanos em contato com o mundo:

A pedagogia freireana compreende homens e mulheres como seres inconclusos, inacabados e incompletos, que por perceberem “que não sabem tudo”, buscam o saber, o conhecimento e o seu aprimoramento enquanto ser humano. O ser humano, também, é visto como ser de relações (reflexivo, consequente, transcendente e temporal), cuja relação dialética homem-mundo possibilita a sua característica existencial de sujeito do conhecimento, da história e da cultura. É um sujeito concreto, que existe no mundo e com o mundo, enquanto corpo consciente, cuja consciência é intencionada para fora de si, para um mundo que não é mero objeto de contemplação, mas tem a marca de sua ação. O ser humano nesta relação homem-mundo é concebido como ser de práxis (reflexão-ação) (OLIVEIRA, 2003, p.118-119).

Em uma via antropológica e cultural, a estética da educação libertadora é destacada pela necessidade dos seres humanos em intervirem e transformarem o mundo. Para tanto é preciso contar com a *corporeidade consciente e sensível humana* — aquela que observa, toca, sente, cheira e degusta o mundo —, as relações sociais repletas de gestualidades, símbolos, linguagens e sentimentos. Os seres humanos também se fazem humanos em contato com o meio natural, assim como o meio histórico. A certeza da inconclusão humana é o ponto de continuidade criadora desses seres, e por isso incentiva a criatividade e transformação.

Essa situação pode ser exemplificada a partir da leitura do livro *A Importância do Ato de Ler*, especificamente no artigo que leva o mesmo nome e versa sobre o processo de alfabetização. Considerando a reflexão de suas lembranças de quando criança, as primeiras experiências lecionando língua portuguesa até as práticas de alfabetização de trabalhadores adultos e de trabalhadoras adultas, Freire (1989b) enfatiza como os seres humanos primeiramente *leem o mundo* antes das palavras.

A *leitura de mundo* defendida por Freire (1989b), são referentes aos processos de conhecimento dos seres humanos com os elementos de seus contextos:

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores - das rosas, dos jasmims -, no corpo das árvores, na casca dos frutos. Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada; o amarelo esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura. A relação entre estas cores, o desenvolvimento do fruto, a sua resistência à nossa manipulação e o seu gosto (FREIRE, 1989b, p. 10).

A leitura do mundo representa a identificação dos símbolos conhecidos empiricamente através dos sentidos, mas vai além disso. Os meios naturais sentidos pelos seres humanos possuem significados diferentes, de acordo com *conceituações individuais e sociais*, adentrando o campo da cultura.

A partir de suas práticas pedagógicas, sob a reflexão acerca da leitura de mundo, Freire demonstra a relevância de partir processo de alfabetização em geral, mesmo com o foco em adultos, da leitura de mundo. A aprendizagem das letras e a formação das palavras, nesse contexto, conversam com as relações estéticas dos sujeitos visto que: “A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora” (FREIRE, 1989b, p. 13).

Em *Política e Educação*, Freire (2001) reforça como a definição do que é ser humano é estritamente relacionada com a educação, num sentido mais abrangente. Num mundo repleto de significados produzidos por seres humanos e compartilhados entre si, esse movimento de partilha de saberes só é possível por seres que podem ensinar e aprender, simultaneamente. Aí está implícito um movimento necessário para sua efetivação, possível somente através da criação das sociedades: a consciência de recriação constante do mundo:

Foi exatamente porque nos tornamos capazes de dizer o mundo, na medida em que o transformávamos, em que o reinventávamos, que terminamos por nos tornar

ensinantes e aprendizes. Sujeitos de uma prática que se veio tornando política, gnosiológica, estética e ética (FREIRE, 2001, p. 12).

Freire busca enfatizar como os seres humanos são definidos através de uma integralidade: num primeiro momento parte dos processos subjetivos de conhecer, seguido das relações sociais. Na pedagogia da libertação, o ensino se torna crítico a partir do momento em que os sujeitos identificam seus contextos de maneira histórica e política, problematizando situações de exclusões. A partir disso existe a possibilidade criativa de recriar o mundo — movimento de libertação — de tal forma que respeite suas diferenças existenciais. Para tanto, a estética é ressaltada pelo autor como uma base para esse processo.

Em *Pedagogia da Autonomia*, outra característica indispensável para a definição de ser humano defendido por Freire (1996) é a curiosidade. Através do pensamento curioso é possível dar início ao processo gnosiológico do conhecimento, vez que “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca pela perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser (FREIRE, 1996, p.85).

A curiosidade é ainda destacada por Freire em *Pedagogia do Oprimido* como ação da consciência e uma definição da existência humana. Curiosidade retrata o desejo em querer conhecer. A curiosidade possibilita o diálogo através da ação em perguntar ao outro, provoca os sujeitos a buscarem “sanar” dúvidas a partir da investigação, da procura.

Nesse contexto, o pensamento de Freire aproxima-se com vertentes epistemológicas empíricas ao defender o conhecimento humano através de suas relações com o mundo. No entanto, o mundo retratado pelo autor não é composto somente pela reflexão da natureza e relações sociais comuns, mas pela curiosidade sobre todas as nuances desse mundo em uma via histórica e política, por isso também identificando as relações de poderes existentes na realidade que, inclusive, podem cercear a ação curiosa. Por esse motivo:

A curiosidade epistemológica não se deixa isentar da imaginação criadora no processo de desocultação da verdade. O ser humano é uma totalidade que recusa ser dicotomizada. É como uma inteireza que operamos o mundo enquanto cientistas ou artistas, enquanto presenças imaginativas, críticas ou ingênuas. É por isso também que a educação será tão mais plena quanto mais esteja sendo um ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma *experiência estética* (FREIRE, 2001, p.55, grifo da autora).

A abertura de significados da educação a partir da curiosidade é um ato de resistência à concepção bancária de educação, a qual suprime o poder criativo e curioso dos indivíduos, mantendo-os em situação de opressão passivamente (FREIRE, 2020b). Por

causa disso, a experiência estética é um anúncio de liberdade integral, alicerçada em ações próprias do sensível.

O ato curioso de conhecer em sintonia com a natureza e a arte é evidenciada em Freire numa coletânea de manuscritos, posteriormente publicados no livro *À Sombra desta Mangueira*:

Há ainda uma forma curiosa de olhar, de nos entregar ao desafio gostosamente, a *curiosidade estética*. É esta que me faz parar e admirar o “pôr do sol” em Brasília, por exemplo. É a que me detém como se me perdesse na contemplação, observando a rapidez e elegância com que se movem as nuvens no fundo azul do céu. É a que me emociona em face da obra de arte que me centra na boniteza (FREIRE, 2015, p.89, grifo da autora).

A curiosidade, enquanto condição epistemológica do conhecimento, é experienciada pelos indivíduos em diferentes situações pessoais e sociais. A categoria *curiosidade estética* pode ser traduzida como epistemologia estética ontológica dos seres humanos, pois revela o desejo dos indivíduos em conhecer e relacionar-se com o meio ambiente. Trata-se de uma característica natural à sensibilidade dos seres humanos. Na arte, representada por obras produzidas dos seres humanos no mundo, a curiosidade estética é aquela que enfatiza o interesse em acessar o elemento criado.

Neste seguimento, a concepção de educação apresentada por Paulo Freire distancia-se do pensamento estritamente racionalizado, focado nas habilidades de memorização de conteúdos previamente determinados. Uma educação *a partir dos corpos* e não *para os corpos*, sendo o corpo, ou a corporeidade, a referência do aprendizado múltiplo, em protesto contra a dicotomia entre mente e corpo (FREIRE, 2020b; 1996; 2001; 1989b; 1979; 1986).

As relações entre os corpos vão além do sentido sensível e alcançam a perspectiva epistemológica da sensibilidade. Acerca desse debate, Oliveira (2005) tece reflexões sobre a importância do conceito de *corporal sensível*:

Que inclui : (a) a sensibilidade humana, compreendida não como «mero mecanismo neurológico de detecção do concreto, e sim que tece um mundo a partir dos dados dos sentidos » e que tem sentido (COSTA, 2000 :450) ; (b) o saber ou inteligibilidade sensível ,«circunscrita na esfera da vida tanto como auto-afecção-impressão como densidade sensível, impressionável e afectável», considerando-se que estar corporalmente no mundo «suscita um saber de sentido, de significados, de finalidades, de instrumentalidades, etc» (COSTA, 2000 : 356 e 387) e (c) a afetividade, com o significado de poder ser afetado por outro, produzindo sentimentos e emoções (OLIVEIRA, 2005, p.16).

Em certas situações esse sentido é evidenciado por Paulo Freire através de metáforas sobre as mãos. Se pensarmos anatomicamente sobre a importância das mãos

nos corpos humanos, veremos como esses órgãos localizados ao final dos braços são responsáveis por muitas transformações plásticas de matérias primas, transportam os alimentos, dão ênfase para as linguagens e línguas gestuais, assim como são protagonistas em diferentes ritos. Por meio das mãos como agente reflexivo, Freire realoca o corpo e seus sentidos como base da educação cultural.

Essa situação foi exemplificada por Freire em *Que Fazer: teoria e prática em educação popular*, em diálogo com Adriano Nogueira:

Veja que a mão humana é tremendamente cultural. Ela é fazedora, ela é sensibilidade, ele é visibilidade; a mão faz a proposta, a mão idealiza, a mão pensa e age. E eu faço ênfase nesses movimentos pelos quais o corpo humano vira corpo consciente. O corpo se transforma em corpo percebido. E ele descreve, ele anota que, em sua transformação, a vida social está mudando também. O corpo age e, durante suas atitudes, ele desaninha de si e de suas relações o conhecimento sobre a vida (FREIRE; NOGUEIRA, 1993, p. 34).

Essas palavras sobre o corpo em seu sentido cultural questionam: como a educação pode ser pensada de maneira alheia ao corpo quando tudo é dependente de suas experiências sensíveis? O corpo se torna consciente, nas reflexões de Freire, quando os indivíduos reivindicam o direito de seus corpos, ao pensar criticamente sobre as relações de poder impostas à humanidade. A consciência da importância do corpo, como metáfora da própria vida, é fundamental para o fim do pensamento passivo e ingênuo.

A intervenção de Freire (1993) em defesa do conhecimento através do corpo vai além. Tudo o que afeta os corpos, em uma rede de emoções variadas, faz parte desse conhecimento. Quando pensa sobre a realidade das pessoas que compõem os movimentos de educação popular, Freire (1993) atenta para os significados sentidos em corpos que estão em situações limites quanto aos seus direitos básicos, o que promove revolta, dor, indignação e sofrimento, mas também revela situações de felicidade e agradabilidade de corpos que também são dialéticos:

A intimidade que existe entre (por exemplo) um favelado e os limites de sua alegria. E essas pessoas vão transando com os limites de sua existência e vão aprendendo e vão resistindo e vão realizando um saber corporal. É a água que não chega na casa, é o quarto que está faltando e espaço, é o corpo que aprende em suas faltas. Eis aí uma forma de conhecimento direta (FREIRE; NOGUEIRA, 1993, p. 24).

O saber corporal das camadas populares enfatizado nesse trecho integra a *leitura de mundo*, anteriormente mencionada. Nesse momento, o saber sensível é focado no impacto sentido pelos corpos por meio das situações sociais experienciadas. Ou seja, as situações de desigualdade social, falta de condições básicas de saúde e qualidade de vida

são sentidas em um primeiro momento pelos corpos, e esse saber é a base para a reflexão crítica.

Outro exemplo emblemático sobre a educação, sensibilidade e os corpos pode ser percebido no livro *Educadores de Rua*, que versa sobre os princípios metodológicos necessários para o atendimento de crianças e adolescentes que viviam nas ruas, ou que passavam a maior parte do dia nelas trabalhando. Freire (1989a) chama atenção para o exercício da *paciência histórica*, isto é, o respeito sobre a realidade vivida por crianças e adolescentes que podem acarretar medo e desconfiança. Por isso é necessários o acompanhamento e a identificação das condições socioespaciais e socioeconômicas por eles vividas, buscando compreender suas histórias de vida.

Nesse contexto, educadores e educadoras precisam recorrer a habilidades sensíveis, pois “é necessário ouvir o menor, “ouvir” seus sentimentos, seu olhar, seus gestos, seus semblantes, suas emoções” (FREIRE, 1989a, p. 13). Freire chama atenção para um *diálogo sensível*, onde a dimensão do dialogar abrange formas de comunicação além da *fala* e da *escuta*, mas atravessa as pessoas envolvidas por outras percepções sensíveis.

Retornando para a metáfora das mãos como educação sensível, a teoria freireana busca uma revolução dos corpos em um processo de atenção, cuidado e consciência da realidade. As práticas educacionais, nesse sentido, precisam ter como fundamento a via epistemológica sensível para uma educação crítica da realidade. As mãos, nesse sentido, também são reflexos da união e solidariedade entre educandos e educadores:

Mãos que, em grande medida, nos fizeram. Quanto maior se foi tornando a solidariedade entre mente e mãos, tanto mais o suporte foi virando mundo e a vida, existência. O suporte veio fazendo-se mundo e a vida, existência, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não “espaço” vazio a ser enchido por conteúdos (FREIRE, 1996, p.27).

A guia estética na concepção de educação proposta por Paulo Freire tem como primeira guia a compreensão gnosiológica dos seres humanos, criadores de cultura. A partir dessa premissa, muitas marcações circunstanciais podem identificar relações estéticas educacionais: seja pela natureza e sociedade, até em elementos mais restritos, como escolas, famílias e comunidades.

3.2.1 Professores e Professoras Artistas

Se o processo de conhecimento humano é inerentemente estético para a pedagogia da libertação freireana, questiona-se se o ato de ensinar e aprender estão envolvidos em um processo estético-artístico, uma vez que o contexto educacional é plasticamente elaborado, criado e recriado nas sociedades.

Ao fazer a leitura sobre as especificidades da estética filosófica nos escritos de Suassuna (2018), Nunes (1991), Loureiro (1979) e Eaton (2008), uma das principais vias investigativas da área denominam a estética como Filosofia da Arte, atravessando definições de gosto, reflexões acerca das obras de arte, técnicas artísticas, entre outros debates.

Para além da estética filosófica, a *arte é um universo autônomo*. Sem temer a generalização, pode-se afirmar a presença da arte em todas as manifestações culturais. A formação do artista não é de domínio universitário ou intelectual. Um artista é revelado a partir de sua arte, e cada arte possui um conjunto de saberes próprios. A arte também é uma forma de poder, e por isso pode ser restrita ou libertadora.

Apesar desse estudo não ser ancorado na perspectiva da arte, essa categoria é inerente ao pensamento humanista e surgiu nos entrelaces terminológicos da estética e boniteza freireana. Etimologicamente a arte possui duas definições principais:

Em seu significado mais geral, todo conjunto de regras capazes de dirigir uma atividade humana qualquer (...)

Embora ainda hoje a palavra A. designe qualquer tipo de atividade ordenada, o uso culto tende a privilegiar o significado de bela A. Dispomos, de fato, de um termo para indicar os procedimentos ordenados (isto é, organizados por regras) de qualquer atividade humana: é a palavra técnica. A técnica, em seu significado mais amplo, designa todos os procedimentos normativos que regulam os comportamentos em todos os campos. Técnica é, por isso, a palavra que dá continuidade ao significado original (platônico) do termo arte. Por outro lado, os problemas relativos às belas A. e a seu objeto específico cabem hoje ao domínio da estética (v.) (ABBAGNANO, 2007, p. 81- 82).

A arte é, conforme salienta o dicionário filosófico, em um primeiro momento, relacionada definida como um conjunto de técnicas sobre determinada área, com o objetivo de atingir um ideal de beleza. O sentido de técnica empregado nas artes é diferente do tecnicismo, e está mais aproximada com a ideia de saber. Portanto, define-se aqui a arte como um conjunto de saberes sobre determinado fazer, que é transmitido através da educação.

A temática da arte ascende no livro *Medo e Ousadia*, organizado em forma de diálogo entre Paulo Freire e Ira Shor, em temas que percorrem a educação libertadora em diferentes contextos. No capítulo quatro do livro, que versa sobre os temas de ensino

dialógico, pedagogia situada e *empowerment*, surge o diálogo sobre professores serem interpretados como artistas.

Shor (1986) inicia a provocação sobre o assunto. De acordo com o autor, o processo de ensino que acontece dentro de um espaço educativo, como a sala de aula, pode ser metaforicamente comparado com a arte teatral. Diferentemente de comparações com as artes plásticas, Shor (1986) destaca que o ato de lecionar é envolto de uma forma preestabelecida de educação performática:

Os alunos e os professores numa sala de aula não são educacionalmente virgens. Já há muito tempo vêm seguindo um elaborado roteiro escolar que diz como é comportar-se bem ou comportar-se mal. Esse roteiro dramático é a relação tradicional entre as autoridades que supervisionam e os alunos alienados (FREIRE; SHOR, 1986, p.74).

Ainda nesse contexto, Shor (1986) destaca elementos artísticos próprios da conduta docente: o uso de diferentes linguagens, as formas gestuais, a altura da voz, a dramaticidade em abordar um tema, seja com emoção, humor ou tensão. Nessa perspectiva, o silêncio dos alunos, a rigidez dos corpos é o retrato da performatividade opressora.

Em suma, todo o trabalho docente em contato direto com os educandos envolve uma gama de elementos que “orquestram” uma ação pedagógica. Nesse sentido, Shor (1986) defende a ideia de uma educação pensada no sentido artístico, em uma organização que propicie os educandos papéis de protagonistas do conhecimento, ao invés de espectadores passivos.

Diante de tal exposição, Freire (1986) ainda complementa com dois pensamentos, após fazer referência aos diferentes contextos que a educação impacta a vida dos sujeitos, em ambientes escolares e não escolares, e em relações sociais distintas. O primeiro pensamento reforçado por Freire (1986) é que a estética educacional na conduta dos professores ocorre, muitas vezes, de maneira inconsciente, porém:

Mesmo que não estejamos conscientes disto, enquanto educadores, ainda assim estamos envolvidos num projeto naturalmente estético. O que pode acontecer é que, desatentos ao aspecto estético da educação, nos tornemos maus artistas, mas, não obstante, artistas de algum tipo, na medida em que ajudamos os educandos a ingressar num processo de formação permanente (FREIRE, 1986, p.76).

Tais palavras chamaram atenção a uma reflexão sobre a arte, ou o fazer artístico docente, que nem sempre terá uma conotação positiva ou libertadora. Nesse sentido, a performatividade antes destacada por Shor (1986) pode abarcar elementos de libertação ou opressão, que futuramente podem ser analisados e descritos. Além disso, a reflexão de

Freire também presume que a arte pedagógica libertadora precisa manter-se em consonância com a criticidade e a consciência da realidade, para que suas expressões sejam harmônicas.

Em conformidade com o primeiro pensamento, Freire (1986) reflete que o processo artístico docente é, em si, um ato de conhecimento. Este conhecimento é fundamentado na ideia de incompletude humana, nas relações que são estabelecidas no cotidiano, os diálogos que são desenvolvidos, as relações com o espaço físico dos ambientes de estudo, entre outros muitos elementos que são aprendidos, como ressalta:

A partir do momento em que entramos na sala de aula, do momento em que você diz aos alunos: “Olá, como vão?”, você inicia, necessariamente, um jogo estético. E assim é porque você é um educador que tem que representar um papel estratégico e diretivo na pedagogia libertadora. Assim, a educação é, simultaneamente, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético. Essas três dimensões estão sempre juntas – momentos simultâneos da teoria e da prática, da arte e da política, o ato de conhecer a um só tempo criando e recriando, enquanto forma os alunos que estão conhecendo (FREIRE; SHOR, 1986, p.76).

Entendendo a educação como arte e política Freire (1986), enfatiza que o processo educacional não é neutro, mas que pode ser encarado acriticamente ou criticamente. De maneira inconsciente, a rede de saberes docentes que compõem a arte docente sempre irá ocorrer, e determinará o desenvolvimento das relações pedagógicas entre educandos e educadores. Em uma entrevista com o mesmo tema, Freire enfatiza:

Conhecendo claramente a natureza necessariamente política e artística da educação, o professor se tornará um político melhor e um artista melhor. Nós fazemos arte e política quando nos ajudamos na formação dos estudantes, sabendo disso ou não (FREIRE, 1987, p.30-31).

Assim, em resumo, a arte da prática docente pode ser percebida de maneira consciente e inconsciente. A consciência é atingida através da reflexão sobre a prática, e a inconsciência é o reflexo dos saberes que foram apreendidos pelos sujeitos no decorrer de suas vidas. Isso não significa dizer que toda arte pedagógica inconsciência é ruim, mas o pensamento crítico sobre os elementos artísticos é fundamental para o sentido de incompletude e seu aperfeiçoamento.

Cabe ressaltar ainda que o processo artístico docente não é de uma organização educacional mais abrangente. Em vista disso, a arte pedagógica é política, ao identificar a organização de todas as suas características, e o motivo de serem como são. Isso significa questionar os pressupostos da formação de professores, organização curricular, a

arquitetura dos espaços, as organizações políticas de um Estado, embates culturais, enfim, todos os cenários da existência humana.

3.3 A Educação Libertadora como Boniteza

Beleza é uma palavra facilmente identificada no cotidiano, pelo menos considerando o contexto brasileiro, mas de difícil explicação quanto os seus significados. Historicamente na estética clássica ocidental a beleza é presente como elemento fundamental da estética, seja ela pensada em concordância com a moral através do belo nas sociedades gregas, como ciência do pensamento sensível moderno europeu, entre outras manifestações. De modo geral, mas não limitador, a beleza é tema das manifestações artísticas e entendida por algumas vertentes como objetivo final da arte.

De acordo com a reflexão de Suassuna (2018), a beleza pode ser didaticamente apresentada por áreas de concentração: existe a beleza subjetiva e objetiva, sob enfoques metafísicos e empíricos, a estreita relação entre beleza e feiura, concepções universalistas ou pluralistas e ainda o posicionamento dos campos das artes, psicologia, cultura, sociedade, política, educação, entre outros.

Para exemplificar o lugar da beleza nas reflexões humanas, Mothersill (2008, p.203) lança a pergunta “o que queremos dizer — o que transmitimos — quando dizemos que um objeto X é belo?”, e em seguida pressupõe uma resposta comum: “damos a entender a quem nos ouve que X é alguma coisa que nós gostamos, que nosso encontro com X nos agrada”. Neste caminho, concorda-se que a beleza é sempre retratada como qualidade, e é contraposta com a noção de feiura.

A abrangência de significações sobre a beleza apresentadas pelo autor reforça o quanto relevante é o tema para a humanidade. Enquanto palavra criada e seu significado, a beleza pode, ainda, tomar outros caminhos interpretativos quando pensada além do que foi consolidado pelo olhar da filosofia clássica ocidental: como pensar a beleza para os povos originários latino-americanos, caribenhos, africanos e orientais? Como esse sentimento ou relação com o mundo pode ser apresentada por outras tradições não europeias?

Aquilo que chamamos de beleza parece transpassar os limites da sua própria definição, por esse motivo é sempre necessário aprender sobre a beleza. Ao mesmo tempo a beleza faz parte das relações sociais de poder, podendo inclusive ser imposta, como no caso dos chamados *padrões de beleza*, que definem a conduta das pessoas pela *moda*,

tendências de moda, o que atingem indivíduos, definições de arte, construções físicas dos ambientes.

Alguns ditados populares brasileiros retratam a questão da beleza. A expressão “quem ama o feio bonito lhe parece”, que é próxima da frase “o amor é cego”, expressa duas concepções intrínsecas: a beleza referente a um padrão social que determina características físicas como belas e o belo identificado para além dessa convenção social.

Outra expressão comumente usada por adultos com crianças, em sentido de advertência, é “não faça isso, é feio!”. Nesse caso, o feio é retratado como sinônimo de ação ruim, má, indesejável, de natureza moral. Em todos os exemplos citados, existe um processo de educação latente que permite o entendimento destas belezas e estas provocações configura-se como cerne da atual subseção.

A palavra *boniteza* é comum no vocabulário freireano ao pensar a educação libertadora. Por vezes ao lado das palavras *beleza* ou *belezura*, Paulo Freire refere-se no momento de identificação sobre a beleza de ser gente, a beleza da natureza, nos espaços, nas artes, nas lutas políticas, nas relações dos seres humanos entre si e, principalmente, nas práticas pedagógicas.

De acordo com Casali (2021), a compreensão da criação do termo *boniteza* oferece indícios sobre como o tema é retratado na educação freireana:

É comum decompor-se a palavra *boniteza* como se fosse originária de “bonito + beleza”. É um arranjo *bene trovato, ma non è vero*. Morfologicamente, a palavra *boniteza* é composta por bonito + sufixo *-eza* — o mesmo sufixo presente em tantos outros adjetivos substantivados (*esperteza, correnteza, malvadeza*). Em compensação, na etimologia e na semântica de *bonito* encontramos, agora sim, um elemento novo e inspirador para os sentidos estético e ético na *boniteza*. Pois bonito remonta ao espanhol *bueno* na sua forma diminutiva *buenito* — assim como lindo deriva do latim *bellus* e na sua forma diminutiva *bellitus*. Bonito (belo) foi, portanto, originalmente, sinônimo de bonzinho (*bueno, buenito*) e desse significado nunca se distanciou. Aí está, portanto, de partida, um marco semântico consistente para o sentido próprio de *boniteza* em Freire: o que une a beleza à bondade (a estética à ética) (CASALI, 2021, p.144).

A ideia de *boniteza*, como união entre o belo e o bom, é percebida enquanto categoria no escrito *Pedagogia da Autonomia*. De acordo com Freire (1996), as noções de beleza e feiura no mundo nascem de reflexões acerca das situações antagônicas percebidas em ações humanas. Por este motivo, o conceito é ainda aproximação das questões éticas e políticas.

A partir das criações e recriações dos seres humanos, a natureza existencial dos indivíduos procura viver em harmonia com o que é bonito, sendo esta qualidade do que é

bom. Simultaneamente emerge o desejo de afastamento do que é feio, que retrata o desagradável. Tal organização da sociedade em face estética é percebida em um trecho de *Educação na Cidade*:

Exatamente porque nos tornamos seres humanos, fazedores de coisas, transformadores, contempladores, falantes, sociais, terminamos por nos tornar necessariamente produtores de saber. Como por necessidade procuramos a boniteza e a moral (FREIRE, 2001, p. 112).

Por esse motivo, a relação entre beleza e educação é apontada por Freire como moral, relacionando-se com o campo das condutas humanas e uma rede de virtudes. O principal contexto dessas reflexões são os processos formativos, visto que visto que “a prática educativa tem uma beleza em si mesma, como também uma moralidade indispensável” (FREIRE, 2005, p. 183).

A partir dessas observações iniciais, é possível questionar: o que significa beleza na educação libertadora para Paulo Freire? Quais são suas principais características? No pensamento freireano a relação entre beleza e feiura é alusiva a processos de educação libertadores e opressores, respectivamente. Apesar de antagônicos, essas relações acontecem em contextos dialéticos, pois são construções históricas e políticas.

Em *Educação na Cidade* a boniteza é retratada por Freire (2001) a partir das relações subjetivas dos indivíduos no meio ambiente. Nesse contexto, está presente a admiração de elementos naturais, como as árvores e o céu, e elementos culturais, como as construções e residências, o que retrata paisagens percebidas pelos sentidos que são memorizadas.

Compondo uma rede de subjetividades, a boniteza é marcada por sentimentos prazerosos. O movimento da vida humana orientada pela beleza é apresentado pelos sentimentos da esperança, amor, alegria, o querer bem, atenção e companheirismo. Todas essas emoções evidenciadas são alcançáveis de maneira coletiva e unificadas (FREIRE, 2020a; 1979; 2015).

Defendendo a boniteza como ação participativa entre os sujeitos do conhecimento, Freire (2001; 1989; 2005; 1996) descreve o quanto a educação bela é moral. Em conformidade as vezes que a beleza foi defendida como produto e processo da educação libertadora, Freire destaca em *A Importância do Ato de Ler* que:

É preciso que a educação dê carne e espírito ao modelo de ser humano virtuoso que, então, instaurará uma sociedade justa e bela. Nada poderá ser feito antes que uma geração inteira de gente boa e justa assuma a tarefa de criar a sociedade ideal (FREIRE, 1989, p.14).

A partir dessa passagem, a beleza da educação libertadora dá as mãos para o sentido de justiça social. Por esse motivo, a beleza não é estática ou ideal em si mesma, mas é a representação de um plano político de superação de desigualdades presentes na sociedade a ser criado e defendido.

Tal ação de boniteza é centrada na concepção de educação escolarizada, e os processos formativos desses ambientes. Nesse sentido, a perspectiva de educação libertadora é apresentada como reflexo da afirmação ética do trabalho docente, o que pode ser relacionado com o subtópico de professores artistas, visto que:

A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético. Não há nesta boniteza lugar para a negação da decência, nem de forma grosseira, nem farisaica. Não há lugar para o puritanismo. Só há lugar para a pureza (FREIRE, 2001, p.133-134).

Freire afirma em *Pedagogia da Tolerância* que “quando você rompe com a boniteza, cedo ou tarde você cai na imoralidade” (FREIRE, 2005, p. 311). Desse modo, Freire afirma que uma conduta desejavelmente justa, boa e moral só pode ser alcançada a partir da identificação de seu contraponto — a feiura —, compreendendo as condições históricas que favorecem sua manutenção e suas características educacionais.

A educação feia pode ser descrita como aquela que impede o processo criativo do conhecimento humano, como negação da boniteza. Emblematicamente ela foi sistematizada na década de 1960 por Freire em *Pedagogia do Oprimido*, e perpassa todos seus escritos, como concepção de educação bancária.

Nessa perspectiva de educação, é encontrado tudo o que opõe a pedagogia da libertação. Retrata Freire (2020b) que os corpos são cerceados do movimento de conhecimento, a partir do momento em que os educandos não podem se expressar, sendo reprimidos por um sistema de memorização dos conteúdos, baseados na cultura dominante.

A estética da educação bancária é deformadora ao invés de criadora, porque força os indivíduos a repetirem costumes em negação aos seus contextos. Os conteúdos não partem da realidade dos educandos, não precisam ser questionados, apenas decorados. Esta estética não permite a expressão de diferentes linguagens, diferentes protagonistas do conhecimento, estando centrada em um monólogo unicamente protagonizado pela figura docente (FREIRE, 2020b).

Essa educação promove, nas palavras de Freire (2020b), desânimo, tristeza e dor. Esses sentimentos também são aprendidos pelos corpos dos sujeitos oprimidos, mas a

educação bancária não se importa. Ou melhor, esses sentimentos são necessários para docilizar os corpos e impedir movimentos baseados no desejo de transformação. É uma estética paralisante.

Como um pressuposto das relações de dominação presentes nas culturas subalternizadas e marcadas pela colonização, a boniteza é pensada por Freire a partir da linguagem. Tomando como exemplo situações vivenciadas no Brasil e em outros países dos continentes da América Latina e África, Paulo Freire percebe o quanto a linguagem é diversa ao mesmo passo que a escolha de línguas oficiais e seu ensino é restritivo. O embate ideológico da beleza torna-se um justificativa para a pedagogia libertadora.

Ainda, em *Medo e Ousadia*, Freire recorda o quanto a educação escolarizada vigente desvaloriza, no sentido de negar o valor estético e moralmente correto, o modo de falar popular pernambucano. Para Freire (1986) a imposição das regras gramaticais, sem compreender a variedade linguística da língua portuguesa é um dos fatores que afastam sujeitos populares dos ambientes escolares, denominando suas expressões oralizadas e escritas como feias.

A gramática, apesar de relevante, é usada neste contexto de maneira uniformizadora, e, portanto, uniformizadora e afasta todo conhecimento diferente. Por este motivo, além de outros, a alfabetização é um poder necessário para a libertação (FREIRE, 1989). Porém, assegura Freire (2011) que este movimento precisa ser consciente, a ser usado como um modo de resistência na mesma intensidade que a boniteza popular pode ser defendida.

Em relação à imposição das línguas oficiais, Freire (2011) observou como suas justificativas possuem a força de uma ideologia estética dominante:

Evidente que os colonizadores passam o tempo todo do seu domínio testemunhando aos colonizados que a única língua bonita, culta, capaz de expressar a beleza e a exatidão é a sua. Para eles, os colonizados não têm propriamente uma língua (FREIRE, 1985, p. 70).

