Revista Práxis Pedagógica (RPP) e-ISSN: 2237-5406

DOI: https://doi.org/10.47209/ggrf4e92

Pedagogia do oprimido: educação estética da liberdade

Pedagogía del oprimido: educación estética de la libertad

Pedagogy of the oppressed: aesthetic education for freedom

Selma Gonçalves Paré[1]
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Aline de Novaes Conceição[2]
Universidade Estadual Paulista

Resumo
Este texto, tem como tema a educação estética e tem como objeto de pesquisa o pensamento freiriano. A problematização está na seguinte indagação: quais contribuições o pensamento freiriano pode corroborar para a educação estética? O objetivo geral é examinar as contribuições de Paulo Freire para uma educação estética. A metodologia é teórico-bibliográfico com abordagem bibliográfica e qualitativa. Os procedimentos de análises incluem leitura, apropriação e recontextualização da obra *Pedagogia do Oprimido* (1979), movendo o pensamento freiriano para o campo da educação estética. Os resultados apresentaram que a contribuição de Paulo Freire para a conceituação da educação estética está na ideia de uma docência criativa, que se preocupa com seu testemunho humano como educador humanista para pensar maneiras de afetar o educando.
Palavras-chave: educação estética; estética; Paulo Freire; dialogicidade; educação problematizadora.

Resumen
Este texto tiene como tema la educación estética y como objeto de investigación el pensamiento freiriano. La problemática se plantea en la siguiente pregunta: ¿qué contribuciones puede aportar el pensamiento freiriano a la educación estética? El objetivo general es examinar las contribuciones de Paulo Freire a la educación estética. La metodología es teórico-bibliográfica, con un enfoque bibliográfico y cualitativo. Los procedimientos de análisis incluyen la lectura, la apropiación y la recontextualización de la obra Pedagogía del oprimido (1979), trasladando el pensamiento freiriano al campo de la educación estética. Los resultados mostraron que la contribución de Paulo Freire a la conceptualización de la educación estética radica en la idea de una enseñanza creativa, que se preocupa por su testimonio humano como educador humanista para pensar en formas de influir en el educando.
***Palabras clave**: educación estética; estética; Paulo Freire; dialogicidad; educación problematizadora.*

Abstract
This text focuses on aesthetic education and examines Freirean thought. The problem statement is as follows: what contributions can Freirean thought make to aesthetic education? The overall objective is to examine Paulo Freire's contributions to aesthetic education. The methodology is theoretical-bibliographic with a bibliographic and qualitative approach. The analysis procedures include reading, appropriation, and recontextualization of the work

[1] Mestra em educação pela UFMS/CPAN. Docente pela Semed Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. *E-mail*: selmag.pare@gmail.com - ORCID: https://orcid.org/0009-0002-2488-6865.
[2] Doutora em educação pela Unesp. Docente da Pós-Graduação na UFMS, Corumbá, Mato Grosso do Sul, Brasil. *E-mail*: aline.novaes@ufms.br - ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6640-461X.

DOI: https://doi.org/10.47209/ggrf4e92

Pedagogy of the Oppressed (1979), moving Freirean thought into the field of aesthetic education. The results showed that Paulo Freire's contribution to the conceptualization of aesthetic education lies in the idea of creative teaching, which is concerned with his human testimony as a humanist educator to think of ways to affect the learner.
***Keywords**: aesthetic education; aesthetics; Paulo Freire; dialogicity; problematizing education.*

1 INTRODUÇÃO

Quando a docência é entendida como um trabalho complexo, que envolve a busca pelo conhecimento, a participação em diálogos e a elaboração de reflexões contínuas, a formação docente é conduzida à busca pela excelência, reconhecendo-a como um caminho autoral[3] (Rodrigues; Sambugari; Souza, 2023). Essa busca pela excelência torna os docentes inquietos e insatisfeitos. O caminho autoral, permite que a subjetividade, bem como as experiências do docente sejam ponderadas no processo de formação, utilizando como abordagem metodológica sua narrativa para pensar sua prática (Valente; Silva; Jucá, 2025). De acordo com Rosa, Silva e Azevedo (2025), a formação, deve promover o diálogo das práticas cotidiano dos docentes, para refletir as especificidades da situação social.

