

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, DIVERSIDADE E CRIATIVIDADE: A EXPERIÊNCIA DOS NÚCLEOS DE DIÁLOGOS INTERCULTURAIS

YOUTH AND ADULTS EDUCATION PROGRAM, DIVERSITY AND CREATIVITY: THE EXPERIENCE OF THE NUCLEI FOR INTERCULTURAL DIALOGUES

Wanderley da SILVA¹

RESUMO: O principal objetivo deste artigo é apresentar a proposta e os desdobramentos do trabalho, em forma de oficinas, que foi desenvolvido com professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos em duas escolas do município de Seropédica, RJ. A intenção do trabalho foi compartilhar um ambiente escolar capaz de oferecer as dimensões filosóficas, artísticas e culturais em uma dinâmica colaborativa com os professores regentes das escolas. Esse trabalho recebeu o nome de Núcleo de Diálogos Interculturais – NDI, tendo como característica um espaço de criação entre a Universidade e a Escola, no qual os professores envolvidos, de ambos os espaços, pudessem redimensionar suas práticas a partir de uma escuta mais apurada dos alunos e de seus pares, como também da comunidade local. Apesar de preliminares, as conclusões aqui expostas corroboram a defesa da construção de um ambiente escolar fundado na criatividade e na capacidade dos discentes de construírem as suas próprias interrogações, em benefício de uma aprendizagem significativa, democrática e multicultural.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de jovens e adultos. Criatividade. Construção da pergunta.

INTRODUÇÃO

Diante da situação histórica da educação brasileira, sobretudo da escola pública, pode-se ter clareza da relação direta do letramento com a distribuição do poder em uma sociedade, ao observarmos que o iletrismo está diretamente relacionado à vulnerabilidade econômica e social, pois os sujeitos mais marginalizados socialmente são os que apresentam maior índice de iletrismo. A amenização desse complexo problema pode ter maior alcance se contar com o esforço de equipes inter e transdisciplinares em uma empreitada de ampliar seus próprios horizontes, os dos alunos e dos docentes na construção de sentidos, já que o professor, solitário e muitas vezes acusado como único responsável pelo fracasso, pode ter sua atividade fortalecida com os múltiplos olhares e as novas contribuições e reflexões sobre e com a sua prática.

Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode ser incluída no âmbito das políticas de ação afirmativa para amenizar o problema, pois atende a uma camada da população que, por várias razões, teve o seu percurso escolar interrompido, mas, ainda assim, deseja dar continuidade ao processo de letramento. Sem

¹Professor Adjunto de Ensino de Filosofia da UFRRJ; Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola PPGA/UFRRJ. Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana pela UERJ. Endereço eletrônico: wanderleyws17@gmail.com.

dúvida, cada um de nossos concidadãos é capaz de ler o mundo. Assim como Freire, acreditamos que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1997, p. 11). Por isso defendemos que o letramento, capaz de incluir esse nosso concidadão no mundo dos registros concretos das produções de sentido, é uma das principais tarefas da escola pública fundamental. Entendemos a noção de letramento como prática de produção de sentidos reconhecida localmente, e, por isso, percebemos a necessidade de múltiplos letramentos na sociedade contemporânea, não somente pela multiplicidade de tecnologias disponíveis para a produção de sentidos, mas também pelos diversos discursos que povoam os cenários sociais da era sócio-histórica em que vivemos. Mais ainda, consideramos, assim como vários estudiosos dos Letramentos Críticos, que o lócus da enunciação é parte integrante e fundamental na construção da leitura e não mero acessório. (JORDÃO et al., 2013).

O objetivo deste artigo é apresentar a proposta e os desdobramentos do trabalho que foi desenvolvido com professores e alunos da EJA em duas escolas do município de Seropédica, RJ, e cuja intenção foi compartilhar um ambiente escolar capaz de oferecer as dimensões filosóficas, artísticas e culturais em uma dinâmica colaborativa com os professores regentes das escolas. Esse trabalho recebeu o nome de Núcleo de Diálogos Interculturais – NDI, tendo como característica um espaço de criação entre a Universidade e a Escola, no qual os professores envolvidos, de ambos os espaços, pudessem redimensionar suas práticas a partir de uma escuta mais apurada dos alunos e de seus pares, como também da comunidade local.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE SEROPÉDICA

O município de Seropédica localiza-se na região metropolitana do Rio de Janeiro, a 73 Km da capital do estado. Seropédica emancipou-se do município de Itaguaí em 1995, e guarda da sua origem as práticas das atividades rurais, que ainda caracterizam significativamente o seu espaço territorial. Na última década, todavia, as áreas de serviços, sobretudo o comércio, vêm criando outro cenário de atividades produtivas, já que as leis de incentivo fiscal e as obras do Programa de Aceleração do Crescimento – PAC, do Governo Federal, atingem direta e indiretamente o município.

