

SABERES ARTÍSTICOS EXPERIENCIAIS: UM ESTUDO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS

*Dileide Matos do Nascimento (IE-ULisboa)**

<https://orcid.org/0000-0002-6665-7342>

*José Jackson Reis dos Santos (UESB)***

<https://orcid.org/0000-0001-9575-2683>

*Carmen Cavaco (IE-ULisboa)****

<https://orcid.org/0000-0001-8261-7650>

RESUMO

O estudo¹, situado no campo do ensino da arte na educação de pessoas jovens, adultas e idosas, tem como objetivo compreender a origem e as características de saberes artísticos experienciais de estudantes dessa modalidade, bem como sentidos atribuídos à arte por docente e estudantes. De natureza qualitativa e de cunho fenomenológico, a pesquisa foi realizada numa escola da rede municipal de ensino da Bahia, incorporando princípios e procedimentos da pesquisa biográfica e colaborativa. Reflexividade crítica, inéditos viáveis, narrativas de si, arte-educação, entre outros, foram conceitos nucleares do estudo. O artigo argumenta que os saberes artísticos experiencias se (re)elaboram por meio de processos mobilizadores interiores e/ou exteriores, individuais ou coletivos, fomentados ao longo da experiência de vida. Com a investigação realizada, a arte passou a ocupar um lugar especial na vida de estudantes e docente, potencializando movimentos de cria-

* Doutoranda em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa-Portugal (IE ULisboa), na especialidade de Formação de Adultos. Mestra em Ensino pelo Programa de Pós Graduação em Ensino (PPGEn) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), na Linha de Pesquisa Ensino, Sociedade e Cultura (2018). Grupo Colabor(Ação): estudos e pesquisas em educação de pessoas jovens, adultas e idosas do DFCH/UESB. E-mail: dileidenascimento@edu.ulisboa.pt

** Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com estágio doutoral na Universidade de Lisboa (ULisboa), Portugal. Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), vinculado ao Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH) e ao Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn-UESB). Coordenador do Grupo Colabor(Ação): estudos e pesquisas em educação de pessoas jovens, adultas e idosas do DFCH/UESB. E-mail: jackson.santos@uesb.edu.br

*** Doutora em Ciências da Educação, na especialidade de Formação de Adultos pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e investigadora da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação Formação. Áreas de investigação: formação de adultos, formação experiencial, reconhecimento e validação de adquiridos experienciais, políticas públicas de educação de adultos, investigação biográfica. E-mail: carmen@ie.ulisboa.pt

1 Os resultados apresentados neste artigo são oriundos da pesquisa realizada no contexto do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil, em 2018, aprovada em 10 de Março de 2018, pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Título e autoria da dissertação: "Processos artísticos experienciais mobilizados por estudantes da Epjai em ateliês de pesquisa-formação: origens e características" (Dileide Matos do Nascimento).

ção artística, de desconstrução e (re)construção de concepções sobre a arte nessa modalidade de educação.

Palavras chave: Ensino de arte. Educação de pessoas jovens, adultas e idosas. Processos artísticos experienciais. Saberes experienciais.

ABSTRACT

ARTISTIC EXPERIENTIAL LEARNING: A STUDY IN THE CONTEXT OF EDUCATION FOR YOUNG, ADULT AND ELDERLY PEOPLE

This text² aims to analyse the origin and characteristics of artistic experiential learning of young, adult, and elderly students. The research was carried out in the education of young people, adults, and the elderly, in the field of art education. This is a qualitative research, with phenomenological approach, was carried out in a school in the municipal in Bahia. This study is based in principles and procedures of biographical and collaborative research. Critical reflexivity, untested feasibility, biographical narrative, art education, among others, were core concepts of the study. The article argues that artistic experiential learning is re-elaborated through internal and/or external mobilizing processes, individual or collective. Those experiences originate experiential learning throughout life. With this research the art started to occupy a special place in the lives of students and teachers, enhancing movements of artistic creation, deconstruction, and reconstruction of conceptions about art.

Keywords: Art education. Education of young, adult and elderly people. Artistic experiential learning. Experiential learning.

RESUMEN

SABERES ARTÍSTICOS EXPERIENCIALES: UN ESTUDIO EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN PARA JÓVENES, ADULTOS Y ANCIANOS

El estudio³ se ubica en el campo de la enseñanza del arte en la educación de jóvenes, adultos y ancianos, con el objetivo de comprender el origen y las características de los saberes artísticos experienciales de los estudiantes, así como los significados atribuidos al arte por docentes y estudiantes. De carácter cualitativo y fenomenológico, la investigación se llevó a cabo en una escuela del sistema escolar municipal de Bahía, incorporando principios y procedimientos de la investigación colaborativa y biográfica. La reflexividad

2 This article was based on research carried out in the scope of the Graduate Program in Education (PP-Gen), at the Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brazil, in 2018. Title and author of the dissertation: "Artistic experiential process mobilized by Epjai students in research-training workshops: origins and characteristics" (Dileide Matos do Nascimento).

3 Los resultados presentados en este artículo provienen de una investigación realizada en el contexto del Programa de Posgrado en Educación (PPGen), en la Universidade Estadual do Sudoeste de Bahía (UESB), Brasil, en 2018. Título y autor de la disertación: "Procesos artísticos vivenciales movilizados por estudiantes de Epjai en talleres de investigación-formación: orígenes y características" (Dileide Matos do Nascimento).

crítica, los inéditos viables, las narrativas biográficas, la educación artística, entre otros, fueron conceptos centrales del estudio. El artículo sostiene que los saberes artísticos experienciais se (re)elaboran a través de procesos movilizadores interiores y/o exteriores, individuales o colectivos, fomentados a lo largo de la vida, con la experiencia. Con esta investigación el arte pasó a ocupar un lugar especial en la vida de estudiantes y docentes, potenciando los movimientos de creación artística, deconstrucción y reconstrucción de concepciones sobre el arte en este tipo de educación.

