

# A arte como uma possibilidade de educação emancipatória na educação de adolescentes, jovens e adultos

*Alana da Silva Melo<sup>1</sup>, Jardeson Rodrigues da Silva de Sousa<sup>2</sup> e Juliene de Couto<sup>3</sup>*

## RESUMO

O presente relato de experiência é um recorte do projeto desenvolvido e realizado por acadêmicos(as) do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), no componente curricular Estágio Curricular Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O projeto foi desenvolvido em uma escola da Rede Municipal de Educação (RME) do município de Goiânia, que atende a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA). Sob a concepção da Dialogicidade, buscou-se por elementos construtivos que relacionassem ação e reflexão. Conforme Freire (1987), pode-se transformar o mundo mediante uma educação libertadora em que cada sujeito é autor e protagonista de sua vida. Conforme Rancière (2012, p. 16), “cada ato intelectual é um caminho traçado entre uma ignorância e um saber, um caminho que abole incessantemente, com suas fronteiras, a fixidez e a hierarquia das posições”. Buscou-se por práticas educativas que viabilizassem as formas sensíveis de vivenciar, acolher e resolver os desafios estabelecidos pelo contexto real dos(as) educandos(as). Recorreu-se também à Proposta Triangular com o propósito de propiciar a experimentação, a criação e a apreciação aos(as) educandos(as), pois a inserção da arte na sala de aula possibilita uma educação mais sensível, emancipatória e transformadora de realidades.

## PALAVRAS-CHAVE

EAJA; Dialogicidade; Educação emancipatória; Arte.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – FE/UFG.

<sup>2</sup> Acadêmico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – FE/UFG.

<sup>3</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – FE/UFG.

# **Art as a possibility of emancipatory education in the Education of Adolescent, Young, and Adult learners**

## **ABSTRACT**

The following experience report is a snippet of a project developed and implemented by pedagogy academics of the Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) in the curricular course named Estágio Curricular Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. The project was developed in a municipal public school in the City of Goiânia which implements the Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) (in English: Education of Adolescent, Young, and Adult learners). Under the conception of Dialogicidade, we sought constructive elements that connect action and reflection. According to Freire (1987), one can transform the world through liberating education, in which each one is author and protagonist of their own life. According to Rancière (2012, p. 16), “each intellectual act is a path traced between a form of ignorance and a form of knowledge, a path that constantly abolishes any fixity and hierarchy of positions with their boundaries”. We sought educational practices that make feasible sensible forms of experiencing, welcoming, and resolving the challenges experienced by learners. We resorted as well to the theory of the Proposta Triangular, aiming to encourage experimentation, creation, and appreciation to all learners; the introduction of art in the classroom enables a more sensible education which expands and transforms reality.

## **KEYWORDS**

EAJA; Dialogicidade; Emancipatory education; Art.

## Introdução

O estágio curricular em Pedagogia é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96) e é indispensável na formação de professores, pois proporciona o primeiro contato com a sala de aula, além de estabelecer uma relação entre a teoria e a prática. Dessa forma, deve ser compreendido como um período destinado à aprendizagem, ao desenvolvimento dos conhecimentos e das competências relacionadas a uma atuação pedagógica responsável.

Nessa perspectiva:

O estágio é o lócus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente com essa finalidade (BURIOLLA *apud* PIMENTA e LIMA, 2008, p. 62).

Posto que o estágio não é *práxis*, é o momento de atividade teórica que propiciará a construção da *práxis*, em que o(a) estagiário(a) terá o seu primeiro contato com a prática docente, tendo o intuito de aproximá-lo(a) da realidade na qual atuará. Nessa acepção, a experiência do estágio deve possibilitar ao(a) estudante do curso de Pedagogia a aproximação à prática docente, sendo que é nesse momento que ele(a) refletirá e relacionará os conteúdos dos componentes curriculares estudados com as práticas pedagógicas.

Segundo Manacorda (1966, p. 22),

[...] o homem não nasce homem: isto o sabem hoje tanto a fisiologia quanto a psicologia. Grande parte do que transforma o homem em homem forma-se durante a sua vida, ou melhor, durante o seu longo treinamento por tornar-se ele mesmo, em que se acumulam sensações, experiências e noções, formam-se habilidades, constroem-se estruturas biológicas – nervosas e musculares – não dadas *a priori* pela natureza, mas fruto do exercício que se desenvolve nas relações sociais, graças às quais o homem chega a executar atos, tantos “humanos” quanto “não-naturais”, como falar e o trabalhar segundo um plano e um objetivo.