Desde a década de 1940 a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, com sede em Seropédica, tem sido importante para a economia da cidade, possuindo forte influência em várias atividades na região, muito particularmente na Educação. Além das atividades de ensino, pesquisa e extensão, a instituição possuiu um Colégio Técnico - CTUR e dirige o CAIC Paulo Dacorso Filho, que funciona dentro dos limites da UFRRJ.

No ano de 2013, a modalidade Educação de Jovens e Adultos foi oferecida por 12 escolas no município de Seropédica com um total aproximado de 700 alunos matriculados, segundo informações da coordenação da modalidade da Secretaria

Municipal de Educação e Cultura de Seropédica (SMECE²). No mesmo ano, foi possível constatar algumas atividades extracurriculares promovidas pela SMECE que procuravam apoiar a EJA no município, entre elas o “FESTEJA”, evento semestral que possuía como objetivo divulgar as atividades realizadas nas oficinas escolares por professores e alunos. A SMECE também oferece uma brinquedoteca para facilitar a permanência dos alunos com filhos pequenos durante o horário das aulas.

Foi possível constatar que a EJA em Seropédica sofreu o fenômeno do processo de juvenilização, derivado da diminuição da idade mínima de ingresso na modalidade a partir do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000), que fixou as idades mínimas de 15 anos para o ensino fundamental e 18 para o ensino médio. A partir dessa constatação, apoiada pelos dados oferecidos pelas escolas parceiras do projeto, cresceu a convicção da equipe de que a estratégia interdisciplinar seria a mais adequada para o desenvolvimento das atividades.

A equipe dos NDI considerou que dadas às condições objetivas que levaram os adolescentes, jovens e adultos a buscar a alternativa da EJA para dar prosseguimento às suas formações escolares, havia a necessidade de oferecer espaços de formação que ajudassem a criação de ambientes propícios à criatividade que levasse à “construção da pergunta” (modo como a equipe passou a se referir às dinâmicas dialógicas na escola), como parte de uma estratégia interdisciplinar.

A CONSTRUÇÃO DA PERGUNTA E O AMBIENTE CRIATIVO

Fundamentamos a nossa argumentação sob a orientação de alguns conceitos que consideramos centrais para a compreensão do processo criativo, que compõe o que Winnicott (2005) chama de “ambiente suficientemente bom”. Em um *ambiente suficientemente bom*, o sujeito pode exercer a sua ilusão de onipotência e lançar-se ao mundo, criando seu “verdadeiro self”. O *self* verdadeiro não é uma potência a ser atualizada em ato, como se cada sujeito possuísse uma predeterminação a ser cumprida. O autor inglês afirma que o sujeito constrói o seu verdadeiro *self* quando se sente agente da ação; esse sentimento – a ilusão de onipotência – só é possível em um ambiente que garanta a espontaneidade do sujeito, sem o risco da sua destruição. Dessa forma, as relações ambientais são fundamentais para a emergência de uma singularidade criativa ou para o desenvolvimento do sujeito a partir da ‘casca’ [reativa], uma vez que, “adaptando-se ao ambiente, ao invés de fazê-lo desde seu ‘cerne’, ou seja, atualizando as tendências espontâneas que fazem dele um ser singular.” (PLASTINO, 2006, p. 392).