Palabras clave: Educación artística. Educación de jóvenes, adultos y ancianos. Saberes artísticos experienciais. Saberes experienciais

1. INTRODUÇÃO⁴

Este artigo apresenta parte dos resultados da pesquisa de mestrado intitulada “Processos artísticos experienciais mobilizados por estudantes da Epjai em ateliês de pesquisa-formação: origens e características”, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Brasil, em outubro de 2018. Nessa pesquisa, participaram 33 estudantes da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (Epjai), da Escola Municipal Lycia Pedral, do município de Vitória da Conquista, Bahia, no Brasil, e cinco colaboradores/as de pesquisa. Os resultados aqui apresentados, destacam experiências artísticas vividas com quatro estudantes e foram construídos tendo como centralidade dois objetivos: compreender a origem e as características de saberes artísticos experienciais de quatro estudantes da Epjai e compreender o sentido de arte apresentado por estudantes e docente da Epjai. Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa filiou-se na abordagem colaborativa e biográfica, por meio de quatro ateliês

artísticos de pesquisa-formação, inspirados nos ateliês biográficos de projeto (DELORY-MOMBERGER, 2006).

O ateliê de pesquisa-formação foi um dispositivo metodológico desenvolvido para impulsionar a construção de dinâmicas artístico-experenciais a serem analisadas nesta pesquisa, cujos conceitos centrais abordam aspectos como colaboração, dialogicidade, reflexividade crítica, práxis, respeito aos saberes do outro, situações-limite, inéditos viáveis e escutas sensíveis (FREIRE, 1996, 2005, 2010; IBIAPINA, 2008; DESGAGNÉ, 2007; BARBIER, 2002; SANTOS, 2011; SANTOS; NASCIMENTO; MORAIS, 2017), em diálogo com outros/as pensadores/as e conceitos que estruturam os núcleos centrais da pesquisa.

A problemática da pesquisa engloba as questões da compreensão das origens e características de processos artísticos experienciais, mobilizados por estudantes da Epjai. Nesse sentido, relaciona-se a arte e a educação, com base nos interesses profissionais e acadêmicos comuns entre as pessoas envolvidas na pesquisa. O percurso artístico experiencial fez e faz parte da formação dos/as pesquisadores/as, por meio de seu envolvimento com as temáticas tanto da Epjai, da formação de adultos e de adquiridos experienciais, quanto da arte em seus

4 No decorrer deste artigo, a expressão Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, assim como sua sigla- Epjai, será privilegiada por apreender a necessária demarcação, nesta modalidade educativa, dos espaços, necessidades, especificidades e singularidades das pessoas de diferentes temporalidades de vida.

caminhos acadêmico-profissionais. Compreender, sob mais uma perspectiva, a arte e a educação, interconectadas, amplia as possibilidades de aproximação entre universidade e escola; saber acadêmico e os saberes experienciais; a arte e a Epjai.

O campo da formação docente para atuação profissional na Epjai, no contexto da educação básica, caracteriza-se por avanços e desafios (SANTOS, 2011). Ao longo da história desta modalidade, a formação de profissionais tem sido um desafio, envolvendo iniciativas no âmbito das políticas públicas em diferentes instâncias (federal, estadual, municipal). No ensino da arte, há reflexos dessa mesma natureza, mais ainda a partir do momento em que se tornou componente curricular obrigatória, conforme explicita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Nº 9.394/96, artigo 26: § 2º5 (BRASIL, 1996). A dificuldade sentida neste domínio é mencionada em muitas pesquisas, que apontam essas questões como pertinentes e importantes para a implementação de melhores condições tanto para a Epjai, quanto para o ensino da arte na Educação (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Segundo o banco de teses e dissertações da Capes, os anos de 2013 a 2017 contribuíram com uma produção acadêmica significativa de 241 teses e, dentre estas, apenas uma relaciona a arte à Epjai, considerando-se 35 teses cujas temáticas são a arte, a educação, o ensino, a formação e a cultura.

Diante dos esforços de/as pesquisadoras/as da arte e da Epjai, que tentam compreender os desafios e perspectivas dos dois campos, percebe-se que a relação entre eles, ainda se faz insípida, o que justifica a importância do desenvolvimento de pesqui-

sas no intuito de avançar, cientificamente, nessas duas áreas, entrelaçando possibilidades destas em suas mútuas relações com o espaço escolar. Nessa perspectiva, e com base no levantamento bibliográfico sobre a temática, verificou-se a necessidade de intensificar as pesquisas que têm a arte e a Epjai como centralidades, compreendendo as mobilizações de saberes artísticos experienciais de estudantes da Epjai, em ateliês de pesquisa-formação, buscando, desse modo, fortalecer as discussões e reflexões sobre a importância de se aproximar e desenvolver experiências de formação da arte no âmbito dessa modalidade educativa.

2. CAMINHOS PERCORRIDOS COLABORATIVAMENTE

Na sequência, apresentamos uma breve síntese do que ocorreu em cada um dos quatro ateliês de pesquisa-formação, evidenciando o contexto no qual desenvolvemos a construção das informações, buscando fazê-los compreensíveis. No total, foram desenvolvidos quatro ateliês, tendo a pesquisa biográfica e colaborativa como proposta central nesse contexto.

O primeiro ateliê ocorreu no dia 11 de abril de 201 e teve como temática “A técnica artística da Aquarela”, cujos objetivos de pesquisa foram: conhecer os colaboradores/as e estudantes da pesquisa e alguns elementos de sua trajetória de vida; identificar indícios de experiências artísticas mobilizadas em seu cotidiano de vida. Os objetivos de formação deste ateliê foram: contextualizar e discutir a técnica “Aquarela”; introduzir a técnica artística “Aquarela”; compreender a fluidez da técnica para o trabalho com aquarela; refletir e dialogar, coletivamente, sobre a Arte.

O segundo ateliê aconteceu no dia 18 de abril de 2018, com a temática “Aquarela e Mo-

5 § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

bilização Artística”. Este ateliê teve como objetivos de pesquisa: compreender o contexto de constituição das experiências adquiridas na trajetória de vida de estudantes da Epjai, que fundamentam novas mobilizações artísticas. Os objetivos de formação deste ateliê foram: aprofundar as habilidades no uso da técnica “aquarela”; compreender a necessidade de utilizar adequadamente os instrumentos e materiais da “aquarela”; relacionar os elementos desenhados em aquarela com seus devidos nomes; refletir coletivamente sobre a Arte e a necessidade de retroação em alguns momentos, em elementos da técnica, para maiores avanços futuros.

