

O QUE SE COMPARTILHA, RENDE: ARGILA, ESCUTA E PERTENCIMENTO NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL COM PESSOAS 50+

Bianca Raquel de Toledo ¹

Graciella Navarros de Souza dos Santos ²

Luís Guilherme Teodoro Neves ³

Paula Luzia Ribeiro Rodrigues ⁴

Selma Machado Simão ⁵

RESUMO

Este artigo analisa como o compartilhamento de memórias e afetos, em práticas artísticas na educação não formal, pode fortalecer o pertencimento, a escuta sensível e a consciência sociopolítica de pessoas

¹ Graduanda do Curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, b225708@dac.unicamp.br;

² Graduanda do Curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, g246354@dac.unicamp.br;

³ Graduando do Curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, l259744@dac.unicamp.br

⁴ Graduanda do Curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, p189381@dac.unicamp.br



com mais de 50 anos. A experiência ocorreu no curso “Argila e Memória: histórias que o tempo não apaga”, no Programa UniversIDADE/Unicamp (Campinas-SP), entre março e junho de 2025, com média de 15 participantes, em sua maioria mulheres, em encontros semanais de três horas. A proposta, fundamentada na a/r/tografia e no método P.E.R.A., integrou sensibilização, rodas de conversa e produção artística com argila. Como metodologia, o artigo adota a análise qualitativa dos levantamentos do estudo de caso do curso “Argila e Memória”, que evidenciou como o ambiente horizontal favoreceu o surgimento de narrativas pessoais inéditas, promovendo vínculos e reflexões críticas sobre gênero, memória e envelhecimento. Os resultados indicam a argila e o compartilhamento como práticas pedagógicas de resistência, reconfiguração de trajetórias e afirmação de identidades historicamente invisibilizadas.

Palavras-chave: Educação não formal, Compartilhamento, Afeto, Artes Visuais.

INTRODUÇÃO

A educação não formal tem se consolidado como espaço de resistência, criação e transformação, especialmente ao dialogar com sujeitos historicamente marginalizados pelos processos educativos formais. No campo das artes visuais, iniciativas desenvolvidas em ateliês, centros culturais, projetos sociais e universidades possibilitam experiências significativas de aprendizagem estética e crítica, que ultrapassam o ensino técnico e alcançam dimensões afetivas, simbólicas e políticas (GOHN, 2014; IRWIN, 2013; BARBOSA, 2014; GARCIA, 2010).

Quando voltadas a pessoas com mais de cinquenta anos, essas práticas assumem papel ainda mais relevante. Trata-se de uma faixa etária frequentemente atravessada por narrativas de invisibilidade e desvalorização da capacidade criativa e reflexiva. A presença majoritária de mulheres nesses contextos suscita reflexões sobre gênero, cuidado e reconhecimento, pois muitas delas, após anos dedicados ao trabalho doméstico e ao cuidado de outros, encontram na arte um meio de expressão e pertencimento social.

5 Professora orientadora: Prof.^a Dr.^a Selma Machado Simões, Faculdade de Ciências - UNICAMP, selmams@gmail.com.



Este artigo investiga de que modo práticas artísticas em contextos de educação não formal, voltadas a pessoas 50+, podem fortalecer o sentimento de pertencimento e promover o desenvolvimento sociopolítico e afetivo dos participantes. Busca-se compreender como a arte, entendida como ferramenta de escuta sensível e transformação social, contribui para a valorização das trajetórias e potencialidades individuais e como o compartilhamento, prática pedagógica relacional, constitui um eixo fundamental desse processo.

A análise parte da experiência vivida no curso “*Argila e Memória: histórias que o tempo apaga*”, realizado no primeiro semestre de 2025, no âmbito do Programa UniversIDADE da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), iniciativa que oferece atividades múltiplas para pessoas com mais de 50 anos, estimulando o desenvolvimento integral, social, cultural e emocional.

O curso propôs o trabalho com a materialidade da argila como mediadora de processos de escuta, elaboração e expressão de memórias pessoais. Por meio de práticas sensoriais e coletivas, buscou-se ativar lembranças que, ao serem partilhadas, tomaram forma na argila como gesto artístico e simbólico.