Nestes relatos de reflexão sobre experiências educacionais, Paulo Freire demonstra como a beleza é concepção constante. No limítrofe entre os sentimentos considerados “bons” ou “ruins” nasce o desejo de revolução, pois a educação libertadora transparece a consciência da dor pela revolta, raiva e indignação. Na dialética sentida pelos corpos, a boniteza se traduz como reflexo de uma ação ética e política.

3.4 Ética e Estética de mãos dadas na Práxis Pedagógica

Rememorando alguns aspectos mencionados nos tópicos anteriores, o pensamento estético freireano no que se refere a educação foi alinhado com duas percepções. Inicialmente, em um sentido amplo, a educação estética do ser humano é exaltada a partir da via sensorial. Em seguida, a partir do movimento de transformação do mundo e criação da vida, as noções de beleza vão se destacando como morais, através da busca incessante e contínua de uma libertação.

Agora, com a intenção de alinhar esses pensamentos, nos questionamos: o que significa estética para Paulo Freire? Qual o lugar definitivo dessa discussão em sua teoria educacional? Em suas palavras, Freire (1996) afirma que estética e ética andam de mãos dadas nos processos educacionais. Compreendendo que a ética também é uma dimensão amplamente defendida no pensamento educacional freireano, trata-se de uma perspectiva localizada na realidade e, além, através de condutas que visem a libertação.

Essa reafirmação que acontece no decorrer dos escritos freireanos demonstra o esforço reflexivo e ativo em formular uma sistematização integral da educação. Uma perspectiva educacional politicamente comprometida com a liberdade dos indivíduos não poderia deixar de lado características fundamentais para o ser humano, isto é, a vida criativa, o deito a beleza e sensibilidade, possibilidades de expressão variadas e interações sociais horizontalizadas.

Esse processo estético é ético a partir do momento que a beleza deixa de ser entendida exclusivamente como qualidade dos objetos, de maneira metafísica. Ao contrário, a manifestação estética em sua integralidade é reflexo de uma prática ética direcionada, e por isso não é neutra, deixando de ser acessório ou padrão de dominação externo.

Ao analisar *Pedagogia da Autonomia* essa relação, Freire (1996) faz a seguinte afirmação:

Decência boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens é uma transgressão (FREIRE, 1996, p.20).

Ao enfatizar a prática educativa como testemunho, Freire (1996) descreve o caráter prático da estética e ética. Esse fator une os direitos dos seres humanos em intervir no mundo plenamente, pessoas contidas na história, inconclusas, que fazem parte de um sistema político mundano que impossibilita tais ações. Esse sistema de dominação no mundo é refletido nos meios de educação formal de uma sociedade — as escolas—, e por isso são morais.

O que nos remete à questão da pureza? No pensamento freireano, podemos relacionar com a plenitude. A plenitude em ser humano, em poder libertar-se de maneira ampla dos ambientes. Essa questão, da pureza e da virtude, pode ser interpretada em diferentes perspectivas, mas a defesa de Freire está em desvincular do plano idealista, ou de falatório vazio, e ir em uma ação prática de transformação, de possibilidades.

Ao tratar dos demais saberes necessários para a prática educativa, encontramos outras formas de defesa do estético. Nas suas primeiras palavras, ao falar sobre a prática docente, Freire (1996) trata a questão de a educação ser em si um processo criativo. Essa criatividade está em consonância com seu ser, e deve ser respeitada. Neste sentido, toda a prática docente deve estar compromissada com a criatividade e a criação, momento no qual os educandos são sujeitos do conhecimento, e não meros objetos.

Esse processo só é possível através de condições necessárias, por isso a rigurosidade metódica é importante. Um pensar certo direcionador ou possibilitados dos sujeitos a pensarem certo, ou ainda pensarem criticamente sobre a realidade (FREIRE, 2020b). Esse fator é moral porque ressalta a necessidade de educadores entenderem os seus papéis no âmbito da educação. Neste sentido,

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas da nossa maneira de estar no mundo e com o mundo como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo (FREIRE, 1996, p.30).

Outro fator discutido por Freire (1996) é a temática da assunção da identidade cultural. Essa questão refere-se sobre assumir-se como seres históricos e sua história, em uma via subjetiva e pessoal, que, ao mesmo tempo, não exclui o outro. Enquanto seres históricos, temos um impacto na vida das pessoas, desde o que falamos até na forma em que gesticulamos. Tais situações são tão importantes no cotidiano dos educandos quanto os assuntos abordados nas aulas pelos educadores. Além da ação dos educadores e educandos, o todo da educação é pensado, desde “a eloquência do discurso “pronunciado”

na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam” (FREIRE, 1996, p.45).

Condições necessárias para o exercício da autonomia representa, de maneira afirmativa, o compromisso ético em relação ao mundo. A vivência da autonomia não é uma situação passiva, ou que pode ser entregue ao outro, mas na percepção que existe beleza na luta em favor desse direito (FREIRE, 1996).

A condição estética do ser humano é atravessada na obra, ainda, em questões relacionadas na ação fomentada pelos sentimentos e emoções, pautada nos atos de generosidade, ao pensar que uma sociedade justa é política, mas também está na dimensão dos sonhos, do desejo e do gosto.

Ao entender que “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 96), possibilita o entendimento da prática pedagógica libertadora semelhante a uma intervenção artística, como o testemunho proferido:

Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar (FREIRE, 2011, p. 145).

Nessas essas ações, é encontrado o processo sensível da escuta como formador estético. O “saber escutar” que permeia o diálogo freireano é destacado como um momento estético: a relação entre dois ou mais indivíduos, que sentem e olham o outro, que pronunciam e silenciam, que conversam, que dialogam, que transformam uma realidade através da linguagem. Neste contexto existe a diferença entre silêncio necessário para o diálogo e o silenciamento como prática de opressão. (FREIRE, 1996).

A boniteza ética da prática docente é ainda defendida por Freire (1996) pela afirmação da educação como ideológica, desvinculada com a ideia de neutralidade. Esta boniteza da consciência é necessária para a manifestação artística de uma sociedade justa, a ser elaborada por todos os sujeitos que compõem as situações existenciais da educação.

Como característica prática desta beleza, é expressa em *Pedagogia da Solidariedade* em possibilidades humanas de arriscar-se para novas possibilidades, num movimento de enfrentamento. Do mesmo modo, em *Professora, sim! Tia, não!* Freire (2015) ressalta como essas ações não são exclusivas aos educadores, mas que devem ser estimuladas com os educandos, visando demonstrar a beleza na luta ética.

Como resultado, a beleza construída na perspectiva libertadora é bela em sua ação, produtora de sentimentos que promovem agradabilidade, baseando-se em pedagogias da alegria, amorosidade e esperança.

Nas páginas de *Professora, sim! Tia, não!* a responsabilidade com os outros enquanto sujeitos integrais confronta constantemente os maus usos de sentimentos positivos. Neste contexto, a educação é ética por se responsabilizar com a intencionalidade do exercício pedagógico, pois sentimentos bons podem ser provocados com o objetivo de iludir o outro:

A responsabilidade que temos todos e todas, enquanto seres sociais e históricos, portadores de uma subjetividade que joga papel importante na história, no processo deste movimento contraditório entre autoridade e liberdade é de indiscutível importância. Responsabilidade política, social, pedagógica, ética, estética, científica. Mas, ao reconhecer a responsabilidade política, superemos a politiquice, ao sublinhar a responsabilidade social, digamos não aos interesses puramente individualistas, ao reconhecermos os deveres pedagógicos, deixemos de lado as ilusões pedagogistas, ao demandar a eticidade, fuçamos da feitura do puritanismo e nos entreguemos à invenção da boniteza da pureza (FREIRE, 2015, p.118).

Ao afastar a beleza de um sentido puramente abstrato e aproximá-la com a ética, toda a gama de sentimentos agradáveis ressignificados de maneira crítica. Por esse motivo que Freire (2015) defende o amor, o romance, a atenção aos sonhos, o cuidado e o carinho percebidos de forma crítica, que são expressos através de condições favoráveis para a qualidade de vida e ensino, como os ambientes de educação:

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica (FREIRE, 1996, p.34).

O sentido de utopia apresentado por Paulo Freire faz parte do horizonte cíclico da estética. A utopia é ética em Freire quando pautada nos direitos fundamentais dos seres humanos, em busca de relações sociais justas e harmônicas com o mundo. É evidente que a utopia é uma idealização difícil de ser realizada, mas o seu desejo mantém a mobilidade da realidade, e “o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens (FREIRE, 1992, p,4).

4 O DIÁLOGO ENTRE AS ESTÉTICAS DE FREIRE E DUSSEL NO CONTEXTO DA FILOSOFIA E PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO

O objetivo da seção é analisar a perspectiva estética no decorrer da filosofia da libertação, apresentada por Dussel como *estética da libertação* e, a partir desse pressuposto, propiciar um diálogo com as categorias de *estética* e *boniteza* na pedagogia da libertação de Paulo Freire.

A perspectiva de *libertação* nos dois autores anuncia a problematização da filosofia e pedagogia sob a ótica política. Para Paulo Freire (2020b), a libertação significa uma consciência crítica da realidade ao denunciar sistemas de opressão que vitimam historicamente os indivíduos que nega suas humanidades. Enrique Dussel (1977) propõe uma mudança radical de um pensamento hegemônico que nega a existência de indivíduos ao mesmo passo que justifica a exploração e extermínio.

Freire e Dussel geograficamente e territorialmente identificam os protagonistas dessa revolução: homens e mulheres, latino-americanos e em outras localizações que sentem diretamente o impacto da colonização. O movimento da libertação em Freire e Dussel emerge de suas observações pessoais e posicionamentos, que os levaram para contextos de exílio. Assumindo que toda educação é acompanhada de fundamentos filosóficos assim como toda filosofia possui fins pedagógicos, a aproximação dos autores é pertinente para a discussão estética visto que os elementos estéticos são encontrados na realidade apresentada pelo mundo, sentidas pelos corpos e expressados por seres humanos.

Este momento é baseado na hipótese de a estética da libertação ser um embasamento dialógico da pedagogia da libertação, libertando assim da necessidade em interpretar a partir dos referenciais eurocêntricos e ocidentais. É necessário reafirmar que essa decisão não visa negar a presença ou influência das estéticas denominadas clássicas para os processos pedagógicos firmados no continente latino-americano, uma vez que essa influência é, inclusive, uma demonstração de poder. Ao pensar a estética filosófica e pedagógica em nosso contexto, a partir do cotidiano e debate ético, buscamos a abertura interpretativa de outras lógicas de vida que também marcam nossas peles.

Como bem afirma Arroyo (2018), a vida dos Outros Sujeitos pressiona as concepções pedagógicas a repensarem seus processos. Nesse mesmo sentido, o fundamento estético na pedagogia da libertação cobra fundamentos estéticos que sejam cunhados no mesmo fim. Trata-se da abertura para a pluralidade estética em acordo com

a pluralidade das existências humanas, em categorias estéticas coexistente e, por vezes, antagônicas.

Na seção anterior foram apresentadas categorias estéticas imbricadas na pedagogia da libertação através dos escritos de Paulo Freire. Em diferentes momentos e sob diferentes contextos a questão da estética e a boniteza foram correlacionadas com a ação ética, a valorização dos processos sensíveis de aprendizagem de indivíduos como condição para a humanização.

Nesse momento a análise lança o olhar para as contribuições de Enrique Dussel no contexto da libertação. Assim como em Freire, a categoria foi anunciada desde seus escritos de maior influência, representando a questão estética imbricada com a cultura. Em estudos recentes, interligados com o campo artístico das *estéticas decoloniais*, Dussel concentrou a categoria a partir de sete hipóteses pensadas criticamente.

A organização da seção é constituída pela apresentação das reflexões sobre a perspectiva estética filosófica dusseliana, posteriormente dialogada com a educação freireana.

4.1 O encontro da Estética na Filosofia da Libertação em Enrique Dussel

A conceituação da Filosofia da Libertação é apresentada por Enrique Dussel no emblemático livro *Filosofia da Libertação na América Latina*, onde Dussel (1977) analisa o processo histórico de elaboração desse movimento e apresenta seus direcionamentos. O ponto de partida na busca pela libertação é a análise da estruturação geopolítica mundial firmado pela modernidade. Nesse contexto, percebe-se como a consolidação de uma rede de pensamentos filosóficos na modernidade, centrada principalmente na Europa, acompanha teoricamente e até justifica os processos de dominação colonial de outros povos.

Para Dussel (2017), a gênese da Filosofia da Libertação se dá pelos diferentes pensamentos críticos defendidos por periferias pós-coloniais. As periferias do pensamento são geograficamente identificadas pelos continentes africanos, asiáticos e latino-americanos, em processos de reflexão crítica das sociedade-mundo elaborados por indivíduos e coletivos dessas periferias, ancorados teoricamente no pensamento de suas regiões ou no marxismo renovado.

A história da Filosofia da Libertação consolidada na década de 70 foi inspirada por movimentos da década anterior. Dussel (2017) rememora as críticas ao pensamento

cartesiano e kantiano, assim como análise da questão ontológica heideggeriana. A Escola de Frankfurt também foi uma forte inspiração. Além desses autores, destaca-se a construção teórica levantada por Franz Fanon, autor de *Os Condenados da Terra*, Nietzsche, Foucault e Levinás.

Ao referenciar os primeiros indícios teóricos e epistemológicos como pressupostos na Filosofia da Libertação, Dussel enfraquece a relevância do movimento, mas indica como a libertação é um processo contínuo. Depois de tantos séculos de uma forma restrita de pensar, inclusive a que sobrepuja o saber acadêmico ao popular, os primeiros passos da libertação das periferias são marcados por reflexões críticas de teorias que questionam o saber hegemônico, e os que lutam politicamente pela liberdade e autonomia dos indivíduos da mesma camada de poder (lutas europeias por direitos de humanização baseadas no modo de ser e viver europeu).

Identifica-se uma *filosofia da dominação* (o mito da modernidade) como força antagonista do movimento, caracterizada nos escritos de Dussel pela criação de padrões ontológicos universais tomando como base a cultura dominante. Nesse sentido, os povos e culturas dominados tornaram-se o *Outro* em relação ao ser humano descritos pelo pensamento eurocêntrico. Além de negarem o *Outro* pela negação ontológica do direito de *Ser* humano, o pensamento dominador perpetua situações de agressão aos corpos diferentes e desprezo pelos saberes culturais diferentes.

Seguindo a mesma linha de denúncia, Freire (2020b) indica como os processos de dominação são pedagógicos e contribuem para a invasão cultural dos indivíduos, isto é, a forma de pensar dominante contribui para a manipulação das massas. Ao enfatizar certas perspectivas de saber em detrimento de outras, as pessoas são direcionadas a pensar que seus conhecimentos contextuais não são importantes.

O processo de dominação, assim, representa a consciência dos *Outros* em sua alteridade, isto é, reconhecendo-se como diferentes e reivindicando o direito da diferença e, por isso, é um constante movimento de libertação. Assim, vamos encontrar diferentes movimentos e expressões de libertação, que tem como base uma sistematização ética pela vida, a política e outros, como podemos observar na estética.

A questão estética é presente ao longo da Filosofia da Libertação por Dussel partindo da identificação sobre quem é o *Outro* e como esses indivíduos são marcados por violências físicas e simbólicas. Essas características são percebidas na realidade através de uma identificação histórica de uma estética observadora dos corpos latino-americanos,

investigando através dos sentidos as vidas dos Outros, categoriza o que é belo e feio em forças opostas, mas não bifurcadas porque coexistem:

O Outro, a alteridade metafísica, a exterioridade no nível antropológico, é primeiramente social, histórico-popular. É por isso que o rosto cuidado esteticamente, e rejuvenescido pelos enfeites e cosméticos das oligarquias, aristocracias e burguesias, sejam do centro ou da periferia, são rostos que como a múmias pretendem subtrair-se à contingência do tempo. Eternizar o presente, com terror ao futuro, é o *páthos* de todo grupo dominador. Pelo contrário, o maltratado rosto do beduíno do deserto, a sulcada e escurecida pele do camponês, o intoxicado pulmão do mineiro, em cujo rosto o sol está ausente, estes rostos “aparentemente” feios, quase horríveis para o sistema, são a beleza primeira, beleza futura, beleza popular” (DUSSEL, 1977, p. 50).

Nessa afirmativa, Dussel (1977) apresenta a beleza política para grupos dominantes e dominados. Aqui não é uma postura relativista do conceito de beleza, onde “gosto não se discute”, mas como os elementos estéticos são base para manutenção de poder. Para o contexto dominador, a beleza é retratada como jovialidade e perfeição do corpo, destacando o padrão de beleza europeu e sua influência nas massas que, ao mesmo tempo, serve como congelador da aparência do tempo presente. A beleza do *Outro* nessa perspectiva é o contraponto do belo europeu, pois exalta como as marcas de vivências do corpo são comunicadoras e expressão estética da necessidade de libertação.

Os corpos oprimidos tendem a não serem percebidos, são negados. Na atualidade, em muitas regiões centrais de Belém do Pará, tomando como exemplo, muitas pessoas que vive, nas ruas — em situação de rua e vulnerabilidade social — são ignoradas por pessoas que passam próximo. Pode-se presumir que estética do desconforto sensível leva os indivíduos a ignorarem a dura realidade: fingem que as pessoas não estão ali. Essa é uma das situações extremas que vem à memória, mas os rostos dos *Outros* são múltiplos e em diferentes espaços-tempos.

A perspectiva estética adotada por Dussel, assim, tem origem ontológica e fenomenológica. Questionado profundamente a realidade, em defesa da criação e em novas possibilidades de pensar a história, instiga:

A Estética da Libertação pensa essa temática, e sabe que o caminho para uma estética futura pluriversal (não universal pela imposição da estética de uma só cultura dominante) significará uma sin-fonia (muitas expressões em diálogo e mútuo aprendizado), respeitosa das distinções analógicas que se darão entre todas elas (DUSSEL, 2019, p.35).

A estética da libertação, nesse sentido, é a abertura para estéticas plurais que dialogam. Ela enfatiza relações morais do belo em situações de dominação e subversão, mas também buscam a autonomia estética em grupos populares apresentarem suas

próprias concepções de beleza, com base em suas vidas. Representa a abertura ao conhecer os processos artísticos, criativos dos seres humanos, e os modos como os elementos estéticos são valorativos e representativos nas identidades culturais.

O movimento da libertação estética é fundamental para os movimentos sociais, pois impõe a necessidade de mudança através daquilo que afeta os indivíduos. São afetos por vezes silenciosos, onde o olhar para o outro já diz tudo, outras vezes são sonoros. São contatos físicos e observação das obras artísticas elaboradas por motivos que podem ir além das teorias clássicas. Por esses motivos, a estética é uma via dialógica constante com o diferente.

Enquanto categorias de pensamento estético em leituras sobre as obras de Enrique Dussel, foi possível identificar a predominância da temática em dois momentos distintos, além de pressupostos da *Filosofia da Libertação na América Latina*. O primeiro atravessa a obra *Oito Ensaios sobre Cultura Latino-americana e Libertação (1965-1991)*, publicada em 1997, que foram desenvolvidos em trabalhos no campo da Filosofia da Cultura. (DUSSEL, 1997). Tais reflexões têm como características observações de casos específicos de estéticas teológicas, como processos de resistência ou permanência da dominação.

Em um segundo momento, Dussel (2019) apresenta novas provocações sobre estética. Elas representam camadas conceituais, tendo como base novas perspectivas de ampliação sobre o que entendemos por estética e suas implicações humanas, culturais e sociais. Vale ressaltar que o autor esmiúça conceitos próprios da área, citando estudos de Israel Martínez Ruiz, Natalia Arcos, Merleau-Ponty, Edmund Husserl, Martin Heidegger, Micheal de Certeau, Walter Mignolo, entre outros. A relevância deste último se dá pela oportunidade em Dussel realizar uma leitura crítica acerca de seus próprios escritos, acompanhando inclusive o movimento das *estéticas decoloniais*.

4.1.2 A Estética da Libertação em Enrique Dussel e o Diálogo com a Estética em Paulo Freire

Em *Oito Ensaios sobre Cultura Latino-americana e Libertação (1965-1991)*, Dussel (1997) redige o capítulo *Estética e Ser*. Nas linhas iniciais do texto, Dussel (1997) apresenta um estudo acerca do significado da estética numa perspectiva histórica e na propagação das informações nas sociedades. Segundo o autor, a atualidade interpreta a categoria *Estética* como *Filosofia da Arte*, a *Arte* como a busca pelo *Belo* e, portanto, a estética

também representaria as reflexões em torno da *Beleza*. A Beleza, no contexto teórico ocidental, assume o lugar de verdade subjetiva, com características transcendentais, imóvel e universalizada.

Apesar da estética ser constante nos atuais programas de filosofia mundo afora, ela enquanto área de investigação filosófica não é tão antiga como as outras:

Remonta apenas ao século XVIII, sendo o filósofo alemão Alexander Baumgarten quem a impôs de maneira decisiva. Essa "teoria da sensibilidade" derivará depois em doutrina das vivências, do juízo estético, da percepção estética, entendendo todos os termos num sentido idealista, subjetivista e até psicologista. A arte seria questão exclusiva de uma subjetividade que, no melhor dos casos, chega a expressar objetivamente sua "vivência" subjetiva que pode ou não ser revivida por um espectador. Tudo ocorre entre sensibilidades subjetivas. No entanto, nem sempre foi assim. Para os gregos, em especial para Platão, as artes superiores, não as meramente manuais, manifestaram o belo. O belo era a manifestação do *eidós*; esta ideia se transforma na *morfé*, que vem a formar o composto com a matéria. A beleza da obra estava ligada a forma que permitia a presença da coisa na qual consistia o ser dos entes. A arte era então imitação da ideia primigênia. Quando essa ideia se toma subjetiva no pensamento moderno como ideia clara e diferente primeiro, como juízo estético, como vivência psicológica ou ainda como valor estético em nosso tempo, podemos então compreender o que significa a estética como teoria da beleza expressa através de uma forma sensível (DUSSEL, 1997, p.112).

Por meio do campo teórico ocidental, Dussel observa as transformações conceituais existentes na área estética. A consolidação da área no âmbito pedagógico e acadêmico é demarcada pelas contribuições de Alexander Gottlieb Baumgarten e a teoria científica da sensibilidade. No período da antiguidade, no entanto, esse sentido é totalmente diferente, pois trata da sensibilidade em meio as discussões éticas e práticas dos indivíduos. Na modernidade, a ideia subjetiva da estética e teoria do belo acarretará impactos universalistas da consciência humana, não somente a cognição.

No período moderno a estética filosófica é marcada pela valorização de sua investigação ao longo da Europa. Antes de ser considerada como disciplina, Friedrich Schiller desenvolveu estudos acerca da educação estética, seguido de Martin Heidegger com a discussão sobre a origem da obra de arte e Immanuel Kant com os conceitos de juízos estéticos, demonstrando como a definição de um marco temporal nem sempre corresponde com o marco dos pensamentos, ou ainda se é possível na estética algum ponto de partida.

O movimento perigoso do contexto estético se dá, a partir das reflexões de Dussel (1997), na imposição de uma doutrina estética. O processo doutrinal da área acompanhará impactos sociais na reflexão acerca das perspectivas culturais. Como seria possível, após

finalizar alguma doutrina que parte de si mesma (como o caso do pensamento europeu) a análise estética sobre manifestações diferentes daquelas anteriormente analisadas?

Caminhando para uma estética da libertação, Dussel (1997), busca enfatizar que o conhecimento estético não tem como objetivo principal a busca por uma beleza subjetiva, mas que percorre toda a dimensão de conhecimento, criação e recriação da realidade humana.

Dussel denuncia a estética europeia como, para além de um conceito, construção teórica que afasta as culturas dominadas do direito de construir suas próprias concepções estéticas. Autodenominada como universal, a estética europeia se encarrega de reforçar hierarquias sociais, exemplificado a partir da análise de Kant:

Kant expressou, a partir da experiência burguesa, o seguinte: " A arte do homem distingue-se também da Ciência como a faculdade prática da teórica, como a técnica da teoria. (...) A arte distingue-se ainda do artesanato (*Handwerke*). O primeiro chama-se liberal, enquanto que o segundo é assalariado. O primeiro considera-se como se fosse um jogo, (...) enquanto que o segundo aparece como trabalho (*Arbeit*), isto é, como ocupação em si desagradável, incômoda, cujo atrativo apenas é seu efeito, o salário" (*Kritik der Urteilskraft*, 43, A 171)" (KANT apud DUSSEL, 1997, p. 155).

A divisão do valor artístico, neste sentido, estava diretamente ligada à sociedade dividida por classes. Percebemos aqui a provável origem da desvalorização do artesanato, das produções artísticas e manuais das culturas dominadas. No momento em que se distingue a arte do artesanato, percebe-se que a compreensão de estética "será a parte limpa da produção, a das classes dominantes, dos gênios, deixando no mundo obscuro do irracional, desprezível, incômodo e econômico o trabalho assalariado do operário do capitalismo" (DUSSEL, 1997, p. 155).

A estética, que teoricamente determinava os conceitos subjetivos e universalizados do belo, passa a ser reconhecida como criadora das concepções de beleza e feiura tendo como base o interesse de manutenção de poder. Em domínios políticos, econômicos e pedagógicos, as expressões artísticas passam a ser reflexo destes poderes.

Os processos de resistências não podem ser esquecidos, e é neste caminho que a estética da libertação se apresenta como expressão criadora dos oprimidos (DUSSEL, 1997). Nesta reflexão, existe a necessidade de revisar a ideia de arte para além das "belas artes", voltadas estritamente para noções de artes plásticas, para podermos considerar como arte as criações humanas em geral.

As reflexões em torno dessa obra acompanham análises sobre situações concretas envolvendo dominação social dos indivíduos e a arte. Dussel enfatiza nesse momento

sobre os direitos de usos das artes, a relação entre dominação e a representação visual e glorificadas das culturas dominadas, a desvalorização artística sofrida pelos *Outros*.

Frente à realidade exposta, a arte é uma força de denúncia em si mesma, ultrapassando as categorias universalistas que não representam todos. A isso Dussel (1977) enfatiza a diferenciação entre *totalidade* e *exterioridade*, onde a *totalidade estética* representa o campo de pensamento forjado em solo europeu e a *exterioridade estética* são referentes ao que sobra para os pensamentos periféricos.

Mesmo considerando que a história da estética europeia possui características revolucionárias, principalmente as de influência marxista, e a relação entre estética e educação de maneira existencial, elas ainda fazem parte da totalidade. A busca pela exterioridade se dá através do movimento radical em escutar o Outro sem sobrepujá-lo ou interpretá-lo sob o ponto de vista externo a ele.

Em consonância com esse pensamento, Paulo Freire denuncia como as culturas dominantes impõe seus conhecimentos, os enfatizando como *corretos* e *bonitos* enquanto as produções dos povos oprimidos são determinadas como *feias* e por isso devem ser superadas através do ensino. Desse modo, fica evidente como o padrão estético dominador visa envergonhar os outros indivíduos, indicando com via única de “melhoria cultural” uma aprendizagem capaz de ensinar como alcançar tal beleza.

Dentre os variados momentos em que Paulo Freire exemplifica essa pauta, destaca-se duas situações envolvendo as camadas populares do nordeste do Brasil e alguns países do continente africano, como a Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. Ao rememorar o ensino de língua portuguesa no contexto escolar de Recife, Freire (2015) expõe como a forma de falar nordestina era considerada feia e errada, a ponto dos educandos e educandas se envergonharem. No período de exílio, Freire (2011) escutou das comunidades em que convivia como a colonização dos territórios acompanhava o discurso de mudança na língua sob a justificativa da feiura do modo de falar africano.

A justificativa da dominação estético-cultural acompanha o viés pedagógico, uma vez que as culturas hegemônicas se apresentam como “gentis” e “salvadoras”, a ponto de “levar o conhecimento” para indivíduos considerados como bárbaros e primitivos. Por esse motivo a filosofia da libertação encontra a pedagogia humanístico-libertadora freireana como possibilidade de diálogos mútuos.

Acompanhando as produções textuais de Enrique Dussel, assim como suas falas em palestras e aulas, foi possível identificar como seu pensamento remetia constantemente com o problema estético para a filosofia da libertação. Essas reflexões críticas sobre sua

própria trajetória, o contexto político mundial e a relevância dos elementos estéticos para as culturas culminaram na construção de *sete hipóteses estéticas*, que serão apresentadas nesse momento. A dinâmica da apresentação das categorias segue o sentido dialógico com Paulo Freire, visto que a questão estética da pedagogia da libertação tem forte influência nas ações de Freire em movimentos sociais desde o final da década de 50, e em obras posteriormente publicadas desde a década de 60. A partir dessa aproximação se busca potencializar o debate estético em torno da libertação filosófica e pedagógica, percebendo momentos de aproximação e distanciamento das teorias.

a) Primeira Hipótese: a ontologia estética

A primeira hipótese estética dusseliana visa uma abertura ontológica da concepção de estética. O desafio posto é criar condições para a abrangência do termo em uma perspectiva ontológica, ou seja, pensando em uma definição geral da existência que, ao mesmo tempo, se abre para futuras e diversas interpretações dos elementos estéticos presentes na realidade.

Contrário ao conceito moderno de *Estética*, Dussel (2019) recorre a análise etimológica da palavra. Estética é uma palavra oriunda do grego *aísthesis*, e o significado do termo é referente ao conhecimento acessado pelo campo sensorial. Ou seja, a estética ontológica dusseliana toma o sensível como ponto de partida ao invés do belo artístico.

A partir dessa afirmação, a *aísthesis* surge a partir das relações dos entes com o mundo. O conhecimento que parte da sensibilidade relaciona racionalidade, emotividades e sensibilidade, de tal modo que “Essa presença das coisas afeta a subjetividade em sua sensibilidade-inteligente ou em sua inteligência-sensitiva, unitária e inseparável. É presença racional, emotiva, perceptual, sensível e estética, simultaneamente. (DUSSEL, 2019, p.5).

A *aísthesis* se apresenta como algo além da interpretação do ser no mundo, mas um processo de vivência sensível e inteligente “É uma faculdade que compreende cognitivamente e deseja, como vontade-de-vida, unidade emotivo-intelectual. É a abertura estética ao mundo e às coisas.” (DUSSEL, 2019, p. 5). Essa abertura representa a relação mais pura dos entes com o mundo sensorial.

Dussel (2019) observa o fato de a estética estar presente em algumas situações distintas de conhecimento, como a: teoria (captação do real), práxis (posição), *poiésis* (técnica e arte), técnica (criação). Nesse contexto, a *aísthesis* é definida “como uma faculdade ou abertura própria do que chamaremos estética.” (DUSSEL, 2019, p.6).

A questão estética como teoria do sensível implica num processo pedagógicos aos seres. Para os humanos, a relação da sensibilidade do mundo assume diferentes perspectivas, como a relação direta entre seres no mundo, suas ações práticas de intervenções na natureza e criações culturais, a elaboração de técnicas distintas e expressões.

Partindo dessa aproximação, Freire concorda com Dussel acerca da existência no mundo, e suas relações sensíveis e plásticas, ser definidor da humanidade. Para Freire (2001) os fundamentos da educação libertadora partem da afirmação de humanidade a partir da educação, em processos semelhantes aos outros seres no mundo, mas que se tornam cada vez mais complexos pela característica de intervenção no mundo:

Uma coisa é a “formação” que dão a seus filhotes os sabiás cujo canto e boniteza me encantam, saltitantes, na folhagem verde das jabuticabeiras que temos em frente à nossa biblioteca e outra é o cuidado, o desvelo, a preocupação que transcende o instinto, com que os pais humanos se dedicam ou não aos filhos. O ser “aberto” em que nos tornamos, a existência que inventamos, a linguagem que socialmente produzimos, a história que fazemos e que nos faz, a cultura, a curiosidade, a indagação, a complexidade da vida social, as incertezas, o ritmo dinâmico de que a rotina faz parte mas a que não o reduz, a consciência do mundo que tem neste um não eu e a de si como eu constituindo-se na relação contraditória com a objetividade, o “ser programado para aprender”, condicionado mas não determinado, a imaginação, os desejos, os medos, as fantasias, a atração pelo mistério, tudo isso nos insere, como seres educáveis, no processo permanente de busca de que falei. O que eu quero dizer é que a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização de que falo na Pedagogia do Oprimido e na Pedagogia da Esperança, um reencontro com a pedagogia do oprimido. Em outras palavras e talvez reiteradamente, não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entranhado numa certa prática educativa. E entranhado não em termos provisórios, mas em termos de vida inteira (FREIRE, 2001, p.12-13).