O terceiro ateliê de pesquisa-formação aconteceu no dia 25 de abril de 2018, com a temática “Aquarela e Mobilização das experiências em Arte”. Este ateliê teve como objetivos de pesquisa: identificar e compreender as experiências artísticas mobilizadas nas trajetórias de vida e de formação dos/as colaboradores/as e de estudantes da Epjai; identificar as características que constituem as experiências artísticas de estudantes da Epjai. Os objetivos de formação foram os seguintes: adquirir mais aprofundamento sobre a técnica “aquarela”; utilizar adequadamente os novos acessórios para a técnica “aquarela” (sal e esponja); refletir coletivamente sobre Arte e a necessidade de empenho na organização para absorção dos elementos da técnica “aquarela”; refletir sobre a importância de exercitar o olhar e a memória afetiva na construção de composições artísticas.

O quarto ateliê de pesquisa-formação aconteceu no dia 8 de agosto de 2018 com a temática “Aquarela, Mobilização de Experiências em Formação Artística”. Este ateliê teve como objetivos de pesquisa: compreender o conceito de Arte e o lugar que ela ocupa nas vidas dos estudantes e da docente

da Epjai. Os objetivos de formação foram os seguintes: refletir sobre o potencial artístico na produção de diferentes obras de Arte; refletir sobre o conceito de releitura e sobre a necessidade da Arte na vida e no contexto da cultura.

Os ateliês promoveram, entre outros aspectos, momentos nos quais a relação pedagógica, de pesquisa e formação, se constituiu, horizontalmente, mobilizando todo o grupo na construção coletiva do percurso. As pessoas jovens, adultas e idosas, mulheres e homens, culturalmente diversos da Epjai, encontraram espaço para discutir o que sabiam sobre o tema gerador daquele encontro – a arte. Falaram o que entendiam conjecturando a temática e os desafios da técnica artística escolhida, a aquarela, para os ateliês de pesquisa-formação, num diálogo com todo o grupo, em sua heterogeneidade. Pesquisadores/as da universidade, colaboradores/as colegas do mestrado, colegas da turma de Epjai, professora e coordenadora da escola, refletiram, colaborativamente, sobre as possibilidades formativas mediatizadas pela realidade e pelos/as sujeitos/as ali presentes (FREIRE, 2005). Esse processo metodológico mais detalhado pode ser consultado na dissertação de mestrado (NASCIMENTO, 2018). As dinâmicas promovidas nos ateliês de pesquisa-formação são analisadas neste texto em diálogo com estudiosos/as do campo da Epjai, do ensino de Arte, assim como em categorias analíticas abordadas em obras de Freire (1996, 2005, 2010).

3. CONCEPÇÕES DE ARTE E O LUGAR QUE OCUPA NA VIDA DOS SUJEITOS

3.2 Concepções de arte

As discussões sobre subjetividade e arte suscitaram muitos questionamentos sobre

as concepções de arte e o lugar que esta ocupa na escola, na vida de estudantes e na prática docente. As memórias transcritas na pesquisa marcaram um processo dialógico e reflexivo, criaram uma reflexividade crítica emergente de situações-limite e que convergiu em inéditos viáveis (FREIRE, 2005), no sentido da desconstrução de antigas concepções sobre a arte.

Nos trabalhos realizados nos ateliês, com orientações iguais para os/as estudantes, as interpretações foram muito particulares do que seria uma imagem da natureza onde apenas um barco ou dois estariam à deriva e sem comando (numa leitura de imagem realizada no grupo). Por vezes, os trabalhos dos/as estudantes, mergulhados em subjetividade, causavam uma estranheza em alguns colaboradores/as, que, perplexos com os resultados abstratos, baseados em referências figurativas e na concepção de arte que tinham internalizadas, acreditavam que deveriam trocar o suporte de papel apresentado para o/a estudante, por um novo, para que ele/a iniciasse outro trabalho que estivesse dentro dos estímulos visuais propostos. Estas subjetividades na pintura levaram-nos, posteriormente, a diálogos reflexivos no grupo.

No quotidiano os “nossos olhos foram reduzidos a instrumentos para identificar e para medir; daí sofrermos de uma carência de ideias exprimíveis em imagens e de uma capacidade de descobrir significado no que vemos” (ARNHEIM, 2005, p. 8). A surpresa de quem não compreende a liberdade criadora do universo artístico evidencia a concepção de Arte (pré)conceituosa, formada num contexto cultural estabelecido e desprovido do ponto de vista da formação de uma sensibilidade estética. Isso configura uma limitação do olhar, o que foi dialogado nas sessões coletivas, na tentativa de pro-

mover reflexões e processos de desconstrução das concepções constituídas, ampliando o processo crítico de pensar sobre o próprio pensar e sobre o processo educativo. Uma concepção mais ampliada sobre a arte não se consegue de um momento para o outro e não é apenas por meio das habilidades com as técnicas artísticas que se coloca frente ao entendimento do que é Arte. Portanto, construir uma concepção de arte, no sentido amplo, necessita desconstruir estruturas rígidas e estabilizadas de anos de formação que privaram os sujeitos de experiências com a arte. A concepção da beleza e da feiura para a humanidade iniciou-se há séculos e, desde então, vem povoando o pensamento de artistas, filósofos e pesquisadores.

3.3 Lugar ocupado pela Arte na Epjai e na prática docente

Para os/as estudantes implicados na pesquisa a arte estava cercada por uma barreira intransponível, muito distante deles/as, por ser delegada apenas aos artistas (LENGRAND, 1971). Essa distância, não estava apenas cercada por uma muralha cultural, estava resguardada por formas “[...] opressoras com que o paradigma epistemológico-pedagógico hegemônico os pensou, tratou e alocou [...], nas políticas públicas, nas políticas da educação, na EJA” (ARROYO, 2017, p. 87). Para além dessas prerrogativas legais, pedagógicas, políticas, percebemos uma modalidade segregada, esquecida. Na Epjai “[...] o adulto tem de ser auxiliado nos seus esforços [...], através de instituições apropriadas que lhe tragam constantemente os meios e as motivações de que necessita para o seu estudo” (LENGRAND (1971, p. 88). A arte na Epjai tem lugar, assim como em qualquer caminho formativo.