É importante enfatizar que o processo de constituição de uma singularidade criativa, conforme estamos descrevendo, está situado em uma zona de amorfia (WINNICOTT, 1975), isto é, em uma região anterior à cognição. O processo

² Cf. Disponível em: <<http://www.seropedicaonline.com/prefeitura/smece/educacao-de-jovens-e-adultos-de-seropedica-eja-lanca-seu-livro>>. Acesso em: jan. 2014.

criativo, caracterizado pela “apercepção criativa”, tal como descrito pelo autor, está relacionado com a preservação da onipotência do sujeito; mas, ao mesmo tempo, com a possibilidade de “ressignificação do objeto de investimento” (WINNICOTT, 1975, p. 126): para que o sujeito realize a sua criatividade, é necessária a destruição do objeto interno. Esse objeto é característico de um isolamento [inicial], que deve ser ultrapassado e colocado sob o crivo das relações coletivas, para ser reconstruído como objeto, “objetivamente percebido” (WINNICOTT, 1975, p. 77). Em outras palavras, o investimento pulsional – isto é, a energia ou impulso vital que já se dirige para fora da área de ilusão (do isolamento individual) - só pode ser efetivado de modo autônomo quando o sujeito é capaz de destruir os objetos inicialmente visados, reconstruindo-os em sua dimensão coletiva, cultural; isso requer o exercício da imaginação (fantasia).

É possível entender que a apercepção é uma instância não cognitiva, que permite que cada sujeito possa, ao criar os objetos, significar o mundo para si mesmo, sem com isso isolar-se da realidade coletivamente construída. Os objetos que o sujeito irá significar, por serem singulares, estão sempre relacionados com a experiência cultural; em outras palavras, essas significações são frutos da participação social. A experiência cultural, que Winnicott (1975, p. 137) define “como uma ampliação dos fenômenos transacionais e da brincadeira”, é constitutiva do humano, em suas possibilidades de viver criativamente; a interdição dessa experiência cria um tipo de isolamento que enfraquece os traços de humanidade em cada um.

As experiências descritas por Winnicott têm em comum a ênfase na intensa relação entre humanos; todavia, as referidas experiências não são garantia para o desenvolvimento de uma singularidade criativa. Os ambientes invasivos atuam como inibidores da criatividade, dificultando o processo de identificação dos indivíduos e projetando apenas as determinações que sobre eles pesam, e jamais os seus desejos.

Do ponto de vista da formação humana, a educação que privilegia as respostas, em detrimento da construção da pergunta, funda-se nesses princípios de interdição da singularidade, contribuindo para a formação de um *self adaptativo* e tornando-se um obstáculo para o exercício da criatividade. Sem espaço para criação, a formação crítica e cidadã corre o risco de fragmentação, e a educação escolar pode se restringir à mera técnica.

A formação comum, que Castoriadis (1986) chama “fabricação do indivíduo social” depende do código, de um processo de interiorização das significações imaginárias da sociedade. Retirando parte da sua ilusão de onipotência, o processo de socialização joga o sujeito em uma realidade preexistente que limita o desejo de realização plena de suas pulsões. Em troca, a sociedade pode dar outro sentido e um novo espaço para o exercício criativo do sujeito. Mas essa criatividade só é possível no campo social-histórico, que rompe com o isolamento dos objetos privados de investimentos.

Uma formação comum, que vise à formação de um sujeito e de uma sociedade autônoma compõe-se necessariamente de uma dimensão política e crítica: trata-se de instituir, para o indivíduo, a possibilidade de deliberação, entendida como “(...) atividade lúcida, cujo objetivo é a instituição de uma sociedade autônoma e [a tomada de] decisões referentes às empresas coletivas.” Todavia, para esse fim, é necessário fazer do autoquestionamento e da autolimitação práticas correntes, já que “a democracia é o regime de autorreflexibilidade” (CASTORIADIS, 1986, p. 159). Entendida de maneira ampla como fabricação do indivíduo social, a formação comum é obviamente intrínseca à vida social, pois toda e qualquer sociedade só sobrevive se conservar uma unidade que garanta o significado das estruturas simbólicas criadas. Tanto as sociedades heterônomas quanto as autônomas devem estabelecer uma unidade de significados para o instituído; mas, fundamentalmente, elas divergem em relação aos seus objetivos.