Nesse sentido, a abertura estética dusseliana é sintonizada com “o corpo consciente e curioso que estamos sendo se veio tornando capaz de compreender, de inteligir o mundo, de nele intervir técnica, ética, estética, científica e politicamente” (FREIRE, 2001, p.9).

A *aísthesis* é a observação do mundo, suas relações em maneira complexa. O resultado de uma relação subjetiva sobre as questões objetivas emerge a ideia de beleza. Essa categoria faz parte do real e do subjetivo, do imaginário e intrapessoal. (DUSSEL, 2019).

Razão e emoção, que foram separadas na modernidade, agora fazem parte do mesmo contexto de pensamento. Essa questão não é somente escolhível, mas retrata o

ser humano no mundo. Um fator interessante é observar que a *aísthesis* não é campo apenas do ser humano, mas representa todos os entes naturais, em sua integralidade.

O mundo, como realidade e morada dos entes, expressa beleza em diferentes relações. Segundo o autor, “a beleza da flor é um fenômeno essencial para a vida”. (DUSSEL, 2019, p.9). Assim, para Dussel (2019), as relações dos entes naturais em vida e morte representam também as definições de beleza e feiura.

Esse sentido é constituído pela posição fenomenológica do sujeito ante o objeto interpretado como disponível para a vida, o que causa no sujeito uma admiração entusiasta, uma alegria pelo fato de poder seguir vivendo, o descobrimento de uma mediação que pode ser assumida para alcançar o fim da vida. Essa posição subjetiva fenomenológica constitui as coisas reais como belas. A beleza é a presença, a patência dessa experiência originária chamada estética. As propriedades físico-cósmicas são o fundamento material de tal experiência (DUSSEL, 2019, p.10).

O aspecto como os seres, com foco nos humanos, cria diferentes concepções de beleza no mundo através de situações particulares e sociais é também relevante para a perspectiva educacional. Nesse aspecto relembra-se do primeiro momento de leitura de mundo refletida por Freire (2020b), onde destaca nos indivíduos a categorização da vida num aspecto pessoal, ao recordar sua infância, que, posteriormente, une-se ao contexto social onde estão inseridos. A beleza para os seres humanos pode apresentar certos aspectos de comunhão num sentido abrangente, como no caso de elementos naturais (a beleza da natureza), e outros entendimentos de maneira particular (envoltas do campo cultural e moral).

Dessa maneira a *aísthesis* é a primeira, e mais abrangente, identificação da estética. Ela está presente na vida dos seres humanos e não humanos, representando relações de atração, aromas e encantos.

b) Segunda Hipótese: a abertura da pluralidade a partir da *aísthesis*

A *aísthesis* apresentada por Dussel é força sensível e ontológica e permeia o mundo como uma possível condição natural. Após a identificação da estética como fundamento definidor da existência sensível, o autor discorrerá como essas relações naturais transformam-se e classificam-se de maneira cultural.

Dussel apresenta a palavra *pluralidade* enquanto categoria. A pluralidade estética é a somatória dos elementos estéticos que compõe redes categóricas cunhadas culturalmente, mediadas pelos processos dialógicos dos seres humanos com a vida. A

beleza está presente nesse movimento, desde o natural, pois retrata aquilo que é definido pelos seres através da agradabilidade:

O mundo estético, tomado como parte do mundo em geral, fica definido a partir do horizonte da beleza (do ser como belo), e de todos os entes que o compõem como belos, constituídos pela subjetividade determinada pela intenção estética da *aísthesis*. O campo estético é tomado abstratamente, uma totalidade ontológica de tudo que o compõe (DUSSEL, 2019, p.13).

Nesse entendimento, chama-se enquanto estético o todo apresentado ao mundo, sendo impossível desvincular a subjetividade humana do que é sensível. A partir do momento em que a estética representa relações sensíveis com o mundo de maneira natural, é esperado que todas as ações humanas estejam interligadas com a questão estética. A diferença dessa afirmativa se dá pelas relações gnosiológicas baseadas numa estética da vida, ao invés da análise epistemológica do termo como uma criação conceitual inteiramente criada pelos seres humanos.

Apesar de fisicamente natural, a *aísthesis* possui fortes caracterizações culturais. Quando pensamos que as linguagens que expressam as emoções, os fazeres artísticos, as obras de arte, e a denominação dos sentimentos dialogados na sociedade somente são possíveis por criações culturais podemos perceber que o natural e cultural estético não devem ser alocados em uma lógica hierárquica, mas complementar.

Por meio das relações culturais os seres humanos desenvolvem os diferentes campos estéticos:

A estética se distinguirá, então, em diversos campos (ou sub-campos), segundo o aspecto ou determinação da coisa real que se tome principalmente em consideração. Nasce, assim, a exigência de se distinguir o campo estético, em geral, dos sub-campos estéticos, tais como os da cor (que se desenvolverá como pintura), do som (que se desenvolverá como música), da mobilidade significativa do corpo humano (dança), do mero habitar em cavernas (arquitetura), do signo comunicativo (até a literatura) etc., os quais, para simplificar, indicaremos diretamente como o campo da pintura, da música etc., eliminando o "sub" cacofônico (DUSSEL, 2019, p.13).

Nessa compreensão, os seres humanos passam a identificar elementos estéticos a partir do agrupamento de conceitos, sintonizados com os sentidos de tato, paladar, olfato e visão. Essa identificação ocorre de maneira coletiva, e desdobra-se em outros conceitos. A partir do pressuposto natural da estética, assim como o cultural, essa pluralidade é expandida quando pensamos nas diferentes concepções forjadas pelas sociedades.

Em categorias empíricas naturais, como a observação da fauna e da flora, é possível perceber certas convenções simbólicas de maiores propagação. No entanto, conceitos

como belo e feio, técnicas artísticas, relações com o mundo perante modificações territoriais são mais significativas para os grupos que a compõe.

Essa categoria de subcampos estéticos é ainda aproximada com a questão gnosiológica dos seres humanos, sob a perspectiva freireana. O conceito de *universo vocabular* a serem percebidos no ato da educação dialógica é o contato que permite os indivíduos conhecerem as semióticas dos espaços sentidos pelas camadas populares (FREIRE, 2020b).

A educação libertadora, nesse processo de identificação da realidade cultural dos indivíduos, tem a possibilidade em identificar os pormenores dos subgrupos estéticos do conhecimento. Tais subgrupos fazem parte do embasamento das práticas libertadoras e, simultaneamente, essas identificações estão sintonizadas a segunda hipótese dusseliana.

A segunda hipótese pode ser entendida como os elementos das culturas populares, fortemente envolvidos com as artes (BRANDÃO, 1986), ou seja, no movimento de libertação educacional implica-se a necessidade constante em potencializar os debates com os subgrupos estéticos-educacionais.

c) Terceira Hipótese: relação entre *aísthesis* à *poíesis*

Após apresentar um movimento estético entre as relações naturais e culturais no mundo, Dussel concentra-se nas manifestações culturais das estéticas. Se a *aísthesis* representa o conhecimento sensível, a *poíesis* é a manifestação desse processo: são as obras de arte. Dussel, então toma como base a concepção de cultura a partir de Paul Ricoeur:

Definimos a cultura como “conjunto orgânico de comportamentos predeterminados por atitudes ante os instrumentos da civilização (*ethos*), cujo conteúdo teleológico está constituído por valores e símbolos da comunidade; ou seja, estilos de vida manifestos em obras que transformam o âmbito físico-natural em um mundo – mundo cultural” (DUSSEL, 2019, p.15).

A partir desse entendimento, os elementos estéticos fazem parte das construções culturais de comunidades, sintonizadas ainda com características gerais dos grupos, por isso também relacionadas com a pedagogia, política e ética. A transformação da natureza em cultura ocorre de forma distinta, de acordo com as matérias primas dos ambientes, os processos civilizatórios, as definições de organização sociais.

Dussel (2019) exemplifica:

A estética da cultura da Índia é claramente distinta (com distinção analógica) da asteca ou da bantu. A *aísthesis* é determinada culturalmente, como pode observar-se numa história mundial (não eurocêntrica) da estética das culturas. Porém, se subjetivamente a *aísthesis* determina um gosto ou preferências no juízo das coisas como belas (e seu contrário), agora aparece, de parte da realidade cônica-cultural (ou seja, objetivamente, mas não em sentido kantiano), como obras de arte (expressão, desta vez, de etimologia latina). Ora, devemos distinguir, então, entre *aísthesis* e *érgon* (ἔργον) ou obra/opus (em latim); ou seja, entre: a) o ato que abre o mundo estético e b) a produção (*poíesis*) da obra chamada de arte (isto é, posta na existência a partir da *aísthesis*), que é uma coisa real com sentido dentro do campo estético (DUSSEL, 2019, p. 13).

Em uma perspectiva cultural, as sensibilidades e obras de arte são elaboradas a partir do diálogo entre subjetividades culturais. Dussel (2019) enfatiza que a definição de obra de arte é a representação da estética em materialidade, denominada como *poiésis*.

Adentrando a definição sobre o que é arte, o autor comenta sobre como a questão da técnica é historicamente compreendida na estética:

A arte é uma técnica (*tékhne*), mas uma técnica muito especial, enquanto o artesão ou o tecnólogo (por exemplo, o pedreiro ou o engenheiro) são somente técnicos na atualidade, sem o componente estético em seu ato produtivo – noutras palavras, sua atividade consiste, simplesmente, em trabalho (DUSSEL, 2019, p.16).

Essa diferenciação histórica entre a técnica e o artesanato são argumentos até a atualidade utilizados de maneira doutrinal. A definição da arte como conjunto de técnicas atreladas ao objetivo sensível ainda é apresentada em contraposição ao trabalho do artesão e técnicos. Não seria possível compreender o sentido sensível e emocional através do trabalho? Sob quais princípios o trabalho fora afastado da noção elevada de arte pela arte? Essa afirmativa prepara a leitura para o aprofundamento das problemáticas culturais envolvendo a estética e relações de poder.

O movimento de passagem interpretativa e discursiva de Dussel nesse momento de análise na estética da libertação passa a enfatizar as relações culturais e a influência das relações de poder no paradigma estético, visto que as teorias da libertação se centram na denúncia e movimento contrário às forças capazes de impedir formas de vida cunhadas pelas camadas populares.

Nesse momento é possível perceber como a questão estética, para além dos indivíduos, possuem outras maneiras pedagógicas de firmamento, podendo estabelecer uma situação hierárquica entre características artísticas de acordo com as culturas que as produzem.

Dussel apresenta nesse momento a defesa da arte enquanto fruto cultural, cunhado principalmente a partir das experiências comunitárias, pois “a beleza é, crescentemente,

uma nota de todo produto cultural, o campo estético vai estendendo-se e penetrando em todos os campos da existência humana” (DUSSEL, 2019, p. 18). Assim, a construção artística funciona como momento pedagógico das culturas e definidor da existência.

O gosto também emerge desse contexto, visto que as criações de categorias estético-culturais são, em certo modo, convenções de grupos sociais. Assim, o gosto possui influência direta com as definições de beleza ou feiura nos indivíduos na perspectiva moral.

d) Quarta Hipótese: dimensão ético-política da estética

A definição da estética ontológico-natural e cultural-artística antes apresentadas por Dussel serão os princípios argumentativos para a *estética da libertação*. Nesse momento, Dussel (2019) expõe a problemática estética cultural, atrelada aos campos da política, ética e economia, como processos dominações culturais percebidas historicamente.

O capitalismo é evidenciado como exemplo do campo econômico embasar o desenvolvimento estético. Nesse contexto, a beleza de um produto é um fator determinante para o mercado e, neste sentido, percebemos a intencionalidade em atrair os consumidores como inspiração para a criação de elementos estéticos. (DUSSEL, 2019). O plano dessa dimensão se propõe a *conquistar* o Outro pelo desejo de consumir algo afirmado enquanto belo.

Podemos ainda ressaltar a crescente afirmação dos ideais de beleza a partir da força dos chamados “padrões de beleza”. Esses padrões são percebidos ao longo das características culturais antes enfatizadas, mas com a crescente força dos meios de comunicação de massa essa questão atinge os indivíduos a nível global. Cirurgias plásticas, academias e cosméticos são ofertados como auxiliares para qualquer pessoa alcançar o “corpo ideal”, baseados no padrão de beleza hegemônico.

Em um movimento contrário, Dussel (2019) também especifica que artistas podem fazer uso de pautas políticas em suas obras, para benefício próprio. Tais exemplificações relacionam os campos da estética, economia, política e ética. No entanto, elas não representam relações hierárquicas entre si, mas dependem da complexidade fenomenológica que possa ser observada.

Culturalmente, a ética é um fator do qual possa fortalecer padrões estéticos. Essa reflexão nos relembra que a estética cultural, assim como a ética, é criada a partir das relações sociais comunitárias distintas. Considerando a realidade social imersa em um sistema-mundo de disputas de poderes, as estéticas acompanharão este processo:

Serão os princípios críticos ético-políticos que definirão a diferença entre uma estética do sistema vigente como dominação, e a estética dos dominados ou excluídos – como Estética da Libertação (na hipótese seis, mais adiante). No geral, as estéticas vigentes são as dos grupos (cultos), classes (burguesia, na modernidade) e culturas (eurocentrismo estético) dominantes, questões que se pode tratar contando com categorias práticas como as de totalidade, alienação, exclusão (DUSSEL, 2019, p.24).

Assim, identificar os princípios estéticos culturais e suas relações de dominação são posicionamentos necessários para a prática da filosofia da libertação, ou seja, aqui a estética é tomada como princípio humano de vida, relacionado e indissociável da ética, política, economia e educação.

Para Freire (2020a), a educação libertadora deve ser o compromisso constante de ética e estética de mãos dadas. Esse ponto de reflexão é levantado por Freire ao longo de seus posicionamentos em diferentes perspectivas que, assim como Dussel, identificam na estética uma forma de manutenção de poder dominante e, ao mesmo tempo, a força de libertação. Em termos freireanos, não existe prática pedagógica libertadora sem o rompimento radical com os princípios estéticos opressores.

Tal consciência somente é possível pela afirmação dos indivíduos como sujeitos da história, de maneira transformadora:

O indivíduo, de quem o social depende, é o sujeito da História. Sua consciência é a fazedora arbitrária da História. Por isso, quanto melhor a educação trabalhar os indivíduos, quanto melhor fizer seu coração um coração sadio, amoroso, tanto mais o indivíduo, cheio de boniteza, fará o mundo feio virar bonito (FREIRE, 2001, p.19).

Compreendendo a educação como ato humano e por isso, com o dever político de liberdade, Freire (2001) sublinha em diversas passagens como a liberdade dos corpos e mentes latino-americanos são sua principal caracterização conceitual de beleza, enquanto as formas de ações colonialistas expressam feiura.

e) Quinta Hipótese: o esteticídio estético

A quinta hipótese representa a denúncia dos processos de silenciamentos estéticos sofridos por povos colonizados, apresentados como *esteticídio*. Histórica e geograficamente podemos perceber o processo de domínio desde definição centralizada, onde “o fetichismo da totalidade estética, desde a Grécia à Europa, cria o que podemos denominar a estética eurocêntrica, centralidade lavrada lentamente a partir de 1492, ou seja, na modernidade.” (DUSSEL, 2019, p. 25).

Na filosofia dusseliana, relacionada com percepções de Marx, o fetichismo é um conceito que faz parte da estrutura de dominação moderna, sendo contextualizado etimologicamente e conceitualmente:

Fetiche vem do português feitiço (de raiz latina *facere*, fazer, é o fato, de onde deriva igualmente feitiço) e significa feito pelas mãos dos homens, mas que pretende aparecer como divino, absoluto, digno de culto; fascinante, tremendo, diante do qual se treme de espanto, terror, admiração (DUSSEL, 1977, p.103).

Neste sentido, podemos pensar a estética moderna fetichista a partir da criação de padrões universalizantes de estética e seus subgrupos. A *aísthesis* natural e cultural fazem parte restritivamente da compreensão ontológica determinada predominantemente pela cultura filosófica europeia.

Os impactos dessas ações atingiram os corpos colonizados de maneira violenta. Nesse momento, Dussel (2019) exemplifica situações históricas de negação do valor artístico em produções estéticas elaboradas por indivíduos cujas culturas sofreram com o processo de colonização e, além de negá-los, o autor denuncia processos de roubo das técnicas dessas obras. Esse processo aconteceu no período histórico da colonização, mas também representam a sua manutenção enquanto colonialidade:

Nesse momento, a matriz da colonialidade do poder, com suas respectivas subjetividade e cultura, cobrará maior impulso. A vítima dominada será julgada como bruta, selvagem, com uma fealdade estética indisfarçável. Esses juízos estarão sustentados por escalas classificatórias dos tipos de humanidade, que, até por sua forma, dimensões craneanas, cor da pele, estranheza dos hábitos, comidas, vestidos, música, dança, arquitetura etc., evidenciariam tipos humanos inferiores. De modo indubitável, a pele negra africana e de outras cores, de diversas culturas, darão lugar a um racismo que será um meio privilegiado para marcar, até na natureza da corporalidade, a suposta superioridade da estética ocidental (DUSSEL, 2019, p. 25-26).

Assim, as estéticas foram deformadas em Estética, de forma singular, universal e inquestionável. O lugar da estética do *Outro* ainda acompanha definições de subdesenvolvidas, pois:

Uma vez criada a retórica do “milagre estético grego” da Antiguidade como origem da tradição que culmina na modernidade (enquanto “milagre europeu”), dão-se as bases teórico-ideológicas do eurocentrismo estético, que julga a todas as outras estéticas, conforme dissemos, como infantis, primitivas, bárbaras, kitsch (DUSSEL, 2019, p. 26).

Neste contexto Dussel (2019) corrobora e cita o conceito *esteticídio* elaborado por Boaventura de Sousa Santos. O *esteticídio* emerge quando a definição de beleza não é

vivida ontologicamente, mas ensinada de maneira impositiva. Desta forma, pensando em uma cultura mundial, difundida em meios variados de alienação dos sujeitos, temas como gosto, estética e beleza parecem não precisar de reflexão, como algo natural:

Sobre esse esquema, se escrevem todas as histórias da arte mundial e nacional, não só das nações do Norte, senão igualmente a história de todas as culturas, reduzidas a haverem produzido obras atrasadas e rudimentares, claramente diferenciadas como experiências estéticas coloniais. As obras de matriz europeia seriam criadoras, inovadoras, belas por excelência, modernas, enquanto as coloniais se valoram na medida em que imitam defeituosamente as primeiras (DUSSEL, 2019, p.27).

Em casos de obras de arte do *Outro* que possuem tamanha expressividade que vá além dos padrões eurocêntricos é explicado de forma demonizada (DUSSEL, 2019). Neste sentido, a única justificativa para culturas inferiorizadas apresentarem características estéticas notáveis para a ótica eurocêntrica é a associação com a maldade.

É preciso ressaltar que a *colonialidade*, continuação simbólica do colonialismo em todas as camadas da vida, sustenta o padrão estético eurocêntrico pela negação da cultura popular. Assim, a estética da libertação também faz parte dos processos decoloniais.

A principal contribuição de Freire para os estudos sobre o *esteticídio*, parte da problemática da linguagem. Como foi elucidado na seção anterior, nos trabalhos de alfabetização de jovens e adultos, em outras experiências pedagógicas como professor de língua portuguesa e o diálogo com diferentes culturas no período de exílio, uma força colonizadora constante das culturas hegemônicas é a constante desvalorização da beleza da linguagem popular (FREIRE, 1985).

f) Sexta Hipótese: a descolonização estética

Dussel (2019) anuncia posicionamentos necessários para pensarmos uma estética da libertação. Ela necessita, antes de tudo, do esforço de descolonização estética, causada pelo aprisionamento de conceitos estéticos pela modernidade.

A crítica do fetichismo da beleza do sistema estético eurocêntrico, ocidental, moderno, deve ser assumida (considerando, também, o que de melhor se possa recuperar desse sistema estético, como o trompete do jazz, que é um instrumento moderno, ou um museu de arte islâmico); mas, note-se bem, tal crítica deve ser subsumida dentro de outro horizonte – o do novo sujeito de criação estética, que são as culturas e os povos colonizados, no caminho de sua libertação (DUSSEL, 2019, p.29).

No campo das artes clássicas, não significa negar a construção artística já exposta, mas definir que esses conceitos forjados não podem ser considerados como parâmetros de beleza ou de “arte verdadeira”

Ainda no campo estético, é necessário o exercício da autonomia estética, representado pela abertura das culturas em construir suas próprias sistematizações estéticas, ou seja, que elas possam definir por si próprias quais elementos e como esses elementos são significativos para o conhecimento estético.

O que podemos ver na atualidade em maior força é a reprodução dos valores estéticos de uma cultura a serem estudados e aprendidos por outras. Para tanto, Dussel (2019) nos fala sobre a organização de uma *estética obediencial*, que significa a mediação das *Outras* culturas em ensinarem seus pressupostos.

Nesses casos, a comunidade educa o artista e cria o que poderíamos chamar de uma *estética obediencial*. É necessário pôr-se à escuta (não só na música, senão em todos os campos da estética) e solucionar, de outro modo, a aporia kantiana entre a mera produção artesanal e o gênio artístico (DUSSEL, 2019, p.31).

Uma estética decolonial vai contra a ideia kantiana de gênio, que visa a ideia de arte e criação da obra de arte de maneira universalista e individual. A estética decolonial, por outro caminho, não ignora as subjetividades individuais dos indivíduos, mas busca uma representação que seja valorativa para o coletivo. A prática de libertação da estética busca também resgatar e reivindicar a beleza dos saberes estéticos ancestrais, cujas gêneses foram negadas historicamente (DUSSEL, 2019).

A ideia de comunidade estética não inviabiliza as subjetividades individuais e criatividade, mas expõe que o horizonte estético desenvolve ideias de gostos comuns, pois “os gostos são culturais, comunitários, ainda que possa haver diferenças individuais no interior da comunidade” (DUSSEL, 2019, p.33).

A investigação estética foi apresentada conceitualmente por Dussel (2019), como situação dialética entre especificidade e complexo. Ela é específica, pois representa um conhecimento possível a partir das relações sensoriais no mundo, onde os seres humanos eternizam tais relações em diferentes artes, que representam distintas culturas. Ao mesmo tempo é complexa, porque envolve a observação de diferentes modalidades de arte, técnicas e práticas éticas, políticas entre outras.

No livro póstumo de Freire *A África Ensinando a Gente - Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*, em diálogo com Guimarães, diferentes buscas de libertação quanto a questão da linguagem e saberes africanos da lógica eurocêntrica são mencionados. Nesse

livro, Freire (2011), discorre sobre as diferenças linguísticas encontradas em países africanos e a reflexão sobre o ensino da língua portuguesa ser necessário. Essa necessidade é questionada ao refletir sobre a possibilidade em manter a linguagem crioula e seus saberes e dialogá-la com a língua portuguesa.

Em diferentes momentos, assim como o citado acima, as forças estéticas se tornam hegemônicas sob a justificativa de melhorar o diálogo cultural. O problema, nesse sentido, é quando a via de “diálogo” implica sempre na cultura dominada historicamente ter que se ajustar para manter certa harmonia cultural. O respeito as diferentes linguagens e outras manifestações culturais defendido por Freire caminharam para perspectivas interculturais críticas, como afirma Oliveira (2015). Nesse sentido, esse caminho é fundamental para a questão estética, seja no universo de manifestações artísticas e outras formas de conhecimentos sensíveis demonstradas pelas culturas.

g) Sétima Hipótese: nós estéticos

A sétima e última hipótese procura refletir sobre possibilidades de enlaces entre os conceitos estéticos. Considerando as características de proximidade levantadas por Dussel (2019), o autor busca apresentar a discussão estética em uma rede, ou melhor, num movimento denominado como espiral diacrônica.

Os nós conceituais que dão início no desenho de espiral são: a *aísthesis*, a obra de arte e a técnica da arte. Na *aísthesis* encontramos o princípio mais abrangente do universo estético — o aspecto ontológico-sensível —, que ainda se encontra na relação entre a estética e a criação de técnicas das artes culturais e suas áreas práticas. Esses pontos vão se cruzando culturalmente com outras expressões estéticas, encontrando os saberes culturais de grupos (onde podemos citar pontualmente as construções arquitetônicas, musicalidade, gastronomia, simbologias religiosas, indumentárias, relações sensíveis entre as pessoas, os processos educativos etc.), as construções políticas das sociedades e suas relações de poder, a conceituação de beleza e feiura, entre outros.

Nesse momento, Dussel expressa possibilidades didáticas para as investigações estéticas. Olhadas em sua integralidade, a estética tem camadas objetivas e subjetivas, individuais e comunitárias, humanas e não humanas. No entanto, quando olhada pelo viés da cultura e da filosofia da libertação, precisa contextualizar este complexo com a busca de autonomia e, assim:

O povo experimentará um renascimento e reconhecimento das estéticas do Sul, desenvolvidas graças à criação de novas experiências da *aísthesis* e de novos

estilos das obras de arte, que libertem a potencia da beleza experimentada durante séculos (senão milênios) entre as culturas dominadas, os condenados da Terra, os povos do Sul, hoje em estado de renovação (DUSSEL, 2019, p.37).

Cabe destacar as hipóteses dusselianas não como princípios, mas provocações que nos permite pensar na observação e recriação dos estudos estéticos, como o caso da educação libertadora.

Os estudos sobre Freire no campo da educação são próximos das reflexões desenvolvidas por Dussel, em termos da descolonização estética. Esse fator revela como existe a necessidade em amplitude das reflexões sobre a libertação do que significa “estética” sem desconsiderar sua história, mas pensando na sistematização de conceitos elaborados por tradições além das europeias.

5 O ENSINO DE FILOSOFIA COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES SOB O OLHAR DA BONITEZA FREIREANA

Nas duas seções anteriores busquei imergir no universo da estética e educação libertadora, a começar pela teoria-prática freireana e, em seguida, relacionando-a com a filosofia da libertação. Esse momento foi pensado como embasamento de algo além: como entender a estética freireana na prática pedagógica?

O ensino de filosofia com crianças foi uma experiência marcante em minha vida enquanto educadora e estudante de filosofia interessada no tema da estética. Através de anos em ações pedagógicas na área senti a possibilidade da investigação estética nesse espaço.

Isso não significa dizer que essa investigação já possuía resposta prévia, pois toda a temática estética precisou ser analisada, interpretada, conhecida. Dessa maneira me encontrei envolta da beleza freireana como teoria estética da pedagogia libertadora: teoria aberta, criativa, sensível, ética e política.

Percebi que a boniteza freireana se acha em muitos lugares. É possível falar sobre a beleza da natureza (as árvores, os animais, a terra, a água e o ar que respiramos), a boniteza de ser gente (sensibilidade, relações humanas, o próprio fenômeno de viver e a luta para viver, a percepção de seres humanos como históricos e culturais), a boniteza de ser professor e professora (a arte de ensinar, a plasticidade em transformar os espaços, a epistemologia estética na busca por conhecer) e a boniteza das ações (o bom como belo, a luta por direitos como manifestação da boniteza), entre outras.

Apreendi a perceber como a estética freireana sempre está de mãos dadas com a ética, mas é importante enfatizar: a beleza e a ética caminham sempre em direção à libertação. Boniteza é a representação estética da pedagogia libertadora, ou seja, é uma exigência, uma necessidade. Sinto que a boniteza é o enlace da radicalidade proposta por Paulo Freire em buscar transformar o mundo.

Por esses motivos mencionados, a boniteza é uma palavra manifestada na ação pedagógica: é um reflexo das práticas pedagógicas da libertação e representam o compromisso ético com todas as pessoas envolvidas no processo de conhecimento. Nesse contexto, educadores e educadoras assumem o compromisso da boniteza, criando condições para sua manifestação, sendo este o próprio ato de ensinar e aprender.

Em *Pedagogia do Oprimido* (2020b) nota-se a pedagogia libertadora desenhando seu embasamento, sob inspiração das culturas populares. Acontece uma análise em

contexto, identificando quem são as pessoas envolvidas no campo da educação, quais são seus lugares no mundo, quais são as suas correntes reais e simbólicas. Diante disso, os princípios fundamentais dessa libertação são aqueles que permitem a humanização: a importância do diálogo, uma abertura no entendimento sobre “conhecimento” e desapego da ideia de domínio, uma educação que consiga sentir o outro, aprender com o outro, como destaca Oliveira (2006, p. 120):

A educação freireana apresenta *caráter libertador*, porque pressupõe a libertação de homens e mulheres, enquanto sujeitos, da adaptação, da alienação em relação ao conhecimento e a história, sendo capazes de problematizar e teorizar sobre a realidade social vivida e posicionarem-se criticamente perante as contradições de classe social. Nessa perspectiva, segundo Freire, o ser humano *integra-se* à sociedade, e esta seria a função da escola. A escola visaria integrar o indivíduo à sociedade, contribuindo para a transformação social por meio de uma prática criativa, participativa, dialógica e conscientizadora.

A pedagogia libertadora pode ser entendida como contraponto da chamada *educação bancária*, que consiste em fundamentos da pedagogia tradicional responsáveis por perpetuar práticas de educação acríticas, com foco na memorização de conteúdos e entendendo professores e professoras como únicos detentores de conhecimentos válidos, os quais muitas vezes não dialogam com a realidade de educandos e educandas.

Nota-se como sentimento bancário da educação não é exercido apenas em ambientes escolares, mas fazem parte de *estruturas de poder*, a qual a educação e a estética fazem parte. Como bem afirma Dussel (1997) e outros autores do campo decolonial, no desenvolvimento das sociedades e em processos de dominação de outros povos ocorre uma perpetuação do poder em diferentes instâncias simbólicas e ideológicas capazes de afirmar a narrativa de hierarquização das culturas.

A par dessa possibilidade, a pedagogia tradicional, quando se distancia da escuta do outro, de possibilidades de ações criativas e sensíveis, e foca em transmitir conteúdos, estes consolidados pela epistemologia eurocêntrica moderna, acaba por induzir o pensamento e as ações das pessoas em um determinado fim. A educação libertadora tem se mostrado o caminho oposto a essa lógica, mesmo que empiricamente essas diferenças coexistam cotidianamente. Por esses motivos, existe a necessidade em compreender previamente as características pedagógicas dos ambientes para ser possível pensar a prática pedagógica.

Entendendo a necessidade em pensar teoricamente a prática pedagógica num corpus dialético necessário para a abertura analética (ir além do que foi posto pela razão dominante e pensar novos meios de pensamento), busco perceber a estética freireana

nos projetos de educação. Trata-se da análise dos elementos ou das formas em que as práticas são embasadas. A partir da reflexão sobre a prática podemos perceber qual o lugar ou a influência de elementos estéticos entre si.

Dialogando com Freire e Dussel através da pedagogia e filosofia da educação penso ainda na possibilidade em novos horizontes estéticos educacionais. Uma estética da educação é, além de tudo, um movimento epistemológico construído através das experiências de povos negados historicamente de falar por si, de criar por si, de demonstrar suas características estéticas. A *novidade* não segue a intenção de *descoberta*, mas de *possibilidades* em pensar esteticamente a educação, a arte e o existir a partir de culturas periféricas, exteriores e pertencentes a outras tradições.

Diante disso, essa seção representa o segundo momento do estudo geral, contemplando o *lócus* do estudo de caso, onde busco analisar as práticas pedagógicas freireanas através do olhar estético. Considerou-se como é interessante e rico ir além da discussão sobre dada teoria pedagógica e filosófica da educação, adentrando numa prática da atualidade. Trata-se, portanto, de uma reinvenção ou reinterpretação da teoria freireana e quais são suas influências nos ambientes.

O ambiente em questão é o Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Freireana e Filosofia (GETEFF), extensão pedagógica do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), cujo sala é localizada no Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), localizada no bairro do Telégrafo sem Fio, região periférica de Belém. Trata-se, portanto, de um grupo de educação popular composto com educadores e educadoras populares que fazem ou já fizeram parte da universidade e fazem ações de ensino de filosofia com crianças desde 2009 em escolas públicas.