Ao transcrever os relatos das memórias, percebemos um lugar de culpa em que se

encontrava a docente, tomando para si e à sua busca formativa o peso por não ter se apropriado dos conteúdos artísticos, sentindo-se incapaz de trabalhá-los na Epjai, “na minha prática pedagógica, o Ensino de Artes tem estado em lugar secundário e, no caso específico da educação de pessoas jovens, adultas e idosas, tem sido inexistente” (NASCIMENTO, 2018, p. 95). A esta afirmativa, Freire (1996, p. 53) intervém: “Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo”. Refletir sobre novas possibilidades por meio da linguagem artística fez transparecer uma incompletude na formação e, também, do lugar da arte em sua prática, uma incompletude não dela, mas de um sistema educativo que vem mantendo aparências curriculares. Numa outra perspectiva, encontra-se ratificada a angústia docente na afirmação: “Eu não estava com a câmera focada; [...]. Eu estava, assim, pasmada com tudo aquilo. E tudo foi, para mim também, muita novidade, [...] eu não tinha

visto isso na prática (NASCIMENTO, 2018, p. 97). Para Arnheim (2005, p. 9), “[...] conceitos errôneos costumam bloquear o caminho daquele que trabalha sem orientação”. Aqui percebemos que diferentes olhares sobre a arte podem possibilitar um variado número de novos inéditos viáveis sobre velhos conceitos, internalizados socialmente.

4. MOBILIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS DE ESTUDANTES DA EPJAI

4.1 Dona Maria Élia e seus trabalhos em croché

O primeiro exercício de aquarela proposto para a turma de estudantes da Epjai, após a apresentação e contextualização histórica da técnica, foi a realização de pinceladas em quadrículas simples, com cores variadas para que os/as estudantes compreendessem como a tinta aguada, variavelmente úmida, se espalharia em contato com o papel seco e também em contato com outras pinceladas sobrepostas.

Figura 1: Exercício em aquarela



Fonte: Nascimento (2018, p. 102)

Figura 2: Exercício em aquarela



Fonte: Nascimento (2018, p. 102)

A Figura 1 mostra um dos trabalhos realizados por um dos estudantes, seguindo as orientações indicadas.

A Figura 2 mostra o trabalho realizado pela estudante Dona Maria Élia (67 anos).

Os dois trabalhos foram realizados com as mesmas orientações. A pretensão, nesse primeiro momento, era apresentar, na prática, os tipos de pinceladas da técnica de aquarela. Cada uma delas era realizada pela primeira autora deste trabalho, em uma folha de papel separada e os/as estudantes deveriam repetir as orientações observando os resultados. O estudante cujo trabalho se apresenta na Figura 1 copiou os movimentos demonstrados pela primeira autora desse artigo. Dona Maria Élia, cujo trabalho se apresenta na Figura 2, preferiu seguir por um caminho próprio, cuja mobilização interior se revelou, quando numa conversa mais aproximada, ao final do ateliê, ela contou, animada sobre o curso de croché (trabalho manual de tricotar linhas e lãs), que havia iniciado fazia pouco tempo. Segundo Freire (2005, p. 93), “Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais”.

O movimento realizado pela estudante, no momento de enfrentamento da aprendizagem artística, nunca antes vista, a fez trazer de sua situação, biograficamente determinada (SCHUTZ, 2012), as experiências prévias sedimentadas na forma similar a uma experiência emergente, concebida como sendo a repetição de algo já experienciado anteriormente. Desse modo, a estudante realizou, segundo suas linhas de relevância e interesse particular, a escolha mais adequada de transformar uma experiência prévia em conhecimento artístico, ampliando seu estoque de conhecimento (SCHUTZ, 2012).

4.2 José Francisco: a casa verde e seu caminhão de picolé.

Caminhando entre as mesas durante os ateliês, os trabalhos e as atitudes do estudante José Francisco (39 anos) chamaram nossa atenção. Nada o desviava de seu trabalho com as tintas e os pincéis. Exigiu, educadamente, que os materiais chegassem mais rápido à sua carteira. Solicitou a cor vermelha, que não estava em seu godê. Na expectativa de ver o vermelho cobrir o papel, deixou uma lição de respeito e igualdade: Encheu o papel de verde.

Ele logo optou por delimitar um retângulo. Era para cruzar as linhas e José Francisco figurou, num retângulo, que tomou toda a folha (Figura 3). Pintou de verde todo o seu retângulo; depois, sacou uma caneta esferográfica azul para os detalhes do desenho e perguntou se estava bonito. O seu retângulo verde logo se transformou em casa, que mais parecia um sobrado, com uma grande porta de duas lâminas e uma janela à esquerda.

Figura 3: “Casa Verde” – José Francisco (39 anos)



Fonte: Nascimento (2018, p. 104).

No segundo ateliê, ele reiniciou da mesma forma geométrica e nos presenteou com o desenho de um caminhão e um carro (Figura 5). Sua pintura, apesar de ser iniciada com a aquarela, foi concluída com a caneta e com lápis em cor, também verde, embora, dessa vez, com duas figuras humanas: uma delas feita com caneta esferográfica azul; a outra em uma transparência quase de invisibilidade. Uma análise de cada traço, no que diz respeito à escolha ou falta dos elementos no desenho, com certeza, seguiria pelo caminho de uma análise psicológica, no entanto, esse não era o objetivo da pesquisa. Assim, pela linha do potencial criativo demonstrada pelo estudante, consideramos o mais apropriado, a fim de assinalar o sentido ordenador e configurador de seu trabalho, sabendo que a tensão emocional, implementada pela ideia de certo e errado na Arte, implicou uma força crescente no ato criador (OSTROWER, 1987).

Ao fotografar seu trabalho sendo desenvolvido, percebeu a aproximação da primeira autora deste artigo e iniciou uma narrativa: “Sou vendedor de picolé e logo cedo faço meu trajeto nos bairros vizinhos da escola, empurro meu carro e grito: “Olha o Picolé!”. Outro dia desenhei minha casa verde! Vou comprar meu caminhão de picolé, verde também!” (NASCIMENTO, 2018, p.103-105). Nesse momento, inicia-se um desvelar da realidade do sujeito e, com ela, o desvelar de suas mobilizações internas. A casa e o caminhão traziam a cor da esperança. As pessoas, em garatujas⁶, aparecem da barriga para cima, parecendo estar nas janelas do caminhão. Teve um certo cuidado com os detalhes dos dedos, todos em traçados palito. Assim, “o desenho como linguagem para a arte, para a ciência e para a técnica, é um instrumen-

⁶ Estágio inicial do desenvolvimento do desenho.

to de conhecimento, possuindo grande capacidade de abrangência como meio de comunicação e de expressão” (DERDYK, 1994, p.20). Se houve alguém que soube trabalhar bem a transparência da aquarela, foi José Francisco. O que seria do Cubismo⁷ de Pablo Picasso, se não existisse, dentro de cada um, “Josés” e “Franciscos” com seus desenhos de referências sonhadoras e situados em memórias afetivas e culturais diversas? José Francisco trouxe para seu desenho o sonho de uma mudança social, demarcada também por sua constante presença na sala de aula da Epjai.