Um dos grandes problemas da formação comum em uma sociedade como a nossa é o enfraquecimento do sentido dos valores coletivos; pois se o processo de socialização violenta a nossa singularidade, ele em troca contribui para a criação de um campo em que a realização da nossa criatividade é possível. A recusa dos modelos comuns de formação é, também, responsável pelo fracasso das práticas que visam à formação de sujeitos autônomos e democráticos, já que se torna um paradoxo imaginar a democracia sem um espaço de relações públicas. Um segundo obstáculo refere-se à mídia, que multiplica a apresentação de modelos de subjetividade idealizados sob a égide de valores individualistas e mercantis, que não favorecem o processo de criação dos valores comuns, já que são modelos de sucesso individual: “pilares de novos modelos de alienação, orientados para o gozo e para o consumo.” (KEHL, 2002, p. 13). A quase impossibilidade de internalizar e realizar os feitos fantásticos dos modelos circulantes, criados pela hipertrofia do narcisismo atual, afetam todos na sociedade. Os estímulos da propaganda lançam os indivíduos no isolamento: no melhor dos casos, sob a forma de delírio, em que a identificação com os personagens longínquos inacessíveis permite uma felicidade alucinada, sem compromisso com o real e sem responsabilidade; mais correntemente, como uma intensa frustração e violência sem limites. Nos dois casos, o outro só existe como um impedimento para felicidade do indivíduo.

A crise de autorrepresentação da sociedade é, portanto, o estado de uma sociedade que não tem como prioridade manter projetos coletivos. A formação escolar, inclusive, tem exacerbado seu caráter individualista e competitivo, sem atentar devidamente aos objetivos da construção coletiva de uma sociedade. Trata-se de uma crise ética, mas igualmente de uma crise política, porquanto arranca dos sujeitos a possibilidade de criação. Trata-se, também, de uma crise da Educação, no sentido mais próprio, visto que nega aos recém-chegados a possibilidade de receber um mundo novo onde sejam possíveis novas criações, colocando em risco a formação comum (ARENDETT, 2005).

losóficas e artísticas como interlocutoras entre a dimensão cultural da língua inglesa e da língua materna.

Justificamos a criação dos Núcleos de Diálogos Interculturais – NDI como uma dinâmica de formação continuada, fundamentada nas potencialidades criativas de professores e alunos envolvidos no processo dos letramentos. Defendemos fortemente a ideia de que a partir de um diálogo coletivo, inter, trans e multidisciplinar, é possível favorecer a construção de leituras múltiplas de mundo, crítica e legitimação dessas leituras, resultando em um conhecimento mais profícuo, significativo e plural para todos os envolvidos. Sustentamos, ainda, que a língua materna, foco prioritário do processo de letramento escolar, pode ter seu sentido e significado robustecido a partir das reflexões culturais que envolvem a língua inglesa em nosso país, concebendo-a para além da instrumentalidade mercantil. Essas mesmas reflexões culturais podem e devem ser alimentadas pelas reflexões éticas e estéticas que a filosofia e as artes tão fecundamente nos oferecem.

Usando as novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs), em conjunto com a reflexão sobre os objetos culturais apropriados pela nossa sociedade, pretendíamos um efetivo diálogo entre o local e o global, convidando a comunidade de Seropédica-RJ, assim como a Escola e a Universidade, a participarem de práticas que contribuam para uma formação significativa, sustentada na criatividade e na autonomia, procurando o desenvolvimento de “cidadãos críticos, criativos, éticos e conectados” (TAKAKI, 2012, p. 7) também no âmbito da EJA, povoada por cidadãos mais propensos a estarem à margem das propostas inclusivas.

O projeto, contando, inicialmente, com cinco professores da UFRRJ e dois bolsistas, teve seu início em março de 2013, com reuniões de planejamento e de estudos na UFRRJ. Durante essas reuniões, debatiam-se textos que compunham o referencial teórico norteador da proposta, assim como construíamos coletivamente os rumos do projeto. Por problemas operacionais da Universidade associados a problemas de calendário e de mudança de status dos professores da Prefeitura Municipal de Seropédica, nossa efetiva participação junto às escolas, só aconteceu no mês de junho.

O projeto previa dois eventos acadêmicos: um de abertura do projeto, chamado *Encontros com a EJA: espaço para a (re) construção da pergunta*; outro de fechamento, chamado *Encontros com a EJA: identidades e autorias*. Esses eventos tiveram lugar em junho/2013 e dezembro/2013, respectivamente. O principal objetivo dos eventos era criar um espaço de reflexão e diálogo entre os professores da rede pública e os docentes da UFRRJ em benefício das atividades escolares. Com o apoio da SMECE de Seropédica/RJ, os eventos fizeram parte do calendário oficial de formação continuada dos docentes.