O ensino de filosofia com crianças do GETEFF não representa apenas um dentre tantos outros espaços onde seria possível perceber a questão da estética da pedagogia da libertação, filosofia da libertação ou ainda a boniteza freireana. Pensar assim seria instrumentalizar esse ambiente de educação popular, tornando-o como mero objeto fornecedor de dados. Distante disso, esse ensino de filosofia com crianças representa a principal inspiração da pesquisa, pois foi através do contato participante com essas práticas que houve o afeto estético que possibilitou pensar e defender a importância da estética na educação. A realidade me permitiu repensar a filosofia.

Mas, que realidade é essa? Do trabalho com as crianças, e como os elementos da pedagogia freireana contribuem para que o ensino aconteça. A procura por uma educação filosófica criadora, feliz e lúdica. Durante os anos que acompanhei e os relatórios

documentais que pude ler, não se trata de práticas *sempre belas* ou *perfeitas* em comparação com o ponto de vista teórico que as sustenta. Nessas práticas foram encontrados desafios, contradições, tentativas e erros, o que não deixa de fazer parte da incompletude humana e do que se aprende ao ensinar.

Nesse caminho, o propósito da seção é analisar a organização do trabalho docente proposto pelo GETEFF, sob o enfoque da estética e boniteza. O movimento é, portanto, o de discutir os principais elementos teóricos e práticos desse ensino e perceber que e como a questão estética pode ser abordada através disso. Portanto, o esforço está em identificar elementos que talvez nem sejam exatamente descritos pelo grupo como estética, mas que possuam qualidades estéticas, visto que se trata de uma categoria freireana.

A apresentação dessa discussão é organizada em quatro momentos: o primeiro versa sobre a ação de educação popular no ambiente escolar, objetivando perceber como o espaço é transformado, assim como as possibilidades e limites. No segundo, analiso como as crianças são percebidas no ensino de filosofia com crianças do GETEFF, dialogando com perspectivas próximas. O currículo do GETEFF é o terceiro momento, onde apresento os objetivos e metodologias da prática e quais são suas aproximações estéticas. Por fim, analiso as práticas pedagógicas do grupo sob o recorte temático das áreas filosóficas, observando os atravessamentos estéticos.

5.1 Prática de Educação Popular em Escolas Públicas: uma questão de recriação dos espaços

Conforme explicitarei na introdução dessa investigação, a gênese das práticas pedagógicas do GETEFF ocorreu em um *ambiente não escolar*, realizado por membros do NEP através de um projeto de pesquisa da UEPA.

De acordo com os registros documentais, os encontros pedagógicos aconteciam em um centro comunitário localizado em Benfica, distrito da cidade Benevides que, por coincidência ao estudo, também é conhecida como berço da liberdade. A marca desses primeiros passos para o grupo é a materialização de materiais didáticos que relacionam elementos da filosofia clássica grega com o ambiente amazônico (DIAS, 2015).

Segundo Dias (2015), o projeto de pesquisa ganhou mais adeptos do NEP e, assim, expandiu-se em um projeto de extensão voltado para o ensino de filosofia com crianças. Sob os princípios da pedagogia freireana e ancorados também na filosofia da libertação. Considerando o NEP como um espaço voltado para o ensino, pesquisa e extensão acerca

da educação popular freireana, o grupo passou a compor esse ambiente especializado em práticas educacionais feitas em diferentes lugares e sujeitos.

Após a experiência de Benfica, o GETEFF passou a atuar em *ambientes escolares* das cidades de Ananindeua e Belém. Esse fator não pareceu representar modificações quanto à estrutura geral do projeto de ensino, mas passou a representar o contato dos educadores e educadoras em um território distinto e o contato com a organização das instituições públicas.

Saliento o uso do termo *educação não escolar* ao invés de *educação não formal* por pretender destacar os espaços educativos e não suas formas e, nesse mesmo seguimento, evitar atribuir o possível caráter hierárquico do segundo termo. Considero a possibilidade da formalidade em ambientes não escolares, por possuírem sistematizações, objetivos e processos metodológicos, mesmo que diferentes do âmbito acadêmico.

De acordo com Severo (2015), a educação não escolar (ENE) é o termo mais adequado ao fazer referência sobre os espaços educacionais, podendo ainda fazer parte de certa situação dialética:

Compreende-se que a ENE pode ser conceituada como uma categoria temática que engloba práticas consideradas formativas situadas fora da escola. (...) Do mesmo modo, a escola pode ser cenário de atividades educativas não formais, como ocorre no caso das práticas de educação social em instituições escolares, as quais configuram um campo em construção pelo esforço de inserir no contexto da escola, especialmente sob a perspectiva da educação integral, atividades de caráter educativo complementar e integrativo ao desenvolvimento do projeto político-pedagógico e do currículo, a exemplo de oficinas musicais, artísticas, esportivas e extensão comunitária (SEVERO, 2015, p.565).

A educação não escolar compõe modalidades educacionais plurais e distintas da organização escolar. No caso do ensino de filosofia com crianças do GETEFF, a educação em um centro comunitário permitiu a integração de crianças de idades distintas, que faziam parte da mesma comunidade. O espaço de um centro comunitário também é distinto das escolas, assim como a escolha do tempo: as crianças têm direito ao acesso à escola, enquanto a educação não escolar acontece num sentido mais amplo e cotidiano.

Em relação as características escolares dos educandos que tiveram atividades com os educadores, o grupo passou a ter atividades com pessoas matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que contempla as turmas do 1º a 5º ano. Trata-se, portanto, do primeiro momento da Educação Básica, logo após a educação infantil. As crianças são geralmente acompanhadas por uma professora que fica com todas as matérias, com exceção de artes, educação física ou ensino religioso.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos anos iniciais do ensino fundamental,

a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela *ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças*, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente (BNCC, 2017, p.59).

Conforme essa informação, o desenvolvimento do ensino fundamental previsto na primeira etapa da organização da educação básica é compatível com o ensino filosófico proposto pelo GETEFF, uma vez que prevê o exercício da reflexão, noções de cidadania, conhecimento de si e relações interpessoais. O informe ainda objetiva *ampliação de práticas de linguagens e da experiência estética e intercultural das crianças*, o que, apesar de ser apresentado de maneira pouco direcional, dialoga diretamente com as ciências humanas e, por isso, a filosofia.

Ainda acordo com a BNCC, essa etapa de educação é a mais longa da Educação Básica e atende estudantes entre 6 e 14 anos. Ela possui a subdivisão etária em decorrência das questões fisiológicas e etárias. Apesar de estudantes de 12 a 14 anos deverem estar cursando os anos finais do Ensino Fundamental, segundo a BNCC, os relatos de experiências do GETEFF em escolas públicas indicam a presença de educandos nessa faixa etária também nos anos iniciais.

Sobre esse aspecto etário, é importante frisar que as práticas educacionais do GETEFF são direcionadas às crianças, mas também já contaram com a presença de adolescentes. Esse fator é devido a situação de alunos e alunas terem repetido de ano, permanecendo nas séries iniciais do ensino fundamental. Esse fator não foi considerado como empecilho nas ações pedagógicas do grupo, mas fazem parte da complexidade de experiências vividas na escola.

A proposta do GETEFF aproxima estudantes de graduações com o ambiente de educação em escolas públicas, envolvendo também a formação de professores, formação permanente de educadores populares, acompanhamento de pesquisas de campo, além de aproximar a universidade pública da comunidade que frequenta as escolas públicas. Na perspectiva do ensino filosófico com crianças e adolescentes oriundos em sua maioria das camadas populares, possibilita o contato com uma área de conhecimento não obrigatória

nos parâmetros curriculares brasileiros para Ensino Fundamental regular, mesmo que exista em escolas particulares do estado.

Nas escolas públicas, o grupo passou a entrar em contato com o *desenho estético das escolas*. Os relatórios apontam a presença do GETEFF em escolas localizadas em diferentes periferias, próximas a áreas de comércio, igrejas, universidades públicas e prontos-socorros. O desenho estético invisível da escola é constituído pela organização de alunos e alunas por disciplinas, calendário escolas, horários de aulas.

Fisicamente, as salas de aula são os espaços destinados para o desenvolvimento da maioria das ações pedagógicas, separadas por disciplinas. As cadeiras são alinhadas em formas de filas, abarcando uma média de 40 alunos e alunas por sala. O foco da sala de aula é a lousa, quadro-negro ou quadro branco, com a mesa e cadeira dos professores e professoras ao lado. As descrições dos espaços informam áreas próprias para recreação e quadras de esportes. Situações de calor e chuvas típicas do estado paraense surgiram em relatórios como fatores condicionantes para o bem-estar de alunos e professores: em dias de calor extremo ou chuvas intensas, as atividades poderiam ficar comprometidas pelo cansaço ou dificuldade em acessar as escolas por causa de enchentes.

De acordo com os relatos das experiências pedagógicas, *a transformação do espaço é uma tarefa fundamental para as práticas ocorrerem*. Torna-se necessário construir um espaço possível da atividade criativa e dialógica. Nesse sentido, em toda a história do GETEFF, as cadeiras geralmente mudam suas configurações enfileiradas para o formato circular ou semicircular, o que viabiliza o olhar para o outro e a comunicação entre educandos e educandas. Essa transformação do espaço é tão característica do grupo que me recordo das crianças, ao nos ver chegando na escola pela janela, já começarem a reorganizar as cadeiras.

Apesar de enfrentarem condicionantes regidos pela organização escolar, a educação filosófica com crianças em escolas públicas do GETEFF tem conseguido fazer com que os significados da educação popular também sejam recebidos em espaços institucionais, situação essa semelhante ao que Paulo Freire propôs em 1989 junto à Secretaria de Educação do Município de São Paulo ao propor a construção da educação pública popular:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são

as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la (FREIRE, 2001a, p.16).

5.2 Crianças na Filosofia: pela boniteza de ser gente

Mesmo que o foco do atual estudo seja o campo das ações pedagógicas, e por isso volto o olhar para as atitudes dos educadores e das educadoras, é impossível escrever sobre um ensino voltado para crianças sem questionar sobre: Quais são as bases teóricas que ancoram a noção de crianças do grupo? Quais são seus possíveis diálogos?

É sabido como a questão da infância e suas diferentes conceituações possuem um longo histórico de investigação. Se tomar como referência a noção francesa construída por Àries (2006), percebo um longo processo de transformações sobre como a sociedade lidava com as crianças: ora vista como um adulto em miniatura e os altos índices de exploração até as transformações legislativas que tornaram a vida das crianças mais segura.

No próprio contexto amazônico vivemos em contato com diferentes formas de ser criança, para além do que prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente e a própria Constituição Federal. As crianças compartilham os modos de ser e viver em contato com o meio cultural, aprendendo diferentes situações de acordo com suas experiências e ancestralidades. Assim como ressaltou Paulo Freire, a leitura de mundo inicia na infância.

Por não aprofundar o estudo sobre a infância, adotarei a palavra criança como foco do tópico, visto esta palavra ser comumente utilizada nos relatos dos educadores e das educadoras do GETEFF.

Os numerosos e diversos ambientes de educação popular são trabalhados com todos os sujeitos de dada comunidade. Ao pensar a relação entre crianças e a educação escolar, por um lado, estas possuem reforço legislativo que garantem sua permanência nas escolas, possuindo também uma estruturação pedagógica pensada para suas faixas etárias, por outro, as crianças também sofrem uma série de exclusões no que tange o direito de si, seu corpo e o direito de fala e expressão.

Uma das narrativas comuns sobre a possibilidade em ensinar filosofia para crianças é o questionamento sobre a capacidade de compreensão. Em outras palavras: a filosofia seria difícil demais para as crianças entenderem? As crianças precisam realmente estudar filosofia? Adaptar o conteúdo filosófico para crianças não descaracteriza a própria filosofia?

Diante tais indagações estão alguns autores e práticas discordantes, que defendem o seu ensino por ser uma característica humana. No mesmo caminho, é preciso lembrar

que as crianças não estão alheias aos acontecimentos sociais, mas, ao contrário, estão envolvidas diretamente com as situações, desde o recorte ontológico até o político.

Se levarmos em consideração a temática estética, ainda, é possível perceber a proximidade com o universo de significados das crianças. Muitas crianças gostam de se comunicar através de brincadeiras, desenhos, corporeidade. Muitas crianças gostam de criar, de perguntar. A expressividade do trabalho com crianças é um diferencial: é preciso tomar atenção para os sentidos, as formas de comunicação e a afetividade.

Uma hipótese para o ensino com crianças nas escolas ser diferente com adolescentes e adultos é a própria perspectiva pedagógica tradicional: me parece que, com o avançar da idade física, o ensino gradualmente deixa de ser sensível e passa a focar no “racional”, isto é, na apreensão de conceitos. Esse fator é tão forte na formação das pessoas que não é incomum encontrarmos adolescentes e adultos com dificuldades em brincarem, questionarem, se posicionarem diante das situações.

Ainda refletindo sobre as contradições, evidencio o fato de nem todas as crianças terem seus direitos garantidos: existem crianças que trabalham ilegalmente, que passam fome, que não podem estudar, entre outras formas de violência. Por entender o exercício filosófico como ação política, penso que a filosofia é também um direito das crianças.

Momentos de quando criança foram relatados por Paulo Freire ao longo de suas reflexões educacionais. A leitura de mundo relatada por Paulo Freire (1989) em *A Importância do Ato de Ler*, é uma memória de sua própria infância e a defesa de como o processo de conhecimento acontece desde os primeiros contatos dos seres humanos com o mundo.

Além disso, existe uma narrativa de *Cartas a Cristina*, onde Freire (2003) revela o processo dialético em pensar situações educacionais de sua atualidade com sua infância. Não se trata de uma reprodução fiel de como os fatos ocorreram, mas, das lembranças dos sentimentos do autor e como esses sentimentos podem ser identificados em outros contextos, com outras crianças:

Para mim, voltar-me, de vez em quando, sobre a infância remota, é um ato de curiosidade necessário. Ao fazê-lo, tomo distância dela, objetivo-a, procurando a razão de ser dos fatos em que me envolvi e suas relações com a realidade social de que participei. Nesse sentido é que a continuidade entre o menino de ontem e o homem de hoje se clarifica pelo esforço reflexivo que o homem de hoje exerce no sentido de compreender as formas como o menino de ontem, em suas relações no interior de sua família como na escola ou nas ruas, viveu a sua realidade (FREIRE, 2003, p.38).

Diante desse trecho, é perceptível como Paulo Freire considera sua infância como parte de sua construção, afastando-se de uma perspectiva evolucionista ou negadora dos sentidos da infância. Situadas em contextos sociais, as crianças também são foco de problemáticas existenciais e, por isso, seus posicionamentos precisam ser considerados.

Segundo Kohan (2020), a questão da infância em Paulo Freire também assume uma característica que vai além da descrição cronológica do que é ser criança e chega na parte ontológica. Ser criança, é exaltar essas diferentes habilidades e formas de se viver no mundo que são comuns as crianças, mas que nos é negado na idade adulta. Uma educação libertadora, sem dúvidas precisa da característica da criança porque:

a educação mais revolucionária, mais verdadeira, mais própria é uma educação menina — alegre, curiosa, perguntadora. Da mesma forma, para qualquer educador ou educadora, a infância não é apenas algo a ser educado senão uma condição para se viver uma vida educacional sensível ao autoquestionamento, ao engajamento em um ato pedagógico ao mesmo tempo inquieto e criativo (KOHAN, 2020, p. 189).

Nestas reflexões que Kohan faz sobre o pensamento freireano, percebemos fundamentos estéticos. A perspectiva infantil, ao invés de ser vista como negativa frente aos padrões que predominam a racionalização é performática, estética, sensível. Ela representa um modo de ser no mundo, que não é estático, mas pelo contrário “A infância é uma vida curiosa, incansável, insatisfeita, mobilizada, vivaz, esperançosa. Uma vida que começa tudo de novo ou que está sempre começando” (KOHAN, 2019, p.191).

Refletindo sobre a filosofia e infância, Kohan também defende perspectivas cronológicas, educacionais e humanísticas do conceito. A noção de crianças está relacionada com a perspectiva histórica, no sentido de aprendizado e curiosidade constante. Nesse entendimento, a pedagogia dos seres humanos não é neutra historicamente, mas depende do entendido acerca do passado para a transformação do futuro:

O ser humano é um ser histórico porque tem infância, porque a linguagem não lhe vem dada “por natureza”, senão porque tem que aprender a falar (desde que nasce), porque não fala desde sempre (porque não é falado desde sempre pela linguagem), senão porque fala e é falado submerso numa história. Se não há possibilidade de que o ser humano seja a-histórico, é precisamente porque não fala desde “sempre”, porque tem que aprender a falar (a falar-se, a ser falado) numa infância que não pode ser naturalizada, universalizada nem antecipada. No humano, a infância é a condição da história (KOHAN, 2003, p.243).

Pensando no trabalho da educação popular com crianças do NEP em diferentes espaços, Oliveira e Santos (2011) focam na visão sobre as crianças e as infâncias a partir

da via cronológica. Isso é, como trabalhar com crianças pequenas. É imprescindível entender o complexo de crianças que não é separado da questão ontológica do ser humano. Para as autoras, dentre as diferentes concepções de infância é preciso deixar claro que esta é diferente do adulto. Dimensões bio-psíquica-emocional, estando em formação. Responsabilidade dos adultos, desenvolve seu corpo e aprende sobre a sociedade.

Neste modo, algumas indagações devem ser feitas no trabalho de educação popular com crianças: Quem são as crianças do projeto? Como essas crianças são vistas? Como crianças Como cidadãos de direitos e cuidado Necessitam de um processo pedagógico concomitante com seu desenvolvimento. Ao mesmo tempo que são diferentes, não são inferiores aos adultos. Nesse sentido, é uma educação para que a criança entenda quem ela é, seus direitos e possibilidades.

De acordo com seu histórico, o GETEFF é um grupo de educação popular que realiza ações pedagógicas com crianças oriundas das chamadas classes populares, residentes em áreas periféricas de Belém e Ananindeua. Essa situação chama atenção também para as culturas populares que, segundo Brandão (1986) e Freire (2020b) são identificadas assim a partir de relações de poder com o contraponto da cultura dominante em relações de contradições.

Brandão (2020) chama atenção para a cultura popular na busca pela superação nessa crise dicotômica cultural que sustenta econômica e ideologicamente a exploração de modos de vida para benefícios de outras:

Pensar a cultura como um movimento acontece a partir de quando a cultura popular expressa ao mesmo tempo a cultura própria das classes populares a ideia de classe na base da cultura e o processo militante de uma cultura que a partir das iniciativas dessas classes retome o domínio da cultura nacional e a re signifique e transforme (BRANDÃO, 2020, p.38).

Nesse sentido, é esperado do trabalho filosófico de educação popular com crianças a afirmação de educadores e educadoras e, principalmente, educandos e educandas, como sujeitos protagonistas da reflexão sobre suas infâncias em contexto.

O desafio de repensar a realidade é importante para as crianças brasileiras. Para Kramer (2000), as realidades das crianças são rodeadas de inúmeras situações de convívio com violências físicas e simbólicas, o que acarreta também em uma educação, e ainda, na banalização desses atos. É sabido que os grupos minoritários são as principais vítimas

dessas situações e, cabe também a educação com crianças refletir sobre esse impacto na formação das pessoas:

E é numa realidade violenta, hostil, que não sabe lidar com a diferença, que educamos nossas crianças obrigadas a conviver com chacinas de crianças, mendigos e homossexuais; torturas de presos por policiais; crianças com mãos baleadas por traficantes; métodos disciplinares que violentam os direitos das pessoas; processos visíveis e invisíveis de calar a palavra alheia, eliminando a diferença ou o dissenso. As crianças são educadas com imagens da guerra na Europa, na África e do extermínio progressivo de populações pobres da América Latina, com imagens de crianças matando colegas de escola, neonazistas vitimando gays, negros, judeus. E embora se tenha tentado emudecer crianças, jovens ou adultos, numa história de escravidão passada e presente; embora tantos tenham aprendido a aceitar a desigualdade e a miséria, os discursos oficiais têm a hipocrisia de sugerir que a mudança geraria o caos, quando o caos está já instalado. As crianças, com quem poderíamos aprender a mudar e a fazer história do lixo e reinventar a esperança, aprendem com os adultos a aniquilação dos direitos, o medo, a agressão (KRAMER, 2000, p.6).

Diante dessas diferentes perspectivas que formam uma rede de significados sobre as crianças populares, noto que o GETEFF percebe as crianças em pelo menos três características principais:

a) *Humanizando-as e valorizando suas reflexões filosóficas*: Oliveira e Amador (2011) defendem o ensino filosófico com crianças ao perceberem que a filosofia é “uma atitude de investigação filosófica do ser humano perante o mundo [...] sendo fundamental para a criticidade do ser humano” (OLIVEIRA; AMADOR, 2011, p.73) independente da faixa etária. Ao pensar a caracterização do ensino ressaltam que as crianças levantam reflexões filosóficas em temas variados.

b) *Compreendem que as crianças possuem formas específicas de aprender*: de acordo com Santos e Oliveira (2011) ao se referirem sobre as bases de formação dos educadores populares do NEP, no qual o GETEFF integra, na educação com crianças é preciso superar as noções *adulto-centristas* da educação, entendendo suas necessidades de maneira plural: considerando seu desenvolvimento físico, especificidades de ser criança e seus direitos (OLIVEIRA; SANTOS, 2011).

c) *Defendem que é possível entender as crianças como pensadoras e não somente reprodutoras de conceitos filosóficos*: tomando como base as observações gerais sobre como o GETEFF é descrito, nota-se em escritos como os de Oliveira e Amador (2011) e Dias (2015) que o GETEFF foca numa ação que propicie a autonomia filosófica das crianças. Ou seja, as faça questionar, argumentar, pensar e conceituar, a partir da mediação feita pelos educadores e pelas educadoras no esforço em relacionar os contextos

com temáticas filosóficas. Desta forma, a própria filosofia e suas terminologias tornam-se acessíveis para as crianças, para além da simples reprodução de conceitos.

5.3 Organização Curricular do GETEFF

O ensino de filosofia com crianças e adolescentes do GETEFF construiu ao longo dos anos uma proposta curricular própria, ancorada pela perspectiva teórico-metodológica de Paulo Freire, seu lugar como extensão universitária de educação popular do NEP e o trabalho pedagógico com crianças em escolas públicas de periferias paraenses. Me proponho a analisar as características curriculares desse ensino, a fim de procurar identificar se a estética freireana é um elemento constitutivo evidente.

De acordo com Sacristán (2000), analisar o currículo é imprescindível para a compreensão das práticas pedagógicas de dado ambiente. Toda proposta curricular é direcionada para atingir objetivos explícitos. A construção de currículos representa a identificação dos papéis de alunos e alunas, professores e professoras, na forma de escolha dos conteúdos a serem estudados, organização das aulas e avaliação. Ou seja, o currículo é o desenho das práticas pedagógicas.

O currículo também faz parte das culturais, pois escolhe quais são os assuntos que devem orientar o desenvolvimento dos sujeitos. Considero uma ilusão pensar os sistemas educacionais como sendo capazes de abordar universalmente todos os assuntos relevantes, numa perspectiva universalista. Geralmente, os currículos são ligados com a estruturação da sociedade, podendo servir como manutenção ou transformação, portanto, o “currículo é a estruturação pedagógica orientada pelo projeto de cultura que se deseja, por isso o currículo nunca será neutro” (SACRISTÁN, 2000, p.26).

Uma situação frequentemente denunciada por teóricos e teóricas da educação popular, movimentos sociais e a própria decolonialidade é na percepção dos currículos escolares brasileiros seguirem uma estruturação predominantemente geral, deixando de lado a rede de saberes contextuais dos sujeitos da educação.

Apesar de atuarem em escolas públicas no estado do Pará, o GETEFF possui certa autonomia perante os requisitos curriculares propostos pelas escolas, isto porque o grupo faz parte de um coletivo popular universitário. No entanto, também por esse último motivo, esse ensino de filosofia com crianças é guiado por princípios do NEP.

Outro fator de diferenciação curricular do GETEFF com as escolas públicas é o lugar do ensino filosófico. De acordo com a LDB a filosofia é uma disciplina planejada para ser

trabalhada com adolescentes do ensino médio. Diferente dessa situação, o ensino de filosofia com crianças não possui o objetivo de integrar-se ao contexto escolar à nível nacional, mas o de trabalhar socialmente a educação popular com crianças, e as escolas são lugares onde encontra-se grupos de crianças.

Isso significa dizer que o ensino do GETEFF não precisa necessariamente acontecer em escolas. Apesar disso, ao trabalhar em escolas, espera-se que o grupo também contribua com os processos de ensino nela ocorridos.

Questiono se nas construções curriculares voltadas para as crianças elas possuem o direito de sugerir quais assuntos são importantes para suas vidas, visto que a filosofia questionadora só é direcionada para pessoas maiores, ou seja, adolescentes e adultos. Por essas situações, a análise do currículo é tão importante.

Intrinsecamente a essa questão, o ensino de filosofia não possui consonância. Através da história e das culturas, questiona-se sobre o que é a filosofia, quais assuntos são sua base e como ela deve ser ensinada. Ou seja, não existe só um caminho para ensinar a filosofia, mesmo que ela própria possua características pedagógicas intrínsecas.

Boavida (2010) destaca que o ensino filosófico parte de questionamentos fundantes, como: o que queremos ensinar com a filosofia? quais são as formas de ensinar filosofia? quais são as características dos sujeitos que aprendem a filosofia?

A educação filosófica autêntica seria a apreensão de conteúdos cunhados por autores, na sua maioria masculina, ao longo de um viés histórico? O domínio dos conteúdos pode ser considerado como ato filosófico? Quais são todos os conceitos da filosofia? Quais autores escolher? Como a filosofia impacta a vida dos estudantes e das estudantes?

Essa avalanche de questionamentos também poderia ser feita a outras áreas do conhecimento, pois faz parte da construção e sentido do ensino. No entanto, a filosofia faz parte de uma dialética da própria humanidade: os conteúdos filosóficos existem e reexistem pela ação e ensino.

Segundo Boavida, o foco do ensino filosófico deve ser o humano, no sentido de pessoas que aprendem sobre a filosofia:

De certo modo podemos dizer que a filosofia, pela sua posição ao mesmo tempo original e central, não poder ser isolada, nem, em tais condições, se poderá entender. Antes do problema está a pessoa que sente ou que pode vir a sentir, em volta do problema está a circunstância que o envolve e condiciona, e depois do problema estão ainda as consequências, ou seja, outros problemas repetindo-se o ciclo indefinidamente. E isto, por vasto e diversificado que seja, é, em última análise, pedagógico. A didáctica da filosofia é assim um microcosmos dentro de um macrocosmo que a condiciona e que está com ele interligado. Não há compreensão sem contexto, do mesmo modo que não há problema sem sensibilidade que o sinta,

sem discurso que o manifeste, sem experiência pessoal que o reformule, sem relação que se potencie e diversifique (BOAVIDA, 2010, p.31).

Ainda, de acordo com o autor, “é necessário um respeito as condições didáticas de aprendizagem” (BOAVIDA, p.109). Ao aproximar a problemática do ensino curricular de filosofia com a questão didática, é possível perceber a urgência da filosofia se ater para as pessoas que aprendem a filosofia. Essa perspectiva filosófico-educacional é consonante ao que propõe a pedagogia da libertação, por enfatizar a humanidade do processo educacional.

A filosofia, quando pensada como ação humana e nas suas possibilidades criativas de ensino, torna-se inteiramente possível de ser compreendida e trabalhada com crianças. Nesse aspecto, as condições de aprendizagem são inteiramente verificadas no universo infantil: como se comunicar com crianças e garantir um espaço de aprendizado democrático? Ora, só é possível quando pensamos como crianças. É o campo dos gostos, sentimentos e expressividade. Talvez seja a demonstração mais direta da “boniteza em ser gente”.

O objetivo curricular do GETEFF visa a iniciação filosófica das crianças. As bases para viabilizar esse exercício filosófico estão nas ações de perguntar e dialogar, baseadas na perspectiva pedagógica humanístico-libertadora freireana (OLIVEIRA; AMADOR, 2011).

Dentre as características gerais observadas nesse objetivo, destaco: o ensino dialógico, problematizador, que respeite a criança e que dialogue com a filosofia clássica sem se submeter a ela. De acordo com Dias (2015), os bases pedagógicos- filosóficas do GETEFF são a perspectiva freireana, e a filosofia da libertação dusseliana.

Segundo Oliveira (2011), todos os ambientes de educação popular do NEP, incluindo o GETEFF, possuem diretrizes e procedimentos metodológicos para o trabalho com diferentes faixas etárias. Dentre eles, destaco a caracterização curricular de flexibilidade: “O currículo é flexível: apresenta como referência a análise do contexto social dos educandos e as especificidades das turmas (operários de construção civil, adultos da terceira idade, crianças, jovens, etc.)” (OLIVEIRA, 2011, p.55).

Outros três pontos curriculares importantes são: levantamento inicial e contínuo da realidade social dos educandos e contexto significativo:

Realiza-se o *levantamento inicial e contínuo da realidade social* dos educandos procurando identificar o universo vocabular e temas/problemas vivenciados na comunidade;

Partem-se as atividades de um *contexto significativo*, envolvendo situações interpessoais e sociais fundamentais (ao invés de situações artificiais). Os valores, os desejos, crenças, rituais, medos, pressuposições, imagens e regras sociais

interiorizadas são marcas da realidade histórico-cultural dos educandos e que estão presentes na prática educativa;
 O contexto significativo ou “texto” é o “tema gerador” (e que gera discussões, escrita, leituras) (...)
 Por meio dos temas geradores problematiza-se e analisa-se a realidade social dos educandos (OLIVEIRA, 2011, p. 55).

Diferentemente de outras extensões do NEP, o GETEFF não possui o foco direto com os processos de alfabetização, mas nas situações do cotidiano dos alunos e das alunas, o que não deixa de envolver indiretamente ações que estimulam a leitura e a escrita. Além disso, se trabalha, em termos individuais, a curiosidade do processo de conhecer, a capacidade de falar, argumentar e conceituar, criar, pensar e socialmente, desenvolver atividades em conjunto, estabelecer laços de solidariedade e diálogo.

Os temas geradores fazem parte do pensamento freireano. Em *Pedagogia do Oprimido*, essa questão é apresentada como conteúdo programático necessário para a ação de libertação. Em outras palavras: o processo de ensino freireano é baseado nos saberes dos educandos e das educandas, mediados pelos educadores e educadoras que, juntos, participam de momentos de trocas e diálogos de conhecimentos.

Os temas geradores propostos por Paulo Freire (2020b) representam as visões de mundo de seres históricos, inconclusas e em eterno movimento. Nesse contexto, essas situações podem ser categorizadas a partir de questões particulares e universais (num sentido de conjuntura social a nível nacional e mundial):

Os temas geradores podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular. Temas de caráter universal, contidos na unidade epocal mais ampla, que abarca toda uma gama de unidades e subunidades, continentais, regionais, nacionais etc., diversificadas entre si (FREIRE, 2020b, p.131).

Neste sentido, entende-se que os sujeitos são afetados por situações de ordem particular, mas nem sempre a solução dessa problemática acontece de maneira também particular ou restrita. A exemplo do racismo: uma pessoa acometida por atos racistas não pode solucionar de maneira particular uma situação estrutural, então deve ser pensada também de maneira ampla.

O currículo da educação popular libertadora com crianças, nesse sentido, acontece de maneira dialética entre situações vivenciadas em “sala de aula” sobre impactos históricos sentidos por sujeitos de classes populares. Neste sentido, “Para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das “situações-limite” em que os homens se acham coisificados (FREIRE, 2020b, p.131).

Esse processo de identificação dos temas geradores não é objetivo, puramente racional. De acordo com Freire (2020b), a sensibilidade diante de situações de opressão também é um fator importantes, e por isso “os temas de caráter nacional podem ser ou deixar de ser captados em sua verdadeira significação, ou simplesmente podem ser sentidos. Às vezes, nem sequer são sentidos (FREIRE, 2020b, p.131).

Por esse motivo, nota-se como é importante certa educação sensível para a formação de educadores e educadoras populares. Para evitar que situações delicadas sejam ignoradas, faz-se necessário o compromisso com a observação de problemáticas particulares estarem relacionadas com contextos estruturais.

Numa perspectiva epistemológica, Freire ainda propõe que “a investigação temática se faz, assim, num esforço comum de consciência da realidade e autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador” (FREIRE, 2020b, p.138).

