



O ARTIVISMO COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA EM ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO

Lucas Rocha Faustino¹
Adriana Alves de Lima Lopes²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar o potencial pedagógico do artivismo — entendido como a articulação entre arte e ativismo — no processo de ensino-aprendizagem da filosofia. Frente ao predomínio do ensino disciplinar na cidade de Parnaíba-PI, que se limita às práticas expositivas tradicionais, fomos levados a pensar como o artivismo se apresenta como uma ferramenta didática que aproxima os estudantes de problemáticas sociais e culturais contemporâneas, estimulando o pensamento crítico, a criatividade e a participação cidadã. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, baseada na análise de autores como Borguin, *Teaching as Art: Arts Integration as a Tool for Creative & Critical Thinking* (2018), Delgado em *Artivismo y pospolítica. Sobre la estetización de las luchas* (2013), Mesquita, *Insurgências Poéticas: Arte Ativista e Acúmulo de Forças* (2008), dentre outros. Tivemos por objetivo compreender como conceitos filosóficos se correlacionam com a realidade das escolas quando estes são mediados por práticas artísticas que problematizam questões éticas, políticas e sociais. Os resultados indicam que o artivismo, ao ser incorporado como estratégia didática, contribui para a ressignificação da filosofia em sala de aula, favorecendo uma aprendizagem mais dialógica e engajada. Assim, conclui-se que o artivismo se mostra uma ferramenta pedagógica eficaz para promover uma educação filosófica significativa e transformadora no ensino médio.

Palavras-chave: artivismo. ensino de filosofia. educação crítica. ensino médio.

ABSTRACT

This work aims to analyze the pedagogical potential of artivism—understood as the articulation between art and activism—in the teaching-learning process of philosophy. Given the predominance of disciplinary teaching in the city of Parnaíba-PI, which is limited to traditional expository practices, we were led to consider how artivism presents itself as a didactic tool that brings students closer to contemporary social and cultural issues, stimulating critical thinking, creativity, and civic participation. The research adopts a qualitative approach, based on the analysis of authors such as Borguin, “Teaching as Art: Arts Integration as a Tool for Creative & Critical Thinking”, Delgado, “Artivism and post-politics: On the aestheticization of struggles” (2013), Mesquita, “Poetic Insurgencies: Activist Art and Accumulation of Forces” (2008), among others. Our objective was to understand how

¹ Professor efetivo do Curso de Filosofia da Universidade Estadual do Piauí- UESPI, Campus Parnaíba-PI.
lucasrocha@phb.uespi.br;

² Professora efetiva do Curso de Filosofia da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Campus Parnaíba-PI.
adrianalves@phb.uespi.br;





philosophical concepts correlate with the reality of schools when mediated by artistic practices that problematize ethical, political, and social issues. The results indicate that artivism, when incorporated as a didactic strategy, contributes to the re-signification of philosophy in the classroom, favoring a more dialogical and engaged learning experience. Thus, we conclude that artivism proves to be an effective pedagogical tool for promoting meaningful and transformative philosophical education in secondary school.

Keywords: artivism. philosophy teaching. critical education. high school.

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, ao tratar do ensino médio, no Art. 35, inc. III, estabeleceu como uma de suas finalidades “o aprimoramento do educando como pessoa humana, **incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico**” (BRASIL, 2023) (grifo nosso).

Isso, por sua vez, apresentou e ainda apresenta, um desafio para a constituição da educação, pois essa deve incluir a formação humana como um todo, não se limitando somente à aquisição de um conjunto de conhecimentos técnicos necessários para o desenvolvimento de uma determinada atividade. E isso é algo explicitamente previsto na própria LDB, no Art. 2, que expõe que a educação no Brasil “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 2023).

Isso, por sua vez, impunha aos poderes públicos além da responsabilidade sobre a oferta e manutenção das condições estruturais e políticas públicas necessárias para a consolidação de um paradigma distinto da mera visão “técnica” da produção de conhecimento, mas também a coragem de enfrentar essa tendência que ganhou bastante força ao longo do Século XX.

