



## Educação pela arte desde uma pedagogia da incerteza

Ramón Cabrera Sarlot<sup>30</sup>

“Temos que abrir os torneiras da criatividade, da inteligência popular, da memória coletiva. Temos que resgatar nossas tradições e nossas formas culturais para a batalha; temos que reinventar essas formas de ação onde a gente não só é espectador, como também protagonista”  
Superbarrio Gómez

Quando um educador de arte colombiano que me visitou em Havana me solicitou uma entrevista, uma de suas perguntas estava dirigida a conhecer meu parecer sobre a existência de modelos ou tendências atuais da educação artística. E eu respondi mais que enquadrar-mo-nos em uma tendência ou modelo dado, na América Latina o que podemos estar experimentando é uma consciência cada vez maior do pensamento de Freire, desde a pedagogia freireana. Diria que tem que revisitar no campo da arte a dimensão dialógica do pensamento freireano, e de alguns de seus seguidores, essa tendência da pedagogia ecológica, é dizer essa dimensão ecológica da escola que argumenta, por exemplo, Moacir Gadotti, e que talvez resultasse benéfica enlaçar com o conceito de Boaventura de Sousa de ecologia de saberes (2010).

---

<sup>30</sup> 1 Ramón Cabrera Salort (1949). Licenciado em História da Arte pela Universidade de Havana (1972). Obteve o grau de doutor em Ciências Pedagógicas em Arte, no Instituto de Investigações Científicas de Educação Artística, em Moscou, 1985. Suas pesquisas sobre arte, educação e investigação nos processos de criação nos últimos anos, aparecem reunidas no seu livro *Indagaciones sobre arte y educación*, Ediciones Adagio, Havana, 2010. É primeiro secretário adjunto do Conselho Latinoamericano de Educação pela Arte (CLEA) e membro, entre outras, da Associação Internacional de Críticos de Arte (AICA), da Seção de Teoria e Crítica da União Nacional de Escritores de Cuba (UNEAC) e professor convidado da Universidade Autônoma de Nova Leon, Monterrey, México, desde 1992.



Para Sousa a Ecologia de Saberes é vista como um diálogo horizontal entre conhecimentos diversos: o científico, o camponês, o artístico, o indígena, o popular e muitos outros descartados pelo mundo acadêmico tradicional. Isto supõe para os conteúdos artísticos que o educador de arte se encontra aberto as diversas modalidades em que pode dar-se isto e, inclusive, nas infinitas modalidades de prática social de onde não se acostuma a identificar sua presença, ir em seu encontro. Pois como argumenta Sousa, a ecologia de saberes começa com a suposição de que as práticas de relações entre os seres humanos, assim como entre os seres humanos e a natureza, implicam mais de uma forma de conhecimento (2010, 51).

Quão necessário seria, então, relacionar a arte desde sua dimensão ecológica, quão necessário seria correlacionar a arte desde sua dimensão dialógica, central na pedagogia de Freire. Há uma metáfora em Freire quando fala de aprendizes de leitores, que se refere a leitura da palavra mundo, propõe que a primeira palavra que se leia seja a palavra mundo ou seja, a palavra mundo é ler seu entorno, seu contexto, a realidade. Quão necessário seria que nós pensássemos na Educação Artística nesses termos, desde esses termos, a Arte como uma reveladora de realidades, uma reveladora de experiências, sendo experiência o mesmo que se pode ser experiências de significação e que são próximas, porque formam parte de seu contexto, dos objetivos de sua vida, de sua existência e não vê a arte somente como uma aprendizagem cultural, mas sim como algo substantivo de seu viver e de sua existência.

Uma vez com um critério sobre a arte, que supera as margens institucionais do mainstream e reinsere e reconhece a arte como mobilizadora social, agente de troca e transgressão de sentido não apresentado a morfologias



concebidas, o educador de arte orientado desde uma cartografia da dissidência, recorre a diversidade de caminhos que compartilha com seus educandos como uma travessia da transgressão e da surpresa.

A pedagogia tradicional sujeita a uma cartografia identitária essencialista estruturada sobre leis e princípios que organizam disciplinadamente e que por ele remarcam as facetas de regularização, homogeneidade e generalização, é aplicada a educação artística a partir de um conceito tradicional de arte e de modalidades hierárquicas de apreensão de caráter perceptivo, morfológico, estilístico, técnico ou histórico, de onde o histórico é entendido como um contenedor agregado de feitos, figuras e obras situadas numa linha de tempo e concatenados desde um obrigatório encadeamento de sucessões ou superações.