Portanto, acredita-se que a escola, bem como o(a) educador(a), deve desempenhar crucialmente o papel de realizar intervenções no processo de ensino-aprendizagem, pois é

nesta instância que o ser humano pode ascender socialmente e culturalmente, tornando-se um sujeito com capacidades de reflexividade e criticidade.

De acordo com Luporini, “o homem nasce, de fato, na sociedade, mas não nasce social; assim se torna pela educação que o faz assumir, pouco a pouco, aquela situação de fato e originária” (*apud* MANACORDA, 2007, p. 22). Assim, pressupõe que o ser humano nasça ser humano, enquanto possibilidade. Entretanto, para se socializar, é fundamental que o sujeito se prevaleça de um contexto social adequado para que haja a possibilidade de uma aprendizagem. Logo, que esta aprendizagem se valha de significados que visem à formação multidimensional do sujeito.

Uma vez que o direito à escola deve ser garantido ao sujeito, conforme Manacorda (1966), não deve ser visto como um luxo, mas como uma necessidade primária. Deve ser garantida às pessoas uma educação pública, gratuita, laica e universal, pois é crucial para a formação de um(a) cidadão(ã), a fim de constituir indivíduos pensantes e críticos.

A constituição do sujeito enquanto ser social se estabelece ao longo da vida, nos mais diferentes contextos da realidade e, concomitantemente, por meio das interações com os demais sujeitos. Por isso, as intervenções pedagógicas devem ser mediadas pelo(a) professor(a) juntamente com a instituição de ensino, com a finalidade de propiciar uma formação científica, autônoma, crítica e, também, libertadora, além de assegurar aos seus discentes uma formação significativa, satisfatória e desafiadora.

Para que haja inclusão e articulação entre o conhecimento e o cotidiano, é primordial que exista a preocupação e o comprometimento genuíno com os(as) educandos(as) e com o processo educativo. Sendo que a Dialogicidade é a ideia central da educação como prática da liberdade. Nesse sentido, ensinar por meio do diálogo é indispensável para a construção do conhecimento:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (FREIRE, 1987, p. 40)

Dessa forma, uma educação dialógica, apresenta-se como uma necessidade na práxis (ação e reflexão). Nessa concepção há uma relação horizontal, permeada pela confiança, humildade e solidariedade. O diálogo se “revela algo que já poderemos dizer

ser ele mesmo: a *palavra*. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos” (FREIRE, 1987, p. 44).

## **Metodologia**

O presente trabalho apresenta um recorte do projeto desenvolvido e realizado pelos(as) discentes do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), no componente curricular Estágio Curricular Obrigatório em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e II. As observações e as regências foram realizadas em uma escola da Rede Municipal de Educação (RME) na turma da 1ª série da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA).

A turma era composta por nove alunos(as), em sua maioria do gênero masculino, sendo a faixa etária de 45 a 68 anos. O fato de a turma se encontrar em processo de alfabetização motivou a inserção do componente curricular Arte no processo de ensino-aprendizagem, haja vista que o ensino de artes, de acordo com Nietzsche (1987), além de seduzir e estimular a vida, colabora com a produção de uma educação mais sensível, emancipatória e transformadora das realidades em que estamos inseridos. Trabalhar Arte com os sujeitos da EAJA constitui-se inicialmente como um desafio, uma vez que estes sujeitos têm sede de aprender a ler e a escrever, sendo estes os motivos reais que os levaram a retomar os estudos. Contudo, parte-se do fator de que não se aprende apenas ao ler e a escrever, mas também ao apreciar, criar e experimentar.

Realizaram-se duas regências na turma da 1ª série, nas quais trabalharam-se conteúdos de Arte de diferentes maneiras. Na primeira regência foram apresentadas aos(as) educandos(as) algumas obras de artistas famosos(as), tais como: Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, Djanira da Motta e Silva, Romero Britto, Di Cavalcanti e Leonardo Da Vinci.

Apresentar as obras e seus títulos, assim como os(as) artistas, e uma breve introdução de sua história, possibilitou a apreciação e o desenvolvimento da dimensão estética nos(as) educandos(as). De maneira processual, foram apresentados(as) os(as) artistas e suas respectivas obras, promovendo discussões e problematizações sobre como uma pintura pode se comunicar conosco, mesmo que não haja texto escrito. Foi solicitado aos(as) educandos(as) que escolhessem as obras de que gostaram mais e menos,

incentivando-os(as) a compartilharem suas impressões, emoções e/ou sentimentos despertados ao apreciarem-nas.