Quando as práticas educativas, são pensadas abordando as narrativas dos professores, as insatisfações e inquietações podem indicar novos caminhos para pensar à docência. Uma qualidade inquieta e insatisfeita torna o exercício da docência um caminho de formação sensível, que encontra conexões com significados entre educandos e educadores, com compromisso em despertar a humanidade no processo educativo. Esse contexto é a essência da docência de caráter sensível e humanista, também chamada de educação estética.

A docência que tece um vínculo sensível e humano, portanto estético, conta histórias que atraem, narram acontecimentos encantadores e fatos que chamam a atenção, além de apresentar informações com a beleza dos sons e expressões para estimular encontros com o outro (Perissé, 2009). São encontros preparados de maneira democrática, conduzidos pelo professor que sustenta um acordo oculto sobre o momento de quem narra e o momento de quem ouve com atenção, para, em seguida ambos, participar de diálogos e realizar intervenções sobre a narrativa. Além de

[3] Este texto é um recorte da dissertação de mestrado intitulada *Estética e docência estética no pensamento educacional freiriano*: um estudo teórico-bibliográfico qualitativo (Paré, 2025), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFMS/CPAN) com orientação da Dra. Aline de Novaes Conceição e coorientação da Dra. Erika Natacha Fernandes de Andrade.

DOI: https://doi.org/10.47209/ggrf4e92

narrador, o professor é o mediador responsável por garantir que o ouvinte tenha condições de responder com ideias, pensamentos e opiniões de qualidade excelente e inovadora, de origem pessoal, com perspectivas de mudar o mundo (Perissé, 2009).

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

O docente também dialoga com a educação com outros campos de conhecimento para aprimorar sua formação docente. Quando o campo da estética é pensado na relação com a educação, por exemplo, pode-se contemplar a formação de pessoas ativas, com sensibilidades alargadas, abertas às pluralidades de mundos, interessadas nas diversidades de sentidos e significados, estimuladas a criar e recriar as potências humanas. Considerar a estética no âmbito educacional, significa impulsionar a criação de novas formas de interação com o mundo, rompendo com visões fragmentadas das dimensões humanas que tendem a separar sensibilidade e razão (Oliveira; Andrade, 2023).

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

Além disso, a sensibilidade no processo de criação é o que permite transcender o óbvio e explorar novas formas de expressão, desafiando limites e padrões estabelecidos. Ela faz com que o criador esteja constantemente em busca de inovação e de formas mais profundas de comunicar suas ideias e sentimentos. A sensibilidade

DOI: https://doi.org/10.47209/ggrf4e92

também facilita a empatia, permitindo ao criador colocar-se no lugar do outro, compreender diferentes perspectivas e, assim, enriquecer seu trabalho com camadas de significado e complexidade. A sensibilidade é o fio condutor que relaciona a inspiração à execução, transformando a criação em uma experiência que não só reflete a individualidade do criador, mas também ressoa com as emoções e experiências.

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

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

A problematização está na seguinte indagação: quais contribuições o pensamento freiriano pode corroborar para a educação estética? O objetivo geral é examinar as contribuições de Paulo Freire para uma educação estética. A delimitação desta pesquisa está nas análises bibliográfica dos processos de leitura, apropriação e recontextualização dos estudos do campo da educação estética para o pensamento educacional freiriano. A relevância deste estudo é destacar a valorização da educação libertadora, humana e criativa.

DOI: https://doi.org/10.47209/ggrf4e92

No decorrer do texto, é possível contemplar a contribuição social e acadêmica para pensar a formação docente em um diálogo com a educação freiriana e o campo da educação estética. A formação docente neste texto é defendida como um ato de respeito aos direitos humanos e sociais dentro de uma educação humana e criativa, cujo educadores exercem à docência com princípios criativos e estéticos em um diálogo reflexivo entre a prática e a teoria.

2 METODOLOGIA

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

Recorremos à natureza bibliográfica para selecionar as obras de Paulo Freire para a pesquisa em questão. A bibliografia, portanto, é uma técnica que tem como objetivo descrever e classificar livros e documentos, organizando-os por autor, título, datas, números de edições e outras informações que possam aparecer conforme a intenção de quem a categoriza. É por meio desse mapeamento que as obras de maior interesse sobre a temática são destacadas (Severino, 2007).