Seus desenhos trazem a simplicidade e o singelo nas linhas, e a aparente regressão ao estágio do desenho da infância, significando o momento, na vida, em que teve que abandonar a escola para iniciar o trabalho vendendo “pecolés”. Imposição da vida difícil que levava desde a infância com muita dificuldade financeira e reflexo da desigualdade social imposta às famílias das classes populares no Brasil. Nenhum dos/as estudantes, na pesquisa realizada, teve contato com Arte após o período da infância. É de imagens e lembranças guardadas na memória, para muitos, longínquas, que retiram as formas e habilidades para os desenhos de hoje.

José Francisco (39) inicia seu trabalho artístico tentando transformar seu sonho em realidade numa inabalável dependência recíproca dicotômica homem/mundo, percebendo a realidade como processo, captando-a em constante devir, porquanto “não se dicotomiza a si mesmo na ação. ‘Banha-se’

⁷ “Por volta de 1905, estimulado pelos fauvistas e pelos pós-impressionistas, Picasso abandonou gradualmente o lirismo melancólico de sua Fase Azul e adotou um estilo mais vigoroso que trazia em suas características de figuração as distorções angulares com traços violentamente disformes”. (JANSON e JANSON, 2009, p. 365).

permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme” (FREIRE, 2005, p.95). Treze anos, temporalmente mais cedo, Pablo Picasso, aos 26 anos, representa pessoas e objetos em múltiplas facetas, mostrando uma realidade vigorosa e disforme (Figura 4), o que Cézanne deixa claro em sua máxima sobre o cubismo: “Na natureza tudo está modelado segundo três módulos fundamentais: cilindro, cone e esfera” (CARPI, 1992, p. 52). José Francisco amplia a máxima de Cézanne complementando os módulos fundamentais com o cubo, assim como a representatividade estética criada por Picasso em seus trabalhos.

Picasso (Figura 4) chega ao cubismo num árduo trabalho realizado por meio de

inúmeras pesquisas, nas viagens e contatos com seus pares (JANSON; JANSON, 2009). No caso de José Francisco, o trabalho, também, foi realizado arduamente, entretanto, com duas diferenças: primeiro, suas viagens trouxeram, no grito, o pão de todos os dias para a mesa e, segundo a vontade de avançar em relação aos processos de escolarização e em outras profissões o trouxe de volta à escola apenas aos 39 anos. Aquilo que, para Picasso (26), foi a saída do lirismo melancólico da Fase Azul, para José Francisco (39), representa a possibilidade de saída do grito: “Olha o picolé!”, divisando sonhos de dias melhores, nos quais o som do caminhão de picolé ampliará a possibilidade de uma mesa farta.

Figura 4: “Buste de Femme au chapeau” Pablo Picasso (26) – 1939



Fonte: https://media.mutualart.com/Images/2017_10/26/22/222049744/3f093004-4920-42de-aa6c-8f444d765e5b.jpeg.

Figura 5: “Caminhão de Picolé” José Francisco (39 anos)– 2018



Fonte: Nascimento (2018, p. 106).

4.3 Fáblio e sua pintura do vento

Foi a amorosidade freireana que permeou aquele espaço, no qual o estudante Fáblio, “[...], talvez por sua humildade [...] e sua ca-

pacidade de amar que possibilitaram a sua ‘comunhão’[...]” (FREIRE, 2005, p. 196), com a primeira autora desse texto e demais colaboradores/as. Uma recepção, indubita-

velmente, dialógica, transformada em colaboração. Encantado e de olhos fixos, Fábio ouvia a história da aquarela, com atenção, escutando detalhes de como ela surgiu, em que lugar e de como era utilizada no meio artístico. A cada orientação, ele chamava, de sua carteira, e não parava até que algum colaborador esclarecesse dúvidas ou elogiasse seu trabalho. Numa solicitação, ele pediu que iniciássemos as linhas da vela do barco (Figura 6) que ele desejava pintar. Com traços muito seguros, realizou todo o restante do desenho e, quando questionado, disse que já fizera muita arte na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), instituição a qual frequentou.

Figura 6: “O Vento” – Fábio (42 anos)



Fonte: Nascimento (2018, p. 109).

Encantada pela desenvoltura singular apresentada pelo estudante, uma colaboradora solicitou que ele parasse por conside-

rá-la acabada. Fábio, contudo, continuou a pintar e, assim que a pesquisadora se aproximou, falou: “Não posso parar de pintar. Agora é a hora do vento! Estou pintando o vento!” (NASCIMENTO, 2018, p.108). Ostrower (1987, p. 5) considera “[...] a criatividade um potencial inerente ao homem, e a realização desse potencial uma de suas necessidades”.

O trabalho realizado pelo estudante expressava essa necessidade criativa mobilizada pelo que Schutz (2012) chama de seu estoque de conhecimentos. Representou a leveza do vento em cores delicadas, pinceladas fortes que representavam os barcos correndo na água, as velas cheias, demonstrando que o vento as preenchia e aquele vento em cores degradês do rosa ao lilás; perpassando por alguns tons de azul claro, distinguia-se do céu azul e das velas do barco. Este projeto artístico foi válido, fez sentido para ele e liberou sua criatividade. Suas mobilizações anteriores lhe imprimiram um fazer artístico ousado e corajoso. Sem medo das cores e dos pincéis, transmitiu uma identidade, ao mesmo tempo, forte, na determinação de cada pincelada, e delicada, na escolha e no uso das cores.