Nas discussões, um educando relatou que a obra *Entre Morros e Roda d'água*, de Anita Malfatti, foi a pintura que mais lhe chamou a atenção. O aluno partilhou com a turma a sua experiência ao relatar que a obra o remetia ao lugar onde ele morava na juventude. Por iniciativa própria, relatou que se recordava de quando a sua namorada ficou grávida e ele, por ser muito jovem, fugiu da cidade, mas retornou logo depois, pois se arrependeu, e os dois se casaram. O educando também demonstrou o sentimento que a obra lhe despertou ao realizar a atividade proposta na aula, a qual consistia em retratar, por meio de desenho, um fragmento de sua vida.

Ao ser indagado pelos(as) estagiários(as) sobre o desenho que havia produzido, o educando explicou que a imagem era a representação de uma mulher grávida e que a casa era dela, pois “toda mulher grávida precisa de um lar seguro para viver”. O relato evidenciou, conforme Freire (1987) ao tratar da Dialogicidade, que a experiência vivida pelo educando continua fazendo parte da sua vida; por este motivo ele revelou o seu sentimento e, ao ser indagado sobre qual obra lhe chamou mais a atenção, ele escolheu uma que o remeteu a um episódio marcante de sua vida, ou seja, a atividade trouxe significado para ele. O processo de ensino-aprendizagem ocorreu a partir do momento em que o educando falou e foi escutado pelos(as) colegas; nesse momento ele exerceu o direito da palavra, relacionando a sua experiência de vida ao conteúdo proposto.

Outro estudante escolheu a obra *Pedras na Praia*, também de Anita Malfatti, como marcante. Segundo o aluno, a obra o remetia à lembrança de sua terra natal, assim como o colega havia relatado anteriormente. Inicialmente este mesmo aluno se mostrou muito resistente a participar da aula, pois considerava que o ensino de Arte não seria importante, porque ele queria ler e escrever. Ao ser proposta a atividade na qual os(as) educandos(as) produziram um desenho, este aluno se retirou da sala como forma de protesto contra a aula que não lhe agradou. Em contrapartida, os demais alunos e alunas se mostraram participativos e interessados nas discussões e atividades realizadas.

Na segunda regência realizada na turma da 1ª série, os(as) alunos(as) foram incentivados à produção artística com pintura em telas, utilizando tintas e pincéis. A aula objetivou contemplar a experimentação, a criação e a apreciação, conforme a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa (2003). De acordo com a Proposta Político-Pedagógica da EAJA, “as artes nos ajudam a promover o exercício do pensamento divergente e

convergente, acolhendo o inusitado, desnaturalizando hegemonias, **questionando regras e padrões assentados** e ampliando repertórios artísticos e práticas socioculturais” (2016, p. 97 - grifos nossos). Assim propiciando aos sujeitos da EAJA, por meio das práticas educativas, uma educação que abarque as dimensões cognitivas, éticas, estéticas, físicas e sociais. Os relatos das vivências dos alunos revelam que os adultos têm muitas recordações agradáveis da infância; entretanto, conforme Lowenfeld e Britain (1977), a maioria dessas lembranças referem-se a acontecimentos fora do ambiente escolar.

Ainda visando contemplar a Proposta Triangular, os(as) alunos(as) foram incentivados a trabalhar a dimensão estética por meio da produção de esculturas feitas com argila. Durante a aula, os(as) estagiários(as) propuseram a atividade e trabalharam junto aos(as) educandos(as) tanto para auxiliá-los(as) como também realizando as atividades; desta forma, transmitindo confiança aos(as) alunos(as) e mostrando que o desenvolvimento da capacidade criadora é processual e contínuo, e que todos são capazes de criar arte, independentemente das formas em que ela se apresenta.

O quadro abaixo resume o trabalho acima descrito:

<b>Aula</b>	<b>Tema da aula</b>	<b>Atividades solicitadas</b>	<b>Revisões e avaliações</b>
01	A representatividade da arte para mim e a representatividade da minha arte por meio do desenho: um fragmento da minha vida.	Desenho livre de um momento da sua vida que despertasse lembranças.	<p>Espera-se que os conteúdos propostos tenham significado na vida dos(as) educandos(as), uma vez que sempre se escuta a respeito dos(as) artistas apresentados, mas nunca se sabe quem realmente são, de onde vêm, qual a sua importância e/ou influência na história, etc. Por isso, decidiu-se trabalhar obras que, de alguma forma, remetam ao cotidiano, exceto <i>Mona Lisa</i> e <i>Abaporu</i>, que possam ter sido vistas (no jornal, na televisão, etc.) em algum momento de suas vidas.</p> <p>De maneira interdisciplinar, trabalhar literatura e arte constituiu-se em uma forma de introduzir os sujeitos socialmente a uma parte da cultura que é inacessível a classes menos favorecidas.</p>