No ano de 2001, a Comissão Internacional sobre Educação da UNESCO publicou um relatório com algumas prospecções interessantes para o século (Delors *et al.*, 2001, p. 152) e que estavam consonantes às finalidades educacionais estabelecidas pela LDB. Dentre elas, destacava que, no século que se iniciava, a educação deveria assumir um papel ambicioso no desenvolvimento dos indivíduos, pois deveria se encarar que a busca do conhecimento tivesse fim em si mesmo, o que iria na contramão a uma perspectiva da visão que reduzia o conhecimento a um papel meramente técnico e instrumental.

Naquela época, conforme Campelo (2001), o relatório reconhecia que os educadores possuiriam um papel social de grande relevância na obtenção das metas estabelecidas, pois eles estariam na “ponta da lança” não somente no processo educativo de crianças e jovens a





fim de atingirem os conhecimentos necessários para aquisição de uma dada profissão, mas principalmente na construção de uma “cultura” que estabelecesse uma correlação com a constituição do conhecimento e com a formação um pensamento autônomo. O que por sua vez, leva Cunha (2012) a apresentar uma série de questionamentos importantes, tais como:

Que é necessário saber para ensinar? Que saberes devem ser aprendidos/construídos pelos professores em seu processo de formação inicial e continuada? E uma, de caráter específico: que saberes são necessários para os professores construírem novas práticas avaliativas que permitam identificar avanços, dificuldades e possibilidades para a reconstrução das aprendizagens de seus alunos? (Cunha, 2012, p. 1)

Essas questões apontadas por Cunha (2012), procuram identificar um conjunto de saberes que têm sido objeto de análise e discussão por inúmeros autores como Tardif (2002), Saviani (1996), Gauthier *et al.* (1998) e Pimenta (1999), que, por sua vez, têm procurado mostrar a sua importância para a formação, atuação e desenvolvimento dos professores. Porém, salvaguardada as distinções entre esses autores e as diversas respostas que apresentam, algo que é de comum acordo entre eles é que o conjunto de saberes desenvolvidos por qualquer seara do conhecimento deve ser significativo para os sujeitos do processo de educação, sob o risco de que se assim não procederem, não se torna possível a efetivação desse processo.

Ora, entendemos a partir de Paulo Freire (1987) que um conjunto de conhecimentos se torna irrelevante, quando é transmitido de forma vertical, do educador para o educando, sem qualquer correlação com a realidade existencial desses últimos, quando não se comunica diretamente com a vida em que esses são sujeitos, esvaziando-se completamente da dimensão concreta na qual estão inseridos e transformam-se em palavras ocas e insignificantes (Freire, 1987, p. 33).

Em oposição a isso, um conhecimento se torna significativo para alguém, quando se relaciona com a experiência concreta de vida do educando, com sua realidade histórica, social e cultural, sendo constituído de forma crítica e dialógica, e não simplesmente transmitido verticalmente. Assim, o conhecimento só tem sentido quando o educando reconhece nele algo que dialoga com seu mundo existencial, vivido (Freire, 1987, p. 44).

O presente trabalho surge como o resultado de uma pesquisa que procurou pensar se após vinte e nove anos de promulgação da LDB e vinte e quatro anos do relatório da UNESCO, as condições de ensino de filosofia no Brasil conseguiram transformar-se em um

momento de formação significativa que preconiza a formação completa dos indivíduos e a constituição de um conhecimento voltado para si mesmo ou se falhou ao atingir tais objetivos.

METODOLOGIA

Para a obtenção de algumas ‘possíveis’ respostas, o presente trabalho procurou seguir dois percursos metodológicos qualitativos complementares. Nossa escolha pela metodologia qualitativa se orientou a partir de Bauer e Gaskell (2008), que entendem que uma pesquisa que possui características qualitativas, na seara das ciências humanas, procura tipificar as representações multifacetadas de um mundo que é permeado de sentidos e significados constituídos por meio da vivência humana. Desse modo, esse modelo metodológico se estabelece como um discurso racional que busca compreender essas representações.