A mediação foi realizada por integrantes do Coletivo Oceram, formado por estudantes de Artes Visuais da Unicamp, que articulam arte-educação e pesquisa sobre a argila. A investigação também se apoia em autoras e autores dos estudos de gênero, partindo da hipótese de que as relações de gênero atravessam de modo estruturante as experiências das participantes.

A experiência revelou-se, assim, um espaço de afirmação, escuta mútua e potência expressiva, em que a prática artística com argila se apresentou não apenas como linguagem estética, mas como possibilidade de reconfiguração de identidades, valorização de trajetórias e fortalecimento dos vínculos comunitários.

METODOLOGIA: QUANDO O MÉTODO É ENCONTRO

Focado na vivência das aulas do curso, tivemos como recorte metodológico escolhido, o estudo de caso, centrado na experiência concreta e situada em um contexto específico de educação não formal com pessoas com mais de cinquenta anos.



Como característica da pesquisa baseada na prática, o percurso metodológico não se deu de forma linear ou predeterminada, mas sim de modo orgânico, em resposta às demandas do grupo, às potências emergentes e aos fluxos de criação e conversa que se instauraram no cotidiano das aulas.

As aulas foram estruturadas pela *Abordagem Triangular*, que norteou na organização das atividades em três eixos fundamentais: a apreciação de obras e referências visuais, a contextualização histórica e cultural das práticas artísticas e a produção com argila, permitindo conexões entre vivências pessoais, repertórios coletivos e criação estética (BARBOSA, 2002).

O trabalho também foi atravessado por metodologias que se afastam de modelos tradicionais, como os princípios da *a/r/t/ografia*, que combina arte, educação e investigação de maneira integrada e sensível. O termo vem da justaposição de três identidades que se sobrepõem e são interdependentes: artista, pesquisador e professor. Nessa perspectiva, os processos de criação artística constituem parte essencial da produção de conhecimento, integrando narrativas pessoais, experiências cotidianas e relações entre os sujeitos envolvidos.

O método *P.E.R.A.* também foi referência importante, sobretudo na valorização de aspectos afetivos, relacionais e reflexivos, que surgiram com intensidade no contato com os participantes. A sigla *P.E.R.A.* corresponde a quatro eixos interligados: presença, escuta, relação e acontecimento. Esses quatro pilares formam um conjunto de atitudes pedagógicas que buscam sustentar uma prática artística-educativa comprometida com o cuidado, a subjetividade e a potência dos encontros. O método propõe que o educador esteja disponível, atento e aberto ao que emerge na experiência coletiva, incluindo o imprevisível (YOSHIURA, 2019).

Assim, as atividades foram desenvolvidas ao longo de encontros semanais com duração de três horas cada durante um período de 1 semestre. Os registros foram realizados por meio de anotações em diário de campo, fotografias e filmagens (com autorização dos participantes). Além disso, os relatos e narrativas trazidos pelas participantes foram acolhidos como fontes de sentido e análise, sendo tratados com sensibilidade ética, afetiva e política, em consonância com os princípios de uma escuta comprometida (GARCIA, 2010).



Por fim, é importante destacar que este estudo se ancora em uma epistemologia do sensível, na qual o conhecimento é produzido a partir da experiência estética, da convivência e da partilha. Reconhecendo que há saberes nos corpos, nas mãos, nas histórias, nas imagens, nas práticas cotidianas e nos encontros. Essa abordagem fortalece processos educativos mais humanos, libertadores e afetivos; especialmente em áreas como a arte, a educação popular/não formal e as práticas intergeracionais. Como lembra Nego Bispo (2021), o afeto, quando compartilhado, rende - e é nesse rendimento que as metodologias neste artigo se sustentam.

A GENTE RENDE: A IMPORTÂNCIA DO COMPARTILHAMENTO COMO PROCESSO DE ENSINO

O compartilhamento, compreendido como prática afetiva e vinculado ao campo da comunhão em sociedade, adquire potência quando articulado a partir das contribuições de filósofos e educadores contemporâneos comprometidos com perspectivas decoloniais.

Em *Comunhão* (2020), hooks afirma que a partilha só é possível quando há cuidado contínuo e abertura à vulnerabilidade. Durante as aulas, esse sentido de comunhão concretizou-se na criação de um espaço horizontal e acolhedor, onde as participantes puderam acessar e partilhar memórias, compondo um campo relacional de afeto e criação.

