

RESSIGNIFICANDO O FAZER ARTÍSTICO ATRAVÉS DE OFICINAS DE ISOGRAVURA E CERÂMICA FRIA

Larissa Beatriz Inacio Domingues¹

Akemy Yamaguchi Xavier²

Thalles Yvson Alves de Souza³

RESUMO

Este relato analisa regência de duas oficinas de Artes Visuais desenvolvidas no âmbito do PIBID em Belas Artes, da UFRRJ. As atividades foram realizadas com alunos da Educação de Jovens e Adultos no CEJA Rosa Soares, em Mesquita/RJ. O trabalho parte da premissa que a Arte, especialmente entre este público, é frequentemente percebida como habilidade inata e elitista, mas, pode ser ressignificada por meio de práticas conectadas mais com o cotidiano dos alunos. As oficinas “Carimbando ideias em tecido” e “Moldando histórias com as mãos” foram pensadas como espaço de troca e criação. Optamos por uma metodologia que busca ligar teoria e prática de forma acessível, apresentando o contexto da arte e oferecer oportunidade de criar com materiais simples, como isopor, massa de cerâmica fria e outros utilizados, foi possível desmistificar o processo artístico. Visamos demonstrar que o foco do Ensino de Arte não é a perfeição técnica, mas sim, a expressão e aprendizado da criação. Os resultados mais significativos indicaram crescimento no interesse e engajamento dos alunos. Inicialmente, pudemos observar uma insegurança perceptível, mostrada por falas como “não tenho habilidade para isso”. Contudo, ao longo das atividades, foi possível notar a participação dos estudantes aumentando progressivamente a visão emancipadora pela Arte. Um dos pontos cruciais na abordagem foi a adaptação da linguagem, evitando termos técnicos complexos. Essa abordagem facilitou a compreensão e identificação do conteúdo, além de que, eliminou o constrangimento daqueles que se sentiam excluídos por não possuírem um repertório formal. A experiência reforçou valores da prática docente adaptando e respeitando o universo do aluno, destacando a Arte como ferramenta de conexão e transformação. Esta vivência permitiu compreender que, o fazer artístico possui potencial para impactar a autoestima e a autopercepção dos estudantes, expondo que, criatividade pode germinar e frutificar um ambiente que acolhe e liberta de preconceitos.

Palavras-chave: EJA, Ensino de Artes, PIBID.

INTRODUÇÃO

Este relato apresenta a prática pedagógica em duas oficinas de Artes Visuais, desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em Belas Artes, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). As atividades foram realizadas com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Centro de

¹ Graduanda pelo Curso de Belas Artes Licenciatura da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, lbeatriz@ufrj.br, Bolsista PIBID/CAPES;

² Graduado pelo Curso de Belas Artes Licenciatura da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, akemyyamaguixavier@gmail.com, Bolsista PIBID/CAPES;

³ Mestre em Preservação e Gestão do Patrimônio Cultural, das Ciências e da Saúde – COC/FIOCRUZ; Professor de Arte SEEDUC/RJ; Técnico em Laboratório DARTES/ICHS/UFRRJ; Coordenador do Centro de Memória da UFRRJ, tyvson@ufrj.br



Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Professora Rosa Soares, em Mesquita/RJ, um público composto majoritariamente por indivíduos entre 40 e 50 anos, cujas trajetórias educacionais foram interrompidas por desafios socioeconômicos, como pobreza, trabalho precoce ou responsabilidades familiares, ou jovens que optam pela EJA pela flexibilidade de horários que permite conciliar estudos e responsabilidades da vida adulta.

Apesar da dedicação desses alunos em disciplinas com foco mais generalista, como matemática e língua portuguesa, disciplinas estas convencionadas pelo senso comum como essenciais para o mercado de trabalho, os participantes da EJA frequentemente negam a Arte, deixando-a em um plano secundário, percebendo-a como algo distante, superficial ou até elitista, associado a um “talento inato” reservado à classes privilegiadas. Essa percepção reflete desigualdades estruturais na educação brasileira, onde a Arte é negligenciada em currículos focados na funcionalidade imediata. Neste contexto, o trabalho explora como princípios da educação emancipatória, inspirados na pedagogia crítica de Paulo Freire e na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, podem transformar essa percepção, posicionando a Arte como ferramenta de libertação e reconexão com o cotidiano.