De igual modo, acompanhamos Minayo (2008), que destaca que uma pesquisa qualitativa tem por finalidade analisar principalmente os constitutivos da realidade que não podem ser quantificados ou transformados em dados matematizáveis, e Guerra (2014), que aponta que nesse modelo metodológico, aprofunda-se a compreensão do universo de significados, motivações, crenças, aspirações, valores e atitudes “interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito”. (Guerra, 2014, p. 11).

A utilização da metodologia qualitativa nos possibilitou assumir uma postura interpretativa e reflexiva das abordagens didático-metodológicas utilizadas no ensino de filosofia em algumas escolas públicas de ensino médio no município de Parnaíba-PI do ano de 2022 a 2024, privilegiando a compreensão das estruturas vigentes, bem como a possibilidade crítica dessas. Isso nos levou a constituir alguns momentos fundamentais.

Primeiro, realizamos uma investigação bibliográfica com o foco de compreender o modo tradicional de ensinar filosofia no Brasil. Para isso, nos utilizamos dos escritos de autores como Margutti (2014) e Gomes (1977). Na sequência, nos apropriamos teoricamente de outras possibilidades para o ensino de Filosofia, valendo-nos das leituras de Sassone (2002).





Segundo, e conjuntamente ao primeiro momento, desenvolvemos um projeto de PIBID com cerca de dezesseis alunos do curso de Filosofia da UESPI no Município de Parnaíba-PI em duas escolas (Unidade Escolar Cândido de Oliveira e Instituto Federal do Piauí), de novembro de 2022 a maio de 2024. Nossa objetivo, era observar as práticas pedagógicas mais utilizadas no ensino de filosofia neste município, a fim de constatar quais métodos didáticos estavam presentes na realidade escolar desse município. Para isso, procedemos do seguinte modo:

- o Os dezesseis alunos foram divididos em dois grupos de oito alunos que atuaram cada um nas escolas supracitadas.
- o A análise da realidade escolar se constituiu principalmente por meio da observação particular do ambiente escolar realizada por cada um dos “pibidianos”;
- o A socialização dessas observações, estabeleceu-se através de encontros e “rodas de conversas”, nas quais cada um dos “pibidianos” apresentava problemas e soluções.
- o Ao final do projeto, cada um dos “pibidianos” produziram um relatório avaliativo das experiências e observações analisadas ao longo do projeto.

Desse modo, nossa opção por uma metodologia qualitativa mostrou-se uma escolha interessante para atingir os objetivos do presente trabalho, pois nos possibilitou perceber que a relação entre filosofia e educação identificadas pelos autores analisados, ocorre também na realidade escolar do município de Parnaíba. Como a abordagem qualitativa não se limita a descrever fenômenos, mas contribui para uma leitura crítica da realidade educacional, por meio da interpretação e do diálogo com os sujeitos e a análise reflexiva de textos e contextos, a pesquisa permitiu apreender os sentidos atribuídos ao fazer educativo e às concepções filosóficas, bem como tentar algumas soluções para os problemas identificados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos problemas identificados, observamos na realidade escolar de Parnaíba-PI a ocorrência daquilo que é indicado por Margutti (2014) como o “modo tradicional de se fazer filosofia no Brasil”. Esse é profundamente marcado pelo projeto filosófico que se consolidou



com a fundação da USP³ e “foi influenciado por uma autoimagem negativa do brasileiro enquanto filósofo, inspirada principalmente pelos trabalhos de Cruz Costa, para quem não existe uma Filosofia nacional” (Margutti, 2014, p. 398).

Uma das principais características do modo tradicional de fazer filosofia no Brasil, e que se torna predominante a partir da segunda metade do séc. XX, teve como foco a consolidação de grupos de estudos que privilegiaram os esforços de tradução e interpretação rigorosa do pensamento de autores estrangeiros, em sua maioria autores europeus e estadunidenses. A preocupação com o rigor exegético na análise do pensamento de autores consolidados pela tradição filosófica ocidental, traduziu-se em um fazer filosófico que teve por mérito a consolidação de um modelo de pesquisa que desenvolveu o conhecimento profundo do contexto histórico, bem como das obras e do pensamento dos autores. Por outro lado, isso acabou se realizando de modo desmesurado e teve por resultados: a produção de teses e dissertações filosóficas com pouca originalidade; a aceitação de problemas estrangeiros (europeus/estadunidenses) como nossos; a defesa do padrão filosófico europeu e estadunidense como paradigma do pensamento universal; uso de anglicanismos como “fenomenalismos”, “representacionalismo”, etc. (Margutti, 2014, p. 227, 228)