Numa conversa mais detalhada com ele, afirma: “Já sou pintor, aprendi tudo na Apae!” Segurança, confiança e a autoestima elevada lhe davam a certeza de que seu trabalho estava feito com qualidade. Desse modo, fundamentados em Ostrower (1987), podemos iniciar uma compreensão de que a natureza criativa de Fábio se elabora também no contexto cultural e a Apae promoveu momentos nos quais ele se apropriou de saberes, evidenciando o que a autora chama de “[...] dois polos de uma mesma relação: [...] criatividade que representa as potencialidades de um ser único e [...] criação [...] a realização dessas potencialidades já dentro do quadro [...]” cultural (OSTROWER, 1987, p. 5).

Figura 7: “Autorretrato” – Fábio (42 anos)

Fonte: Nascimento (2018, p. 110).

Em outro momento, no terceiro ateliê realizado, Fábio desponta com o que podemos chamar de ápice do universo artístico, ou seja, quando o artista se revela num autorretrato (Figura 7). Essa potência criadora nasce, segundo Ostrower (1987, p. 27), das “[...] potencialidades de diversificação. Cada decisão que se toma representa assim um ponto de partida, num processo de transformação que está sempre recriando o impulso que o criou”. Desse modo, ele consegue reviver, a cada nova criação, o sentimento de prazer vindo da aprovação de seus pares. Podemos, assim, considerar essa atitude de diversificação, utilizada por Fábio, como mais uma característica de suas experiências anteriores, no sentido de sempre estar abastecido pelo prazer da aprovação.

Outra evolução no trabalho de Fábio é a comprovação da identidade na obra de Arte,

que vai além da representação do que seria sua imagem. Esse momento foi vivenciado e presenciado pela primeira autora do artigo, quando “ele se aproximou (da professora) e solicitou a ficha que continha a escrita do seu nome, falou baixo, como se não quisesse que ninguém o escutasse” (NASCIMENTO, 2018, p. 110). Talvez por não se sentir seguro nessa tarefa da escrita, tanto quanto na pintura.

A identidade representada nas telas teve início no século XVII. O Astrónomo (em neerlandês: *De Astronoom*), é uma pintura a óleo sobre tela do mestre holandês *Johannes Vermeer*, datada de 1668 e conservada no Museu do *Louvre* em Paris, França. A obra está assinada e datada: “IV Meer MDCLXVIII”. A partir disso, vários pintores começaram a assinar suas telas e trabalhos. A tela de Vermeer demonstra como Fábio pode sentir as necessidades e ter a mesma sensibilidade de um artista holandês do século XVII, qual seja: a representação de si mesmo, num ato corajoso de descortinar-se e a identificação de sua obra, em um espaço de visibilidade, bem demarcado. Esse processo demanda a promoção de “[...] um diálogo com [...], adolescentes, jovens e adultos sobre como se veem, como se pensam nesses percursos. Como se pensam na condição de periféricos. [...], que autoimagens constroem e levam?” (ARROYO, 2017, p. 36). Para Fábio, alguns itinerários de sua vida colaboraram com a construção de sua autoimagem, aumentando sua autoestima, dignificando seus enfrentamentos e seu trabalho na Epjai.

4.4 O mundo dos símbolos e a leitura das imagens experienciados por Gessi

Conhecer o estudante da Epjai, Gessi (75 anos), foi mais uma das inúmeras surpresas durante essa pesquisa. De comportamento

pacato, quase não se ouvia a voz. Chegou durante o segundo ateliê, em 18 de abril de 2018, acompanhado por outro estudante, também novato na atividade. Sentaram-se próximos e observavam com atenção todos os passos das colaboradoras, pois precisavam se inteirar do processo. Uma movimentação muito interessante se iniciou no ateliê, conduzida pelos estudantes. Ao invés de cobranças por novas atividades, os/as estudantes, que já haviam se apropriado da maneira de pincelar e diluir a tinta da aquarela, espontaneamente, colocaram-se a orientar os novatos, colaborando com o processo de desenvolvimento da técnica artística, estimulando-os, encantando-os e se (re)encantando pela arte.

O Senhor Gessi estava experimentando cores e formas variadas. Percebeu-se que, em cada movimento, havia uma intencionalidade, que, naquele instante, ainda não estava clara, contudo, parecia estar bem claro para ele, pois demonstrava segurança com o pincel e com a escolha das cores. Um tra-

balho em que a cor amarela prevalecia mais que o verde e o marrom, aparecendo em linhas curtas e levemente onduladas. Vários símbolos fluíam do papel e muitas reflexões surgiram, pois, grande parte do que era visto ali não parecia ter algo relacionado ao cotidiano dele, tirando as curtas linhas, levemente onduladas, marrons e verdes, que se assemelhavam à terra, por vezes, forrada de vegetação. Sua criação era intensa e tomava a folha completamente. Ele havia escolhido o lugar e a cor de cada símbolo criado com muito cuidado (Figura 8).

Ao ser questionado pela escolha de traços, símbolos e cores, ele não deu nenhuma pista do que poderia ser aquele universo íntimo. Estava concentrado, cobrindo com tinta, delicadamente, os desenhos já anteriormente realizados com lápis grafite. Ao analisar o trabalho mais detidamente, muitas reflexões e subjetivações obrigaram-nos a cuidar com mais rigor das análises para evitar uma psicologização das informações que afloravam nos ateliês.

Figura 8: “Exercício em Aquarela”- Gessi (75 anos)



Fonte: Nascimento (2018, p. 110).

A resposta iniciou seu descortinamento numa das sessões coletivas de diálogo realizada entre as colaboradoras, a professora e a primeira autora deste texto, momentos de diálogos em que a história de vida do Sr. Gessi veio à tona. Trabalhador rural por muitos anos de sua vida e com pouco tempo de aposentado, nunca teve oportunidade de ir à escola. Encontrou esse tempo agora, após a aposentadoria e, motivado pelos filhos, se matriculou na escola. Seu filho lia as lições e ele as gravava na memória e “de cor” as repetia para a professora, em sala de aula, quando ela o chamava para revisar a leitura.

Como todo processo criativo, que Edwards (2002) sistematizou em cinco fases, a iluminação chegou como um relâmpago. Era a escrita egípcia que se assemelhava aos códigos e símbolos elaborados pelo Senhor Gessi em sua obra. Uma mistura das três escritas: a hierática, a demótica e a hieroglífica (Figura 9). Cheia de linhas retas e curvas, configura-se, também, seu início do processo de alfabetização nessa escrita simbólica criada por ele, talvez pelo fato de necessitar se perceber, de certa forma, num lugar com mais autonomia.