A premissa central deste relato é que a Arte, longe de ser um dom elitista ou um luxo inacessível, pode ser ressignificada por práticas pedagógicas que dialogam com as experiências vividas dos alunos, independentemente de sua origem social ou repertório formal. Como Freire destaca em "Pedagogia do Oprimido" (2019, p.72), a educação "bancária" opressiva desvaloriza áreas criativas, perpetuando a alienação, hierarquizando disciplinas e desvalorizando áreas expressivas como a Arte. Na EJA, nota-se que os alunos frequentemente internalizam essa percepção de que a criatividade é um privilégio, o que se manifesta em certa relutância durante as oficinas artísticas por meio de falas como “não tenho habilidade para isso” ou “isso é coisa de artista”. Assim, nossas oficinas, guiadas por Freire (1996), buscaram romper esse ciclo ao promover um diálogo horizontal, valorizando saberes prévios, como as experiências cotidianas dos fazeres laborais, para incentivar a autonomia criativa.

Essa abordagem freiriana pode ser vista na prática na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, anteriormente nomeada como Proposta Triangular e Metodologia Triangular em (Barbosa, 1991). Como é enfatizado:

a Abordagem Triangular é composta por três eixos de aprendizagem artística que destacam ações complementares possíveis e interconectadas, não



havendo hierarquia entre os eixos. O tripé contempla a leitura da imagem, da obra ou do campo de sentido da arte, a contextualização e o fazer/produção. (Barbosa; Cunha, 2010, p. 5)

Assim, propõe-se um modelo que democratiza o processo criativo ao conectar o aprendizado à vida social e evitar a alienação. Isso se alinha perfeitamente à visão freiriana de educação como diálogo sobre a realidade vivida.

Figura 01 – Aluno do CEJA modelando



Fotografia: Beatriz Domingues, 2025

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste trabalho parte uma abordagem qualitativa, configurada como um relato de experiência ancorado na pesquisa-ação. Essa escolha parte do princípio em que, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção"(Freire, 1996, p. 13), o que nos levou a intervir ativamente na prática educativa, refletindo em conjunto com os alunos para gerar conhecimento a partir da interação direta.

Assim, entendemos que a pesquisa-ação conforme define Thiollent (2011), nos ofereceu um caminho para vivenciar e, ao mesmo tempo, analisar o processo educativo, permitindo repensar nossa prática docente à medida que ela acontecia.

"a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo."
(THIOLLENT, 2011, p. 20).

As atividades foram desenvolvidas entendendo, a partir do Projeto Político Pedagógico do CEJA (2023) onde destaca, o contexto da Educação de Jovens e Adultos demanda flexibilidade, e apresenta especificidades que exigem flexibilidade metodológica:



turmas heterogêneas, rotatividade constante de estudantes e idades diversas. Essa diversidade, que à primeira vista poderia ser vista como obstáculo, tornou-se um elemento enriquecedor já que se alinha à ideia de Chevallard (2013) sobre a transposição didática, onde o conhecimento é reconfigurado para se tornar acessível e relevante, e assim possibilitou múltiplas trocas culturais e experiências de vida que ampliaram o repertório das oficinas.

As oficinas foram o núcleo central da pesquisa. Realizamos dois encontros: “Carimbando ideias em tecido”, com foco na isogravura, e “Moldando histórias com as mãos”, utilizando a cerâmica fria. Ambas foram estruturadas em três momentos interdependentes: (1) a contextualização, em que apresentamos a técnica de forma acessível, sempre conectando a história da arte a elementos do cotidiano dos alunos; (2) o fazer artístico, momento de experimentação prática com materiais simples e de baixo custo, como isopor, tecidos e massa de cerâmica fria; e (3) a socialização e reflexão coletiva, em que os alunos apresentavam seus trabalhos, compartilhavam impressões e dialogavam sobre o processo criativo. Essa organização se inspirou na abordagem triangular (BARBOSA, 1991), que articula teoria, prática e reflexão como dimensões inseparáveis do ensino de Arte.