Aliada aos temas geradores, a investigação temática se faz presente ao avaliar o contexto processual dos temas geradores que são emergidos na prática educativa. É um exercício filosófico de constante aprendizagem para educadores e educadoras populares, visto que:

A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isso tudo, de criação, exige que seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento de temas significativos, a interpenetração dos problemas (FREIRE, 2020b, p.139).

Esses são pressupostos gerais do trabalho de educação popular do GETEFF, que, atrelados à especificidade de ensinar filosoficamente crianças e adolescentes, elaboraram demais objetivos e princípios curriculares.

5.3.1 Objetivos e Princípios do Ensino de Filosofia com Crianças

Todo ambiente educacional, seja de educação escolar ou não escolar, conscientemente ou inconsciente, possui objetivos. O questionamento por essa questão significa o esforço em entender qual ponto de chegada uma determinada prática pedagógica cogita alcançar. Junto aos objetivos caberia ainda questionar: A partir de qual problemática os objetivos surgem? Quais princípios orientam os objetivos de uma prática pedagógica?

O objetivo mais abrangente encontrado no GETEFF é o de promover o ensino de filosofia, em determinado período de espaço e tempo, com crianças e adolescentes. Esse objetivo une-se a diferentes abordagens de ensino que visam pensar o ensino de filosofia e, além, faz parte dos ambientes de pesquisa e pesquisa em educação que centram o olhar desse ensino para o público infanto-juvenil.

De acordo com alguns autores, entre os quais Amador e Oliveira, (2011); Barbosa (2018) e Cabral *et al.* (2018), identificar a diferença entre *filosofia com crianças* e *filosofia para crianças* é de fundamental importância para o objetivo do GETEFF e determina os objetivos específicos das práticas educativas, papéis dos educandos e educadores, construção curricular, procedimentos metodológicos e recursos pedagógicos.

No arcabouço teórico que versa a questão do ensino de filosofia para crianças nota-se a consolidação do *Programa de filosofia para Crianças*, construção teórico-metodológica proposto pelo filósofo Matthew Lipmann. De acordo com a síntese elaborada Kohan (2008) do tema, o Brasil é um dos países que possui maiores representações de pesquisa e práticas com base esse autor.

Inclusive Dias (2015) menciona o projeto ao referir-se sobre os primeiros passos do GETEFF. De acordo com Dias (2015), o grupo realizou estudos sobre a perspectiva de Lipman ao construir o projeto de ensino do GETEFF, visto que esse autor elaborou não somente um programa, mas toda uma defesa sobre o direito das crianças em conhecerem a filosofia enquanto disciplina a ser aplicada no contexto escolar institucionalizado, pelos critérios de cidadania, pensar correto, entre outros.

Refletindo e apresentando essa temática, Kohan (2008) descreve a forma que esse objetivo é cumprido, à luz do pensamento do autor, enfatizando que:

Lipman fez uma reconstrução da história da filosofia para que ela pudesse ser experienciada pelas crianças. Porque, segundo Lipman, não se pode propriamente filosofar sem filosofia, não é possível fazer uma boa filosofia sem o contato com aquilo que a filosofia tem produzido de melhor, pelo menos nos vinte e cinco séculos de história no Ocidente. (KOHAN,2008, p.17-18).

A partir dessa fala é possível elaborar algumas inferências. Em primeiro lugar, existe a defesa de um ponto de partida teórico e conceitual que determina o que a filosofia é e quais conteúdos são fundamentais. Nessa perspectiva, a filosofia a ser ensinada para crianças deva ser a clássica, tradicional e ocidental, destacando os grandes feitos e autores desse contexto.

Apesar da discordância sobre a totalidade filosófica ser centrada no que o ocidente construiu e difundiu, Lipman (1990) defende pontos educacionais próximos da proposta libertadora freireana: o direito das crianças em filosofar, a adaptação de materiais didáticos de acordo com a faixa etária infantil, a base dialógica, reflexiva e a busca pelo exercício da cidadania e democracia. No que se refere conceitos, a teoria do conhecimento, estética e ética são apresentadas como pontos fundamentais do ensino (LIPMAN, 1990). Inclusive o autor dá ênfase para a questão estética em uma de suas *novelas filosóficas* — materiais pedagógicos desenvolvidos pelo autor para o ensino de filosofia através de situações hipotéticas.

Pensando agora o contexto brasileiro, outro autor que reflete o ensino de filosofia para crianças é Marco Antonio Lorieri. Ele pensa a questão da educação filosófica, agora mesclando um tanto com a pedagogia libertadora, a questão do contexto em que essa educação é inserida e a questão da problematização como fontes dos conhecimentos.

Nesse caso, fala-se sobre uma possibilidade em ensinar a filosofia nas escolas brasileiras, sob o forte argumento que “todos os seres humanos têm o direito de decidir os rumos das suas vidas” (LORIERI, 2002, p.43). Seguindo uma lógica próxima ao Lipman, Lorieri apresenta alguns argumentos que justificam e mostram os objetivos e possibilidades do ensino de filosofia para crianças:

- 1) Oferecer um espaço curricular específico no qual crianças e jovens possam dialogar investigativamente com base em questões relativas a certas temáticas de fundo de tal forma que possam por sob exame progressivamente as referências ou os ideais reguladores que encontram em seu cultural.
- 2) Oferecer então os posse curricular possibilidade de desenvolvimento do pensamento reflexivo crítico rigoroso profundo abrangente e criativa bem como de atitudes que favorecem o diálogo investigativo
- 3) Possibilitar a investigação dialógica reflexiva crítica rigorosa profunda abrangente e criativa a respeito de temáticas concernentes aos ideais reguladores ou valores implicados no exercício da cidadania.
- 4) Oferecer subsídios para o esclarecimento de conceitos básicos próprios do âmbito da investigação filosófica que se entrelaçam em todos os demais domínios do conhecimento e os permeia
- 5) Oferecer subsídios para o desenvolvimento das crianças e jovens do pensar por si próprios isto é do pensamento autônomo bem como para o desenvolvimento das capacidades que possibilitam escolhas autônomas no âmbito das condutas. (LORIERI, 2002, p.46-47).

Consoante o proposto, a filosofia contribui para a formação das crianças fornecendo argumentos e desenvolvimentos racionais para que as crianças entendam como o mundo em sua volta acontece. O autor também destaca o quanto essa disciplina pode auxiliar as demais disciplinas para a construção de um pensar filosófico.

Esse contexto é, por si só, muito diferenciador quando pensamos que a educação brasileira não viabiliza obrigatoriamente o ensino de filosofia na educação infantil e ensino fundamental. Também chama atenção para a possibilidade de acesso, a via pedagógica que precisa “moldar-se” para ensinar outros públicos.

Agora, observando os objetivos do ensino de filosofia com crianças proposto pelo GETEFF vamos às diferenças. Em primeiro lugar, esse ensino não é pensado exclusivamente para a escola, ou ainda, não há nenhuma intenção direta em propor essa inserção na perspectiva educacional escolarizada.

O ensino de filosofia proposto pelo GETEFF faz parte de uma educação popular que pode acontecer ou não na escola. Direccionam-se às crianças de forma geral, mas mais ainda para as crianças de classes populares. Nesse sentido, já demonstra como ela está vinculada pedagogicamente com a educação popular e, mais ainda, com a perspectiva libertadora da educação, baseada no pensamento de Paulo Freire.

Quanto aos objetivos em si, o grupo apresenta:

- a) Tornar o processo do desvelar educativo construtivo e democrático;
- b) *Viabilizar diversos processos filosóficos a partir do/a educando/a, de seus interesses, saberes e experiências e de seu imaginário;*
- c) Oportunizar ao indivíduo ser sujeito e concretizar sua *emancipação frente às ideologias dominantes;*
- d) Preparar filosoficamente (gnosiológica, ética e politicamente) o/a educando/a para enfrentar os problemas de sua vida cotidiana (OLIVEIRA; AMADOR, 2011, p. 75).

Diferentemente da perspectiva de ensino para crianças, o GETEFF enfatiza que o conteúdo a ser trabalhado surgirá a partir da realidade apresentada pela própria criança. Aqui fica em aberto como o campo das experiências pode ocorrer: com a família, a cultura, escola, os amigos, a questão da transmissão de saberes.

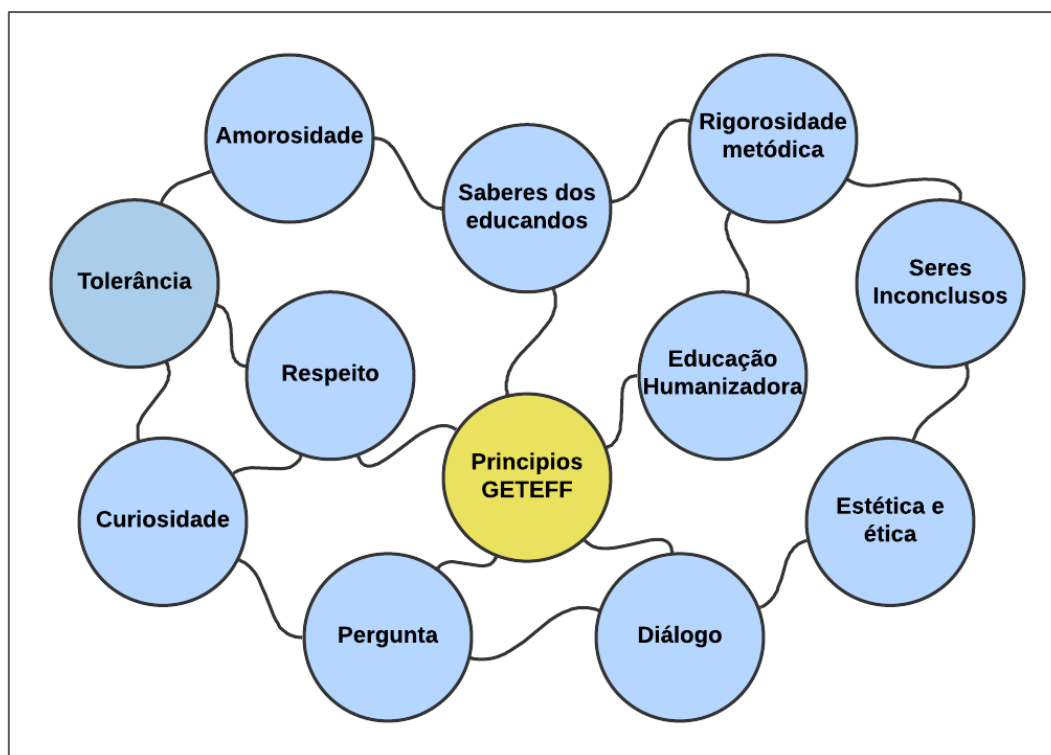
Outro ponto de contraste é a questão da emancipação frente às ideologias dominantes. Essa questão também pode mostrar uma dimensão politizada da educação e da relação com o próprio conhecimento, que possui relações de poder. O que talvez dimensione a questão de a grande valorização da história ocidental ser apresentada como única, verdadeira e universal.

Conforme explica Dias (2015), o ensino de filosofia com crianças possui uma ideia de libertação complexa, de filosofia e educação. O questionar sobre a questão dominante do pensamento a partir de Paulo Freire e Enrique Dussel.

Como dimensão da boniteza, a questão da filosofia com crianças apresenta-se como um esforço ético, um respeito aos saberes dos outros. Aqui ela demonstra certa fagulha. Uma concepção mais estética, politizada e menos racionalizada do conhecimento, ressaltando o aprendizado com o corpo e o direito de ser criança. Existe uma estética no GETEFF a partir do momento em que se percebe que se pode aprender como o corpo todo. Esse é um pressuposto estritamente oriundo da pedagogia freireana.

Acompanhando os objetivos propostos pelo ensino de filosofia com crianças e adolescentes do GETEFF, escritos de seus educadores indicam ainda *princípios freireanos* orientadores dessa prática pedagógica. Tais princípios reforçam o vínculo do grupo com a perspectiva educacional humanista-libertadora construída por Paulo Freire:

Figura 10 - Princípios Freireanos do GETEFF



Fonte: Elaboração da autora com base nos escritos de Barbosa (2018) e Cabral et al (2015).

Esses princípios freireanos foram percebidos no ensino de filosofia com crianças do GETEFF considerando escritos dos *Cadernos de Atividades Pedagógicas em Educação Popular* (2009; 2011; 2015; 2018) e a pesquisa elaborada por Cleuma Barbosa, que contou com o trabalho de pesquisa de campo com educadores do GETEFF nos anos de 2007 a 2018.

Nesse contexto educacional nota-se a interação de *educadores-educandos* com *educandos-educadores* interpelados pelos conhecimentos desenvolvidos no mundo. Essa denominação considera o processo de incompletude dos seres humanos, e tanto educandos quanto educadores tem coisas a ensinar e a aprender, e esses conhecimentos são percebidos num mundo complexo: sociedade, corpos, interações que compõem o chamado mundo, ou ainda a *leitura do mundo*.

Esses princípios são observados ao longo da literatura freireana como fundamentos da educação libertadora, contrariando tendências pedagógicas universais, eles acabam abarcando elementos que estão além da formação racional dos educandos e estão além dos muros da escola, pois trata a educação de maneira ampla.

Diante das palavras-conceito apresentadas e do ponto de vista estético, essa educação filosófica com crianças visa o propósito do conhecimento de uma maneira sensível, o que fica evidente ao ser destacadas a amorosidade e a tolerância. Além da própria estética e ética, a sensibilidade no ensino torna-se fundamental para a perspectiva libertadora.

5.3.2 Procedimentos Metodológicos

Os procedimentos metodológicos do GETEFF são alinhados com a sistematização organizada por Oliveira (2011) ao referir-se às diretrizes de alfabetização com crianças do NEP, com a diferença do objetivo pedagógico: ao invés da alfabetização foca-se no ensino de filosofia, na seguinte formulação:

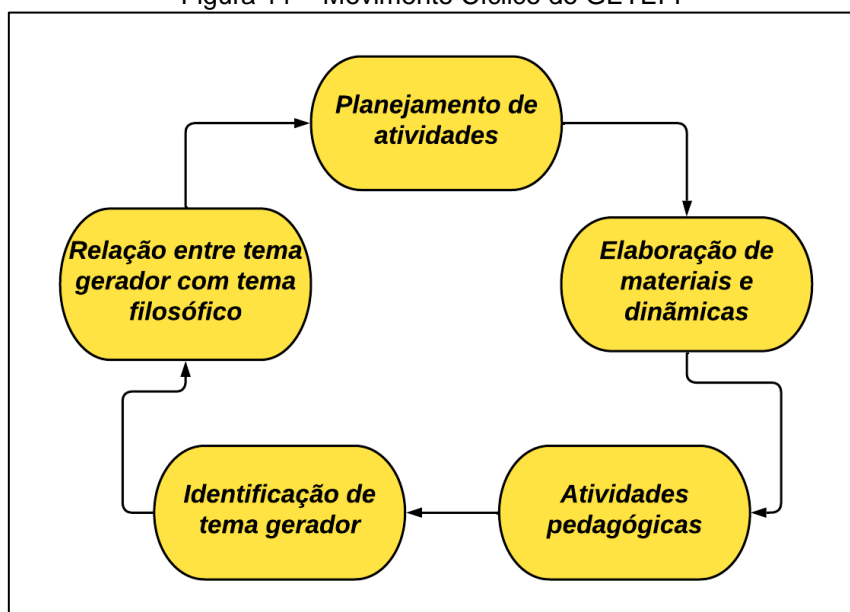
1) Planejamento das atividades “que permitam e estimulem a criança a falar e a expressar o seu imaginário, a sua forma de ver e compreender o mundo” (OLIVEIRA, 2011, p.37). Nesse planejamento ressalta-se a elaboração de materiais didáticos e dinâmicas pensadas para o trabalho com crianças.

2) A partir das “atividades criadoras” são selecionados “temas geradores” a partir da análise do grupo;

3) Os temas geradores são articulados com temas filosóficos (com foco nas áreas de ética, estética, política, lógica, ontologia, antropologia filosófica e outros temas emergentes).

Essas características evidenciam o trabalho processual e globalizado do NEP (OLIVEIRA, 2011), que seguem uma formatação cíclica do conhecimento, conforme posso exemplificar da seguinte forma:

Figura 11 – Movimento Cíclico do GETEFF



Fonte: elaborado pela autora.

Em relação ao desenvolvimento metodológico das atividades, um ponto de comunhão nas práticas pedagógicas é a presença constante do *círculo cultural dialógico e de problematização*, “no qual os sujeitos ampliam seus saberes, acompanhando as mudanças sociais com senso crítico, não aceitando as coisas impostas com passividade” (OLIVEIRA; AMADOR, 2011, p.75). Sobre esse aspecto, ressalta-se a necessidade de mudar espacialmente o espaço escolar, comumente organizado em formas de fileiras de carteiras direcionadas aos professores e professoras. Em vez disso, as atividades do GETEFF buscam a organização curricular, o que representa tanto a possibilidade dialógica entre os sujeitos, quanto a quebra do sentido hierárquico educacional.

Os documentos analisados seguiram o recorte temático denominado como *tema filosófico*. Isso porque é possível perceber a unidade filosófica na diversidade de temas. Os temas filosóficos representam o núcleo temático de relação direta com os temas geradores, são a decisão de os educadores decidirem tomar frente a alguma problemática. Por esse motivo, foi possível representar a organização curricular formulada ao longo dos anos por um grupo pautado na flexibilidade curricular.

Nos planejamentos estão presentes *objetivos*, que são o direcionamento da questão a ser debatida. O que se pretende atingir com a prática pedagógica? Esses objetivos também podem ser apresentados como problematizações, pois podem representar uma dúvida que precisa ser sanada.

Em seguida, a análise dos documentos indicou que, além dos *temas filosóficos centrais*, as práticas do GETEFF também possuem *temas filosóficos transversais*. Uma justificativa para esse fator ocorrer nas ações pedagógicas é o planejamento das atividades tomarem como base *temas geradores*, próximos de situações existenciais que tocam simultaneamente muitos temas filosóficos.

Os *temas curriculares* representam as formas pedagógicas que o grupo se propõe a fazer, quais temas foram pesquisados e consultados para o trabalho sobre dada temática. Eles podem conter temas da filosofia, mas também de outras disciplinas, além do trabalho sobre certas capacidades do assunto.

Por fim, o campo das *práticas pedagógicas* representa como o planejamento aconteceu, isto é, abarcando as escolhas de dinâmicas e recursos elencados para abarcar dado tema filosófico, inspirado pelo tema gerador, com seus objetivos, temas filosóficos transversais e temas curriculares próprios.

No geral, cada conjunto de elementos constituintes das práticas pedagógicas organizadas por temas corresponde a um ou mais encontros. De acordo com os relatos dos educadores e das educadoras, existem desafios próprios do cotidiano escolar, como o tempo para cada ação pedagógica. Além disso, buscando viabilizar a fala e expressão da maioria dos alunos e das alunas, assim como a quantidade de dinâmicas presentes em cada planejamento, certas atividades são feitas de maneira processual e continuada.

6 BONITEZA PARA ALÉM DA ESTÉTICA: CONTEÚDOS TEMÁTICOS TRABALHADOS NO ENSINO DE FILOSOFIA DO GETEFF

No decorrer das análises documentais sobre a trajetória pedagógica do GETEFF me deparei com uma série de conteúdos filosóficos além do recorte estético, mas que são importantes para compreender quais assuntos foram identificados pelos educadores e pelas educadoras como relevantes na formação dos educandos e das educandas.

Levando em conta a boniteza freireana como não somente uma área a ser trabalhada em um contexto temático específico, mas representa o trabalho educativo pautado no respeito aos seres humanos, seus conhecimentos, sensibilidade e contextos (FREIRE, 2020a).

Nesta seção procuro explicitar de maneira geral quais foram os temas trabalhados no ensino de filosofia com crianças, com foco na delimitação temática (em áreas de ética, lógica, gnosiologia, antropologia filosófica e ontologia), mas também identificando os objetivos, temas filosóficos transversais, conteúdos curriculares e práticas pedagógicas (estratégias metodológicas aplicadas nos encontros). Ressalto que a questão estética como temática filosófica central será analisada na próxima seção, contemplando a descrição das atividades e os resultados obtidos.

Em seguida, teço algumas considerações sobre o que penso ser a boniteza além da estética: como as características gerais do trabalho pedagógico do GETEFF demonstram processos de ensino lúdicos, a aprendizagem corporal-sensível, e a construção de um currículo baseado em situações contextuais, ou seja, não definidas previamente aos encontros pedagógicos.

6.1 As Temáticas Filosóficas Trabalhadas pelo GETEFF

a) Ética

Segundo Abbagnano (2007) ética é definida como estudo da conduta humana. Comumente define-se a ética também como área filosófica voltada para a reflexão dos comportamentos morais. Em nossa sociedade somos envolvidos de discussões éticas nos âmbitos de formação, trabalho e pesquisas científicas. Para além dos seres humanos, a atualidade reforça reflexões éticas sobre o meio ambiente e os animais.

O tema filosófico foi atribuído como foco de 14 temas geradores elaborados pelo grupo, representando um dos maiores eixos temáticos. Tomando como primeira análise um

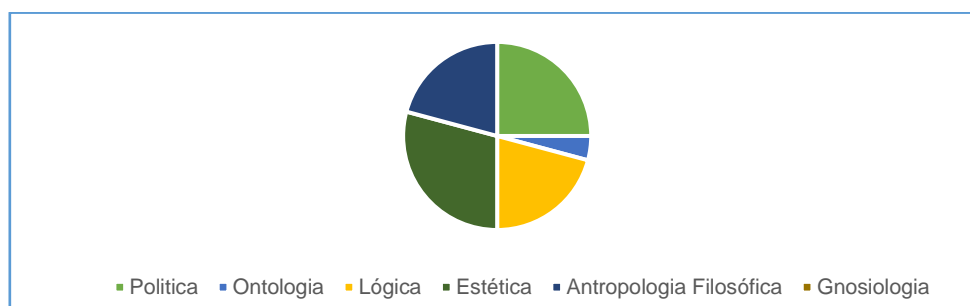
sentido quantitativo, nota-se a relevância do tema em práticas pedagógicas de filosofia com crianças do GETEFF.

Os temas geradores da ética versam sobre situações vivenciadas pelos educandos e educandas, problematizações e desafios emergidos no decorrer das atividades e reflexões ou dúvidas apresentadas aos educadores e às educadoras, em perspectivas abrangentes ou particulares. De acordo com os objetivos das atividades, nota-se como o trabalho com as crianças identifica como problemáticas filosóficas tanto questões ético-políticas diretas (como a reflexão sobre a palavra “ética”, respeito e a política), quanto situações sociais próprias das crianças (direitos das crianças e adolescentes, a pressão social de “ser alguém”), entre outros assuntos:

- Discutindo a ética.
- “Ser alguém na vida”.
- Direito das crianças e adolescentes.
- Vivências.
- Conhecendo a turma: Diferenças.
- Diferenças de gênero e Diversidade cultural.
- Amor aos diversos seres.
- Respeito.
- Justiça.
- Valorização das qualidades.
- Solidariedade.
- Elaborando jogos e regras.
- Escravidão.

No que tange a relação dos temas geradores de ética com outras áreas da filosofia, foi percebida a presença de discussões políticas, ontológicas, lógicas, estéticas, antropológico-filosóficas e gnosiológicas:

Figura 12 – Temas Filosóficos Transversais de Ética



Fonte: Elaborado pela autora

Conforme é possível perceber na figura, a política, estética e antropologia filosófica são relações constantes na temática ética. Isso pode se dá porque a ética é percebida historicamente através das relações humanas com o meio ambiente e em sociedade, pela relação direta com temas políticos como a justiça e a legislação e em como essas situações podem ser trabalhadas através de diferentes manifestações lúdicas.

Os conteúdos curriculares relatados³ versam sobre:

- Reflexão crítica e ontológica dos seres humanos e a sociedade.
- Conhecimento acerca dos fundamentos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).
- Cuidados de crianças e adolescentes ao acessarem conteúdos na internet.
- Debates acerca do tema “moral”.
- Estímulo do raciocínio lógico e a categorização de conceitos.
- Diálogos sobre o autoconhecimento e relações com o outro.
- Alteridade.
- Questões de gênero e as problematizações no âmbito social.
- Afetividade e amorosidade.
- Trabalho de forma coletiva, valorizando as potencialidades de cada um.
- Debate sobre conceitos da área ética e política.
- Relação entre a criação de jogos e as regras.
- Apresentação de conceitos de: Platão, Aristóteles, Locke, Robbes, Rousseau e Dussel.

Acerca das práticas pedagógicas do tema ética, elas foram realizadas por meio da combinação de atividades dialógicas, com a utilização de recursos audiovisuais, dinâmicas e manifestações artísticas de desenhos e colagens:

³ Relatórios de práticas pedagógicas do acervo documental GETEFF com os seguintes identificadores: 13 set. 2017; 16 jun. 2011; 12 ago. 2011; BARBOSA, 2015 [relatório publicado]; 25 out. 2017; 02 jun.2017; 09 jun.2017 e 06 set. 2017.

Quadro 5 – Práticas Pedagógicas de Ética

Diálogo/Leitura	Audiovisual	Dinâmicas	Manifestações artísticas e textuais
- Círculo Cultural Dialógico e de Problemática - Codificação e Decodificação por imagens - Leitura coletiva	Exibição de vídeos: “existencialismo”, “Alice no País das Maravilhas”, animação sobre o ECA	- Irmão-gêmeo - Toque - “eu te amo” - Autorretrato e retrato dos educadores/as - Juri simulado - Autógrafo - Plataforma de jogos eletrônicos	- Produção de textos - Oficina de desenhos - Elaboração de Cartazes - Construção de livros - Nuvem de palavras - Produção de crachás - Contação de história - Mímicas - Oficina de anéis de Giges - Teatro

Fonte: Elaborado pela autora a partir do acervo GETEFF

Nas práticas pedagógicas foi identificado equilíbrio e a necessidade da ética ser abordada sob diferentes maneiras com as crianças. De acordo com os relatórios dos educadores e das educadoras, o tema pode ser abordado de maneira lúdica e com referências ao universo infantil da literatura, assim como em brincadeiras e muitas produções próprias dos alunos e das alunas, seja na fala, escrita, ilustrações e interpretações (*relatórios datados em: 13 set. 2017; 16 jun. 2011; 12 ago. 2011; BARBOSA, 2015 [relatório publicado]; 25 out. 2017; 02 jun.2017; 09 junn.2017 e 06 set. 2017.*)

Na ética as crianças são provocadas a se posicionarem diante de suas realidades e seus desejos para o futuro, indicando como elas podem contribuir para almejar a sociedade que desejam. Esse tema foi espaço para as crianças relatarem situações que consideraram injustas e a constante ausência do respeito com elas. Do mesmo modo, o tema aborda situações contrastantes de desrespeito das crianças com professores e professoras, tal como com seus colegas de classe, gerando discussões sobre responsabilidade social.

a) *Lógica*

Nos ambientes educacionais e, inclusive, nos processos de conhecimento humano, estamos em constante prática da lógica. Assim como a ética e a estética, as práticas do GETEFF possuem fortes evidências de estímulos lógicos, ao proporem atividades que envolvem jogos, debates e interpretações.

Etimologicamente a lógica possui uma significação próxima das palavras “pensamento”, “palavra”, “oração” e “proposição” (ABBAGNANO, 2007, p.264). De forma abrangente, a lógica é uma área filosófica responsável por estudar as estruturas dos pensamentos, das palavras, dos conceitos, organizando as situações para que alcancem coesão, ou ainda veracidade.

O tema é frequentemente relacionado com os jogos pelo GETEFF. Segundo os planejamentos e relatórios⁴, os jogos são situações comuns no cotidiano das crianças e são ações relacionadas com o lazer, vistas frequentemente nas escolas em períodos de intervalos. Os jogos são variados: existem jogos eletrônicos, de tabuleiro, com papel, esportes físicos, com as palavras, entre outros.

O que determina os jogos é a compreensão de sua lógica, ou seja, de suas regras, sentidos, sistemas de pontuação e avaliação. Nesse aspecto, através dos jogos as crianças podem trabalhar variados temas da filosofia e aprenderem também a produzirem jogos, criando sistematizações lógicas.

Dois temas geradores foram relacionados a discussão lógica:

- Jogos e filosofia.
- *Games* filosóficos.

Esses temas geradores foram responsáveis por uma quantidade de três e seis encontros semanais do grupo com os alunos e alunas. Isso se dá porque o trabalho lógico foi processual e requereu exercícios e tempo para elaborações.

Observando os temas filosóficos transversais de lógica, foi constatado que a lógica dialogou diretamente com a ética, estética e política. Como antes enfatizei, a escolha do tema filosófico lógica se dava em momentos em que os educadores e as educadoras sentiram necessidade de exercitar a reflexão do entendimento sobre as estruturas de pensamento, o que pode ser abstraído com as estruturas das sociedades, ou seja, a partir dos jogos é possível entender melhor as lógicas sociais.

Figura 13 – Temas Filosóficos Transversais de Lógica



Fonte: Elaborado pela autora

Os assuntos trabalhados com relação ao tema lógica envolvem o conhecimento de jogos específicos e suas histórias, socialização de jogos típicos aprendidos com as famílias, e a identificação de situação éticas:

⁴ Relatórios de práticas pedagógicas do acervo documental GETEFF com os seguintes identificadores: 05 nov.2015 e 9 jun.2017.

- Lembrança e interpretação de estória através da ludicidade/jogos.
- História, características e objetivos dos jogos de tabuleiro.
- Relação dos jogos com a ética e política (honestidade, liberdade, elaboração e cumprimento de regras necessárias na sociedade).

As práticas pedagógicas foram voltadas para o âmbito do diálogo e das dinâmicas, em interações organizadas através de grupos. Foram registrados como recursos didáticos a utilização de jogos conhecidos e a criação de jogos por parte dos educadores e das educadoras e, em outro momento, educandos e educandas puderam elaborar seus próprios jogos (*Relatórios de práticas pedagógicas do acervo documental GETEFF com os seguintes identificadores: 05 nov.2015 e 9 jun.2017.*)

Quadro 6 – Práticas Pedagógicas de Lógica

Diálogo	Jogos
- Círculo Cultural Dialógico e de Problematização.	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo da memória. - Cartas filosóficas - Xadrez - Baralho - “Imagem & Ação” - Elaboração de uma sala de jogos.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do acervo GETEFF

Vale ressaltar que nesse tema, através de uma atividade, também houve a interação do GETEFF com as famílias dos educandos e das educandas. A lógica trabalhada a partir dos jogos conectou, assim, as pessoas em atividades geralmente colaborativas.

b) *Gnosiologia*

Gnosiologia, também conhecida como teoria do conhecimento, faz referência para as investigações filosóficas sobre o conhecimento humano. O estudo gnosiológico é emblemático do ponto de vista filosófico quando conceituamos a própria filosofia e as imagens de filósofos e filósofas centradas no processo incessante de conhecer o mundo, a si mesmos e as formas de conhecer.

Nesse sentido, área gnosiológica investiga o que é o conhecimento, diferenças entre formas de conhecimento (a exemplo do conhecimento científico e senso comum), o campo dos saberes, origens do conhecimento e métodos para conhecer.

Os temas geradores da gnosiologia são muitas vezes direcionados para o primeiro contato do GETEFF com uma nova turma, na primeira atividade, isto porque o primeiro contato pedagógico do grupo com as crianças é cercado de curiosidades e dúvidas de ambas as partes: quem e como são os alunos e as alunas? Quais são seus gostos? Será

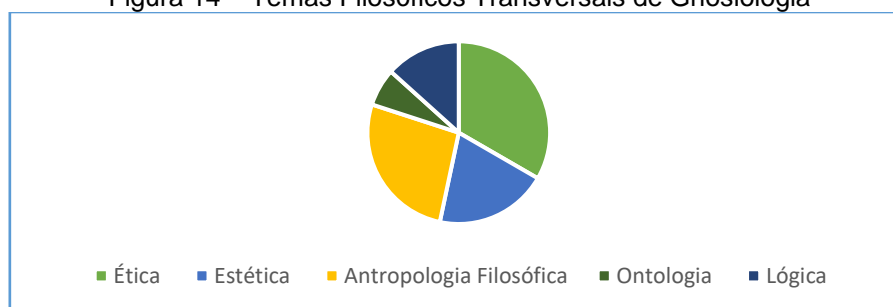
que já conhecem a filosofia? ou ainda: o que significa filosofia? o que significa GETEFF? Quem são os educadores e as educadoras? Quais atividades faremos com esse novo grupo?