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

O primeiro passo foi realizar uma busca de todas as obras publicadas por Paulo Freire. Foi realizado uma busca em Sistemas Integrados de Bibliotecas (SIB), como *Pergamum*, catálogos e acervos *on-line* de universidades, instituições e órgãos públicos e privados, disponíveis gratuitamente. Ao total foi localizado trinta e oito Sistemas Integrados de Bibliotecas (SIB). Em todas as buscas, a palavra-chave foi “Paulo Freire” e o nome das obras.

O mapeamento bibliográfico apresentou como essencial para esta pesquisa a importância dos escritos introdutórios da obra Pedagogia do Oprimido (Freire, 1979).

DOI: https://doi.org/10.47209/ggrf4e92

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

A pesquisa é de abordagem qualitativa, cujos resultados buscam detalhar e minuciar enunciados, com ênfase nas interpretações verbais (Gil, 2017). As análises das obras abrangeram processos de leitura, apropriação e recontextualização do pensamento freiriano para o campo da educação estética, para apresentar as contribuições de uma conceituação de educação estética. A leitura pode mobilizar sentidos e significados no leitor, partindo dos enunciados do autor (Cunha; Garcia, 2009).

A apropriação é a ação de deslocar ideias e conceitos de um campo para outro. A recontextualização tende a transferir conceitos de um contexto espaço temporal para outro contexto espaço temporal, realizando adaptações dos elementos e características do pesquisador recontextualizador (Cunha; Garcia, 2009).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

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

A partir dos argumentos mencionados, apresentamos a seguir os aspectos encontrados após a leitura de Pedagogia do Oprimido (1979), com o objetivo de apresentar as discussões sobre a construção de um sujeito criador e um educador com qualidades generosas.

Pedagogia do Oprimido é um instrumento essencial para a descoberta crítica, na qual os oprimidos usam a criticidade por si mesmos, e os opressores usam a criticidade pelos oprimidos. É o desvendar das “manifestações da desumanização”

DOI: https://doi.org/10.47209/ggrf4e92

(Freire, 1979, p. 33). Surge, assim, a principal tarefa humana: “a permanente transformação da realidade para a libertação dos homens” (Freire, 1979, p. 110).

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

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

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

A educação problematizadora defende a “dialogicidade como essência da educação” (Freire, 1979, p. 78), estabelecendo relações em que “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1979, p. 79). Esse processo compreende o diálogo “como fenômeno humano” (Freire, 1979, p. 91), que suscita amor entre os sujeitos e o mundo, permitindo que a vida seja pronunciada como um ato de criação e recriação (Freire, 1979). A educação é, assim, “uma exigência radical de toda a revolução autêntica”, dos homens “que são comunicativos” (Freire, 1979, p. 149), que buscam estar em uma “dialogicidade entre liderança

DOI: https://doi.org/10.47209/ggrf4e92

revolucionária e as massas oprimidas" (Freire, 1979, p. 148).

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

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

Paulo Freire, nesta obra, já menciona termos como pedagogia libertadora e o processo de libertação.

A origem da educação libertadora se dá quando os oprimidos descobrem que são "hospedeiros" do opressor (Freire, 1979, p. 32) e que essa condição os fazia atuar como "seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação" (Freire, 1979, p. 32).

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

Expulsar a "sombra" dos opressores causa temor à liberdade para aqueles que aceitaram a condição de hospedeiros, pois essa expulsão gera um vazio que deveria ser preenchido com o "conteúdo" de sua autonomia (Freire, 1979, p. 35). Esse medo surge pelo sentimento de incapacidade, pela visão de auto desvalia (Freire, 1979), de modo que "nem sequer confiam em si mesmos" (Freire, 1979, p. 55). Buscar a libertação exige que os sujeitos não tenham medo de exercer sua liberdade e autonomia, pois não querem viver na sombra dos opressores.

Paulo Freire faz alusão a esse dilema com a circunstância de "partejamento" (Freire, 1979, p. 32). Para ele, a libertação é alusiva a um "parto doloroso"; é o nascimento do novo homem, através da "superação da contradição opressores-

DOI: https://doi.org/10.47209/ggrf4e92

oprimidos", libertando a todos (Freire, 1979, p. 36).

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

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

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

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

3.1 O homem dialógico freiriano

O homem presente nessa educação problematizadora, é caracterizado por Paulo Freire como: homens que problematizam o passado, presente e o futuro, que utilizam a si mesmos como objeto de reflexão, que criam e recriam.