Desde este marco de relações o processo de ensino-aprendizagem se estrutura a partir do concebido e por ele o enfoque pedagógico dominante é o da certeza. Há um conjunto de certezas nunca postas em dúvida que constituem tanto o conteúdo do ensino como suas modalidades de desenvolvimento. Um exemplo representativo disto vem dado quando a educação artística se organiza ao redor do conceito de cânone. As obras sujeitas a estudo o são em razão de se haverem constituído ao longo do tempo em obras paradigmáticas. A tarefa consiste em fazer advertir as particularidades que a conduziram a ser canônicas. A lógica que estrutura o processo é de uma racionalidade linear e unívoca, que não reconhece o valor protagonista da experiência e a contextualização no processo de ensino - aprendizagem da arte e a natureza mesma do que se estuda como arte, que o foi talvez não por haver respondido a um



modelo dado, senão por haver transgredido um existente, e então dada a envergadura de transgressão chegará a converter-se ao passar do tempo em obra exemplar.

A Educação Artística e mais amplamente na Educação pela Arte a lógica é outra como temos esboçado, de onde o raciocínio do incerto, do indeterminado, da dúvida, da errância e a imprecisão semântica constituem um dos mais seguros atributos da linguagem artística (Dorfles, 1979; Eco, 2002; Lotman, 2011). Tal qualidade substantiva põe em relevo o que na pedagogia freireana se identifica como o inédito viável, resultado da educação como situação gnosiológica e de onde afloram como requisitos uma presença curiosa dos sujeitos frente ao mundo; uma ação transformadora sobre a realidade; uma busca constante que implica invenção e reinvenção e uma reflexão crítica sobre o ato de conhecer. Se a educação para Freire não é possível sem o diálogo e o diálogo revela um modo de conhecer e implica comunicação que é encarada como o vínculo entre sujeitos mediados por um objeto. Este objeto será para nós a arte, um corpo de possibilidades e sentidos sempre em processo e a educação através deste objeto se concretizaria em seu fazer, em sua compreensão e em seu lugar na dimensão de um inédito viável, pois os textos ficcionais constituem seus próprios objetos e não copiam algo que já existe, carentes por esta razão da determinação plena dos objetos reais. É precisamente o elemento de indeterminação o que induz o texto a “comunicar-se” com o leitor, no sentido de que o induz a participar ativamente na produção e na compreensão da intenção do feito artístico.

A relativa indeterminação de um texto já nomeada é o produto do que Lotman qualifica como a contínua hesitação no campo semiótico interno das obras de arte entre uma propensão a homogeneidade e contraditoriamente a par em



direção a heterogeneidade com a presença de subtextos. Isto é o que possibilita um espectro contínuo de atualizações. Deste modo, os textos artísticos iniciam “produções” de significados em lugar de formular realmente significados em si. O discurso artístico reaviva a imaginação do leitor e o atrai na produção do significado seguindo a orientação do texto, o que o faz em certa medida co-autor, co-partícipe da criação da obra. Tais argumentos resultados de um enfoque da arte desde as teorias da recepção não podem deixar de estar presentes na educação pela arte, na mesma medida que desde Freire na pedagogia ressaltamos a educação como leitura do mundo para sua transformação.

O ato de interação dialógica do educador de arte com seus educandos se realizará por meio de um conteúdo de onde a coautoria e a coparticipação na percepção e entendimento da arte, implicará que o conteúdo da arte se converta em um conteúdo encarnado, incluso desde o suposto do erro. Deste modo fundamentou e atuou um jovem artista professor na elaboração de sua tese de mestrado e por ele quando estava elaborando os argumentos que sustentaram sua experiência, eu insistia no feito de que a pedagogia em que se assentavam suas ações era uma pedagogia da incerteza e o mapa que podia deduzir-se de tais ações obedecia a uma cartografia da dissidência, uma cartografia crítica que não obedecia a relações lineares de causa-efeito, senão a relações rizomáticas sem nenhuma ordem hierárquica prévia que desenharam pelo mesmo rotas inesperadas.