Dentre os doze temas geradores de gnosiologia, além do primeiro encontro foram debatidos os assuntos de mitologia (com foco nas mitologias gregas, egípcias, africanas e amazônicas), conhecer o mundo, conhecer as pessoas, autoconhecimento, conhecer os sonhos e futuro:

- Primeiro Encontro.
- Lendas Amazônicas.
- Férias.
- Contação de estória filosófica.
- Diálogo.
- Conhecer o mundo.
- Conhecendo o Outro.
- Quais são nossos sonhos?
- Sonhos e futuro.

Como gnosiologia e conhecimento são democráticos porque o conhecimento envolve todas as esferas da filosofia e a sociedade, os temas transversais predominantes encontrados são todas as demais categorias filosóficas principais do GETEFF: ética, estética, antropologia filosófica e lógica:

Figura 14 – Temas Filosóficos Transversais de Gnosiologia



Fonte: Elaborado pela autora

Uma categoria emergente da temática gnosiológica percebida nos saberes curriculares é a ênfase na mitologia amazônica e, junto a esse assunto, o estudo da fauna e flora amazônica. Percebe-se também como a teoria do conhecimento é próxima de situações sociais, trabalhando a importância do conhecimento em diferentes perspectivas:

- Importância do trabalho coletivo e afetividade.

- Debate sobre lendas e mitos amazônicos.
- Mitologia.
- Diálogo sobre saberes.
- Introdução à Filosofia.
- O conhecimento em Sócrates, Platão e Aristóteles.
- O papel do filósofo na sociedade.
- Relação entre indivíduos e sociedade.
- Diálogo como fundamento epistemológico.
- Fauna e flora amazônica.
- Reflexão sobre sonhos e sociedade.

Dentre as práticas pedagógicas da categoria, ressaltasse que tanto nas dinâmicas quanto nas manifestações artísticas, o objetivo das atividades é fazer o levantamento sobre as impressões dos educandos e das educandas. Mesmo em atividades conectadas, como em criações coletivas e dinâmicas em grupos, as ações visam captar impressões e reflexões pessoais das crianças⁵. Nesse movimento, as informações fazem parte do processo do grupo em buscar conhecer particularidades da turma:

Quadro 7 – Práticas Pedagógicas de Gnosiologia

Diálogo	Dinâmicas	Manifestações artísticas e textuais
- Círculo Cultural Dialógico e de Problematização	- “Dinâmica do balão” - “Dinâmica do barbante” - Palavra significativa sobre as férias - Leitura do texto "A importância das férias" - Brincadeira: Boca de pergunta. - Brincadeira: Acertando a frase. - Brincadeira: Perguntas atrás das respostas - Dinâmica: as árvores são todas iguais? - Autorretrato - Mastro de fita - Carta para o futuro	- Contação de história: A Zeropéia, de Hebert de Souza Betinho. - Elaboração de cartaz - Colagens - Musicalização - Construção de desenho temático. - Construção de desenhos. - Produção de textos - Quadrinho da "turma da Mônica"

Fonte: Elaborado pela autora a partir do acervo GETEFF

Ainda, de acordo com as atividades propostas, nota-se o estímulo à reflexão crítica de situações que envolvem o conhecimento. Tomando como exemplo a dinâmica “as

⁵ Relatórios de práticas pedagógicas do acervo documental GETEFF com os seguintes identificadores: 18 ago. 2011; 19 abr. 2011; 22 ago. 2011; 01 set. 2011; 13 out.2011; 10 dez. 2015; 13 mai. 2015; relat.01/2019; relat.02/2019 e BARBOSA, 2015 [relatório publicado].

árvores são todas iguais?”, a resposta não é feita de maneira expositiva, mas incentivando que as crianças possam refletir e identificar quais são os elementos constitutivos das árvores, perceber diferenças e chegarem a conclusões.

c) *Antropologia Filosófica*

A antropologia filosófica, isto é, a reflexão filosófica sobre os seres humanos, é o terceiro recorte temático mais expressivo na quantidade de temas geradores, abarcando 9 representações:

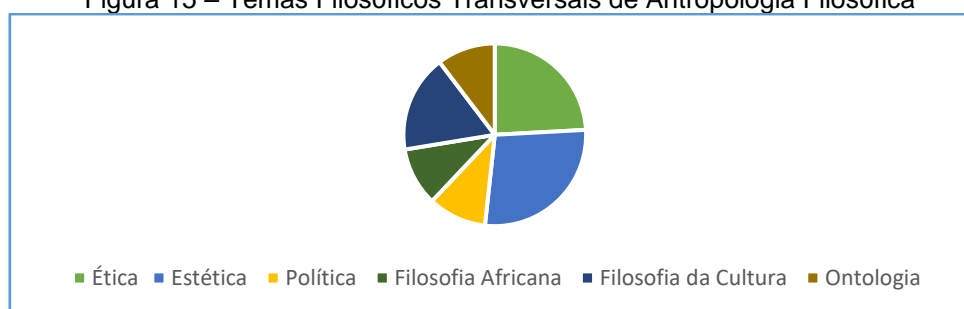
- África que (re)conheço
- África
- Estudo Cartográfico: Conhecendo a África
- Brancos, pretos e vermelhos
- Dialogando sobre a cultura indígena
- Cultura amazônica
- Amor ao Outro
- Trabalho infantil e dignidade humana
- Pobreza e sociedade

Identifiquei nessa temática que a escolha dos temas geradores por parte dos educadores e das educadoras precedeu de situações delicadas presenciadas nas atividades anteriores. Assim como foi mencionado no tema estética, os educandos e as educandas fizeram menções pejorativas quanto a pessoas fenotipicamente identificadas como negras ou com traços indígenas. Considerando que as escolas públicas em que o GETEFF atuou são localizadas em periferias urbanas de Belém e Ananindeua, onde a maioria da população é auto identificada como negra e parda, de ancestralidade africana, indígena e ribeirinha, essa situação configura-se como uma problemática de ordem antropológico-filosófica.

Outra situação delicada transformada em temas geradores diz respeito a observação do trabalho infantil de crianças e adolescentes nas ruas de Belém e Ananindeua. Nesses contextos, alunos e alunas relataram com pesar conhecerem crianças e adolescentes que trabalham e não possuem tempo para estudar. Nessa situação social é possível refletir sobre as diferentes concepções e vivências das crianças, assim como refletir sobre intervenções para mudar essas realidades.

Assim, a transversalidade filosófica do tema versa sobre discussões éticas, estéticas, políticas e ontológicas. Filosofia africana e filosofia da cultura foram concepções emergentes, visto a grande atenção e organização de materiais pedagógicos produzidos pelo GETEFF a fim de suprir a lacuna de falta de debates sobre o tema principalmente com crianças e adolescentes do ensino fundamental ao longo do ano letivo (*Relatórios de práticas pedagógicas do acervo documental GETEFF com os seguintes identificadores: 16 out. 2016; 19 out. 2016; s.d ago. 2016; relatório geral 2016; 13.set.2017; relatório geral 2019 e BARBOSA, 2015 [relatório publicado]*):

Figura 15 – Temas Filosóficos Transversais de Antropologia Filosófica



Fonte: Elaborado pela autora

Os saberes curriculares de antropologia filosófica possuem forte presença da interculturalidade, alteridade, debates antropológicos, sociológicos, literários e geográficos ao lado da filosofia:

- Debate sobre a África em perspectivas cartográficas, culturais e filosóficas.
- Debate sobre a história da África.
- Culturas e Sociedades.
- Estudo geográfico sobre o continente africano.
- Cultura e Ludicidade.
- Estudo sobre a questão étnica.
- Problematização acerca do racismo.
- Diálogo acerca dos saberes indígenas amazônicos.
- Questão das diferenças culturais.
- Apresentação de elementos amazônicos paraenses e colombianos.
- Debate sobre sentimentos e suas relações sociais.
- Alteridade.
- Diferenciar o trabalho doméstico de trabalho escravo.
- Discutir a relação entre trabalho e educação.

- Refletir sobre a questão da pobreza na sociedade brasileira.

Percebi nas práticas pedagógicas desse recorte temático o processo de apresentação de materiais por parte do GETEFF para servirem como base reflexiva com os educandos e as educandas:

Quadro 8 – Práticas Pedagógicas de Antropologia Filosófica

Diálogo/ Leitura	Audiovisual	Dinâmicas	Manifestações artísticas e textuais
- Círculo Cultural Dialógico e de Problemática - Leitura de texto em grupo	- Exibição do vídeo "Vida Maria", produzido pela prefeitura do Ceará	- Escolha de título para livro - Vestimentas africanas - Brincadeira "escravos de Jó" - Brincadeiras africanas - Mapa-múndi - Respeito, cuidado e demonstrações de amor ao Outro - Mística "o garotinho que se chamava amor"	- Criação de desenhos - Oficina: livros sobre cultura indígena - Contação de história - Pinturas de imagens - Musicalização - Produção de textos - Peça teatral

Fonte: Elaborado pela autora a partir do acervo GETEFF

Conforme o quadro 08, o grupo apresentou no decorrer de atividades materiais como: mapa-múndi e estudo cartográfico, brincadeiras de países africanos, exemplos de vestimentas africanas, material audiovisual sobre o trabalho infantil, entre outros⁶. A partir dos elementos apresentados, os diálogos propiciaram a reflexão crítica sobre situação desconhecidas pelas crianças e novas percepções foram registradas através de manifestações artísticas.

d) *Ontologia*

Ontologia faz referência ao estudo do Ser, ou seja, está direcionada a compreender a relação dos seres (comumente retratadas pelos questionamentos: o que é o ser? O que é o não ser? Quais são as relações dos seres entre si e com o mundo?). Na própria noção de humanidade existe a união com a perspectiva ontológica: seres humanos.

Assim como as outras áreas da filosofia, a ontologia gera constantes curiosidades e desafios. Os temas geradores da ontologia com crianças são emocionais e profundos, com

⁶ Relatórios de práticas pedagógicas do acervo documental GETEFF com os seguintes identificadores: 16 out. 2016; 19 out. 2016; s.d ago. 2016; relatório geral 2016; 13.set.2017; relatório geral 2019 e BARBOSA, 2015 [relatório publicado].

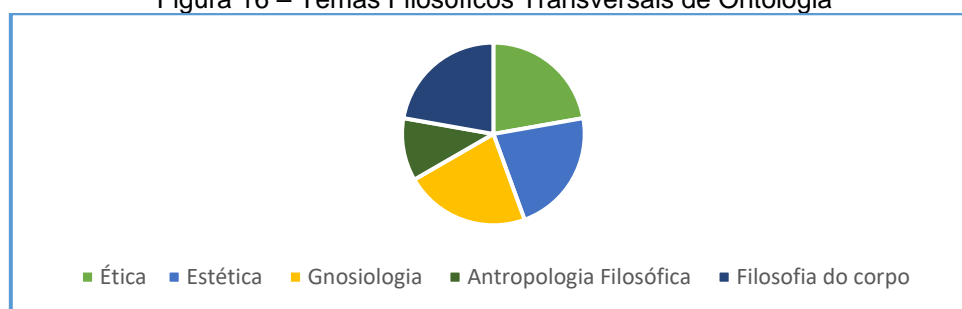
maior intensidade nas questões ontológicas humanas, suas relações sociais e a questão da sensibilidade e sentimentos:

- Conhecendo o Outro
- Amor
- Autoconhecimento: quem sou eu?
- Autoconhecimento: eu/outro
- Existencialismo com crianças

Quanto aos temas transversais de ontologia, este parece atingir equilíbrio das presenças de discussões éticas, estéticas, gnosiológicas e a antropologia filosófica. Uma categoria emergente dessa situação foi denominada como *Filosofia do Corpo*, podendo inclusive ser entendido como um assunto estético ao tratar sobre os seres humanos enquanto seres de sentidos, sensíveis.

Nos documentos analisados percebe-se a influência das prospecções das crianças através dos seus sentimentos como base de reflexão ontológica: um aprendizado dos corpos. A categoria corpo é cara para o entendimento existencialista do que é humano e suas relações com o mundo, assim como este corpo-conceito é o mediador de conhecimento em situações sociais diversas: o corpo que sente a fome, o amor, assim como sente o vazio, a angústia e a esperança⁷.

Figura 16 – Temas Filosóficos Transversais de Ontologia



Fonte: Elaborado pela autora

A proposta curricular unificada tematicamente baseia-se no ato de refletir acerca de assuntos ontológicos, como os citados anteriormente. Ao invés de apresentar conceitos ontológicos cunhados historicamente, o que poderia induzir as respostas, o grupo optou por fazer levantamentos e diálogos:

- Reflexão sobre a categoria “eu no mundo”.

⁷ Relatórios de práticas pedagógicas do acervo documental GETEFF com os seguintes identificadores: BARBOSA, 2015 [relatório publicado]; relatório geral 2019; 01 out. 2015; 08 out. 2015; 22 out.2015.

- Diálogo sobre o gosto.
- Debate sobre sentimentos e suas relações sociais.
- Exercício de autorreflexão sobre as categorias “eu” e “mundo”.
- Exercícios físicos que envolvem a cooperação, pensamento crítico e ludicidade.
- Existencialismo filosófico e sociedade.
- Relatos dos educandos sobre o que é “ser criança”.

Devo ressaltar que, refletir sobre a ontologia é desafio para o ser humano em todas as faixas etárias. Defendo que ação-reflexão ontológica não é um consenso universal e culturalmente possui diferenciações, como as teorias de ser/indivíduo ou seres/comunidade e seres/natureza. Além disso, existencialmente os seres humanos constantemente podem refletir conceituações ontológicas, seja pela via teórica ou circunstancial.

Apesar de “difícil”, as reflexões ontológicas também podem ser curiosidades e preocupações de crianças. Para tanto, nas práticas pedagógicas do GETEFF sobre o tema, foram identificadas situações de diálogo e leituras literárias, assim como jogos esportivos, e dramatização oriunda do teatro (BARBOSA, 2015 [relatório publicado]; *relatório geral 2019; 01 out. 2015; 08 out. 2015; 22 out.2015*):

Quadro 9 – Práticas Pedagógicas de Ontologia

Diálogo Leituras	/ Dinâmicas	Manifestações textuais	artísticas e
- Círculo Cultural - Diálogo e de Problematização - Leitura de textos	- Jogos na quadra esportiva Jogo: corpo e mente - Mística de roda: meu número e número do outro - Dinâmica: situações hipotéticas	- Desenho - Produção de texto - Contação de história - Dramatização	

Fonte: Elaborado pela autora a partir do acervo GETEFF

6.2 Considerações Sobre a Boniteza e Estética nas Práticas Pedagógicas do GETEFF

Um dos fatores mais interessantes em optar por analisar a estética freireana nas práticas pedagógicas do GETEFF sob o recorte temático-filosófico foi o de poder visualizar um *programa filosófico* de um grupo que possui a flexibilidade curricular de elencar assuntos e temas no decorrer de um ano com base em temas geradores levantados de maneira contextual e existencial.

Assim, conhecendo a constelação temática do ensino de filosofia com crianças e adolescentes do grupo, pude identificar a partir das documentações acessadas

proximidades com a estética freireana, o que indica coerência dos princípios curriculares com as ações pedagógicas.

Por motivações éticas as identidades dos educandos e das educandas são preservadas nos relatórios de atividades pedagógicas do GETEFF. Quanto aos educadores e as educadoras, parece haver um consenso em manter a autoria dos documentos de maneira coletiva. Como meu olhar está destinado para características de práticas pedagógicas, não houve interferência direta na compreensão geral. Por motivações éticas, imagens e outros registros privados da extensão de pesquisa foram consultados, mas não puderam participar do presente estudo.

Onde pretendo chegar com essa afirmativa é: as práticas pedagógicas são de autoria de muitas pessoas, são documentos vívidos e emocionantes. Nesse entendimento, uma prática filosófica baseada em temas geradores ressalta características pessoais e sociais de muitos sujeitos: todos e todas envolvidas no processo educacional.

Retomando a questão estética freireana, esta é percebida como: *estética e estética para além da estética*. Do ponto de vista filosófico, significa afirmar que a *práxis* estética freireana não se limita num *status* de “disciplina” ou ainda área “filosófica”. É preciso perceber atentamente como a relevância dos elementos estéticos dão forma e manifestação dos objetivos em trabalhar filosofia com crianças do GETEFF: “motivar a atitude de questionar e problematizar a realidade, como em desenvolver a investigação filosófica (refletir, pensar e argumentar com coerência lógica” (OLIVEIRA; AMADOR, 2011, p.74).

A contribuição do grupo com a pedagogia e filosofia da libertação na perspectiva estética pode ser pontuada nas seguintes observações:

- Assim como a ação de Paulo Freire em valorizar a escrita poética, o GETEFF incentiva a manifestação reflexiva, argumentativa e lógica dos educandos e das educandas a partir de diferentes produções poéticas: elaboração de poesias, desenhos, confecções de cartazes, colagens e dramatização teatral.
- O grupo aproxima-se da perspectiva gnosiológica freireana ao entender que o aprendizado se faz com o corpo: seja nas atividades envolvendo jogos, na percepção dos sentimentos dos sujeitos, na apresentação de assuntos de maneira lúdica e audiovisual. O exercício filosófico do GETEFF evidentemente considera o aprendizado de maneira multissensorial e afetiva.
- Tanto nas aulas sobre estética quanto em outros momentos, a boniteza freireana é trabalhada com os educandos e as educandas: o grupo identifica que os

padrões de beleza impostos na sociedade desfavorecem sujeitos negros, indígenas e idosos e o quanto isso impacta os educandos e as educandas, ocasionando a reprodução de preconceitos e dificuldades de autoaceitação e autovalorização.

A boniteza é uma questão profundamente ética, pois representa um esforço em ressignificar percepções e ações comuns na sociedade. As crianças constantemente são vítimas de situações controversas envolvendo a boniteza e a estética: sofrem agressões justificadas como cuidado, passam por situações vexatórias como sinônimo de educação.

O trabalho da boniteza com crianças do GETEFF visa a reflexão sobre temas delicados vivenciados pelos sujeitos. Neste mesmo espaço, a boniteza é expressa no direito de as crianças estarem em espaços de ensino público podendo criar, dialogarem, questionarem e brincarem.

- A ética unificada com a estética: a pedagogia freireana, assim como a educação popular, é historicamente uma luta ética e política. No decorrer das análises dos documentos, as escolhas pedagógicas buscando partir dos contextos dos educandos e das educandas demonstram a não-neutralidade dessa educação. Por si só, essa é uma atitude que transmite a beleza da ação ética.

Seria um tanto quanto contraditório encontrar relatórios de ações pedagógicas diferentes do que é apresentado na apresentação curricular do projeto, mesmo que isso não seja incomum em outros contextos. No caso do que foi analisado, a proposta de filosofia com crianças do GETEFF consegue ir além do esperado na filosofia clássica ocidental, ou ainda na organização curricular pautada numa história da filosofia.

Ao relacionarem os conhecimentos filosóficos com outras áreas conhecidas nos ambientes escolares, como a literatura, sociologia, geografia, história e artes, a filosofia torna-se *práxis* da vida dos sujeitos, o que pode ser entendido como um movimento ético com as crianças e adolescentes.

- Estéticas da libertação no campo educacional-filosófico: categorias filosóficas emergentes como “filosofia africana”, “filosofia da cultura” e “filosofia do corpo” são aberturas estéticas. Compreender as culturas em geral e, mais especificamente a africana, assim como refletir sobre o corpo humano como componente filosófico necessitam de reflexões próprias da estética.

7 BONITEZA NAS PRÁTICAS DO GETEFF

Nessa seção analiso experiências do ensino de filosofia promovido pelo GETEFF em escolas públicas localizadas nas áreas periféricas de Belém do Pará entre os anos de 2013 e 2017 em turmas do 3º ao 5º ano do ensino fundamental com crianças e adolescentes entre 8 e 13 anos, na sua maioria crianças.

As seis atividades escolhidas possuem como tema filosófico central a estética no acervo documental do GETEFF⁸. De acordo com o que fora apresentado no decorrer das seções anteriores, o ensino de filosofia com crianças conduzido pelo grupo possui como fundamentação teórico-metodológica da pedagogia da libertação e, por isso, é interessante analisar como a perspectiva das temáticas estéticas pode dialogar com o campo da boniteza freireana.

Ao percorrer essas práticas, procurei compreender os caminhos metodológicos do ensino, quais temas geradores foram elencados, o desenvolvimento das atividades e as contribuições do campo estético para a formação filosófica libertadora das crianças e adolescentes.

Cada tema filosófico corresponde a uma subdivisão da seção, a fim de analisar em contexto os dados coletados. Por terem sido conduzidas em tempos e espaços distintos, com pessoas igualmente distintas, não visio fazer uma articulação entre as práticas pedagógicas, mas identificar uma pluralidade do pensamento e ação estética no interior do grupo.

7.1 Construções de Retratos: eu e tu

O primeiro encontro pedagógico é um momento de conhecimento e curiosidades mútuas. Da parte dos educadores e das educadoras, estes parecem desejar saber quem e como são os educandos e educandas, quais são seus principais gostos, observar as interações sociais dentro do espaço escolar, conhecer suas idades e histórias.

Para os educandos e educandas os questionamentos são diferentes, pois as atividades de filosofia com crianças representam uma mudança no cotidiano escolar e a filosofia não é uma disciplina obrigatória no ensino fundamental público. Então presume-se

⁸ Conforme os quadros apresentados no anexo (A) desse estudo.

que as curiosidades desejem conhecer quem são os adultos recém-chegados e o que farão a partir daquele momento de encontro.

Para a primeira atividade do ano de 2017 em uma turma do 4º ano, os educadores e educadoras planejaram uma ação que propiciasse a construção de laços de afinidade através de uma atividade lúdica:

Neste primeiro encontro foi pensada uma proposta de apresentação dos educadores e dos educandos, através da ludicidade e de ações que demonstrem como o trabalho do grupo respeita as crianças. A atividade tem como objetivo construir um bom relacionamento com a turma (Relatório GETEFF, 02 jun. 2017).

A escolha em questão era a dinâmica do autorretrato. Segundo o planejamento, a atividade fora realizada em anos anteriores e tido boa recepção das crianças e adolescentes. Para os educadores e educadoras do grupo “a dinâmica do autorretrato não é apenas algo que reflete as técnicas artistas da criança, mas também instiga a interrogação deles sobre eles próprios” (Relatório GETEFF, 02 jun. 2017).

A partir desse ponto, podemos definir alguns objetivos estéticos na ação do autorretrato:

- é uma atividade que facilita a interação entre educandos e educandas com os educadores e as educadoras;
- tem como característica a ludicidade, ou seja, o brincar como comunicação das crianças;
- é uma atividade artística, pois trabalha com técnicas e usos de materiais das artes visuais;
- estimula a reflexão das crianças sobre si mesmos ao mesmo tempo que possibilita entender como os outros se veem.

No entanto, a dinâmica passou por uma alteração: em vez de elaborarem somente um autorretrato, os educandos e educandas também poderiam retratar algum educador ou educadora de sua preferência. Essa alteração torna a atividade mais complexa visto que a reflexão sobre o “eu” e o “outro” é distinta, principalmente quando esse “outro” é alguém visto pela primeira vez.

Partindo disso, a atividade foi proposta:

Após uma pequena apresentação, sem mencionar os nomes, as pretensões ou os gostos pessoais, os educadores pediram aos educandos que fizessem desenhos, cada educando faria um desenho de si mesmo, um autorretrato, e um desenho de algum dos educadores. No início surgiram frases bem marcantes como: “eu não sei desenhar”, “eu desenho feio”, “eu gostava de desenhar, mas não gosto mais”. São falas que nos fazem refletir: O que é desenhar feio? Existe um desenhar bonito e

um desenhar feio? Existe um desenhar certo e um desenhar errado? Por que aquela criança gostava de desenhar e agora já não gosta mais? Passado a rejeição e timidez inicial, quebrado por algumas falas dos educadores dizendo que todas as pessoas sabem desenhar, mas que os desenhos são diferentes de acordo com quem o faz, as crianças correram pedindo papel, lápis e borrachas (Relatório GETEFF, 02 jun. 2017).

De acordo com esse relato, apenas o ato de sugerir o autorretrato causou manifestações de contradição no campo estético. Primeiro, a fala das crianças demonstra certa vergonha diante do desafio de desenhar, ao referirem que “não sabiam desenhar” ou ainda que “desenham feio”.

Para essa situação, é possível refletir sobre hipóteses como: as concepções de “bonito” ou “feio” baseadas nas técnicas de desenho anatômicos; a falta de costume em realizar atividades artísticas no âmbito escolar, além da disciplina Artes, o que gera receio de desenhar; a vergonha diante dos novos e das novas educadoras entre outras possibilidades.

No entanto, ao invés de impor a atividade ou descartá-la, o grupo optou por dialogar sobre o incomodo ao desenhar, o que ocasionou numa mudança comportamental diante da confiança, ou seja, os educandos e as educandas sentiram-se estimulados a desenhar e superar tal barreira.

Mesmo assim, diante do pedido em realizarem autorretratos, as crianças demonstraram interesse em ilustrar outras pessoas:

Após os educadores repetirem qual era a proposta do desenho, muitas crianças disseram que não queriam se desenhar, mas aceitavam desenhar os colegas e os educadores, e assim foi feito, cada sujeito, educador e educando, escolheu um modelo para o seu desenho (Relatório GETEFF, 02 jun. 2017).

Ou seja, o planejamento pedagógico foi alterado mediante o diálogo com os educandos e educandas. Essa característica de mudança no percurso é evidente no campo da educação dialógica, não impositiva, o que resulta em novas percepções. Neste caso, os educandos e as educandas sentiram-se à vontade de ilustrar outras pessoas, o que significa retratar o “outro” conhecido ou não.

No documento (Relatório GETEFF, 02 jun. 2017) foram adicionados os registros guardados pelo grupo:

Fotografia 1 - Autorretratos e Retratos



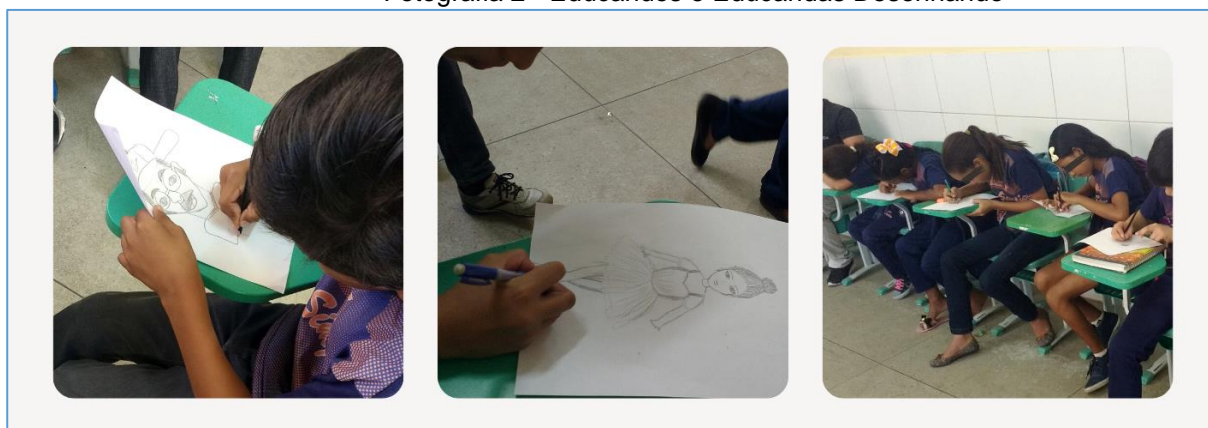
Fonte: Relatório GETEFF, 02 jun. 2017.

Com todas as carteiras organizadas no formato circular, a socialização dos resultados foi feita a partir da apresentação individual e sequencial dos retratos. Para o grupo (Relatório GETEFF, 02 jun. 2017), as observações dos resultados indicaram que:

- Alguns educandos e as educandas tomaram como base inspiradora dos retratos as características visuais determinadas como marcantes nas pessoas: um educador alto, outro educador forte, uma educadora com saia comprida, um colega de turma com boné, assim por diante;
- Outros educados e educandas fizeram composições de cenários e ações para representar as pessoas: a universidade, uma educadora dando aula, uma pessoa dançando etc.;
- No decorrer da feitura dos desenhos, houve vínculos de proximidade entre os educadores e as educadoras, onde as crianças fizeram perguntas para quem estavam desenhando e dialogaram;
- A atividade propiciou o exercício de escuta mútua e criatividade: as crianças demonstraram interesse em ver o retrato das outras e escutar suas explicações;
- Houve uma superação da dificuldade nas crianças de expressão de maneira artístico-visual através do estímulo positivo, e não o impositivo.

Sobre a problemática do “desenho feio” ou “desenho bonito” não foram encontrados relatos de continuidade dessas questões. Nas observações gerais sobre os retratos, nota-se conhecimento sobre as características do corpo humano, representações das pessoas em diferentes perspectivas.

Fotografia 2 - Educandos e Educandas Desenhando



Fonte: Relatório GETEFF, 02 jun. 2017.

Alguns retratos focaram nas pessoas. Outros, atribuíram características externas para identificar. Do ponto de vista estético, essas diferenças de estilo também representam as próprias preferências dos sujeitos para exprimir seus pensamentos e conceitos.

7.2 Rede Social da Beleza

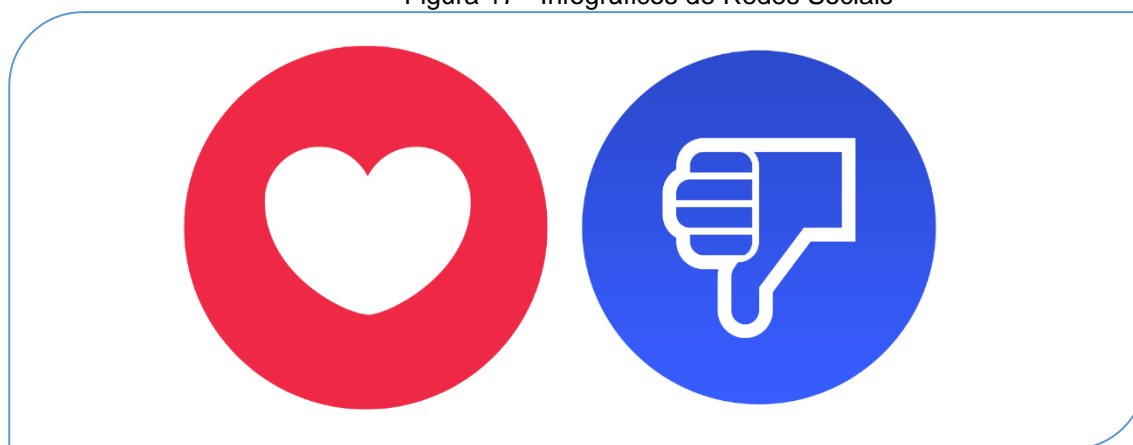
Essa atividade também aconteceu numa turma do 4º ano do ensino fundamental, na mesma sala do relato anterior. Com o passar dos encontros pedagógicos, o grupo observou duas situações: falas pejorativas sobre a aparência de outras pessoas e como as crianças e adolescentes se interessavam bastante sobre redes sociais (Relatório GETEFF 10 mai. 2017).

O debate sobre padrões de beleza perpetuados nas mídias sociais é frequente em temáticas de estética filosófica. Ao mesmo tempo o tema é ético, pois reflete criticamente sobre a beleza: O que é belo? Por que consideramos algumas pessoas feias e outras bonitas? Quais são as características desses grupos?

Do ponto de vista qualitativo, o grupo não sabia identificar nas falas cotidianas como os educandos e as educandas sentiam-se diante dessa situação, por mais que o tema parecesse significativo em seus diálogos sociais (Relatório GETEFF 10 mai. 2017).

Diante disso, planejou-se a atividade denominada como *rede social da beleza*. O nome faz analogia aos usos das redes sociais e seu foco nas aparências e, mais especificamente, na classificação de imagens através de *emojis* positivos ou negativos encontradas nas redes *facebook* e *Instagram*⁹.

Figura 17 - Infográficos de Redes Sociais



Fonte: Relatório GETEFF 10 mai. 2017.