Assim, recorre-se ao aprofundamento da noção de compartilhamento, que, segundo Nego Bispo (2021), difere da lógica da troca. Enquanto a troca opera com equivalências e interesse, o compartilhamento nasce do desejo de estar junto, da reciprocidade e da circularidade do afeto:

Quando escuto a palavra confluência ou compartilhamento pelo mundo, fico muito festivo. Quando ouço troca, entretanto, sempre digo: 'Cuidado, não é troca, é compartilhamento'. Porque a troca significa um relógio por um relógio, um objeto por outro objeto. Quando no compartilhamento temos uma ação por outra ação, um gesto por outro gesto, um afeto por outro afeto. E afetos não se trocam, se compartilham. [...] O compartilhamento é uma coisa que rende. (Bispo, 2021, p. 36)

Esses princípios estiveram presentes nas aulas como parte fundamental da dinâmica pedagógica. Os momentos de partilha foram mobilizados não somente como uma dita etapa do processo, mas como prática formativa em si, acionando dimensões sociais de gênero e



geração, como o papel atribuído às mulheres no cuidado familiar, a mediação de conflitos e o silenciamento de suas próprias narrativas ao longo da vida.

Nesse sentido, as oficinas foram estruturadas a partir de uma expansão da Abordagem Triangular, com inclusão de práticas de sensibilização sensorial. A percepção atenta dos cinco sentidos foi utilizada como uma estratégia para acessar camadas mais sutis da elucidação de memórias, através da apresentação de estímulos como sons, texturas e cheiros, antecedendo a criação artística em argila.

Logo, esses momentos exigiram desaceleração e atenção ao presente, rompendo com a lógica da produtividade contínua. De forma que foi possível relacionar esta proposta pedagógica à crítica de Byung-Chul Han (2015; 2022) sobre a crise da temporalidade na sociedade contemporânea. Para o autor, o excesso de positivismo e a aceleração do cotidiano comprometem a escuta e a imaginação, elementos fundamentais para o desenvolvimento de práticas artísticas.

Em *O espírito da Esperança* (2022), Han argumenta que vivemos em uma era de desesperança estrutural, onde a crise climática, as desigualdades sociais e a crescente digitalização corroem a capacidade de imaginar um futuro melhor, de forma que é necessário então uma capacidade de narrar e escutar histórias com sentido, expandindo o entendimento do que é ser, estar e relacionar-se com o mundo e com aquilo que nos rodeia.

Além disso, a partir de Paulo Freire, entendemos a esperança não como expectativa passiva, mas como uma força ativa, para o autor o ato de esperar envolve movimento:

[...] Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela sozinha não ganha a luta, mas sem ela a luta enfraquece e titubeia. Precisamos da esperança crítica como o peixe necessita da água incontaminada. (Freire, 1993, p. 8).

Dessa maneira, o fazer artístico desenvolvido nas aulas, ao criar tempo e espaço para a partilha de memórias, operou também como dispositivo de produção de sentido e, em certa medida, à reabilitação do tempo narrativo necessário para sustentar a imaginação e a elaboração subjetiva, que promovem caminhos para a prática do *esperançar*.

Surgindo com grande potência diante das crises atuais que vivemos: sociais, ambientais, políticas e subjetivas, em muitos relatos e criações da turma, a palavra esperança apareceu como síntese do processo e da poética construída durante o curso:



"Essa condução das aulas, nos leva a nossa própria história. [...] retornei à natureza e ao fazer minha peça com argila tive o resgate de uma esperança, rememorando minha infância, como se estivesse no colo de minha mãe". (Fala da aluna 1-transcrita, 2025).

Ademais, bell hooks (2001) lembra que a esperança é sistematicamente negada a mulheres, pessoas negras, pobres e outras populações minorizadas. No contexto das oficinas, é possível estender essa reflexão à velhice, reconhecendo nas participantes, em sua maioria mulheres idosas, histórias atravessadas por silenciamentos e responsabilidades impostas. Para tanto, abraçando as ideias de Ailton Krenak em *A vida não é útil* (2020), sonhar pode ser compreendido como um convite de partilha e uma expressão de esperança:

"Quando pensarmos em um tempo além deste [...] Vamos ter que produzir outros corpos, outros afetos, sonhar outros sonhos para sermos acolhidos por esse mundo e nele podermos habitar. Se encarmos as coisas dessa forma, isso que estamos vivendo hoje não será apenas uma crise, mas uma esperança fantástica, promissora". (Krenak, 2020, p. 47)

Portanto, o compartilhamento, enquanto prática afetiva e pedagógica, revelou-se elemento central para ampliação do fazer artístico para além da estética, e posicionando-o como prática de resistência e de afirmação subjetiva.