02	Experimentação, criação e apreciação: uma experiência.	Pintura com tinta e pincéis. Produção de escultura de argila.	Conforme as apresentações das pinturas e os desenhos produzidos pelos(as) alunos(as), e também as discussões e problematizações ocorridas na Aula 1, pretende-se com as atividades propostas para a Aula 2, desenvolver a capacidade criadora, uma vez que as artes, conforme assegura a Proposta Político-Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (PPP da EAJA) da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME GO), “[...] além de seduzir e estimular a vida [...] colaboram com a produção de uma educação mais sensível, emancipatória e transformadora das realidades em que estamos inseridos [...]” (2016, p. 97). Assim, propiciando aos sujeitos da EAJA, por meio de práticas educativas, uma educação que abarque as dimensões cognitivas, éticas, estéticas, físicas e sociais, possibilitando, dessa maneira, a formação de um sujeito multidimensional.
----	--	--	---

Fonte: os autores.

## Conclusão

É preciso que o(a) educador(a) propicie nos educandos e nas educandas o despertar do interesse, a vontade de aprender, pois é somente com o despertar do interesse que haverá vontade de aprender o que não se conhece, uma vez que só se aprende quando há o rompimento do desinteresse pela instrução, pelo aprendizado. Conforme Rancière (2002), é necessário ainda que seja estabelecida uma relação de igualdade entre “mestre e aluno, na medida em que a educação do mestre emancipe seu aluno, liberte-o”. Para isso, é necessário que o(a) educador(a) compreenda que há “duas faculdades que estão em jogo no ato de aprender: a inteligência e a vontade”; tal relação somente será possível por meio do “laço intelectual igualitário entre o mestre e o aluno” (RANCIÈRE, 2002, p. 25). O autor reitera, ainda, que cada ação intelectual é um caminho demarcado entre uma ignorância e um saber, que anula constantemente as fronteiras da fixidez e da hierarquia

das posições. É esta a educação que é primordial, isto é, a educação que emancipa e liberta.

A relação educador/educando(a) deve ser pautada na horizontalidade, isto é, que ambos tenham oportunidades de ensinar e aprender. De acordo com Freire (1987, p. 39):

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem.

Tal relação possibilita um processo de ensino-aprendizagem significativo e emancipatório, ao contrário de uma educação bancária e hierarquizada que promove o embrutecimento do(a) pedagogo(a). Conforme Rancière, tal embrutecimento ocorre “quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência” (2002, p. 25). Ademais, ao tratar do mestre explicador ou embrutecedor, Rancière (2002, p. 20-21) afirma que:

O embrutecedor não é o velho obtuso que entope a cabeça de seus alunos com conhecimentos indigestos, nem o ser maléfico que pratica a dupla verdade para assegurar o seu poder e a ordem social. Ao contrário, é exatamente por ser culto, esclarecido e de boa fé que ele é mais eficaz. Mais ele é culto, mais se mostra evidente a ele a distância que vai de seu saber à ignorância dos ignorantes. Mais ele é esclarecido, e lhe parece óbvia a diferença que há entre tatear às escuras e buscar com método, mais ele se aplicará em substituir pelo espírito da letra, pela clareza das explicações a autoridade do livro. Antes de qualquer coisa dir-se-á, é preciso que o aluno compreenda e, para isso, que a ele se forneçam explicações cada vez melhores. Tal é a preocupação do pedagogo esclarecido: a criança está compreendendo? Ela não compreende? Encontrarei maneiras novas de explicar-lhe, mais rigorosas em seu princípio, mais atrativas em sua forma; e verificarei que ele compreendeu.

Optou-se por trabalhar o componente curricular Arte, a fim de propiciar o desenvolvimento global do(a) educando(a), considerando-o(a) como sujeito multidimensional, de maneira a desenvolver as dimensões cognitiva, ética, física, social e, especialmente, a estética. Acredita-se que é possível aprender não somente quando se escreve e se lê, mas também quando se aprecia, desde que a apreciação estética seja despertada e que seja provocada nos(as) educandos(as) a vontade de conhecer. Rancière relaciona o espectador ao aluno, afirmando que “o espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual”, e, por meio desta relação, a emancipação ocorre “quando se questiona a oposição entre o olhar e o agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura da

dominação e da sujeição” (2012, p. 17). Afirma ainda que “o que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência” (RANCIÈRE, 2002, p. 50).