No primeiro evento, os cinco professores da UFRRJ participantes do projeto compuseram uma Mesa-Redonda, ressaltando a importância do desenvolvimento de professores como “agentes sociais participativos” (JORDÃO et al., 2013, p. 17),

fazendo de suas salas de aula o espaço para a construção de perguntas, e não simplesmente, um local para encontrar as respostas. No segundo evento, foram convidados professores externos ao projeto e com investigação em EJA para compartilharem suas experiências. Como já previsto, os eventos acadêmicos agendados foram extensivos a todos os professores de EJA do município, e as atividades sistematizadas do projeto ficaram restritas a duas escolas escolhidas pela Secretaria Municipal de Educação, de acordo com a melhor logística.

Atentos à importância da diversidade de olhares no processo do letramento, as duas escolas parceiras foram visitadas pela equipe por algumas vezes, para conhecer sua realidade, seus professores e administração e seus alunos, e para promover a troca produtiva de conhecimento entre os participantes do projeto. As escolas parceiras, com 180 alunos de EJA no total, foram acolhedoras quanto à equipe de trabalho, e seus professores e administração se mostraram receptivos às propostas.

Durante a execução do projeto, pudemos perceber que parece haver uma forte cisão entre as atividades da Universidade e o cotidiano da rede pública municipal. Em vários momentos do nosso trabalho de campo, durante as oficinas, foi evidenciado, pelas declarações dos atores que participaram do projeto NDI, que a UFRRJ era, apesar da proximidade geográfica, muito distante das perspectivas dos estudantes e professores. Essa percepção ajudou a equipe do projeto a criar um conjunto de ações para incentivar a aproximação entre as escolas da rede pública e a UFRRJ não somente naqueles momentos, mas na tentativa de tornar a parceria uma prática corrente.

Após visitas oficiais às escolas, tomando conhecimento da rotina das escolas e dos trabalhos realizados, houve um encontro formal com os professores para trocar ideias quanto ao que seria realizado com os alunos. Pode-se perceber que os professores se mostraram muito interessados no trabalho desde o início e começaram a projetar atividades, paralelas e preparatórias, com os alunos com a temática da oficina.

Após acordo com os professores regentes da EJA, sobre a forma final da oficina com os alunos, a mesma foi ajustada e realizada, sob o título: *O mito de Cronos: tempo, identidade e autoria*. Nessa oficina, houve exibição do curta-metragem Cemitério da Memória, de Marcos Pimentel, produzido em 2003, seguida da exibição da imagem do quadro *Cronos*, de Goya (1819-1823), e da execução da canção *Oração ao Tempo*, de Caetano Veloso (1979). Logo após, foram solicitadas as manifestações dos alunos sobre suas produções de sentido a partir desses estímulos multimodais oferecidos. Seguindo, a equipe realizou breve narrativa sobre o mito de Cronos e a contextualização da produção do quadro Cronos. Após esses momentos, passou-se a exibição, por meio de projetor multimídia, de imagens de vários símbolos da vida quotidiana – logomarcas, utensílios domésticos, e demais objetos de uso corrente – da década de 1950 até os dias de hoje, e solicitou-se que os participantes se manifestassem quando alguns dos símbolos fossem significativos pessoalmente, discorrendo sobre o motivo dessa lembrança/memória. Por fim, houve um espaço para que cada estudante pudesse manifestar as suas considerações sobre a oficina.

A proposta das oficinas era um esforço de construção coletiva, entre os professores e os licenciandos da UFRRJ, representados pela equipe do NDI, e os maiores especialistas na EJA, a saber, os professores regentes da rede pública da modalidade, representados na ocasião, pelo grupo de professores da escola que nos acolhia. Já durante a apresentação do vídeo os participantes manifestaram o reconhecimento de algumas cenas e a dinâmica da apresentação foi muito enriquecida com várias intervenções. As oficinas foram todas gravadas em vídeo e, posteriormente editadas, foram exibidas aos próprios alunos para que eles mesmos se reconhecessem como sujeitos.

Os estudantes, de modo geral, fizeram uma autocrítica à falta de ordem, argumentando que “todos falavam ao mesmo tempo” durante as gravações, dificultando o entendimento dos registros. Interessante é ressaltar que alguns lamentaram essa desorganização no sentido de não deixar um bom material para a posterioridade, “quando no futuro forem ver esse vídeo, não vão aproveitar muita coisa sobre o tempo”, fazendo alusão ao tema principal da oficina. Ainda assim, no geral, esses estudantes puderam se reconhecer como sujeitos em um mundo referenciado pelas coordenadas de tempo e espaço, e com possibilidades de remir o tempo em favor de suas demandas contextuais, tendo propósitos para sua vida social.