Fidel Ernesto, assim se chama este jovem artista professor colombiano, abordava em sua tese o erro em uma oficina de arte como um meio para alcançar novos acertos. Ele partia em sua tese de sua própria experiência pessoal como estudante de arte na Faculdade de Artes Plásticas de ISA, das dificuldades as quais havia tido que enfrentar



pelo inconsistente de sua preparação em arte e com ele o saber despojar-se de falsos critérios sobre a arte ou do domínio das categorizações absolutas. Essa desaprendizagem foi o primeiro catalisador que motivou sua tese e o entendimento do predomínio de uma pedagogia totalizante, assentada na eficácia e o princípio de certeza, como uma concepção prévia a rebater. É o que expunha claramente com suas palavras :

*Construídos por uma cultura ocidental a tarefa aprendida nos tem ensinado uma forma de organização em grande medida, defendida desde uma racionalidade instrumental. Ao entrar ao mundo da educação pela arte, este instrumental tem que atribuir-se a outras lógicas, onde o raciocínio do incerto, do indeterminado e da dúvida adquire uma relevância vital para os processos cognitivos (Fidel Ernesto, 2014)*

E daqui a seguir uma cartografia da dissidência surgia sua pergunta: Pode o erro resultar uma plataforma de conhecimento na educação artística? Encarregar-se de responder a interrogação foi a substância de sua tese, além de reconhecer e demonstrar a necessidade do erro como caminho para construir o conhecimento, nos desafiou desde a arte e sua educação a compreender a necessidade de superar suas certezas para falar na dissonância do erro, ressonâncias da incerteza no conhecimento e reinvenção dos atos criativos. Assim os exercícios que denominou como problemas plásticos-visuais não obedeciam a uma lógica de resolução, pois estes se mostravam múltiplos e flexíveis na singularidade da resolução de cada educando.

Quando anos atrás em uma conversa que sustentei com amigos, que logo converti em artigo, aludia entre outras coisas, a que a arte na aula devia chegar ao feito vivo que implicava acessar ao mundo cotidiano e como ele se



expressava na performance, na telenovela, nos videoclips e hoje atualizaria eu este empenho ao advertir quanto pode desafiar nossa percepção e nosso juízo encarar feitos e fenômenos que tradicionalmente tem sido vistos como próprios do âmbito político ou sociológico e começar a ver-los desde outra perspectiva, desde uma visão que desperte também a presença de componentes estéticos e possa fazer deles exemplos valiosos de arte.

O propositivo e incomum enfoque que aplica o artista e teórico uruguaio Luis Camnitzer para estudar a arte latinoamericana das últimas décadas, que o conduz a revelar a necessidade de um aparato conceitual próprio e contrastar desde a dimensão do local e do contexto latinoamericano em que medida o que para Europa ou América do Norte tem sido ajuizado desde a lógica do discurso da arte e da estética, para América Latina a inclinação político e social tem sido o componente primário de estruturação do que não deixa de ver como arte, e assim se atreve com uma visão histórica revisionista a analisar entre outras, a figura e a obra de Simón Rodriguez ou as ações dos Tupamaros (Camnitzer, 2012)

Esta seria uma mostra mais de como os docentes podem fazer o espaço da educação pela arte seguindo um recorrido que não respeita uma cartografia das identidades, das paisagens concebidas da arte e dos artistas, senão uma cartografia da dissidência que guia o trânsito por caminhos insuspeitados, irreconhecíveis para o que tradicionalmente se estuda nos currículos sobre arte, pois que desperta o olhar e a consciência desses olhares desde o imprescindível até seu entorno mais imediato.

Tanto a pedagogia dominante, a da certeza, se relaciona com o saber como verdade e assume o processo de ensino-aprendizagem desde a repetição de conteúdos, a memorização de dados e saber quantificado, depois de



perpetuar o produzido por outros, o que deriva na formação de educandos desde um princípio de homogeneidade e identidade, a pedagogia da incerteza desde a educação pela arte centrada na experiência, duplamente presente está tanto na arte mesmo que não pode deixar de ser visto como experiência em si ( Dewey, 2008), como no processo de sua aprendizagem, que não pode dar-se senão no marco da experiência que habita de modo singular em cada educando ( Barbosa, 2012), persegue a diferença, uma distinção ativa e alerta sobre os processos artísticos e sua compreensão através do que nos passa neles e com eles, de onde ao par fazemos, lemos e contextualizamos nosso inédito viável desde a arte para a vida toda e desde a vida para todo entendimento da arte.

#### REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ Causill, Fidel E. (2014). Accionar un error : replantear una experiencia. Tesis de Maestría en Educación por el Arte. Facultad de Artes Visuales. Instituto Superior de Arte.
- BARBOSA, Ana Mae (2012). A imagem no Ensino da Arte. São Paulo : Perspectiva.
- CAMNITZER, Luis (2012). Didáctica de la liberación: arte conceptualista latinoamericano. Bogotá : Instituto Distrital de las Artes.
- DORFLES, Gillo (1979). El devenir de la critica. Madrid: Espasa-Calpe, S.A.
- ECO, Umberto ( 2001). La definición de arte. Madrid: Ediciones Destino, S.A.
- FREIRE, Paulo (1996). Pedagogía de la esperanza. México, D.F.: Siglo Veinteuno editors



LOTMAN, Yuri M. (2011). Estructura del texto artístico. Madrid: ediciones Akal, S. A.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2010) Refundación del estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad de los Andes; Siglo Veinteuno Editores.

Um desafio incessante: educar ao educador  
(notas de relacionamento)

Ramón Cabrera Sarlot

Desde a década de 70 em que iniciei meu trabalho no Ministério da Educação, a formação docente em Educação Artística se planejava curricularmente para o professor primário desde três grandes eixos disciplinares: as oficinas; o histórico/apreciativo e o didático. Esta é uma realidade que chega a nossos dias.

As oficinas foram dirigidas a oferecer os complementos básicos da cozinha e o artesanato da arte, centrado em manuais e conhecimentos primários sobre técnicas e materiais. Em tais oficinas, portanto, a arte obedecia a padrões de realização tradicional e, ao par, de satisfazer com tais aprendizagens requisitos expressivos pessoais pretendia ensinar o A B C da construção gestáltica das imagens. Materiais como desenho, projeto ou modelagem se apresentavam como assinaturas de oficina que serviam a tais propósitos: o desenho com um critério de ser o sustento da forma; o projeto por aportar os elementos protagonistas da composição, além de ser o veículo de compreensão de toda forma na contemporaneidade e, por último, a modelagem como o acesso ideal para trabalhar os volumes e dada a



maleabilidade e flexibilidade do material (barro), um similar do material a argila, comum nos trabalhos plásticos escolares.

O histórico/apreciativo ficava satisfeito com materiais como *Apreciação das Artes Visuais e História da Arte*, o enfoque dominante como tendência em ambas se centrava nos componentes sociológicos e evolutivo - estilísticos das obras e os artistas, fundamentalmente europeus na segunda. Se a *Apreciação* era concedido um caráter mais aberto e próximo a propiciar a participação da experiência do docente em formação, a *História da Arte*, pelo contrário, regida por uma copiosa e dominante bibliografia centrada na Europa e em sua evolução estilística, não facilitava aprendizagens significativas e personalizadas. O resultado final de sua docência ficava truncado com breves e episódicos referências a que Dorfles denomina como vanguardas históricas.

Por sua parte, o didático ficava satisfeito com o desenvolvimento de um programa que recorria aos principais modos de ensinar da matéria no nível primário, com particular insistência nos métodos e procedimentos de ensino mais apropriados, centrados no oral, no visual e no prático; as modalidades de evolução; uma breve incursão de caráter histórico sobre o ensino e uma resumida caracterização da linguagem gráfico infantil. A classificação citada, assunto verdadeiramente polêmico quando se trata de materiais de arte, era resolvido de modo objetivo através do cumprimento ou não com determinados princípios do projeto, uso expressivo de materiais e técnicas, criatividade - e já aqui se entrava em terrenos menos precisos-; mas no fim tudo encaminhado com predomínio de critérios os quais mais tarde argumentaria Eisner em *El Arte y la Creación de la mente* (2005).



Até aqui foi anotado o assunto relativo a ponte entre estes eixos enumerados, o que podemos qualificar como relações interdisciplinares, era o que mostrava maiores deficiências e em igual a necessidade de um trabalho consciente de integração dos conteúdos entre seus docentes, o que devia conduzir a ser um exercício de harmoniosa realização dos mesmos na prática docente dos professores em formação.