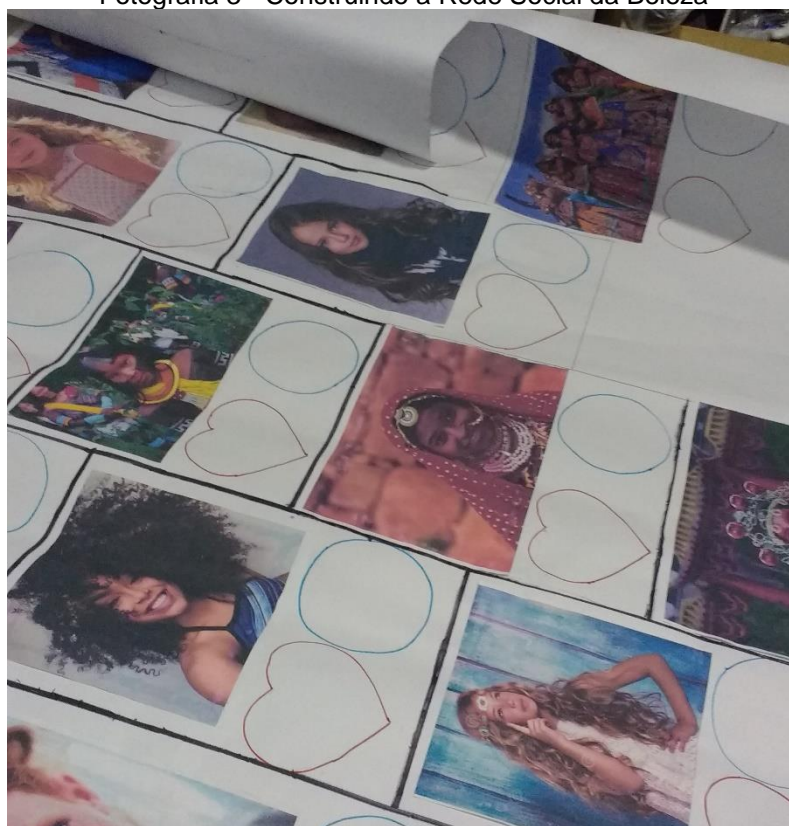
O objetivo do grupo foi o de reproduzir uma rede social virtual numa sala de aula, que permitisse os educandos e as educandas observar e atribuir suas reações nas

⁹ Com o passar os anos, redes sociais como *YouTube*, *Whatsapp* e *TikTok* também aderiram à utilização dessas “reações” através de *emojis*.

imagens. Para que as escolhas das crianças não fossem influenciadas por outras, optou-se que cada criança pudesse fazer sua apreciação de maneira individual.

Na rede social da beleza foram escolhidas pessoas diferentes em idades, gênero raças, etnias e classes sociais. Conforme pode ser visto na imagem acima, foram disponibilizadas imagens de uma criança indiana, uma indígena, de raça branca, negra. Destaco desde já duas imagens: a de uma criança europeia considerada em 2007 como “a menina mais bonita do mundo” e um homem indígena idoso (Relatório GETEFF 10 mai. 2017).

Fotografia 3 - Construindo a Rede Social da Beleza



Fonte: Relatório GETEFF 10 mai. 2017.

De acordo com o relatado nos documentos, a atividade aborda as seguintes situações estéticas:

- É indicada para crianças e adolescentes a partir do 4º ano do ensino fundamental, em virtude do uso das redes sociais;
- Apesar disso, a atividade pode ser adaptada para públicos menores, subtraindo a temática das redes sociais e tendo o enfoque na beleza;

- A partir das escolhas individuais, as crianças e adolescentes tem a oportunidade de refletirem sobre seus gostos;
- Em seguida, na análise em grupo sobre quais pessoas receberam reações positivas ou negativas, os educandos e as educandas podem refletir criticamente sobre os porquês dos resultados;
- Os educadores conseguem acompanhar e mediar a atividade sem influenciar os resultados, compreendendo os posicionamentos das crianças e adolescentes sem reprimi-los.
- Propicia a autorreflexão e debate.

No momento presencial da atividade, a sala se tornou uma rede social:

Organizamos a rede social da beleza em frente ao quadro e embaixo de cada imagem havia um “bolso” para que as outras crianças não soubessem quais eram as imagens que estavam recebendo mais votos positivos ou negativos. Todas as crianças ficaram fora da sala e, uma a uma, entravam para ver a rede. A atividade foi mais demorada do que o esperado. As crianças passaram muito tempo refletindo com calma nas suas escolhas (Relatório GETEFF 10 mai. 2017).

Uma situação não esperada acarretou numa alteração na dinâmica:

Todos estavam muito curiosos. Percebemos que as crianças que já tinham visto as imagens contavam para as outras que ainda não tinham participado. Após perceber isso, precisamos separar quem já havia entrado na sala para não se sentirem induzidos pelos colegas (Relatório GETEFF 10 mai. 2017).

Após todos observarem as redes e inserirem suas reações de corações (positivas) ou *deslikes* (negativas), o grupo realocou as crianças na sala e conferiu os resultados. A criança que recebera o título de menina mais bonita do mundo recebeu a maior quantidade de corações enquanto o homem indígena idosos recebeu mais *deslikes* (Relatório GETEFF 10 mai. 2017).

Pessoas de etnias diferentes quase não receberam reações positivas ou negativas. O grupo ponderou que, em outro momento, a amostragem de pessoas deveria ser reduzida para facilitar a reflexão dos educandos e das educandas no curto período (Relatório GETEFF 10 mai. 2017).

Segundo o relatório o momento de diálogo em grupo revelou que as crianças tinham receio de falar o que pensavam por conta própria, preferindo repetirem o que as outras estavam falando (Relatório GETEFF 10 mai. 2017). Considerando que os padrões de beleza são construções sociais, essa atitude é entendível e é preciso paciência para que as crianças não se sintam pressionadas:

A criança com os traços europeus recebeu mais corações. Quando perguntamos por que ela era considerada como bonita, as crianças falaram: “porque ela é perfeita”, “porque ela tem olhos claros”, “ela se parece com uma boneca”. Notamos que as crianças não sabiam explicar por que achavam as pessoas feias, até que uma falou sobre o homem indígena: “ele é feio porque tem rugas e eu não gosto”, “ele se veste estranho” (Relatório GETEFF 10 mai. 2017).

Considerando que é mais fácil uma criança paraense ter feições indígenas que europeias, os padrões de beleza acarretam diretamente na autoestima das pessoas e interferem situações sociais. O trabalho a ser feito após uma ação nesse sentido deve valorizar a diversidade de aparências das pessoas, reforçar a representatividade dos sujeitos oprimidos, e suas aparências, em situações que as crianças podem se identificar.

7.3 O Corpo em Destaque

Essa prática pedagógica ocorreu em 2013 com uma turma de 3º ano do ensino fundamental, portanto, nos primeiros anos desse período. O planejamento e relatório desse encontro são publicados e por isso farei menção à publicação. A atividade teve como foco a corporeidade e, em como os educandos e educandas entendem seus corpos individualmente e em relação à sociedade.

O grupo elencou quatro objetivos específicos para a elaboração da ação pedagógica:

a) refletir e produzir conhecimento, observando os valores éticos, morais e estéticos relacionados à dinâmica “cabeça, ombro, joelho e pé”; (b) compreender as diversas ópticas de estética pelas crianças e que interferem no seu modo de ser e agir; (c) promover a reflexão sobre suas atitudes e corpo tendo como pressupostos a música “cabeça, ombro, joelho e pé” da Xuxa; (d) estimular a criatividade e o espírito pensante dos discentes, por meio da dinâmica da “cabeça, ombro, joelho e pé” e através da construção de um texto sobre a parte do corpo mais valorizada pelos mesmos (Relatório GETEFF 2013 *In* BARBOSA, 2015, p. 173).

A elaboração da atividade, assim como seus objetivos propostos, encontra-se com a perspectiva estético-gnosiológica freireana. Compreendendo o ato de conhecer como um momento estético, Freire (1989b) ressalta como os seres humanos aprendem os conceitos e as palavras do mundo num primeiro momento através dos sentidos e da sensibilidade.

Neste sentido, refletir com o corpo sobre ele mesmo também pode ser considerado como um exercício de autorreflexão. Para crianças em fase de alfabetização, é muito relevante propiciar o vínculo do pensamento num sentido amplo, ou seja, indo além da alfabetização mecânica.

O processo de reflexão sobre o corpo foi organizado em dois momentos distintos:

O primeiro momento deste Encontro se consistiu na dinâmica corporal referente a apreciação e aprendizagem da encenação da música “cabeça, ombro, joelho e pé”, interpretada pela cantora Xuxa Meneghel. Já o segundo, desenvolveu-se baseado na proposta da confecção de uma historinha pessoal pelos (as) educandos (as), escrita e/ou ilustrada num livreto, após a reflexão sobre seu corpo e sobre o corpo do outro (Relatório GETEFF 2013 *In* BARBOSA, 2015, p. 173).

No momento de ação pedagógica, as crianças demonstraram conhecimento sobre a música sugerida, em virtude de sua popularidade com crianças menores. Entretanto, o desenrolar da dinâmica não foi recebido da mesma forma por todas as crianças:

No começo estavam acanhadas, mas ao passar da música, já davam gargalhadas e seguiam a encenação da cantiga. Com a música foram feitos exercícios físicos com as crianças e dançou-se a música com os movimentos na “cabeça, ombro, joelho e pé”, o que estimulou a observação e reflexão do seu corpo. Alguns alunos se recusaram a brincar. Um deles argumentou: “eu não sou mais criança para dançar esta música” (Relatório GETEFF 2013 *In* BARBOSA, 2015, p. 173).

Um diálogo sobre “o que é ser criança?” aconteceu diante de tal situação. Em resposta, os educandos e as educandas relataram que crianças podem brincar livremente, sem afazeres, enquanto eles tinham obrigações, como a própria escola (Relatório GETEFF 2013 *In* BARBOSA, 2015). Considerando a escola como uma obrigatoriedade que lhes “retira” o direito de ser criança, refleti sobre como as crianças são tratadas nos ambientes escolares.

Retomando o rumo do relato, o grupo interligou a música escutada e dançada com o tema gerador do encontro: o corpo. De acordo com os relatos descritos por Barbosa (2015), as crianças argumentaram sobre diferenciações de corpos ditos “normais” e “deficientes”.

Ao atribuírem adjetivos ruins para corpos deficientes, destaca-se que não foram relatados a presença de crianças com deficiência no convívio escolar dessas crianças. Essa situação é uma evidência sobre como as pessoas com deficiência são estigmatizadas na sociedade e como as crianças são afetadas pela ausência desses corpos, pois não têm possibilidade de conhecê-los e percebê-los como diferentes, mas não inferiores. A percepção de corpo aprendente de maneira gnosiológica e existencial (FREIRE, 1989b; DUSSEL, 2019), reforça a ideia que podemos refletir e vivenciar o mundo de maneiras diversas.

No momento de construção textual sobre a temática, as observações presentes em Barbosa (2015) indicaram que a maioria das crianças ainda não conseguia escrever e outras tinham a escrita ilegível. Essa situação também revela como as atividades corporais permitiram a participação das crianças nas reflexões, mais do que a própria escrita.

Destacaram-se três textos elaborados pelos educandos sobre a temática:

Olá, meu nome é C. Eu gosto muito de minhas mãos. Porque com elas eu posso pegar as coisas. Com elas eu posso pintar minhas unhas. Com elas eu posso escrever. E por isso que eu gosto das minhas mãos (Relatório GETEFF 2013 In BARBOSA, 2015, p. 175).

Oi meu nome é N. e eu tenho uma história interessante pra mim contar para vocês eu amo todo meu corpo mais a parte do meu corpo q eu amo mais é meu pé porque com ele eu posso fazer muitas coisas posso correr posso andar e também é por isso que eu torço pro Paysandu por que no desenho do time tem um pé com asas. E com ele eu posso jogar bola. E com ele eu posso bater nos meninos que mexem comigo mais isso e uma coisa que eu não gosto de fazer com eles mais foram os meninos que pediram e além do meu pé eu amo também a minha mão porque com elas eu posso pegar nas coisas em tudo e é por isso que eu amo eles dois (Relatório GETEFF 2013 In BARBOSA, 2015, p. 175-176).

Olá, o meu nome é C. eu tenho nove anos. Estou na 3ª serie, sou muito estudiosa. Quando eu corro eu fico muito feliz. Mas sou muito alegre e os meus dias são muito alegres. Eu venho alegre correndo. E eu nunca quero ficar aleijada, do meu pé, perna, mão e braço. E andando o dia passa e fica mais alegre (Relatório GETEFF 2013 In BARBOSA, 2015, p. 176).

Diante dos relatos, é perceptível como as partes dos corpos mais valorizadas são as extremidades e suas utilidades cotidianas. Em relação às mãos, estas são responsáveis pela escrita, por transformar e pegar nas coisas. Os pés representam a sustentação dos corpos, assim como o resgate dos membros inferiores.

O sentimento das crianças em relação as pessoas com deficiência pode ser evidenciado como futuro tema gerador, como ocorreu. A partir dessa atividade estética, o grupo conseguiu perceber o posicionamento das crianças sobre a temática do corpo e identificar caminhos éticos possíveis para trabalhar a questão da diferença entre os corpos.

7.4 Quem é Você? Do que Você Gosta?

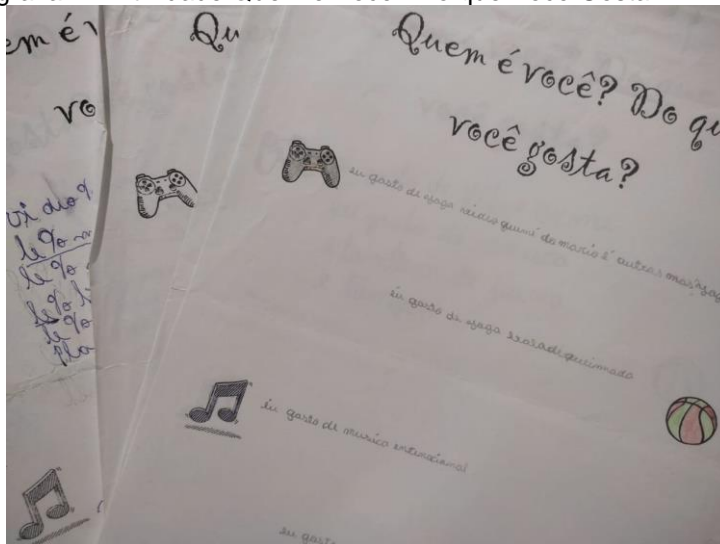
Percebeu-se que o gosto é uma curiosidade constante do grupo ao se deparar com uma nova turma. Podemos conhecer as pessoas através de seus gostos? Qual a influência dos gostos nas nossas ações e o impacto nas atividades pedagógicas?

A temática do gosto é uma constante no cotidiano das pessoas e um tema estético: o gosto realmente é algo pessoal, transcendental ou social? Dependendo do viés filosófico podemos chegar a várias conclusões.

Este planejamento e ação pedagógica em questão foi tematizado pelo gosto. O grupo elaborou uma atividade dialógica para uma turma do 4º ano do ensino fundamental em 2016, com o intuito de conhecer a turma e se deixarem ser conhecidos.

Diante disso, o GETEFF elaborou impressões em papéis A4 com os dizeres “quem é você? Do que você gosta?”, a seres distribuídas para a turma:

Fotografia 4 – Atividade Quem é Você? Do que Você Gosta?



Fonte: Relatório GETEFF 06 abr. 2016.

A temática objetivou (Relatório 06 abr. 2016):

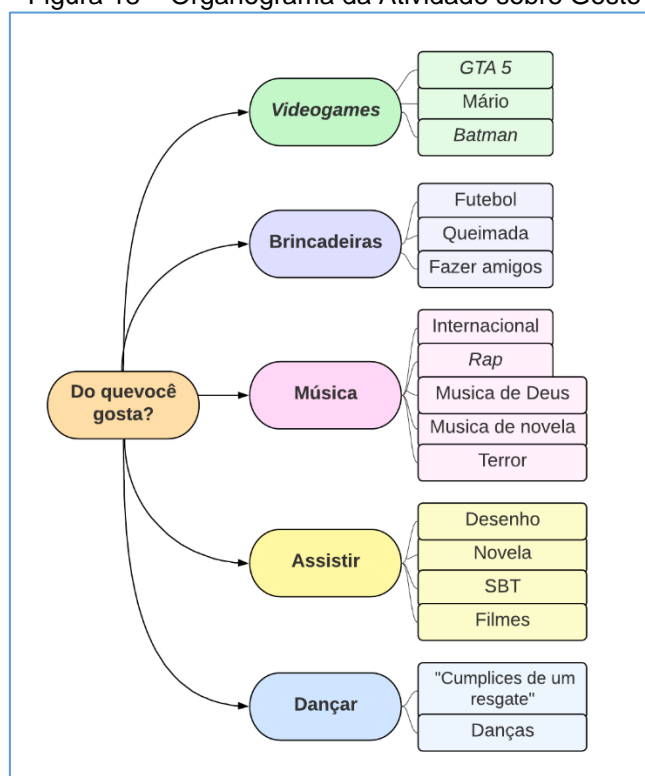
- Compreender quais recursos lúdicos agradarão mais os educandos e as educandas;
- Conhecer quais são seus gostos pessoais;
- Perceber se os gostos envolvem outras pessoas ou individuais;
- Analisar a escrita, autorreflexão e argumentação lógica.

Ao entrarem em contato com os educandos e as educandas, o grupo avaliou como positiva a recepção:

Quando chegamos fomos bem recebidos pela turma. A maioria é muito comunicativa e conversaram bastante, fazendo perguntas sobre quem nós éramos e o que faríamos lá. Após explicarmos que iríamos trabalhar filosofia com crianças naquela turma até o fim do ano, propomos a atividade dos gostos. Alguns alunos/as começaram a responder em voz alta, antes de começar a escrita. Foi um momento muito divertido (Relatório 06 abr. 2016).

A maioria da turma optou por escrever ao invés de desenhar sobre seus gostos. Assim foi possível identificar algumas categorias principais:

Figura 18 – Organograma da Atividade sobre Gosto



Fonte: Com base no relatório GETEFF 06 abr. 2016.

Segundo essas informações, as crianças revelaram mais interesses em atividades de brincadeiras virtuais ou não, gostos musicais diversificados, assim como a escolha sobre o que gostavam de assistir. De todos os temas abordados com mais intensidade, a dança foi descrita de forma mais abrangente: apenas dança.

Um aspecto relevante para o desenvolvimento de dinâmicas que valorizem os gostos dos educandos e das educandas é a abertura para as crianças serem escutadas num ambiente em que comumente elas precisam somente escutar. De acordo com Freire (2020b), o escutar é ação fundamental para a libertação dos sujeitos.

7.5 Oficina de Poesias

Segundo os documentos de 2015¹⁰, os educandos e as educandas participaram de diferentes ações artísticas e lúdicas no GETEFF. Caminhando para as atividades finais, em

¹⁰ Relatórios de práticas pedagógicas do acervo documental GETEFF com os seguintes identificadores: 13 mai. 2015; 29 mai.2015; 19 jun.2015; 03 set.2015; 10 set. 2015; 17 set. 2015; 24 set. 2015; 01 out. 2015; 08 out. 2015; 22 out. 2015; 05 nov. 2015; 13 nov. 2015; 19 nov. 2015; 03 dez. 2015.

clima de criatividade e festejo, o grupo propôs uma atividade de criação de poesias, com o intuito de:

- Exercitar a expressão, linguagem e reflexão poética dos educandos e das educandas;
- Trabalhar as construções textuais em diferentes estilos;
- Dialogar sobre temas como: as emoções na escrita; diferenças entre poesia, prosa e versos.

Essa proposta foi elaborada através de uma brincadeira de sorteio de possíveis nomes de animais e algumas características. O elemento de surpresa foi pensamento como desafiador para as crianças e incentivo a ação criativa.

Nem todas as crianças puderam participar da ação pedagógica, segundo o relatório:

A escola estava em ritmo de final de ano. Alguns alunos/as da turma estavam fazendo aulas de reforço para as provas finais e, por isso, nossa atividade aconteceu com a turma reduzida. As crianças gostaram da proposta, falaram que amavam poesia, mas que “é algo muito complicado de fazer, é mais fácil ler”. As educadoras conversaram sobre alguns temas de poesia (inclusive porque o professor de Artes havia comentado). Após o diálogo, as crianças participaram do sorteio e iniciaram suas produções (Relatório 03 dez. 2015).

De acordo com os documentos (Relatório 03 dez. 2015), a maioria das crianças preferiu declamar suas poesias de cabeça e, por isso, não foi possível registrar todas as falas. No entanto, duas crianças apresentaram suas produções:

Gato Amigo

*Um belo dia um menino chorava porque toda a família morreu.
De noite um belo gato apareceu.
Ele abraçou o gato e fez carinho nele.
Ele ficava feliz quando o gato ficava perto dele.
O gato tinha um dono e o dono do gato cuidou do menino.
O gato ajudou muito o menino
E eles sempre foram amigos
Até eles morrerem
(Educanda do papel verde. 03 dez. 2015.)*

Papagaio Mentiroso

*Era uma vez um papagaio mentiroso.
Ele tinha um dono que morava numa casa.
Sozinho ele ficava
Ele e seu papagaio
O papagaio mentia para seu dono
E o dono ficava muito bravo
Até que um dia o papagaio foi embora
E seu dono ficou muito triste
O seu dono perguntou para todas as pessoas
se não tinham visto seu papagaio
Certo dia o papagaio voltou e ele ficou muito feliz
(Educando do papel rosa. 03 dez. 2015.)*

A partir das produções é possível notar a coesão e coerência nas produções elaboradas. De fato, a produção poética requer mais do que simplesmente fazer uma comunicação direta. Através dos escritos poéticos é possível transmitir emoções, jogos de palavras, sentidos outros para situações cotidianas.

Na produção Gato Amigo, a educanda trabalhou os sentimentos de luto e solidão diante da morte, assim como o sentimento de amizade e comunhão como um caminho para a sua superação. Já no escrito Papagaio Mentiroso, o educando relata uma difícil relação entre o animal e seu dono. Mesmo assim, o dono desespera-se diante do sumiço do papagaio.

Em virtude da realidade dos educandos e educandas de finalização das atividades, a poética fora trabalhada de maneira livre, de tal modo que as crianças pudessem refletir sobre a relação entre indivíduos e suas qualidades. No entanto, a atividade pareceu ser fecunda em possíveis relações temáticas.

7.6 Considerações Acerca das Práticas Pedagógicas Voltadas para o tema Estética

O saber estético invade de tal maneira a filosofia que é indispensável afirmar que a estética está além da estética, num sentido de recorte temático. Ao refletir sobre as contribuições dessa área para a formação filosófica pretendida pelo GETEFF, pode perceber alguns pilares:

- *As atividades estéticas são capazes de propiciar uma reflexão de corpo inteiro:* a exemplo das atividades “rede social da beleza” e a temática “corpo”, os educandos e educandas refletem junto de suas percepções sensoriais e sentimentos. Na verdade, o saber estético reforça o como os seres humanos são sensíveis.
- *A ética está sempre unida da questão estética:* de temáticas como beleza, corporeidade e gosto geralmente são levantadas questões éticas. O preconceito, a alienação e a exclusão possuem “faces” estéticas. Ou seja, foi percebido quanto na questão da beleza e no corpo ainda perpetuam concepções sociais de dominação cultural.
- *As crianças e os adolescentes geralmente gostam da área:* Seja por sentirem-se à vontade com o espaço, as atividades estéticas são espaços onde os sujeitos podem criar e se expressarem de maneira livre e artística.

Em comparação com as outras áreas filosóficas, a questão estética não apareceu como foco principal em todos os anos do GETEFF. Apesar de estar constantemente como

temática transversal, penso que mais formações sobre as potencialidades da área são importantes no campo da formação de professores.

Compreende-se que a estética filosófica é uma manifestação da boniteza freireana ao construir atividades de valorização dos saberes dos educandos e educandas, assim como seus corpos. Existe a necessidade de democratização dos espaços públicos para novas experiências estéticas, inclusive com a natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começando a tecer as considerações sobre a atual dissertação percebo uma trajetória tripla no que tange os objetivos da pesquisa: refletir sobre a perspectiva estética na pedagogia da libertação Freireana e sobre o próprio Paulo Freire, relacioná-la com a concepção estética encontrada na filosofia da libertação de Enrique Dussel e, por fim, observar esse movimento estético nas práticas de educação popular propostas no ensino de filosofia com crianças do GETEFF.

Apesar de poder identificar nitidamente três temáticas, tomei o processo investigativo como uma caminhada: para discorrer sobre a estética freireana em práticas pedagógicas foi preciso entendê-la, interpretá-la, reconhecê-la. A união entre pedagogia e filosofia da libertação enquanto teorias e *práxis* foi fundamental para propiciar uma libertação da própria estética, o que não significa negar toda a historicidade e construção ocidental, mas de reconhecer que só esta não é suficiente para representar manifestações dos povos latino-americanos.

Neste sentido, considero que a escolha do método analético viabilizou uma abertura de interpretação do objetivo estético: foi possível buscar compreender a estética freireana no decorrer das leituras sobre Paulo Freire. Por vias de proximidade, alguns autores costumam dialogar com a questão estética freireana com filósofos da tradição grega, romântica e frankfurtiana. No entanto, a via analética dessa estética pontua a partir de afirmativas defendidas por Freire como problematizações sobre boniteza partiram de sua história de vida, permeando memórias de infância, situações preconceituosas que sujeitos nordestinos enfrentam e períodos de exílio em países da África.

A estética freireana, ou ainda estética da pedagogia libertadora, nesta dissertação foi sintetizada em algumas perspectivas:

- *Os escritos de Paulo Freire são poéticos*: sem esquecer a fala, mas focando a análise no seu modo de escrita, Freire apresentava suas reflexões em variados estilos textuais, com representações de publicações em formatos de diálogos e textos dissertativos mesclados com poesias. Em escritas narrativas e argumentativas Freire fazia questão em descrever as emoções, os cenários físicos e os sentimentos dos contextos vividos como fundamentais para o entendimento de suas reflexões educacionais.

- *O processo de conhecimento dos seres humanos é estético*: uma das principais argumentações contra os modelos pedagógicos centrados na racionalidade, isto é, com o foco na apreensão de conteúdos como sinônimo de aprendizado, é a defesa da

educação pelo corpo. Na perspectiva freireana de educação, os seres humanos têm as suas primeiras leituras de mundo através de suas relações sensíveis com o meio ambiente e o meio social. Nesse seguimento, o processo de conhecimento humano evidencia a necessidade ontológica em aprender com os sentidos, a necessária criatividade, curiosidade estética e consciência de transformação do mundo.

- *As práticas pedagógicas de professores e professoras são artísticas:* em diálogo com Ira Shor, Paulo Freire descreve como *ser professor* e *ser professora* prevê uma série de saberes próprios da prática docente. Além de abordar determinado conteúdo, cabe aos professores e professoras a decisão em como agir nos espaços físicos, saberem a relevância da forma de falar com os alunos e as alunas e demais atitudes que definirão as relações interpessoais naquele espaço. Dessa maneira, fala-se sobre um conjunto de habilidades aprendidas constantemente sem esquecer do diálogo sensível.

- *A educação libertadora é o reflexo de boniteza:* a questão da boniteza no pensamento freireano é referente ao âmbito moral, pois a busca pela educação libertadora bonita significa também uma educação correta, no sentido de respeito aos seres humanos. As discussões sobre o conceito de beleza quase sempre encontram a definição de agradabilidade, plenitude, felicidade. Padrões políticos opressões, que também são percebidos nos modelos escolares, são apresentados por Freire como feiura. A fome é feia, o sofrimento é feio, a desassistência é feia, portanto, a libertação das pessoas em vivenciar essas situações são caminhos para a beleza de ser gente, a beleza da dignidade.

- O processo ético da libertação caminha ao lado da estética: este último tópico entrelaça os outros e na perspectiva pedagógica freireana é voltada para a prática pedagógica daqueles e daquelas que almejam a libertação. Essa afirmativa é interessante uma vez que equipara a ética e a estética, ao invés de favorecer a atitude ética uma situação hierarquizada. Aqui a estética não se constitui em mero acessório ou superficialidade, mas é ponto central dos projetos de libertação.

Diante disso, ao relacionar a temática educacional com a discussão estética travada na filosofia da libertação formulada por Enrique Dussel no escrito emblemático *Filosofia da Libertação* e em outros, inclusive considerando a atualidade dos posicionamentos do autor sobre o tema da estética, foi possível tecer as seguintes considerações:

- *A estética percebida na pedagogia da libertação é uma estética da libertação:* partindo do entendimento acerca das sete hipóteses estéticas da libertação de Enrique Dussel e seus outros escritos sobre a temática, o processo de dominação dos povos

colonizados contribuiu efetivamente para o *esteticídio*, isto é, a negação da valorização dos objetos estéticos produzidos por sujeitos latino-americanos. Tal como denuncia Freire, as culturas dominadoras tendem a determinar como “feio” aquilo que é diferente e ditar como “bonito” os seus padrões de beleza. Esse aspecto da estética também pode ser aprendido e por isso é indivisível à educação.

- *A ontologia estética de Dussel vai de encontro com a gnosiologia de Freire:* ao defender a estética como teoria do conhecimento sensível, Dussel aproxima-se da perspectiva gnosiológica freireana. De maneira ontológica (visto que conhecer faz parte da humanidade), os seres humanos dependem dos sentidos e da sensibilidade para conhecer e se relacionar com o mundo. Essa afirmativa é simples, como a maioria das discussões estéticas, no entanto, resta-nos questionar o quanto os processos pedagógicos embasam suas práticas nessa análise sensível-humanística-ontológica.

- *É preciso compreender o sentido do saber estético de maneira plural e diversificada:* intencionando a diversidade estética presente nas culturas, o que envolve *entrelaces estéticos*, Dussel propõe a abertura estética em vez de sua conceitualização universalizada. Quando esse movimento acontece no contexto pedagógico-filosófico defendo que a estética não é “diluída” dentre outros conceitos, mas potencializada. Nesse caminho, a reflexão estético-educacional não necessariamente precisa estar focada em discussões como a arte e beleza, mas percorre de forma sinestésica os outros saberes filosóficos e sociais.

- *A estética caminha com a ética e a política:* a escolha de um posicionamento estético implica numa decisão política. Neste sentido, as pedagogias e filosofias da libertação precisam estar criticamente conscientes de seus deveres estéticos-éticos em consonância com o projeto político. Ações voltadas para a libertação são radicalmente contraditórias acontecerem de acordo com estéticas opressoras, seja no aparente, seja nas manifestações corporais ou relações interpessoais.

À vista dessas profundas reflexões sobre a estética na educação e na filosofia, me propus a analisar o conceito a partir da documentação cedida pelo GETEFF. Confesso que antes das análises iniciarem eu não sabia quais resultados encontraria, quais seriam as possíveis lacunas e quais seriam minhas contribuições. Os achados foram significativos e auxiliaram a perceber a estética educacional em momentos explicitamente estéticos ou “estéticos além da estética”.

Acerca dos dados gerais sobre o GETEFF, pode-se fazer as seguintes considerações:

- *O ensino de filosofia com crianças prevê uma educação integral e sensível:* a partir dos princípios pedagógicos freireanos, pode observar como o embasamento do grupo tem como foco o aprendizado das crianças a partir de seus contextos e seus gostos. O planejamento das atividades possui diferentes estratégias pedagógicas que visam a ludicidade e alegria dos educandos e educandas.

- *O ensino do GETEFF promove uma transformação parcial dos espaços escolares públicos:* visando a dialogicidade entre os educandos e as educandas, o grupo inicia suas atividades reorganizando as carteiras escolares em formatos de círculo. Essa mudança no espaço escolar sob inspiração freireana propicia melhor interação social e oportuniza que as salas de aula tenham espaços suficientes para a realização de atividades que envolvem a movimentação dos corpos.

- *O entendimento das crianças como seres de direito:* apesar da legislação escolar garantir a educação de crianças e adolescentes, muitas vezes nesses ambientes não existe a reflexão crítica partindo das crianças, como se o “papel” delas fosse somente de decorar falas e ações para repetir na sociedade, ou ainda, para “moldar futuros cidadãos”. Ao escutar, estimular a pergunta e o diálogo, o ensino de filosofia com crianças do GETEFF tem um foco ético de reconhecimento dos direitos das crianças, o que vai de encontro com a boniteza de ser gente.