Portanto, é fundamental que o(a) pedagogo(a) tenha um olhar voltado para a realidade e uma apreciação sensível, humana e profundamente ética, uma vez que “o mestre é vigilante e paciente. Ele notará quando a criança já não estiver entendendo, e a recolocará no bom caminho, por meio de uma reexplicação” (RANCIÈRE, 2002 p. 21). Ao tratar da criança, pode-se afirmar que tanto os sujeitos que frequentam o ensino regular como os sujeitos da EAJA necessitam de um olhar sensível do(a) profissional da educação. Os(as) educadores(as) devem se emancipar sendo “conscientes do verdadeiro poder do espírito humano” (RANCIÈRE, 2002, p. 27), dado que o embrutecimento acontece quando não há a emancipação.

Diante disso, há sempre uma relação entre aprender e ensinar, agir e conhecer, a todo momento somos espectadores relacionando o que foi visto com o que foi escutado, dito, feito e sonhado, pois não há um ponto de partida priorizado, assim como não há uma forma particularizada, porém há sempre pontos de partida que nos permitem aprender algo que não conhecemos. Dessa maneira, é possível propiciar experiências educativas significativas por meio da apreciação estética desde que sejam estabelecidas relações entre o conteúdo e o cotidiano dos(as) alunos(as).

Na EAJA é essencial que o(a) educador(a) trabalhe com projetos que lhe possibilitem não somente aceitar ou rejeitar, mas também elaborar, construir e estabelecer o processo de ensino-aprendizagem. É relevante suscitar a construção do conhecimento e, também, a transformação da realidade. O(a) educador(a) necessita repensar práticas conservadoras que propagam preconceitos. Dessa forma, é preciso “desconstruir os mecanismos de construção e manutenção da exclusão dos educandos dessa modalidade” (Proposta Político-Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos, 2016, p. 54). Por isso, é fundamental que a escola se reconheça como um espaço de sociabilidade, posto que é por meio deste espaço que estes sujeitos também se reconhecerão como sujeitos históricos.

Espera-se que o profissional da educação tenha em mente as razões que lhe possibilitem reconhecer a sua capacidade em fazer algo, a tríade “o que fazer?”, “como fazer?” e “para quem fazer?”. Além disso, sob a concepção da Dialogicidade, buscar por elementos construtivos que relacionem ação e reflexão, pois acredita-se que por meio do

diálogo, conforme Freire (1987), pode-se transformar o mundo mediante uma educação libertadora, em que cada sujeito é autor e protagonista de sua vida. É necessário que estes sujeitos possam ter o direito primordial de dizerem a Palavra, sendo que a estes mesmos sujeitos foi negado o direito de pronunciarem o mundo. Portanto, é fundamental que eles apreendam, por intermédio da conscientização, que são diferentes dos demais, mas que tanto os outros quanto eles são iguais em relação aos direitos e, por conseguinte, não devem ter medo da liberdade (FREIRE, 1987).

Neste projeto buscou-se por práticas educativas que viabilizassem as formas sensíveis de vivenciar, acolher e resolver os desafios estabelecidos pelo contexto real dos(as) educandos(as), conforme as exigências atuais da sociedade capitalista industrial burguesa. Deste modo, elaborou-se um projeto que contemplasse um processo de ensino-aprendizagem que fosse significativo e que relacionasse o cotidiano de cada sujeito com o mundo no qual está inserido, de forma empática e coletiva.

Ao trabalhar a Arte, foi possível evidenciar aos(as) educandos(as) que o ato de aprender vai muito além de ler e escrever, e que mesmo em Arte é possível tratar de questões socioeconômicas, políticas e culturais, com o propósito de problematizar e instigar a reflexão dos(as) educandos(as) acerca de seu cotidiano, de sua realidade e sua visão de mundo, viabilizando uma educação emancipatória.

## **Referências bibliográficas**

BARBOSA, A. M. *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 10 nov. 2017.

ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIO FIDELIS. *Projeto Político Pedagógico (PPP)*. Goiânia, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALDINO, P. D. *A relação entre estética e política na obra de Jacques Rancière*. 2016. 92 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2016.

GOIÂNIA, P. M. *Proposta político-pedagógico da educação de adolescentes, jovens e adultos*. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação/SME, 2016.

LOWENFELD, V. & BRITTAIN, W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas: Editora Alínea, 2007.

NERIS, R. *Descaminhos da experiência: uma jornada de investigação com estudantes na construção de sentidos na e para a experiência*. 2016. 113 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Instituto de Artes, 2016.

NIETZSCHE, F. *Obras completas*. Seleção de textos de Gerárd Lebrun. Tradução e notas de Rubem Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. *O espectador emancipado*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 1. ed. 2ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

SOARES, E. *A dialogicidade freireana na educação de jovens e adultos*. 2006. 180 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de História, Direito e Serviço Social, 2006.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Ed, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.