Para registrar e analisar o processo, utilizamos diferentes instrumentos de coleta de dados. O diário de campo foi o principal, reunindo descrições detalhadas das oficinas, falas significativas dos participantes e nossas próprias reflexões enquanto educadores em formação. Além disso, realizamos registros fotográficos durante as atividades, tanto do processo de criação quanto dos produtos fruto das práticas, como forma de documentar e posteriormente interpretar a evolução dos alunos. Também recorremos à observação participante, entendida segundo Thiollent (2011) como uma estratégia essencial da pesquisa-ação, que envolve a inserção ativa do pesquisador no contexto estudado, vivenciando diretamente o desenvolvimento das oficinas e acompanhando de perto as reações, dificuldades e descobertas dos estudantes.

O estudo seguiu os princípios da pesquisa-ação, que, conforme Thiollent (2011, p. 24), tem como objetivo prático "contribuir para o melhor equacionamento possível do problema [...] com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes", envolvendo uma intervenção colaborativa na realidade.

A análise dos dados ocorreu de maneira qualitativa e interpretativa, buscando identificar categorias emergentes como: insegurança inicial, engajamento progressivo, valorização do processo criativo e fortalecimento da autoestima. Nosso objetivo não foi



quantificar resultados, mas compreender como as práticas artísticas ressignificaram a percepção dos alunos sobre a Arte, rompendo com a ideia de que ela é restrita a pessoas com talento inato ou a contextos elitizados.

Figura 02 – Matriz e impressão de gravura



Fotografia: Beatriz Domingues, 2025

É importante reconhecer limitações que enriquecem essa narrativa: o tempo curto das oficinas impôs um ritmo acelerado, a heterogeneidade demandou adaptações constantes, inspiradas na transposição de Chevallard (2013) para tornar o conhecimento didaticamente viável, e os recursos simples, como isopor e cerâmica, limitaram, mas também destacaram a criatividade acessível. Por fim, lidamos com a insegurança inicial dos alunos. Esse obstáculo, entretanto, foi gradualmente superado à medida que o ambiente de confiança e acolhimento se estabeleceu.

Em síntese, a metodologia se constituiu pela articulação entre observação participante, pesquisa-ação e práticas de ensino de Arte pautadas no diálogo e na valorização dos saberes dos alunos. Neste sentido, a interação com os alunos, entendendo o contexto em que cada um que participou habita foi também um processo aprendizados múltiplos e mostrando que a Arte pode ser um espaço de empoderamento coletivo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ampliando a metodologia explorada que aplicou princípios emancipatórios em práticas artísticas, o referencial teórico deste artigo integra a pedagogia crítica de Freire (2019), a abordagem triangular do ensino de Arte de Barbosa (2010) e o conceito de transposição didática de Chevallard (2013). Essa tríade fundamenta a análise da experiência no PIBID como uma *práxis* educativa na EJA e constrói uma trajetória coerente: da crítica à opressão, passando pela estruturação do ensino de Arte, até a adaptação do conhecimento ao



contexto real, evitando repetições de ideias já discutidas e aprofundando a ressignificação da Arte como ferramenta libertadora.

A influência freiriana é central, ancorada em *Pedagogia do Oprimido* (2019) e *Pedagogia da Autonomia* (1996), obras que fundam a pedagogia crítica como resistência à dominação cultural. Freire denuncia a educação bancária como um mecanismo de reprodução da desigualdade, onde o professor “deposita” conhecimentos fragmentados no aluno-receptor, desvalorizando disciplinas expressivas como a Arte em favor de conteúdos “práticos” (Freire, 2019, p. 72).

Na EJA, essa lógica se manifesta de forma aguda: alunos com histórias de exclusão – interrompidas por trabalho ou pobreza – internalizam a Arte como elitista ou inalcançável, expressando relutância em oficinas por meio de narrativas de incapacidade. Para Freire, essa insegurança é opressão internalizada que perpetua a alienação social. A conscientização, por outro lado, surge do diálogo problematizador: “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão” (Freire, 2019, p. 79). Nas nossas práticas, adotamos essa comunhão por meio de rodas de conversa, valorizando saberes para ativar a curiosidade e romper a passividade. Em Freire (1996) aprofunda-se que o educador deve respeitar a autonomia, a dignidade e a identidade do educando, criando condições para a produção coletiva de conhecimento. Assim, posicionamo-nos não como detentoras de saber superior, mas como facilitadoras de trocas, promovendo uma educação que resgata a criatividade como direito humano, essencial para a formação integral na EJA e combatendo preconceitos de classe.