ATRAVESSAMENTOS: GÊNERO, POTÊNCIA CRIADORA, BARRO E ESCUTA

A experiência em educação não formal possibilitou um ambiente pedagógico sensível e horizontal, no qual o afeto circulou como elemento estruturante da relação educativa. A ausência de avaliações tradicionais favoreceu a escuta, o vínculo e a expressão crítica das participantes, permitindo observar atravessamentos de gênero, geração e classe social.

Nesses contextos, como aponta Gohn (2014), a educação não formal afirma-se como espaço de criação e transformação. Ateliês e projetos de extensão tornam-se territórios de experimentação e partilha, onde o conhecimento é produzido em diálogo com as trajetórias de vida. Como disse uma participante: "*Vocês conseguem passar que não é só fazer pratinho com barro, mas que pode criar-se com barro [...] trazendo memórias para o presente.*"



A etapa de sensibilização foi fundamental no percurso formativo. Alinhada às proposições do *método P.E.R.A.*, especialmente no que se refere aos eixos da presença e da escuta, esta foi pensada para conectar os participantes com o momento presente. Pensando em suas memórias não apenas de maneira racional, mas por meio de uma sensibilidade e corporeidade. Estruturada a partir de estímulos sensoriais dos cinco sentidos, os estímulos atuaram como gatilhos, criando condições para que memórias adormecidas emergissem. Alunas relataram ter se reconhecido, talvez pela primeira vez, como criadoras. Esse reconhecimento aponta para os efeitos persistentes de processos de invisibilização que sistematicamente atingem as mulheres, mesmo aquelas com trajetória ativa na criação, no cuidado, como mães, empreendedoras e gestoras.

Esse processo foi intensificado pela presença da argila como mediadora de expressão, capaz de acolher e dar forma às memórias que emergiram. Por ser maleável, possibilita um contato integral com o material, surgindo no moldar, esculpir e tocar. Sua temperatura, textura e organicidade proporcionou um ambiente propício à criação e ao registro de memórias e afetos. Trata-se de uma experiência que se diferencia da arte-terapia, por não se pautar em uma lógica clínica, mas sim em uma vivência coletiva, poética e formativa.

Essa matéria permite também, grande conexão ancestral com a corporalidade, por ser terra, carrega, ela mesma, uma memória material, e que guarda registros de impressões, gestos e marcas do tempo, atravessa as possibilidades de presença no tridimensional e ganha volume no espaço.

Nesse contexto, pensar sobre manualidades demanda abordar as questões de gênero, já que no decorrer da história as mulheres são associadas a práticas como tecer, bordar, moldar, cuidar, entre outras que envolvem certas qualidades das sensibilidades, enquanto que aos homens, são relacionadas práticas como lutar, caçar, matar, projetar, construir. As palavras utilizadas nestas diferenciações carregam a carga das relações de poder entre os gêneros, onde se faz pertinente pontuar que, as relacionadas às mulheres e renegadas pelos homens, são consideradas pelo senso comum, estruturalmente impregnado pelo machismo, como inferiores.

Consideramos o perfil dos participantes que escolheram nossa oficina como um indício de como os papéis socialmente atribuídos ao masculino e ao feminino ainda orientam



decisões, especialmente entre pessoas mais velhas, visto que o público que atendemos foi majoritariamente de mulheres, contando com apenas um homem. Este que poderia ser considerado detalhe, evidencia como tudo que envolve nossa proposta didática, o afeto, o cuidado, o compartilhamento através de conversas, são atribuídos e relacionados ao feminino para o senso comum ainda vigente, e consequentemente desprezados pelos homens.

Dentre as experiências vivenciadas no decorrer do curso, vimos a disparidade e dificuldade de ter um representante do gênero masculino isolado, não para o desenvolvimento das nossas atividades, mas para seu próprio aproveitamento. Este se encontrou em diversos momentos, desconectado do grupo, que sempre buscava variadas formas de tentar integrá-lo.