Porém, o principal demérito do distanciamento da realidade brasileira por arte desse modelo, está na dificuldade em reconhecer os problemas advindos dessa realidade e tematizá-los filosoficamente: “O resultado é o surgimento entre nós de um novo tipo de estrangeirado: aquele que, mesmo sem ser diplomata, viveu e estudou no exterior, mas que retornou como comentador de textos que não se preocupa com a realidade à sua volta. Poderíamos chamá-lo de *estrangeirado exegeta*.” (Margutti, 2014, p. 227)

Gomes (1977) também identificara na constituição do fazer filosófico no Brasil, essa figura que Margutti (2014) denomina de “estrangeiro exegeta”. Ainda que, sem usar esse termo, ele percebe o mesmo padrão que leva os profissionais de filosofia no Brasil compreenderem melhor autores, problemas e contextos históricos que lhes são social e culturalmente alheios, como se fossem seus, e a fugir de seus próprios problemas e a não

³ A Universidade de São Paulo (USP) foi fundada em 25 de janeiro de 1934, durante o governo de Armando de Salles Oliveira, com o objetivo de modernizar o ensino superior no Brasil e formar uma elite intelectual capaz de contribuir para o desenvolvimento científico, cultural e político do país. A criação da USP esteve diretamente ligada ao contexto pós-Revolução Constitucionalista de 1932, como resposta à necessidade de fortalecimento das instituições paulistas e de valorização do saber científico. Reuniu faculdades já existentes, como a Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, a Escola Politécnica e a Faculdade de Medicina, além de criar a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), considerada núcleo formador da pesquisa universitária. A USP foi fundamental para consolidar a pesquisa acadêmica no Brasil e projetar São Paulo como polo de ciência e cultura. (Ver Schwartzman, 2001; Fávero, 2006)



reconhecer sua própria realidade como um contexto filosoficamente apto para reflexão (Gomes, 1977, p. 88).

Ora, parece-nos que o predomínio desse modo de fazer filosofia não se limitou somente ao ambiente universitário no Brasil, mas na medida em que formou professores e professoras nos últimos setenta anos, ele também se apresentou como modo de ensino predominante nas escolas do Brasil. O que, por sua vez, somente fortaleceu aquilo que Freire (1987) denomina de “modelo de ensino” irrelevante, principalmente porque não consegue dialogar diretamente com a realidade na qual os estudantes estão inseridos ou correlaciona-se com ela negando-a sua aptidão para a reflexão filosófica.

E o principal reflexo disso, foi a quase total falta de correlação e participação por parte dos alunos nas aulas de Filosofia nas escolas acompanhadas pelos “pibidianos”, principalmente quando a aula era voltada para a “história da filosofia”. O que se notou, é que o pensamento de pensadores estrangeiros se torna irrelevante para os estudantes das escolas, pois quando as aulas focavam na transmissibilidade de conteúdos e conceitos, os estudantes não conseguiam ver sentido algum no que estava sendo transmitido. Repetia-se, pois, o modelo tradicional do ensino de filosofia apontado por Margutti (2014) e Gomes (1977): um ensino focado na repetição de conteúdos exageradamente abstratos, que se distanciam da realidade vivida pelos alunos e salientam a memorização de conceitos e ditos de filósofos estrangeiros e, por isso, estranhos. Isso, por sua vez, ocasionava o distanciamento e o desinteresse dos alunos em relação àquilo que era ministrado em sala de aula.

Foi diante dessa realidade, que pensamos em outras formas de se ensinar filosofia. Frente a isso, encontramos na proposta do “artivismo” um valoroso aliado, pois através dele percebemos tanto uma forma de nos contrapor ao modelo tradicional de ensino de filosofia, bem como a possibilidade de correlacionar teoria e prática de um modo mais significativo para os alunos do ensino médio. Segundo Raposo (2023), “o artivismo artístico é uma prática híbrida que conecta as pulsões criativas da arte com os propósitos concretos da intervenção política.” (Raposo, 2023, p. 2).