Complementando a filosofia freiriana, a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (1991), delineada em obras como *A Imagem no Ensino da Arte*, oferece uma metodologia concreta para o ensino de Arte, revolucionando-o ao integrar três dimensões inseparáveis: o fazer, a contextualização e a leitura de obra. Barbosa critica o reducionismo técnico predominante nas escolas brasileiras, propondo um modelo que democratiza o processo criativo e o conecta à realidade social, alinhando-se à ênfase freiriana na educação como prática cultural. No contexto da EJA, essa proposta é particularmente potente, pois permite ressignificar a Arte como extensão do vivido, não como abstração elitista. O eixo do fazer artístico foi central nas oficinas ao optar por materiais simples como isopor e cerâmica fria, assim foi conduzido à experimentação sem barreiras econômicas, demonstrando que o ato criativo é acessível, fomentando a expressão, assim entende-se que:





Abordagem Triangular "teve início na década de 1980 e foi sistematizada no período de 1987/1993 no Museu de Arte Contemporânea (MAC) da USP" e se estrutura a partir de ações que articulam a "leitura da obra de arte/contextualização/fazer artístico" (BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 86).

A contextualização, conforme fundamentado por Barbosa (2010), deve situar a técnica em contextos históricos e cotidianos, evitando alienação; nas nossas sessões, ligamos a gravura a práticas populares como estampar tecidos em comunidades, em vez de narrativas eurocêtricas distantes, promovendo identificação e conscientização freiriana.

Por fim, a leitura de obra, não apenas de artistas canônicos, mas das produções próprias, estimula a reflexão crítica, onde alunos foram incentivados a fazer leituras de suas produções tanto nas impressões quanto nas modelagens, discutindo escolhas simbólicas e emocionais, o que fortaleceu a autopercepção e o senso de pertencimento e identidade, como Barbosa (1991) preconiza ao afirmar que a leitura de obra é "um ato de cidadania cultural" (p. 45). Essa tríade não só operacionalizou a filosofia freiriana, mas transformou as oficinas em espaços de *práxis*, onde o fazer artístico se torna instrumento de libertação, resgatando a Arte como direito universal na educação de adultos.

Para viabilizar essa integração, o conceito de transposição didática de Chevallard (2013) é indispensável, especialmente em contextos heterogêneos como a EJA. Chevallard descreve a transposição como a conversão do "saber sábio", em relação ao conhecimento acadêmico abstrato, para "saber ensinado", adaptado ao público e aos recursos disponíveis. Sem isso, termos técnicos podem reforçar exclusões, como observamos quando conceitos como "matriz de impressão" geraram desengajamento. Em resposta, transpusemos esses saberes para demonstrações práticas, associando gravura a estamparias caseiras e cerâmica a experiências rurais, eliminando "obstáculos epistemológicos" (Chevallard, 2013). Essa adaptação não simplifica, mas recria o conhecimento eticamente, fomentando o diálogo entre Paulo Freire e a estrutura de Ana Mae Barbosa, demonstrando que a Arte pode ser democratizada ao se ancorar no cotidiano.

Em síntese, esse referencial teórico forma uma rede coesa: Freire fornece a base crítica para a libertação, Barbosa a metodologia inclusiva, e Chevallard a mediação prática. Juntos, eles sustentam a experiência relatada, transformando a EJA em espaço de empoderamento, sem cair em repetições das seções anteriores, mas evoluindo a narrativa para uma análise mais profunda.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