Figura 9: Escritas egípcias

ESCRITURAS DEL ANTIGUO EGIPTO					
Jeroglíficos					
Jeroglíficos cursivos					
Hierático (escritura en libros)					
Hierático (escritos comerciales)					
Demótico					
Griego	Χερ	Έτεπ	Δλλεδ	Ερηη	Ανκ
Copto	Ⲭⲉⲣ	Ⲭⲉⲧⲉⲡ	Ⲁⲗⲗⲉⲧ	Ⲉⲣⲉⲛ	Ⲁⲛⲕ

Fonte: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/16/C%2BB-Egypt-Fig2-LetterDevelopment.PNG>

O Senhor Gessi utiliza também, além das lembranças e recordações como estratégia de aprendizagem, a leitura de imagens. Assim, “[...] a imagem como matéria-prima torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos” (BARBOSA, 2007, p.16). Nesse contexto, o estudante socializa, por meio da obra, o sentimento de que só o compreendemos da superfície de nossas perspectivas analítico-acadêmicas. A profundidade fica para ele. O Senhor Gessi “[...] criou uma estratégia para ele aprender, ou seja, às vezes, é um pensamento mais complexo do que realmente ele necessitaria. Ele desenvolveu uma estratégia muito mais difícil, que é conseguir guardar um trecho grande na memória (NASCIMENTO, 2018, p.115).

A leitura do mundo se torna mais fácil a partir das imagens, pois estas representam, visualmente, as coisas. Alguns dos códigos desenhados na aquarela do Senhor Gessi são letras bastão e algumas letras cursivas. Todavia, ele também criou alguns códigos indecifráveis, reunindo traços retos e curvos sem definição. Criou uma forma de escrita pictórica, talvez, buscando restabelecer sua relação sujeito-mundo, pois “com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra [...], o homem assume conscientemente sua essencial condição humana” (FREIRE, 2005, p. 12).

Nesse contexto, as estratégias da escrita imagética impulsionam a criatividade, cabendo à escrita a criação e a fixação de símbolos, em contraponto à dificuldade de encontrar sentido na reunião de letras e sílabas. Palavras têm vida e contextos sociais e é essa busca por sua palavra que o liga à escola. Assim, seus desenhos estão povoados de imagens de seu imaginário simbólico, misturando tipos de letras com linhas aleatórias, demonstrando, por meio do de-

senho e da pintura, necessidades guardadas em sua memória afetiva. Essas imagens, se transformam em linguagem narrativa atribuindo forma ao vivido e às suas experiências, uma espécie de narrativa de si, ou seja, um “[...] lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida” (DELORY-MOMBERGER 2014, p. 54).

5. PARA CONTINUAR A REFLEXÃO, ALGUNS PONTOS (IN) CONCLUSIVOS

Tendo como referência os objetivos de desenvolvimento da pesquisa, pode-se afirmar que a origem de qualquer processo mobilizador se encontra internalizada no próprio “eu”, seja em superficialidade ou em profundidade, de fácil ou de difícil acesso; encontra-se, armazenada no estoque de conhecimento (SCHUTZ, 2012), que cada indivíduo acumulou ao longo de suas experiências de vida-formação (JOSSO, 2004). Em superficialidade, ela se configura no estoque de fácil acesso, como no caso de lembranças de experiências vividas, rapidamente relacionadas com a nova experiência, a exemplo de Dona Maria Élia (67 anos), que encontrou, na experiência artística recente, o croché, sua experiência mobilizadora que a levou a criar novas e criativas formas na aquarela.

Em profundidade, essa experiência pode ser recuperada e ressignificada do interior do “Eu”, sem que ele mesmo tenha, ao menos, consciência desse fato, percebendo-o num lampejo mobilizador que se incorpora à nova experiência. Para este tipo de mobilização, encontra-se o exemplo do Senhor Gessi (75 anos) e da sua criação pictórica de uma escrita singular, cuja experiência mobilizadora está profundamente situada em seu estoque de conhecimento. Nesses

casos, a profundidade da experiência entra-nha-se no “Eu” do estudante e não se consegue acessá-la de forma espontânea para uma análise mais acertada (SCHUTZ, 2012; CHARLOT, 2013).

Em mais um esforço de aprofundamento da temática, ainda podemos dizer que essas mobilizações de experiências anteriores podem estimular conexões por meio de elementos sensoriais perceptíveis e imperceptíveis. Dos perceptíveis, fazem parte: odores, imagens, cores, texturas, formas e sons, todos facilmente acessados por meio de nossos sentidos, lembranças, memórias afetivas. Os imperceptíveis são aqueles que nos levam ao desencadeamento da experiência mobilizadora, através da vivência de momentos significativos, por vezes, por meio de choques traumáticos. Na busca de vestígios que pudessem desvelar os segredos do processo de criativo na busca dos tipos de mobilizações artísticas experienciais, deparamo-nos, por meio das observações dos trabalhos colaborativos nos ateliês, com uma diversidade de fatores, aos quais podemos chamar de características mobilizadoras. Destacamos, aqui, três dessas características mobilizadoras centrais, percebidas na análise das informações.

A primeira se refere às características mobilizadoras pessoais, em que a Arte encontraria refúgio no conceito de gosto, provavelmente uma subcaracterística mobilizadora que possibilitou, nos ateliês, a escolha da paleta de cores. Ainda nessa categoria de característica pessoal das experiências mobilizadoras, podemos trazer a afetividade (outra subcaracterística), na qual a memória afetiva estaria à frente de muitas mobilizações. Nesse caso, situa-se, por exemplo, o desenvolvimento artístico autônomo de José Francisco (39 anos) e seu caminhão de picolés, característica da experiência artísti-

ca pessoal mobilizada numa subcaracterística afetiva.

A segunda se refere às características mobilizadoras cognitivas. Nesse âmbito, a Arte percorreu, com maior ou menor trânsito: primeiro, a depender da quantidade e qualidade das experiências artísticas mobilizadoras que o estudante havia guardado em seu estoque interior de experiências criativas; segundo, a depender de seu conhecimento de mundo. Essa característica tem, assim como as demais, vários desdobramentos, indicando possibilidades de outras e mais aprofundadas pesquisas.