Tal comportamento neste contexto, advém do estranhamento ao afeto. Este se viu retirado da segurança da irmandade da “*casa-dos-homens*” (LANG, 2001), onde as dinâmicas masculinistas que foram forçadas a ele como pertencentes a sua identidade, não asseguravam mais seu reconhecimento. Ainda assim, sendo a única maneira com que este homem aprendeu e sabe se comportar no mundo até aquele momento, utilizava os mesmos métodos para tentar se encaixar, o que se demonstrou nas suas criações poéticas, nas quais a rigidez e a racionalização da utilidade das peças foram latentes.

Apesar disso, a estruturação mental do machismo não é impenetrável, a assiduidade do participante demonstrou seu interesse em ser exposto a novas dinâmicas, que acolhessem, e pudessem conectar ao que é, não necessariamente feminino, mas sim humano. Mesmo existindo a resistência acreditamos que a exposição a nossa oficina em que o compartilhamento gerava emoção, com choro e risos, a experiência para ele foi proveitosa, abalou a estrutura, já que em sua peça final, uma casa de pássaros com flores, com uma rigidez técnica que o possibilitou acabamentos impecáveis, foi uma representação que demonstra uma intenção de contato com a natureza e suas belezas.

Este caso leva a uma reflexão sobre a participação dos homens nos contextos de educação não formal, que sua escassez possa advir da sua não assimilação aos espaços de cuidado, onde sua “força” não permite tais vivências “das mulheres”. Também considerando a experiência com pessoas com mais de cinquenta anos, para onde iriam os homens quando não tivessem mais tal força? Onde seriam incluídos quando a competição de virilidade não fosse mais uma questão pertinente? Neste momento da vida em que não fazem mais sentido as



dinâmicas machistas, seriam forçados a performar até a morte ou se permitirem a mudar suas perspectivas. Nosso participante é um exemplo de que estes espaços são uma possibilidade de se reconectar ao que se é negado, o direito à sensibilidade e afetividade.

Em todas as aulas houve momentos dedicados à escuta em rodas de conversa, que possibilitaram o atravessamento de experiências, reflexões e narrativas individuais. Ao colocar a questão de gênero em análise, tensionaram-se os limites do que é socialmente considerado “adequado” em gestos, ações e criações atribuídas a cada gênero, geração e tempo.

Entre os relatos, um se destacou pelo caráter íntimo e pela força criativa: uma participante, em processo de investigação médica após descobrir um nódulo no seio, contou que o curso foi o primeiro espaço em que se sentiu segura para expressar essa vivência. A atmosfera de escuta atenta, presença e cuidado ao sensível tornou a produção artística um meio de elaboração e partilha, em que as narrativas pessoais se transformaram em matéria simbólica e criativa.

Ainda assim, é necessário observar o caráter sensível e confidente de muitas das narrativas compartilhadas, que até então não haviam sido verbalizadas nem mesmo em seus contextos íntimos. Por que essas histórias emergem nas oficinas e não em casa? O que há de escuta possível nesses encontros que não se manifesta em outros espaços de convivência? E até que ponto a emergência dessas narrativas, em um ambiente que se inscreve no domínio público, é percebida como inusitada ou mesmo inadequada, como se só pudesse ocorrer no espaço doméstico ou familiar?

Durante os encontros, desestabilizamos, ainda que temporariamente, noções cristalizadas sobre o que pode ou não ser partilhado fora do espaço privado. De acordo com Almeida (1997), as fronteiras entre público e privado, lugares historicamente construídos como sexuais, formam a base do patriarcado ao posicionar homens e mulheres em papéis assimétricos. A autora adverte que reduzir o privado à mera privação seria cair na armadilha de entendê-lo como esfera estanque, separada do público. Essa cisão, enraizada na tradição liberal, associa o masculino ao espaço público e político, e o feminino ao doméstico e íntimo, confundindo a intimidade com um espaço naturalmente feminino.



Nesse sentido, ao realizarmos oficinas artísticas em uma universidade, espaço vinculado à razão e ao saber formal, tradicionalmente associado ao masculino, tornou-se paradoxalmente possível a instauração de uma ambiência de afeto e escuta sensível. A associação entre argila, sensibilidade e feminino, apesar de responder a um imaginário cultural, não garantiu por si só as partilhas, mas foi possibilitada, pela construção coletiva de confiança e o reconhecimento mútuo entre mediadores e participantes, possibilitando rupturas, mesmo parciais, com os papéis normativos, de gênero ou de professores e alunos.