Das possíveis formas de utilizarmos o “artivismo”, escolhemos o uso do teatro como forma de correlacionar teoria e prática, bem como desenvolver algumas competências como: organização de grupos, liderança na tomada de decisões, desenvolvimento de um roteiro e apresentação em público. Essa escolha se embasou no fato de que o teatro possibilita a construção de um horizonte de compreensão que vincula *práxis* e entendimento de conceitos de modo inseparável. O espaço ficcional do drama representa e relaciona horizontes possíveis nos quais se inscreve todo o processo de compreensão. (Sassone, 2002, p. 124)



Ora, como nosso público-alvo eram os alunos do ensino médio de baixa renda da cidade de Parnaíba-PI. Por isso, escolhemos debater a questão do acesso às Universidades Públicas por meio das cotas raciais. Isso, possibilitou-nos quatro ações interconectadas:

- A constituição de uma dinâmica ensino-aprendizagem no âmbito da filosofia de modo mais significativo aos alunos do ensino médio;
- A discussão sobre questões e conceitos que envolvem noções como meritocracia, justiça social, identidade e resistência, mas que não se reduziam à memorização de conceitos abstratos e distantes da realidade dos alunos;
- A possibilidade de fomentar nos alunos do ensino médio um maior engajamento no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Assim, organizamos uma série de ações com os “pibidianos” e os alunos do ensino médio das escolas supracitadas e que teve por culminância a elaboração e execução de uma peça teatral envolvendo o “artivismo” e a “a importância das cotas raciais para o acesso à Universidade”. Fizemos uma série de cinco encontros formativos ao longo dos meses de janeiro e fevereiro de 2024 com os “pibidianos” de filosofia com o intuito de capacitá-los sobre o que era o “artivismo” e sobre conceitos como meritocracia, racismo, cotas, justiça social etc. Nos utilizamos principalmente das indicações presentes em Cigales *et al.* (2022), Mesquita, (2008), Delgado (2013) e Sassone, (2002).

A partir disso, os “pibidianos” agiram como tutores tanto dos encontros formativos dos alunos do ensino médio de cada escola em que eles estavam atuando, como na realização dos roteiros e na organização das peças teatrais. Procuramos conscientizar os “pibidianos” de que toda construção, realização e encenação das peças deveriam ser feitas pelos alunos do ensino médio de cada escola.

Essa estratégia explorou duas funções pedagógicas principais: Primeira, a conscientização dos “pibidianos” de que a quebra no modelo tradicional de ensino de filosofia, não se limita somente a uma questão de conteúdo ou de metodologia – a troca de um determinado conteúdo ou método de ensino por outro –. Mas, fundamental é a aposta na mudança de relação que há entre educando e o conhecimento, as habilidades e as competências a serem por eles aprendidas. Era necessário que eles se transformassem não somente em sujeitos da dinâmica formativa, mas também que aquilo que seria por eles

aprendidos, fosse significativo para eles. Por isso a escolha de temas que estivesse diretamente envolvido com possíveis desejos e vontades deles.

A segunda função, é que o teatro possibilitou não somente o conhecimento de conceitos, mas principalmente a própria vivência deles por meio da dinâmica do drama. Não se tratou em momento algum de transformar os alunos em atores, mas de viabilizar a correlação entre ação e teoria por meio da atuação. Nesse sentido, Sassone (2002) escreve:

O jogo dramático tem também o objetivo de treinar o olhar dos atores-alunos para dentro, registrando seus movimentos, dinamizando seus pensamentos ao prefigurar a ação, pensamento também em movimento em estreita conexão com o *logos* corporal, e com a razão estética que rege a lógica da ação criativa e da dramática espacial. (Sassone, 2002, p. 130)

Em síntese, o presente trabalho não pretende oferecer respostas definitivas, mas favorecer o aprofundamento da compreensão filosófica acerca do tema, respeitando o caráter aberto, dialógico e problematizador que constitui o próprio exercício do pensamento filosófico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo indicam que o artivismo, compreendido como a articulação entre práticas artísticas e engajamento político-social, constitui uma ferramenta didática potente para o ensino de filosofia, especialmente por favorecer a aproximação entre os conteúdos conceituais e a experiência concreta dos estudantes.