- *A filosofia com crianças precisa de metodologias lúdicas, que visam o bem-estar dos educandos e das educandas:* o ensino filosófico do GETEFF não existe de maneira puramente expositiva, e não segue um planejamento pautado na história da filosofia clássica. Para além dos conteúdos, o trabalho de filosofia com crianças requer a presença de ações dialógicas, com dinâmicas e brincadeiras, manifestações artísticas e leituras.

Sobre as práticas pedagógicas analisadas de maneira temática, faço duas pontuações:

- *A estética e a ética são temas coligados:* os temas geradores da ética são bem desenvolvidos com o apoio estético, assim como o movimento contrário. Os temas de ética possuíram uma vasta escolha de ações diferentes para abordar dado tema, intercalando diálogo, elementos audiovisuais, dinâmicas e manifestações artísticas. Do mesmo modo, temas estéticos como gosto, autoaceitação e beleza, por exemplo, sempre estão envolvidos de situações éticas percebidas na sociedade.

- *Existe estética para além da estética:* a estética enquanto manifestação artística, cultural e poética dos seres humanos foi constantemente referenciada nos demais temas filosóficos do GETEFF. Áreas filosóficas emergentes como “filosofia do corpo”, “filosofia africana” e “filosofia da cultura” envolvem elementos estéticos próprios. Nesse sentido, ao tecer um ensino filosófico com base em Paulo Freire, o ensino de filosofia com crianças e adolescentes do GETEFF potencializa debates ao manter a estética como fundamento.

Evidentemente alguns caminhos ainda precisarão ser percorridos: apesar de encontrar relatos sobre a alegria e o bem-estar dos educandos e das educandas, não pude realizar uma observação focada na questão estética. Além do mais, os ambientes são repletos de contrastes: não é possível afirmar que sempre as práticas alcançam o princípio estético-libertador. Não é possível afirmar que todas as crianças sempre estão felizes, ou que tudo acontece de maneira mais harmônica e artística possível.

Como bem enfatizei anteriormente, a estética não é única e não é base da pedagogia tradicional ocidental dominante. Muitas vezes ela ainda é tratada como menos importante, perda de tempo, superficialidade. Por vezes é difícil reaver o gosto na manifestação livre quando todos os dias as pessoas, e sobretudo crianças e adolescentes, são levadas a acreditar que suas vozes não têm importância, ou ainda que a memorização é sinônimo de inteligência.

No entanto, a proposta do ensino de filosofia com crianças e adolescentes do GETEFF e a descrição de suas práticas pedagógicas acende a esperança da estética como elemento fundamental de libertação e das possibilidades de transformação da educação.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, Cídio Lopes de. **Estética e Educação nas obras “O nascimento da tragédia”, “Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino” e “III consideração intempestiva: Schopenhauer educador” de Friedrich W. Nietzsche**. 2010. 181 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Faculdade de São Bento, São Paulo, 2010.

ALQUICIRA, Dayrell González. **Hacia una Pedagogía de la Liberación Creadora: una lectura estética de la propuesta de Paulo Freire**. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Cultura) - Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, 2017.

ANDRADE, Julia Pinheiro. **Cidade Cantada: experiência estética e educação**. 2007, 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo: FEUSP, 2007.

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BARCELLOS, Ana Carolina Kastein. **A Experiência Estética na Formação do Docente da Educação Básica**. 2014. 107 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista De Piracicaba, Piracicaba, 2014.

BERINO, Aristóteles. Interminados, Criadores e Sonhadores: o problema da estética em Paulo Freire. **Revista Estudos Culturais**. ed. 5, p. 24-38, 2020.

BERINO, Aristóteles. Paulo Freire Esteta: arte, fotografia e cinema. **Revista e- Mosaicos**, v.6 n.13, p. 2017.

BARBOSA, Cléuma de Melo. **Da feiura à boniteza do mundo: a ética Freireana no ensino de filosofia com crianças e adolescentes**. Monografia (Licenciatura em Filosofia) - Universidade Federal do Pará: Belém, Pará, 2015.

BARBOSA, Cleuma de Melo. **O ensino de filosofia e a formação do ser-sujeito-criança na educação de Paulo Freire**. Orientador: Damião Bezerra Oliveira. 2018. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

BOAVIDA, João. **Educação Filosófica: sete ensaios**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. 2ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação como cultura**. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Método Paulo Freire**. 32 ed. São Paulo Brasiliense, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**.

CABRAL, Fabíola Barroso *et al.* Ensino Freireano de Filosofia com Crianças: um olhar para os encontros pedagógicos. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares da; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. **Caderno de Atividades Pedagógicas em Educação Popular**: pesquisas e narrativas pedagógicas. Belém: NEP/CCSE-UEPA, 2018.

CARVALHO, Francisco das Chagas Amorim de. Ética, estética e poética na educação. **Todas as Musas**, ano 12, n.01, p. 124-135, jul-dez, 2020.

CASALI, Alípio. Boniteza: a beleza ética em Paulo Freire. In: FREIRE, Ana Maria (org.). **A Palavra Boniteza na Leitura de Mundo de Paulo Freire**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

COELHO, Germano. Paulo Freire e o Movimento de Cultura Popular. In: ROSAS, Paulo (Org). **Paulo Freire: educação e transformação social**. Recife: UFPE, 2002.

COSTA, Gildo José da. **A analítica de Enrique Dussel e a dialógica de Paulo Freire**: em busca dos fundamentos da ética da libertação. 2019. 278 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Filosofia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

CRESWELL, John. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DELGADO, Gonzalo Jaramillo. **Valoración Ético-estética de la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire**. 2009. 347 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), Medellín, 2009.

DIAS, Alder. Educação freireana e filosofia: uma análise histórico-educacional do grupo de estudos e trabalho do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares da; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. (Orgs.). **Caderno de Atividades Pedagógicas em Educação Popular**: relatos de pesquisas e de práticas pedagógicas. n. 5. Belém: NEP-CCSE-UEPA, 2015.

DUSSEL, Enrique. A Filosofia da Libertação Frente aos Estudos Pós-coloniais, Subalternos e a Pós-modernidade. **Revista Direito e Práxis**, [S.l.], v.8, n.4, p. 3232-3254, dez, 2017.

DUSSEL, Enrique. **Método para uma Filosofia da Libertação**. São Paulo Edições Loyola, 1986

DUSSEL, Enrique. **Oito Ensaio sobre Cultura Latinoamericana e Libertação**. São Paulo: Paulinas, 1997.

DUSSEL, Enrique. Sete Hipóteses para uma Estética da Libertação. **Revista Filosofazer**. Passo Fundo, n. 52, jul.dez. 2019. p. 3-39.

DUSSEL. **Filosofia da Libertação na América Latina**. Trad. de Luis João Gaio. São Paulo: Edições Loyola, 1977.

EATON, Marcia Muelder. Arte e o Estético. In:KIVY, Peter (org). **Estética: fundamentos e questões de Filosofia da Arte**. São Paulo: Paulus, 2008.

FARINON, Maurício João. **O Ético E O Estético Em Adorno**. 2012. 102 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2012.

FERREIRA, E. P. Estética e epistemologia na educação tecnológica: elementos em Freire e Marcuse. **Revista Vértices**, v. 14, n. 3, p. 103-116, 12 abr. 2013.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **A educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 2001a.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta Mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2 ed. São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12 ed. Paz e terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educadores de Rua, uma Abordagem Crítica: alternativas de atendimento aos meninos de rua**. Bogotá: UNICEF, 1989b. (Série Metodológica).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25 ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 63 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Solidariedade**. Indaiatuba: Vila das Letras, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020b.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001b.
- FREIRE, Paulo. **Professora, sim; Tia, não!** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- GALEFFI, Dante. Po(éticas) da formação: ética e estética na trans-formação humana emergente. Divertimento poético polilógico. In: PIMENTEL, Álamo; GALEFFI, Dante; MACEDO, Roberto Sidnei. **Po(éticas) da formação: experimentações éticas e estéticas no acontecer formacional**. Salvador: EDUFBA, 2012.
- KIIHL, Raniely do Nascimento. **Experiência Estética e Educação: a contribuição filosófica de Theodor Wiesengrund-Adorno**. 2013. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- KIVY, Peter Kivy. Introdução: estética hoje. In: KIVY, Peter Kivy et al. **Estética: fundamentos e questões de filosofia da arte**. Trad. de Euclides Luiz Calloni. São Paulo: Paulus, 2008.
- KOHAN, Walter Omar. A Infância. In: KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire mais do que Nunca: uma biografia filosófica**. Belo Horizonte: Vestígio, 2020.
- KOHAN, Walter Omar. **Filosofia para Crianças**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Direitos Humanos na Sala de Aula**. Rio de Janeiro, Novamerica, ano 6, n.63, jul.2005.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1990.
- LIPMAN, Matthew. **A Filosofia vai à Escola**. Trad. de Maria Elice de Brzezinski e Lucia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus, 1990.
- LORIERI, Marcos Antonio. **Filosofia: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Elementos de Estética**. Belém: UFPA, 1979.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. Introdução: inspirações, artimanhas, filigranas e confissões. In: PIMENTEL, Álamo; GALEFFI, Dante; MACEDO, Roberto Sidnei. **Po(éticas) da formação**: experimentações éticas e estéticas no acontecer formacional. Salvador: EDUFBA, 2012.

MACEDO, Silvio de. **Curso de Filosofia da Arte**: da estética filosófica à estética literária. Rio de Janeiro: Editora Elo, 1987.

MAINARDES, Jefferson; CURY, Carlos Roberto Jamil. Ética na Pesquisa: princípios gerais. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (org). **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019

MELO, Dannilo Cesar Silva. **Kovae Ta'angá Escolas Mbyá Guarani Na Bienal Do Mercosul**: reflexões sobre educação e estética decolonial. 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

MORIGI, Aline Franciele. **Experiência Estética e Formação Humana na Perspectiva Educativa de John Dewey**. 2015. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade De Passo Fundo, Passo Fundo, 2015.

MOTHERSILL, Mary. O Belo e o Julgamento Crítico: remapeando a estética. In: KIVY, Peter (org). **Estética**: fundamentos e questões de Filosofia da Arte. São Paulo: Paulus, 2008.

NEP. **Relatório GETEFF**, 19 de abril de 2011.

NEP. **Relatório GETEFF**, 16 de junho de 2011.

NEP. **Relatório GETEFF**, 12 de agosto de 2011.

NEP. **Relatório GETEFF**, 18 de agosto de 2011.

NEP. **Relatório GETEFF**, 22 de agosto de 2011.

NEP. **Relatório GETEFF**, 01 de setembro de 2011.

NEP. **Relatório GETEFF**, 13 de outubro de 2011.

NEP. **Relatório GETEFF**, 13 de maio de 2015.

NEP. **Relatório GETEFF**, 01 de outubro de 2015.

NEP. **Relatório GETEFF**, 08 de outubro de 2015.

NEP. **Relatório GETEFF**, 03 de setembro de 2015.

NEP. **Relatório GETEFF**, 10 de setembro de 2015.

NEP. **Relatório GETEFF**, 17 de setembro de 2015.

NEP. **Relatório GETEFF**, 24 de setembro de 2015.

NEP. **Relatório GETEFF**, 01 de outubro de 2015.

NEP. **Relatório GETEFF**, 08 de outubro de 2015.

NEP. **Relatório GETEFF**, 22 de outubro de 2015.

NEP. **Relatório GETEFF**, 05 de novembro de 2015.

NEP. **Relatório GETEFF**, 13 de novembro de 2015.

NEP. **Relatório GETEFF**, 19 de novembro de 2015.

NEP. **Relatório GETEFF**, 03 de dezembro de 2015.

NEP. **Relatório GETEFF**, 10 de dezembro de 2015.

NEP. **Relatório GETEFF**, 16 de outubro de 2016.

NEP. **Relatório GETEFF**, 19 de outubro de 2016.

NEP. **Relatório Geral GETEFF**. [s.d.] 2016.

NEP. **Relatório GETEFF**, 10 de maio de 2017.

NEP. **Relatório GETEFF**, 02 de junho de 2017.

NEP. **Relatório GETEFF**, 09 de junho de 2017.

NEP. **Relatório GETEFF**, 06 de setembro de 2017.

NEP. **Relatório GETEFF**, 13 de setembro de 2017.

NEP. **Relatório GETEFF**, 25 de outubro de 2017.

NEP. **Relatório GETEFF**, 01 [s.d.] 2019.

NEP. **Relatório GETEFF**, 02 [s.d.] 2019.

NEP. **Relatório Geral GETEFF**, [s.d.] 2019.

NUNES, Benedito. **Introdução à Filosofia da Arte**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1991.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Leituras Freireanas sobre Educação**. São Paulo: UNESP, 2003.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; AMADOR, Afonso. Ensino de Filosofia *com* Crianças: Pressupostos Teórico Metodológicos Freireanos. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (org.). **Formação pedagógica de Educadores Populares: fundamentos teóricos-metodológicos Freireanos**. Belém: UEPA CCSE NEP, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares da. A Construção de Categorias de Análise na Pesquisa em Educação. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Orgs.). **Abordagens Teóricas e Construções Metodológicas em Educação**. Belém: EDUEPA, 2011.

PASTRE, Jose Luiz. **Educação e Estética da Existência**: práticas da liberdade e criação de novas possibilidades de vida. 2014. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial**: a problemática ética da "diferença" e da exclusão social. 2e. Petrópolis: Vozes, 2005.

PAULO, Fernanda dos Santos; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisa participante e a educação popular: luta e resistência a partir de Paulo Freire e de educadoras populares. **Revista Panorâmica online**, [S. l.], v. 24, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/763>. Acesso em: 27 jun. 2020.

REDIN, Euclides. Boniteza. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

REDIN, Marita Maria. Estética. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

REIS, Lígia de Almeida Durante Correa dos. **Filosofia e estética na formação da criança: considerações a partir da novela filosófica Suki**. 2008. 159 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2008.

RODRIGUES, Denise Simões; FRANÇA, Maria Perpétuo do Socorro Gomes de Souza Avelino de. A Pesquisa Documental Sócio-histórica. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. (orgs.), **Metodologias e Técnicas de Pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2010.

ROMEIRO, Artieres Estevão. **Dialética Negativa, Teoria Estética e Educação: Experiência Formativa e Racionalidade Estética em Theodor W. Adorno**. 2015. 131 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal De São Carlos, São Carlos, 2015.

ROSITO, Margaréte May Berkenbrock. A Estética da Pedagogia da Esperança: contribuições à formação de professores. **Revista Reflexão e Ação**, v. 25, n. 2, p. 09-26, maio-ago., p. 9-25, 2017.

SAINT-EXÚPERY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. São Paulo: Paulus, 2015.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online]. 2015, v. 96, n. 244. pp. 561-576. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S2176-6681/345513545>>. ISSN 2176-6681. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/345513545>. Acesso em: 17 nov. 2021.

SOARES, Maria Luiza Passos. **Educação Estética**: investigando possibilidades a partir de um grupo de professoras. 2008. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, 2008.

SOARES, Rosana. **A Educação Estética como Possibilidade de Emancipação dos Sujeitos no Ensino da Arte**: Desdobramentos E Implicações. 2015. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Da Bahia, Salvador, 2015.

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à Estética**. 15 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

TREZZI, Clóvis. Estética e Educação. **Revista Criar Educação**, v. 6, n.2, p. 1-11, 2017.

VIANA, Raimundo Nonato Assunção. **O Bumba-Meu-Boi como Fenômeno Estético**. 2006. 111 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande Do Norte, Natal, 2006.

YIN, Robert. **Estudo de caso**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A- QUADROS DE ANÁLISE DOCUMENTAL

TEMA GERADOR	OBJETIVO OU PROBLEMATIZAÇÃO	ÉTICA		
		TEMA(S) FILOSÓFICOS TRANSVERSAIS	SABERES CURRICULARES	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
“Ser alguém na vida”	O que significa "ser alguém"?	Ontologia	Debate sobre temáticas ontológica: ser e sociedade. Leitura e interpretação de leituras literárias.	Exibição de vídeos: “O existencialismo” e “Alice no país das maravilhas”. Círculo Cultural Dialógico e de Problematização. Construção de textos.
Direito das crianças e adolescentes	Debater sobre os direitos das crianças e adolescentes	Política Lógica	Apresentação dos fundamentos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Debate sobre os direitos de crianças e adolescentes e cuidados na internet Moral	Dinâmica: irmão-gêmeo. Exibição de animação sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).
Vivências	Estimular a socialização das experiências de cada indivíduo	Lógica Estética	Debater sobre relações Humanas Compreensão sobre a concepção dos espaços diferentes Escrita e da oralidade Estímulo do raciocínio lógico e a categorização de conceitos.	Círculo Cultural Dialógico e de Problematização. Codificação e Decodificação por imagens.
Conhecendo a turma: Diferenças	Considerar o conceito de diferença	Estética	Diálogos sobre o autoconhecimento e relações com o outro Estudo sensorial do tema e expressão artística de emoções/pensamentos Alteridade	Círculo Cultural Dialógico e de Problematização. Dinâmica do toque. Elaboração de desenhos.
Diferenças de gênero e Diversidade cultural	Como os estudantes pensam a diferença de gênero e a diversidade cultural?	Filosofia da cultura Antropologia filosófica	Diálogo sobre questões de gênero e as problematizações no âmbito social. Conceitualização e expressão em diferentes linguagens. Debate sobre afetividade	Círculo Cultural Dialógico e de Problematização. Produção de textos. Produção de cartazes. Dinâmica do “eu te amo”.
Amor aos diversos seres	Quais percepções os educandos tinham sobre o amor?	Estética	Expressão sobre o amor na sociedade. Relevância da amorosidade.	Círculo Cultural Dialógico e de Problematização. Construção de livrinhos.
Respeito 1	Quais concepções os educandos têm sobre a questão do respeito?	Política	Expressar sua opinião com cuidado ao outro Trabalhar de forma coletiva, valorizando as potencialidades de cada um Alteridade	Nuvem de palavras sobre respeito. Acróstico.
Justiça	Quais concepções os educandos têm sobre a justiça?	Política Antropologia Filosófica	Debate sobre conceitos da área ética e política.	Teatro: Alegorias de Platão. Juri simulado.

			Conceitualização. Estudo sobre princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente.	Cartaz sobre o estatuto da criança.
Meu rótulo: valorização das qualidades	Debater sobre a questão das qualidades em si e no outro	Lógica Estética	Desenvolvimento de reflexão crítica, conceitualização e argumentação lógica sobre a temática em questão	Produção de cartazes de crachás. Dinâmica do autógrafo.
Solidariedade	O que as crianças e os adolescentes entendem por solidariedade?	Política Antropologia Filosófica	Relevância das ações solidárias na sociedade. Reflexão crítica sobre situações da atualidade.	Contação de história: "solidariedade". Atividade "Pensando um pouco".
Discutindo a ética	Nossos educandos se sentem respeitados pela sociedade?	Estética Gnosiologia Política	Leitura, interpretação e reflexão de textos. Debates sobre filosofia Platônica e ética. Expressão de ideias através de manifestações artísticas.	Círculo Cultural Dialógico e de Problematização. Dinâmica de mímicas: medo e respeito. Leitura, contação de histórias e dramatização das alegorias de Platão: "Anel de Gíges" e "Caverna". Oficina: anéis de Gíges com massa de modelar.
Elaborando jogos e regras	Como criar jogos e estudar a partir deles?	Lógica Estética	Debate sobre a ludicidade na atualidade. Reflexão crítica sobre o processo de criação de jogos eletrônicos.	Círculo Cultural Dialógico e de Problematização. Dinâmica: plataforma de jogo eletrônico.
Escravidão	Quais concepções nossos educandos têm sobre a escravidão em nossa sociedade?	Alteridade Política	Reflexão acerca da escravidão na perspectiva histórica e social. Compreensão do processo colonial no Brasil e seus impactos.	Círculo Cultural Dialógico e de Problematização. Produção de cartazes em grupos.
Quais são as qualidades dos escritores? Como educandos percebem suas qualidades?	O que os educandos entendem por qualidades?	Estética	Promover debate sobre a questão das qualidades dos indivíduos na sociedade.	Jogo das qualidades.

TEMA GERADOR	OBJETIVO OU PROBLEMATIZAÇÃO	ESTÉTICA		
		TEMA(S) FILOSÓFICOS TRANSVERSAIS	SABERES CURRICULARES	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
Diferenças: meu corpo e o corpo do outro	Como os estudantes pensam a diferença de gênero, a partir do olhar para o corpo?	Ética	Diálogo sobre o tema do corpo, sob a ótica ética e estética Produção de textos Ética e sociedade	Círculo Cultural Dialógico e de Problematização. Dinâmica musical: cabeça, ombro, joelho e pé. Elaboração de textos.
Pré-conceito: com quem?	Como os estudantes conceituam características estético-culturais diversas?	Ética	Debate sobre representações sociais de características étnicas e debater problemáticas Ética e sociedade	Dinâmica: cantiga de toda "com quem?". Debate sobre os moradores em situação de rua.
Estética e Ética de Mãos Dadas	Quais relações estéticas nossos educandos percebem e manifestam?	Ética Política Gnosiologia Lógica	Promover o exercício da criação Realizar estudo sobre a beleza e sociedade Estudo das características dos estilos artísticos	Dinâmicas: teatro, desenho e música. Construções de poesias. Construção de livros de colagens. Círculo Cultural Dialógico e de Problematização.
Primeiro Encontro	Apresentação do GETEFF Conhecer a turma	Gnosiologia	Levantamento de assuntos de acordo com base nas questões de gosto.	Círculo Cultural Dialógico e de Problematização. Dinâmica: o que eu gosto?
Autoaceitação	Quais as percepções de beleza dos educandos, com ênfase nos padrões de beleza?	Ética Antropologia Filosófica Filosofia da Cultura	Reflexão sobre o Dia da Consciência Negra. Reflexão sobre o impacto do racismo na autoaceitação dos indivíduos. Debate sobre as mídias sociais.	Círculo Cultural Dialógico e de Problematização. Dinâmica: rede social da beleza.
Autorretrato	Conhecer a turma Apresentar o projeto do GETEFF	Lógica Ética	Levantamento dos temas geradores voltados para a questão de gosto. Diálogo sobre "eu" e o "outro".	Círculo Cultural Dialógico e de Problematização. Dinâmica: autorretrato e retrato dos educadores.

LÓGICA

TEMA GERADOR	OBJETIVO OU PROBLEMATIZAÇÃO	TEMA(S) FILOSÓFICOS TRANSVERSAIS	SABERES CURRICULARES	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
Jogos e filosofia	Jogos e filosofia	Estética	Lembrança e interpretação de estória através da ludicidade/jogos	Jogo da memória. Círculo Cultural Dialógico e de Problematização.
Games Filosóficos	Games Filosóficos	Ética Política Estética	História, características e objetivos dos jogos de tabuleiro/ Relação dos jogos com a ética e política (honestidade, liberdade, elaboração e cumprimento de regras necessárias na sociedade)	Jogos (Cartas filosóficas, Xadrez e Imagem & Ação). Círculo Cultural Dialógico e de Problematização. Elaboração de uma sala de jogos.

GNOSIOLOGIA

TEMA GERADOR	OBJETIVO OU PROBLEMATIZAÇÃO	TEMA(S) FILOSÓFICOS TRANSVERSAIS	SABERES CURRICULARES	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
Primeiro Encontro	Apresentar o projeto do GETEFF Levantamento de temas geradores com base no diálogo	Ética	Leitura de texto literário Interpretação e reflexão de texto	Contação de história: <i>A Zeropeia</i> , de Hebert de Souza Betinho. Círculo Cultural Dialógico e de Problematização.
Primeiro Encontro	Apresentar o projeto do GETEFF Levantamento de temas geradores com base no diálogo	Ética	Importância do trabalho coletivo e afetividade	Círculo Cultural Dialógico e de Problematização. Dinâmica do balão. Dinâmica do barbante. Elaboração de cartaz.
Retorno das atividades do segundo semestre/ Lendas Amazônicas	Dialogar sobre as lendas Amazônicas	Gnosiologia Estética	Debate sobre lendas e mitos amazônicos e suas relações com a sociedade e forma de conhecimento Mitologia	Círculo Cultural Dialógico e de Problematização. Dinâmica de colagem sobre as lendas amazônicas.
Férias	Dialogar sobre as atividades realizadas no período de férias e problematização da palavra "férias"	Antropologia Filosófica	Leitura, interpretação e reflexão de textos Diálogo sobre saberes	Círculo Cultural Dialógico e de Problematização. Dinâmica: palavra significativa sobre as férias. Leitura do texto "A importância das férias".
Contação de estória filosófica	Dialogar sobre a busca do conhecimento Proporcionar iniciação a temas filosófico-socráticos a crianças e adolescentes.	Estética Lógica	Introdução à Filosofia O conhecimento em Sócrates e Platão O papel do filósofo.	Círculo Cultural Dialógico e de Problematização. Brincadeira: Boca de pergunta. Brincadeira: Acertando a frase. Brincadeira: Perguntas atrás das respostas. Musicalização. Construção de desenho temático.
Diálogo	Quais os entendimentos sobre diálogo que as crianças possuem?	Ética	Relação entre indivíduos e sociedade. Diálogo como fundamento epistemológico.	Círculo Cultural Dialógico e de Problematização. Construção de cartaz: a importância do diálogo.

Conhecer mundo	o Quais são as formas de conhecer o mundo dos seres humanos?	Ética	Leitura e interpretação do texto "Uma conversa com Sócrates" e flora amazônica	Dinâmica: as árvores são todas iguais? Círculo Cultural Dialógico e de Problematização. Leitura e interpretação de texto. Construção de desenhos.
Conhecendo a turma	Apresentar o projeto do GETEFF Levantamento de temas geradores com base no diálogo	Estética Lógica	Construir um bom relacionamento com a turma Apresentação do GETEFF	Círculo Cultural Dialógico e de Problematização. Dinâmica: autorretrato.
Primeiro encontro	Apresentar o projeto do GETEFF Levantamento de temas geradores com base no diálogo	Antropologia filosófica	Apresentação do GETEFF Introdução a Filosofia Importância do diálogo	Círculo Cultural Dialógico e de Problematização. Cartaz: apresentação do GETEFF. Dinâmica do mastro de fita.
Conhecendo o Outro	Como e quem são os nossos educandos?	Ética	Diálogo sobre o gosto dos educandos/ Apresentação dos princípios do ensino de GETEFF	Círculo Cultural Dialógico e de Problematização. Dinâmica de desenho.
Quais são nossos sonhos?	Quais são nossos sonhos? Quais são os significados que os educandos têm sobre sonhos e sua relevância humana/social?	Antropologia filosófica	Interpretação de textos Reflexão sobre a importância dos sonhos para os indivíduos	Leitura de texto Quadrinho da "turma da Mônica" Elaboração de desenho sobre sonhos
Sonhos futuro e	Qual a relação entre nossos sonhos e o futuro?	Ontologia Antropologia Filosófica	Reflexão sobre sonhos e sociedade: Sonhos e profissões; Sonhos e problemas sociais; Gnosiologia de Aristóteles	Atividade "carta para o futuro" Produção de textos

ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA

TEMA GERADOR	OBJETIVO OU PROBLEMATIZAÇÃO	TEMA(S) FILOSÓFICOS TRANSVERSAIS	SABERES CURRICULARES	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
África que (re)conheço	Como nossos educandos refletem criticamente a partir da leitura sobre a África?	Ética Filosofia Africana Filosofia da Cultura Estética	Debata sobre a África em perspectivas cartográficas, culturais e filosóficas. Destacar e problematizar os conceitos centrais do texto, que são: diversidade, cultura, filosofia e africanidade.	Leitura de texto em grupo. Dinâmica: escolha de título para texto. Criação de desenhos. Círculo Cultural Dialógico e de Problematização. Apresentação de vestimentas africanas.
África	Quais percepções os educandos possuem sobre o continente africano e seus	Ética Filosofia Africana Filosofia da Cultura Estética	Debata sobre a história da África. Culturas e Sociedades.	Círculo Cultural Dialógico e de Problematização. Leitura de livros Brincadeira "escravos de Jó".
Estudo Cartográfico: Conhecendo a África	Como os nossos educandos entendem a chegada dos africanos no Brasil?	Filosofia Africana Filosofia da Cultura Estética	Estudo geográfico sobre o continente africano. Cultura e ludicidade.	Círculo Cultural Dialógico e de Problematização. Brincadeiras africanas. Apresentação do mapa-múndi.
Branços, pretos e vermelhos	Como nossos educandos conceituam os brancos, pretos e vermelhos	Ética Filosofia da Cultura Estética	Estudo sobre a questão étnica. Problematização acerca do racismo.	Círculo Cultural Dialógico e de Problematização.
Dialogando sobre a cultura indígena	Quais os saberes de nossos educandos sobre a cultura e cultura indígena?	Ética Filosofia da Cultura Ontologia Estética	Diálogo acerca dos saberes indígenas amazônicos. Questão das diferenças culturais.	Círculo Cultural Dialógico e de Problematização: o que é cultura? Oficina: livros sobre cultura indígena.
Cultura amazônica	Quais os saberes e conceitos sobre a Amazônia?	Ética Política Estética	Apresentação de elementos amazônicos paraenses e colombianos	Contação de história. Círculo Cultural Dialógico e de Problematização: Amazônia(s). Pintura de imagens. Musicalização.
Amor ao Outro	Como os educandos se posicionam frente ao outro?	Estética	Debata sobre sentimentos e suas relações sociais Alteridade	Círculo Cultural Dialógico e de Problematização. Musicalização e análise de letras: amor. Dinâmicas sobre: respeito, cuidado e demonstrações de amor ao Outro.
Trabalho infantil e dignidade humana	Dialogar sobre a questão do trabalho infantil e a dignidade humana	Ética Alteridade Política	Diferenciar o trabalho doméstico de trabalho escravo. Discutir a relação entre trabalho e educação.	Exibição do vídeo "Vida Maria", produzido pela prefeitura do Ceará Círculo dialógico para refletir sobre o vídeo Atividade em grupo, com a construção de historinhas
Pobreza e sociedade	Quais reflexões os educandos apresentam sobre a pobreza na sociedade brasileira?	Ontologia Ética Política Estética	Refletir sobre a questão da pobreza na sociedade brasileira. Elaborar soluções possíveis, considerando a colaboração e conscientização da sociedade.	Círculo cultural dialógico Produção de textos sobre a pobreza Oficina: Criação de cartazes em grupos Mística "o garotinho que se chamava amor" Peça teatral Socialização de grupos Confraternização

TEMA GERADOR	OBJETIVO OU PROBLEMATIZAÇÃO	ONTOLOGIA TEMA(S) FILOSÓFICOS TRANSVERSAIS	SABERES CURRICULARES	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
Conhecendo Outro	o Como e quem são os nossos educandos?	Gnosiologia	Reflexão sobre a categoria “eu no mundo” Diálogo sobre o gosto Introdução a filosofia com crianças.	Círculo Cultural Dialógico e de Problematização. Dinâmica de desenho.
Amor	Quais as representações que os educandos têm por amor	Antropologia filosófica Estética	Debate sobre sentimentos e suas relações sociais	Círculo dialógico.
Autoconhecimento: quem sou eu?	Como os educandos refletem sobre si mesmos?	Ética Filosofia do corpo Alteridade	Exercício de autorreflexão sobre as categorias “eu” e “mundo”. Produção de textos.	Escrita: quem sou eu? Jogo Shoemaker
Autoconhecimento: eu/outro	Como os educandos se posicionam nas relações individuais e com os outros?	Ética Filosofia do corpo Alteridade	Exercícios físicos que envolvem a cooperação, pensamento crítico e ludicidade.	Jogos na quadra esportiva Jogo: corpo e mente. Mística de roda: meu número e número do outro. Dinâmica: situações hipotéticas.
Existencialismo com crianças	Quem nossos educandos entendem que são?	Estética Gnosiologia	Leitura, interpretação e reflexão de textos/ Apresentação de textos literários e identificação de características dos personagens/ debate sobre o existencialismo filosófico e sociedade/ Identificar os relatos dos educandos sobre o que é “ser criança”	Leitura de textos. Contaçõ de história e dramatização das obras <i>O Pequeno Príncipe</i> , de Saint-Exupéry e <i>Alice no País das Maravilhas</i> , na versão da Disney. Círculo Cultural Dialógico e de Problematização.



**Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra s/n – Telégrafo
66113-200 – Belém-PA**