A partir da década de 80 com a fundação da Faculdade de Educação Artística e a implementação de um currículo para a formação do educador de arte, em duas especialidades Educação Plástica e Educação Musical para o nível médio de ensino, os três eixos disciplinares citados ganharam em complexidade e já desde aquela data de maneira mais consciente a questão relativa a quais na verdade deveriam ser os conteúdos essenciais de formação das oficinas de práticas artísticas para os educadores. Esta era uma pergunta que nascia de antecedentes históricos, pois já desde a década de quarenta do século passado a educadora de arte Maria Capdevila, professora titular de Desenho e Didática da Faculdade de Educação daquela época, fazia distinções quanto aos requisitos de formação de um educador e de um artista.

Talvez a questão que me assediava não era a mesma, nem tivesse idêntica intenção distintiva que a apontada por Maria Capdevila, mas foi dirigida a que a oficina apresentasse ao educador as problemáticas artísticas de seu momento e não só a oferecer preparações técnico-materiais básicas, a qual fazia com que o educador ficasse varado em problemáticas artísticas superadas. Idênticas dúvidas podiam reconhecer-se em torno das disciplinas de corte histórico, pois empenhados em uma sequência linear da história da arte, maioritariamente do Ocidente, a qual era apoiada pelo enciclopédia informativa existente, fazia que



a contemporaneidade ficasse também muito brevemente estudada. Com o passar do tempo pude compreender também que tais histórias se relacionam às obras e aos artistas em seus contextos, pois nada era analisado desde a perspectiva do público de cada época e, por tanto, de sua recepção. Ainda que talvez a recepção fosse o melhor modo de encarar o estudo das obras pelos educadores já que eles posteriormente se dedicarão a formar, entre outros propósitos ao público de arte.

Dentro das disciplinas deste componente pedagógico/psicológico de formação deste educador, foi a didática quem mais ajudou a esclarecer dúvidas ou a motivar-las, a partir de uma concepção de Didática que não ficará limitada ao normativo. Precisamente essa sujeição ao normativo era o que mais dificultava ter um olhar interrogativo sobre os processos formativos na educação artística. Centrada no normativo era a consequência lógica, esperada, de uma pedagogia assentada em afirmação idêntica: uma pedagogia da certeza, do concebido, da segurança, identificada com princípios e leis que pelo mesmo tendiam a regularizar o processo docente educativo e a homogeneizá-lo de maneira que ficassem enfatizados os componentes e elementos que constituíam o comum e genérico do ato pedagógico.

Mas a Didática a concebia cimentada mais além de tal regularização no reflexivo/crítico, no heurístico e no orientador e desde esses três a disciplina era dirigida a incentivar no futuro educador de arte uma postura alerta e crítica sobre que modelo de escola desejava e como junto a seus alunos trabalhar para alcançá-la. Daqui ao passo do tempo nasceu a ideia de que o educador de arte devia buscar que a escola se convertesse em uma escola de imagens (Cabrera 2010). Pensar criticamente a escola existente para



fazê-la uma escola no processo incessante, uma escola sempre em projeto e por uma escola circundada e atravessada de imagens, de onde se superará a percepção centrada de uma escola tradicional limitada ao espaço da sala de aula, coisa que já haviam alcançado educadores do tamanho de Jesualdo, as irmãs Cossettini e Luis F. Iglesias na nossa América. De tal envergadura é a natureza de troca que Jesualdo relembra o lance de sua lendária experiência indo escola afora, indivíduo afora, tempo afora, nos confessará: "... e começou a atravessar disciplinas, métodos, encarceramentos de toda natureza, em busca do ar, em busca de "outra coisa", do outro caminho e modo, e então com permissão ( e às vezes sem ela) saímos a rua e começamos a atravessá-la. E fomos as fábricas, as obras em construção, aos mercados, aos portos, aos comércios, as aprendizagens em oficinas e nos ventorrilos." (1981, 29-30)

A Didática assim pensada deixava de ser a disciplina instrumental de meios técnico pedagógicos para converter-se em uma disciplina reflexiva do exercício educativo, pelo mesmo heurística pois sempre aberta a invenção e a necessidade de troca, já que educadores e educandos enquanto pessoas são seres em mudança e o próprio conteúdo da arte é substância do imprevisível e do aberto. Isto traz juntamente o feito de que o acionar Didático que se assenta nos contextos concretos de tais trocas, não se guiam por um conjunto normal de caminhos e procedimentos, senão que orientado ao por vir e assumindo o docente como um ser reflexivo crítico até que este por ele não se converta em um simples consumidor de métodos, senão em um co-construtor junto a seus educandos dos meios através dos quais se viverá o toma lá da cá do ensinar e aprender, pois como disse Freire: "O ato de ensinar vivido pelo professor ou a



professora vai desdobrando-se, por parte dos educandos, no ato de conhecer o ensinado" (1996,77).