Assim, essa experiência pedagógica convida à reflexão sobre a crença amplamente difundida de que apenas o lar seria um espaço de escuta e acolhimento. Práticas como o cuidado, a escuta ativa e a entrega à vulnerabilidade não são atributos naturais dos vínculos familiares nem garantidos pelo espaço doméstico/privado.

São conquistas coletivas, frutificadas na disponibilidade afetiva e no reconhecimento recíproco, que também podem ser possíveis em contextos educativos não formais e em espaços entendidos como públicos. Daí a importância desses lugares como o Programa UniversIDADE, para permitir experiências que, preocupadas com práticas amorosas possibilitam resistência e reconstrução subjetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escuta sensível, aliada às práticas de sensibilização e ao fazer artístico, possibilitou o acesso e a elaboração simbólica de memórias, configurando a arte como meio de expressão e ressignificação coletiva. Nesse processo, escuta, memória e criação se entrelaçaram como dimensões inseparáveis de uma pedagogia afetiva e transformadora.

Como sintetizou uma participante: *“Só quem viveu pode dizer isso, da emoção que sentimos e como vocês fizeram brotar dentro de nós a arte e a criatividade”* (aluna 3, 2025). Os momentos de partilha revelaram-se decisivos não apenas para o desenvolvimento técnico, mas para a construção de um campo poético coletivo, onde histórias e afetos moldaram as criações em argila.

Ao evidenciar a potência do compartilhar em um ambiente de cuidado e escuta, reafirma-se o caráter político e relacional da prática artística. Como afirma Yoshiura (2019), a





educação sustentada pelo cuidado transforma-se em espaço de trocas afetivas e coletivas campo fértil para confiança, vulnerabilidade e pertencimento. Foi nesse contexto que participantes e monitores entrelaçaram histórias e fortaleceram vínculos.

O êxito do curso, reconhecido por participantes e pela gestão do programa, demonstra o impacto da proposta. Ainda assim, é necessário reconhecer que a experiência ocorreu em um espaço privilegiado, o campus universitário, com predominância de pessoas brancas, o que reforça a importância de ampliar iniciativas semelhantes para territórios periféricos e outros recortes sociais e geracionais. Inspirados em Nego Bispo (2023), compreendemos território não apenas como espaço físico, mas também cosmológico, em que levar a arte e o afeto a outros lugares é um gesto também político.

As reflexões sobre gênero e educação não formal permanecem como campo fértil e em expansão. Durante o curso, semeamos esperanças e possibilidades de transformação, reafirmando a arte como força vital e decolonial diante da rigidez das estruturas sociais e acadêmicas.

Concluimos que a experiência extrapolou os limites da técnica, instaurando um espaço-tempo em que arte, reflexão, afeto e memória se fundiram como potências de transformação capazes de mobilizar esperanças e afirmar novas formas de ser e estar com o outro no mundo.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, S. S. *Violência de gênero: público x privado*. 1997. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos: arte, educação e cultura*. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

GARCIA, Clarice Aparecida Alencar. *Formação de professores na melhoria da prática docente: um estudo a partir do método P.E.R.A.* 2010. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2010.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Investigar em Educação*, v. 2, n. 1, 2014.





HOOKS, bell. *Comunhão: a busca feminina pelo amor*. Trad. Ana Luiza Libânio. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, bell. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. Trad. Ana Luiza Libânio. São Paulo: Elefante, 2020.

IRWIN, Rita L. A/r/tografia como método de pesquisa baseado nas artes. In: HERNÁNDEZ, Fernando; IRWIN, Rita L. (Orgs.). *A/r/tografia: propostas e experiências entre a arte e a educação*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 27–40.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LANG, Daniel W. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Estudos Feministas*, p. 460–469, 2001.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora/Piseagrama, 2023.

SIMÃO, S. M.; TASSONI, E. C. M. Vidas entrelaçadas: uma experiência intergeracional na educação não formal. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v. 33, n. 65, p. 151–169, 2015.

YOSHIURA, Eunice F. V. *A formação do professor e o método P.E.R.A.: práticas e reflexões*. São Paulo: Paulus, 2019.