A última etapa da oficina, que ainda não foi totalmente efetivada em função de discrepâncias entre os calendários da rede das escolas e da universidade, é a da produção de vídeos sob o roteiro dos estudantes e da comunidade. Na referida etapa, cada participante criará um roteiro de cenas do cotidiano, envolvendo o “tempo vivido”, o “tempo do trabalho” e o “tempo do lazer”. Como sugestão dos docentes das escolas, essas imagens serão capturadas por aparelhos celulares, acessíveis à maioria dos estudantes e exibidas em grupos, editadas e divulgadas para uma nova etapa de reflexões e produções.

A partir do desenvolvimento da oficina, um universo de personagens tomou visibilidade para a equipe do NDI: os trabalhadores informais, as mães que exercem múltiplas funções, os professores e professoras que possuem outras atividades e atributos na comunidade, revelavam um ambiente muito mais complexo do que supúnhamos e do qual só temos uma pequena cena, e exige muito mais atenção e cuidado para uma melhor compreensão do significado da EJA naquelas comunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditando que a sala de aula possa vir a ser um espaço privilegiado na educação formal para a construção de perguntas, e com a intenção de colaborar para que alunos matriculados nos programas de EJA tenham uma educação preocupada com a formação crítica dos sujeitos, apresentamos a proposta dos Núcleos de Diálogos Interculturais. Por isso, investimos na parceria escola-universidade focando a troca de saberes, a produção contínua e autoral por parte professores e alunos, a partir do espaço aberto para a construção da pergunta.

Entendendo que a criatividade discente é influenciada fortemente pelo ambiente escolar, as ideias aqui expostas defendem uma dinâmica de ensino pautada no diálogo, porém, que vai além da construção das respostas. Não se pretende que professores e alunos deixem de assumir uma postura de sujeitos “epistemologicamente curiosos” (FREIRE, 2000, p. 96), mas que tomem como principal objetivo a construção da pergunta, que definimos aqui como um movimento de criação que exige uma concepção mais ampla do humano do que aquela consagrada pela modernidade. A construção da pergunta exige sujeitos implicados na construção do espaço comum, requisita uma relação constitutiva com o outro para além da relação sujeito-objeto.

Por fim, partimos da suposição de que a modalidade da EJA seja um espaço escolar privilegiado para compreensão dos sentidos correntes dispensados à Educação em nosso país e, por isso mesmo, um ambiente que exige práticas educativas e não professorais. Assim, a nossa proposta é a de ajudar na construção e/ou fortalecimento de um ambiente que amplie as possibilidades de escuta e valorize a produção dos vários discursos no ambiente escolar, abrindo espaço para que todos nós possamos aprender nesse processo.

SILVA, Wanderley da. Youth and Adults Education Program, Diversity and Creativity: the Experience of the Nuclei for Intercultural Dialogues. *Educação em Revista*, Marília, v. 15, n. 2, p. 49-60, Jul.-Dez. 2014.

ABSTRACT: The main objective of this paper is to present the proposal and the unfolding of the work, developed as workshops, with teachers and students of the Youth and Adults Education Program - EJA in two schools in the town of Seropédica, RJ. The intention of the study was to share a school environment able to offer the philosophical, artistic and cultural dimensions in a collaborative partnership with the teachers of the participant schools. This work received the name of Intercultural Dialogue Nucleus - NDI, having as its characteristics a space of creation between University and School, in which the teachers involved in both spaces, could resize their practices from a more accurate listening to the students and their peers, as well as the local community. Although preliminary, the results presented here support the defense of the construction of a school environment founded on creativity and the ability of students to build their own questions for the benefit of a significant, democratic and multicultural learning.

KEYWORDS: adult education. Creativity. Construction of questions.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. A crise na educação. In: _____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 11/2000, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.

CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

JORDÃO, C. M. et al. *O PIBID-UFPR nas aulas de inglês: divisor de águas e formador de marés*. Campinas: Pontes, 2013.

KEHL, M. R. *Sobre ética e psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

PLASTINO, C. A. A cidadania como pertencimento: uma reflexão a partir da psicanálise. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 385-394, 2006.

TAKAKI, N. H. *Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso*. Jundiaí: Paco, 2012.

WINNICOTT, D. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, D. *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