Este ato vivido se encontra atravessado, entre outros, por um exercício da docência assentado em conhecimentos profissionais, procedimentais e pessoais; com consideração das necessidades, a motivação e a autonomia do aprendiz; que converte o ato da docência em um espaço de diálogo reflexivo e, pelo mesmo, não definido a priori, mas sujeito as condições de sua contextualização, pelo orientador, não normativo. Altamente instrutivo em correspondência para isto se nos mostra o conceito de pós-método que maneja B. Kumaravadivelu, que persegue o desenvolvimento de uma pedagogia que: a) é gerada pelos profissionais da área, b) é sensível as necessidades, desejos e situações concretas, c) está baseada nas experiências vividas por aprendizes e professores e d) está conformada por três princípios organizativos: particularidade, caráter prático e possibilidade (Kumaravadivelu, 2012) e que se apropria ao critério do proceder Didático que aponto como válido para um educador de arte e, portanto, como componente de sua formação.

A particularidade assinala o que tem de irrepetível em uma situação de ensino-aprendizagem contextualizada, já que as próprias coordenadas espaço-tempo do ato pedagógico se encontram em constante troca, de igual modo os conteúdos do ensino da arte encravados em tais coordenadas. Na mesma medida o prático igualmente que a possibilidade, referem-se ao caráter aplicado e no ideal do emprego de determinados métodos e ao feito de que sua escolha parte do contexto deste entre dois: educador e educando e de seu relacionamento (Cabrerá, 2014) e em correspondência de sua plausibilidade. Mas nada do apontado é indicativo de falha



na formação magistral, se junto a todo ele não tem uma consciência do educador de seu inevitável compromisso com uma superação contínua.

### O DESAFIO: A AUTODIDÁTICA (A AUTOEDUCAÇÃO)

O educador de arte como todo educador está precisando admitir a necessidade inadiável de ser protagonista de uma autoeducação incessante. Cada dia a arte toma novos caminhos, cristaliza de variadas maneiras, adquire os mais insólitos rostos, participam dele e continuam seus espectadores, também em mudança, das mais diferentes maneiras. Por tudo isto, muda também o sentido de nosso olhar. De maneira que as artes do passado vistas com olhos de hoje fazem com que estas artes nos revelem novas coisas, pois novas serão nossas perguntas.

Muda a arte, mas mudam também os educadores, os referentes culturais que o conformam. Isto é o que o faz dizer a Martín Barbero que na atualidade o "sujeito educativo se expressa em idiomas não verbais, baseados em sua sensibilidade e em sua corporeidade, e habita os mundos dos códigos tribais, da gangue e das seitas, desde onde levanta a sua rejeição a sociedade" (2010)

Poderia então o educador ficar enalhado no passado? Educar na arte do passado com olhos do passado, não seria formar o espectador do presente com os olhos e o pensamento voltados ao que foi? De outra parte, esquecer ou não considerar a realidade psico-social de seus educandos é romper o relacionamento apontado. A autoeducação fica em pé como tarefa obrigatória.

### REFERÊNCIAS



CABRERA SALORT, Ramón (2010). Indagaciones sobre arte y educación. La Habana: Editorial Adágio.

\_\_\_\_\_ (2014). Indagar cuando la imagen arde. Conferencia inaugural Del III Encuentro Internacional sobre Educación Artística. Juazeiro do Norte : Universidad Regional de Cariri.

EISNER, Elliot (2005). El arte y la creación de la mente. Barcelona: Paidós.

FREIRE, Paulo (1996). Pedagogia de la esperanza. México, D.F. : Siglo veintiuno editores.

JESUALDO (1981). Discurso, en : Jesualdo. Premio Aníbal Ponce. Buenos Aires.

KUMARAVADIVELU, K. (2012). La palabra y el mundo. Entrevista con B. Kumaravadivelu, en: marcoele Revista de Didáctica. N° 14, enero, PP. 1 - 10.

MARTÍN BARBERO, Jesús (2003) Saberes hoy : diseminaciones, competências y transversalidades, en : Revista Iberoamericana de educación. N° 32, PP. 17 - 34

Tradução dos textos realizada por Márcia Amaral de Figueiredo, autorizada pelo autor em 25/05/2015.