São homens que tem "vocação ontológica e histórica de Ser Mais." (Freire, 1979, p. 57). Para esse homem os limites podem ser superados; reconhecendo que

DOI: https://doi.org/10.47209/ggrf4e92

pode ter atitudes e “ação libertadora” em um mundo aberto de opções (Freire, 1979, p. 37). O mundo o desafia a ser mais, conhecer e transformar e realizar ações humanas, em uma ação que não dicotomiza o fazer da reflexão (Freire, 1979).

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

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

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

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

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

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

O testemunho, para Paulo Freire, “não é um gesto no ar, mas uma ação, um

DOI: https://doi.org/10.47209/ggrf4e92

enfrentamento, com o mundo e com os homens, não é estático" (Freire, 1979, p. 208). Paulo Freire acredita que o testemunho dado em certos ambientes e condições, mesmo que ainda não tenha frutificado, não impede que venha a frutificar no futuro (Freire, 1979).

A partir do testemunho, os educandos podem valorar "o que e o como do testemunho", bem como construir um conhecimento crítico da história, da ação, das suas visões de mundo, percebendo os detalhes das contradições que ocorrem na sociedade (Freire, 1979, p. 208).

Nesses espaços dialógicos, os participantes vão externando "sentimentos, de opiniões, de si, do mundo e dos outros" (Freire, 1979, p. 132-133). Expressam seus acertos, erros e equívocos diante das adversidades. Ao compartilhar as sensações, desvela-se a realidade, apresentando a situação atual e as intenções ocultas nela, percebendo a maneira como anteriormente observavam essa realidade, bem como a maneira como os outros a observavam (Freire, 1979).

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

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

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

DOI: https://doi.org/10.47209/ggrf4e92

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

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

3.1.1 A construção do testemunho do educador dialógico

O testemunho no espaço dialógico é, então, importante para o preparo do investigador para "organizar o conteúdo programático da ação educativa" (Freire, 1979, p. 125). Assim, forma-se temáticas que representam "situações conhecidas pelos indivíduos", para que o diálogo possa partir do sujeito e permitir o reconhecimento na interação (Freire, 1979, p. 127).

A dialogicidade tem início com o questionamento sobre o conteúdo do diálogo e sobre a programação educativa (Freire, 1979). O conteúdo, quando programado em uma educação problematizadora, é uma "devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo" de elementos que lhe foram entregues de maneira inestruturada (Freire, 1979, p. 98).

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

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

Paulo Freire também apresenta aspectos importantes sobre o espaço

DOI: https://doi.org/10.47209/ggrf4e92

pedagógico dialógico, que deve ser tecido pelo educador com generosidade de qualidade verdadeira.

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

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

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

As ideias apresentadas por Paulo Freire na obra *Pedagogia do Oprimido* (1979), buscam esclarecer sua preocupação em problematizar as questões humanas, contextualizando o dilema da desumanização e da humanização, da situação opressor-oprimido e da contradição educador-educando. Para isso, Freire cria um discurso educativo com intencionalidade problematizadora, conduzindo o ser humano à criação de sua humanidade. Ele também descreve o ser humano criativo e a qualidade de um educador generoso, solidário e amoroso, que testemunha sua humanidade para a emancipação dos homens.

DOI: https://doi.org/10.47209/ggrf4e92

3.1.1.1 Recontextualização da educação freiriana para a educação estética

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

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

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

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

Outro ponto em comum são as problematizações existenciais da educação estética e da dialogicidade de Paulo Freire. Paulo Freire indica que a formação do

DOI: https://doi.org/10.47209/ggrf4e92

sujeito que cria e restaura sua humanidade parte da problematização existencial, que o coloca em um dilema entre as condições de desumanização e humanização. Ou se limitam à condição de desumanização, ou assumem-se como seres abertos para o testemunho da humanidade; ou se limitam a viver ora como oprimidos, ora como opressores, ou se posicionam como seres criadores e restauradores da própria humanidade.

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

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

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

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

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

DOI: https://doi.org/10.47209/ggrf4e92

docente não pode se dissociar da conscientização, afetividade e do amor ao refletir sobre a prática educativa.

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

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

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

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

Freire também apresenta uma docência que deve oferecer uma prática com qualidade generosa, em prol da coletividade, da empatia com o outro na troca

DOI: https://doi.org/10.47209/ggrf4e92

comunicativa, com amorosidade para aqueles que ainda precisam perceber a vida de maneira aberta.