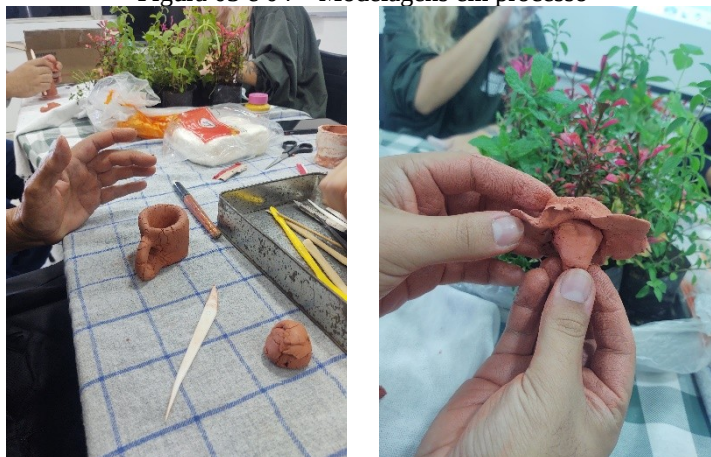
As oficinas “Carimbando ideias em tecido” e “Moldando histórias com as mãos” revelaram mudanças importantes na forma como os alunos da EJA se relacionam com a arte. A abordagem utilizada, baseada no diálogo, no respeito aos conhecimentos prévios e em linguagem acessível, teve impacto positivo no engajamento e na autoestima dos participantes, mostrando que é possível transformar a relação com a criação artística quando se adota uma postura pedagógica sensível ao contexto da educação de jovens e adultos.

No início das atividades, era comum ouvir frases relatos de não habilidades para as práticas artísticas, refletindo a percepção de que a arte seria um dom para poucos, como já apontava Freire (1996). Essa ideia está associada a uma histórica exclusão dos processos artísticos formais, muitas vezes apresentados distantes da realidade das classes populares. Inicialmente, observou-se hesitação no contato com os materiais, que eram manipulados com cuidado excessivo, como se tivessem valor inatingível. Neste sentido:

"Não há para mim, na diferença e na 'distância' entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação."
(FREIRE, 1996, p. 17).

Com o avanço das oficinas, os alunos passaram a participar de forma mais ativa, não apenas nas práticas, mas também nas conversas sobre o processo criativo. Esse movimento em direção à autonomia é coerente com a educação libertadora proposta por Freire, facilitado por um ambiente de confiança onde o erro era entendido como parte natural da aprendizagem. A cada tentativa, os estudantes ganhavam segurança para experimentar e expressar ideias visualmente.

Figura 03 e 04 – Modelagens em processo



Fotografia: Beatriz Domingues, 2025



A apropriação da linguagem artística pelos alunos foi outro aspecto relevante. Termos como “composição”, “textura” e “forma”, inicialmente distantes, passaram a integrar o vocabulário dos participantes à medida que eram vivenciados na prática. Isso demonstra que o aprendizado da arte pode emergir da experiência concreta, sem depender de uma abordagem tecnicista.

A metodologia triangular de Ana Mae Barbosa, unindo contextualização, prática e reflexão, mostrou-se eficaz. Ao relacionar técnicas como a isogravura com estampas de camisetas e ecobags, os alunos perceberam a presença da arte em seu cotidiano, desconstruindo a ideia de inacessibilidade. Essa conexão foi fundamental para estabelecer vínculos significativos com os conteúdos.

Figura 03 e 04 – Modelagens em processo



Fotografia: Beatriz Domingues, 2025

Durante a socialização das produções, observou-se fortalecimento da autoestima e do senso de pertencimento. O compartilhamento de criações e comentários criou uma dinâmica de valorização mútua, contrastando com a competitividade comum em ambientes educacionais tradicionais. Para alunos com histórico de fracasso escolar, essa etapa ofereceu oportunidade de experimentar reconhecimento em contexto educativo.

A adaptação do conteúdo, conforme Chevallard (2013), foi essencial. Substituições como “matriz de gravura” por “carimbo de isopor” e a utilização de materiais de baixo custo demonstraram que a criação artística não depende de recursos sofisticados, democratizando o acesso aos processos criativos. Com isso, os alunos se sentiram mais à vontade para



experimental e compartilhar ideias, enriquecendo as produções com histórias pessoais e memórias afetivas, assim:

O conhecimento a ser ensinado, e cada ‘pedaço’ de conhecimento que compreende, existe apenas em contextos que não podem ser fielmente reproduzidos dentro da escola. [...] Consequentemente, um ambiente didático adequado terá que ser reconstruído a partir do zero. A ecologia dos saberes ensinados é regida por leis específicas, pois ela é moldada pelas condições e limitações peculiares da relação didática– que a teoria didática deve trazer à luz." (Chevallard, 2013, p. 12)

A heterogeneidade do grupo também se revelou positiva, promovendo trocas intergeracionais e culturais. Alunos mais jovens trouxeram referências contemporâneas, enquanto os mais velhos compartilharam saberes tradicionais, ampliando o repertório coletivo. Além disso, a criação artística serviu como canal para expressar conflitos e memórias, abordando temas como trabalho, relações familiares e experiências de infância, muitas vezes silenciados no cotidiano.