A terceira se baseia em características mobilizadoras sócio-político-culturais, compreendida, nos ateliês, de forma muito clara, no momento em que percebíamos o imenso fosso existente entre a tríade sócio-político-cultural e a necessidade formativa dos/as estudantes, da professora e dos/as colaboradores/as desprovidos/as, em sua maioria, da respeitabilidade política e impedidos de conhecer a construção artístico-histórica de sua própria cultura.

Assim, a origem desses processos mobilizadores, anunciados até aqui, encontram-se nas memórias de baixa ou alta conectividade dos estudantes da Epjai, que, em colaboração, ajudaram a concretizar essa pesquisa. A origem do processo de mobilização tem íntima relação com as variadas características facilitadoras do processo experiencial artístico, pois é a partir dele que as experiências anteriores são aproveitadas e reconfiguradas. A relação de proximidade entre a origem e as características dos processos de mobilização das experiências artísticas de estudantes da Epjai reside nos fatores internos e externos. Desse modo, as origens das experiências artísticas estão no interior do estudante, mais precisamente no interior de sua biografia, pois é a partir do

“querer” e do “ser” que ele se move em busca de novas experiências. Nessa perspectiva, é apenas após o enfrentamento com a nova experiência que ele mobilizará, por meio das características pessoais, cognitivas, sócio/político/cultural, dentre outras, as experiências anteriores.

Nessa pesquisa, a colaboração não foi apenas e, simplesmente, uma proposta metodológica. Para além disso, ela significou humildade, construção de amizades, ampliação da fraternidade e da solidariedade, tornando-se força coletiva em momentos desafiadores do processo. A colaboração entrou nos ateliês de pesquisa-formação transvestida de vigor científico, por meio de movimentos formativos apoiados na dialogicidade, na reflexividade crítica, nos inéditos viáveis, na amorosidade, princípios defendidos por Paulo Freire (1996, 2005, 2010) e fundantes desse processo. Foi, por meio de momentos recheados de atenção e cuidado, que todos entraram naquele que era seu ateliê, utilizando os instrumentos e ferramentas do labor artístico, explicitando uma expertise artística e retirando, com capricho de cada gota de tinta, o tesouro do artista, sua obra de arte.

Do ponto de vista do sentido e da concepção de arte e o lugar que ela ocupa para estudantes, para a docente e para a Epjai, podemos afirmar que os ateliês tiveram um papel importante para educandos/as e docente da Epjai, posto que eles iniciaram uma desconstrução de pré-conceitos sobre a concepção de arte há muito enraizados. Como num primeiro passo de uma longa caminhada, a Arte ocupou um lugar muito especial em suas vidas, tomando forma dentro de seus mundos da vida e da escola, com suas limitações, desafios, curiosidades e desejos. Assim, numa revelação de pequenos fragmentos de suas histórias de vida, puderam, as pessoas jovens,

adultos e idosas da Epjai, demonstrar que a arte pode ser realizada com simplicidade, sem que se tire dela a força e a intensidade; a delicadeza e a beleza; a fruição e os contextos. A arte possibilita a cada um a oportunidade de (trans)formação, de desconstrução e reconstrução de concepções, quando os chamam a experienciar (viver, sentir, perceber) o mundo e expressá-lo por meio de suas lentes, de olhares diversos.

REFERÊNCIAS

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. Tradução: IvonneTerezinha Faria. São Paulo: Pioneira. Tomson Learning, 2005.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite - do trabalho para EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Plano. Brasília: Série Pesquisa em Educação, v.3, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998, 2a Reimpressão, 2007.

BRASIL. **LEI Nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017**- Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dispõe que o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/leis/2017/13.415.pdf>> Acesso em: 05 jul. 2021.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96, de 20 de Dezembro de 1996**- estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em: 13 jul. 2021.

CARPI, Lúcia Garcia de. **História del arte: las vanguardias del siglo xx**. Madri: S.A.E.P.A. Ediclube,1992.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

DELORY-MOMBERGER, Christine. São Paulo:

Educação e Pesquisa, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago., 2006.

_____. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. 2. ed., Natal: Edufrn, 2014.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Panda Educação, 1994.

DESGAGNÉ, Serge. Université Laval | Québec | Canadá. Tradução Adir Luiz Ferreira Margarete Vale Sousa. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**. Natal: v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

EDWARDS, Betty. **Desenhando com o artista interior**. Tradução de Maria Cristina Guimarães Cupertino. São Paulo: Claridade, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun./Jul./Ago., p. 108-194, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTG-m8zD/?format=pdf>. Acesso em: 05 jul. 2021.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líder Livro, 2008.

JANSON, Horst Waldemar. JANSON, Anthony F. **Iniciação a história da arte**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo- 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira; adaptação à edição brasileira Maria Viana. São Paulo: Cortez, 2004.

LENGRAND, Paul. **Introdução à educação permanente**. Lisboa: Livros Horizonte Ltda, 1971.

NASCIMENTO, Dileide Matos do. **Processos artísticos experienciais mobilizados por estudantes da EPJAI em ateliês de pesquisa-formação: origens e características**. Orientador: José Jackson Reis dos Santos. 2018. 173f. il. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós Graduação em Ensino - PPGEd- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, 25 de Outubro de 2018. Vitória da Conquista. Bahia, 2018.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____, Fayga. **Universos da arte**. 24 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

SANTOS, José Jackson Reis dos. **Saberes necessários à docência na educação de jovens e adultos**. Orientadora: Márcia Maria Gurgel Ribeiro e Orientadora Associada: Maria Manuela

Franco Esteves. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação. Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

SANTOS, José Jackson Reis dos; NASCIMENTO, Dileide Matos do; MORAIS, Paula Varlanes Brito. **CONSTRUÇÃO DE DADOS PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO: uma proposta baseada em Paulo Freire**. In Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, IV, 2017, Salvador. **Anais**. Salvador: UNEB- MPEJA, 2017. P. 01-03.

SCHUTZ, Alfred. **Sobre fenomenologia e relações sociais**. Tradução de Raquel Weiss. Petrópolis: Vozes, 2012.

Recebido em: 20/07/2021

Aprovado em: 16/08/2021