Observamos que o teatro favoreceu a problematização de conceitos filosóficos situando a discussão ética e política em contextos sociais vivenciados pelos próprios estudantes. Ao produzir uma peça teatral com intencionalidade crítica, incitamos os alunos a articularem conceitos filosóficos de modo mais significativo para eles, pois articulou-se de forma integral teoria e prática. Esse movimento aproxima-se da concepção freiriana de educação problematizadora, na qual o conhecimento emerge do diálogo entre o saber sistematizado e a realidade vivida, rompendo com práticas tradicionais de ensino.

Entretanto, os resultados também apontam desafios. Entre eles, destacam-se a necessidade de formação docente específica para o trabalho com linguagens artísticas e a limitação de tempo curricular. Essas dificuldades indicam que a implementação do artivismo exige planejamento pedagógico, clareza de objetivos filosóficos e uma postura docente aberta à interdisciplinaridade e à experimentação didática.



Na discussão dos resultados, pode-se afirmar que o artivismo não deve ser compreendido como um recurso meramente ilustrativo ou lúdico, mas como uma estratégia filosófica crítica, capaz de ressignificar o ensino de filosofia, pois abre-se diretamente para a incorporação de temáticas que dialogam diretamente com a realidade vivida pelos próprios alunos. Ao integrar sensibilidade estética, reflexão conceitual e compromisso ético-político, o artivismo amplia as possibilidades formativas do componente curricular de filosofia, contribuindo para a construção de uma educação filosófica mais viva, dialógica e socialmente situada.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 7. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CIGALES, Marcelo Pinheiro. *Oficinas didáticas interdisciplinares: proposições do Pibid História e Sociologia UnB 2020-2022*. Brasília: Universidade de Brasília, 2022.
- CUNHA, Emmanuel. *Os Saberes Docentes ou Saberes dos Professores*. Revista Cocar. 1. (2012)
- DELGADO, Manuel. Artivismo y pospolítica. Sobre la estetización de las luchas sociales en contextos urbanos. *Quaderns-e* (Institut Català d'Antropologia), v. 2, n. 18, pp. 68 - 80, 2013. Disponível em: <https://archivoartea.uclm.es/wp-content/uploads/2019/01/Delgado-Manuel-artivismo-pospolitica.pdf>. Acesso em 3 de maio de 2025.
- DELORS, Jacques et al. *EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FÁVERO, M. de L. de A. *A Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968*. Educar, Curitiba, n. 28, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOMES, Roberto. *Crítica da razão tupiniquim*. Porto Alegre, Movimento. UFRGS, 1977
- GUERRA, E. L. de A. *Manual de pesquisa qualitativa*. Belo Horizonte: Grupo Anima Educação, 2014.
- GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 1998
- MARGUTTI, P. Sobre a nossa tradição exegética e a necessidade de uma reavaliação do ensino de Filosofia no país. In: *Kriterion*, Belo Horizonte, n° 129, jun., 2014. p. 397-410.



MESQUITA, A. L. *Insurgências Poéticas: Arte Ativista e Acúmulo de Forças*. Orientador: Prof. Dr. Marcos Silva. 2008. Dissertação de Mestrado – Departamento de História da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

RAPOSO, Arte e Política: o artivismo como linguagem e ação transformadora do mundo. In: *Dossiê Mundos em Performance*: NaPedra 20 anos, Paulo, São Paulo, v. 8, e-202989, 2023.

SASSONE, Ricardo. Filosofia e teatro: as estratégias de teatralização como contribuição à transmissão de conteúdos filosóficos. In: WALTER, Kohan (org). *Ensino de Filosofia – perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, (p. 119 - 142).

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Unesp, 1996.

SCHWARTZMAN, S. *Um espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2001.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Editoras Vozes Limitada, 2002.