A avaliação considerou principalmente o processo, mais do que os produtos, evidenciando crescimento na autoconfiança dos alunos. A postura inicial de hesitação foi substituída por atitudes mais assertivas em relação às próprias capacidades criativas. Apesar das dificuldades, como o tempo reduzido das oficinas e a rotatividade dos alunos, foi possível desenvolver atividades flexíveis que respeitassem a complexidade do processo criativo.

O registro e a documentação das oficinas, por meio de diários de campo e fotografias, permitiram captar nuances do envolvimento emocional dos participantes que poderiam passar despercebidas em avaliações tradicionais. Esses registros evidenciaram a importância de práticas artísticas que valorizem as trajetórias individuais, promovendo reconhecimento e autoestima.

Em síntese, a experiência demonstrou que a arte, quando trabalhada de forma acessível, dialogada e contextualizada, pode ser ferramenta importante de valorização pessoal e coletiva na EJA. A prática mostrou que investir no ensino de Arte na EJA vai além de cumprir exigências curriculares: significa reconhecer o direito à expressão criativa como parte fundamental da formação humana integral, fortalecendo identidade, autonomia e empoderamento dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construindo sobre os resultados e discussões apresentados, este relato de experiência pedagógica conclui que a ressignificação do fazer artístico na EJA é não apenas viável, mas



uma ferramenta transformadora para superar exclusões históricas, como evidenciado nas oficinas de Arte. Ao longo do estudo foi demonstrado que a insegurança inicial dos alunos é reflexo de uma "educação bancária" criticada por Freire (2019, p. 78), onde a Arte é vista como um privilégio. No entanto, ao adotar uma abordagem dialógica inspirada na Proposta Triangular de Barbosa (2010) e na transposição didática de Chevallard (2013), observamos um engajamento progressivo, com materiais acessíveis como isopor e cerâmica fria conectando a Arte ao cotidiano, priorizando expressão e reflexão sobre a técnica perfeita. Esses elementos, alinhados a Freire (1996), elevaram a autoestima e fomentaram uma conscientização emancipatória, transformando as oficinas em espaços de troca horizontal e autonomia criativa.

Em termos de contribuições, essa experiência oferece percepções práticas para a educação, demonstrando que bem adaptadas, como ligar técnicas artísticas a experiências laborais ou culturais, podem ser replicadas em outros contextos de EJA, ampliando o impacto em regiões periféricas do Brasil. Como as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2001) enfatizam, a Arte deve ser parte da formação integral, e aqui, ela se mostrou essencial para combater desigualdades, promovendo bem-estar emocional e inclusão social.

Apesar de limitações, como o tempo reduzido e a rotatividade dos alunos no contexto da modalidade onde foi aplicada, os resultados reforçam o potencial da Arte como ponte entre o individual e o coletivo, ilustrado por episódios onde alunos compartilharam saberes práticos, desconstruindo preconceitos e exaltando a criatividade, como Freire destacaria.

Por fim, este relato reafirma também o papel do educador como sujeito em constante formação, cuja prática se renova a cada encontro. O processo, mais do que o produto, revela a potência da Arte como linguagem de vida e resistência. Assim, a experiência não se encerra nessas oficinas, mas continua em cada gesto criativo que os participantes levaram consigo.

REFERÊNCIAS

BARCELLOS, L. B. O CEJA e a qualidade na EJA: uma utopia possível? Rio de Janeiro: UERJ/ProPEd, 2005.

BARBOSA, A. M. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 1991.

BARBOSA, A. M.; CUNHA, S. A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: ECA/USP, 2010.





CHEVALLARD, Y. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. Tradução de Cleonice Puggian. Revista de Educação, Ciências e Matemática, v. 3, n. 2, p. 1-15, 2013.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CEJA PROFESSORA ROSA SOARES. Projeto Político Pedagógico. Mesquita/RJ, 2023.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001.