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

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

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problematização deste artigo está na seguinte indagação: quais contribuições o pensamento freiriano pode corroborar para a educação estética?

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

DOI: https://doi.org/10.47209/ggrf4e92

e elementos que acolham e sensibilizem o outro na dialogicidade das práticas educativas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Erika Natacha Fernandes de; CUNHA, Marcus Vinicius da; VIRUEZ, Tatiana Cristina Santana. The genesis of aesthetic sensitivity in Carolina de Jesus: Challenges for Educators. **Studies in Philosophy and Education**, v. 43, p. 289-304, 2024. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s11217-024-09935-6. Acesso em: 17 out. 2025.

BALANCIERI, Silmara Cristina Nery de Freitas. **As experiências de artistas de Corumbá/MS e a formação estética nos espaços escolares**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/6617. Acesso em: 17 out. 2025.

BARCELOS, Valdo Hermes; AZZOLIN, Maria Aparecida. Pedagogia do Oprimido – 50 anos – mais Freire, nunca menos. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 27, n. 3, p. 665 684, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/14lGTH1tjeoRgHXSjIyP6niKaxPYewjW/view. Acesso em: 17 out. 2025.

CUNHA, Marcus Vinicius da; GARCIA, Débora Cristina. A apropriação de John Dewey na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1964). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 176-203, 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2176-66812009000100009&script=sci_abstract. Acesso em: 17 out. 2025.

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

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

OLIVEIRA, Maria Franciane Bezerra; ANDRADE, Érika Natacha Fernandes de. Formação estética na Educação Infantil como ato político. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 25, p. 1-23, 2023. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9228629. Acesso em: 17 out. 2025.

PARÉ, Selma Gonçalves. **Estética e docência estética no pensamento educacional freiriano**: um estudo teórico-bibliográfico qualitativo. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2025. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/11818. Acesso em: 17 out. 2025.

PARE, Selma Gonçalves; ANDRADE, Erika Natacha Fernandes. Experiências de Paul Klee: contribuições para a educação. *In*: IV Congresso de educação do CPAN. III semana integrada graduação e pós-graduação do CPAN, 2019, Corumbá/MS. **Anais** [...]. BLV Corumbá/MS: Campus do Pantanal da Universidade Federal de

DOI: https://doi.org/10.47209/ggrf4e92

Mato Grosso do Sul, 2019, 1-14. Disponível em: https://cecpan.ufms.br/files/2019/12/C_26_.pdf. Acesso em: 12 set. 2025.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética e educação**. São Paulo: Autêntica, 2009. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br/Acervo/Publicacao/192427. Acesso em: 17 out. 2025.

RODRIGUES, Silvia Adriana; SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento; SOUZA, Dulcinéia Beirigo de. Memórias e histórias de uma professora em busca de sua identidade na docência. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 318-338, maio. 2023. Disponível em: https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/21688. Acesso em: 17 out. 2025.

ROSA, Kaciana Nascimento da Silveira; SILVA, Cassandra Cristine Cutrim; AZEVEDO, Fernanda Monteles de Oliveira. Formação continuada de professores e Educação Especial: a elaboração do Estado da Questão. **Educação & Formação**, Fortaleza, v.10, e14831, 2025. Disponível: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/14831/13295. Acesso em: 17 out. 2025.

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

SILVEIRA, Fabiane Tejada da. **A constituição do sujeito histórico freiriano**: construções da práxis de uma espect-atriz/professora. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.Disponível em: https://repositorio.ufpel.edu.br/handle/123456789/1753. Acesso em: 17 out. 2025.

VALENTE, Natália Parente de Lima; SILVA, Solonildo Almeida da; JUCÁ, Sandro César Silveira. Narrativas (auto)biográficas e formação de professores: análise das dissertações e teses produzidas no Brasil. **Revista do PEMO: Práticas educativas, memórias e oralidades**, Fortaleza, v. 7, e 12886, 2025. Disponível: https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/12886/12533. Acesso em: 17 out. 2025.

Recebido em: 24/11/2025
Aceito em: 04/03/2026
Publicado em: 17/06/2026

Este conteúdo está licenciado sob uma Licença Creative Commons BY-NC-AS 4.0