

**PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM ARTES VISUAIS NA EJA. Sandra Helena Escouto de Carvalho. (Universidade Estadual Paulista – FFC – Campus de Marília). Eixo temático: Materiais Pedagógicos no Ensino e na Formação de Professores. Agência financiadora: Unesp-Proex**

O estudo aqui exposto surgiu da necessidade de ampliarmos as linguagens recorrentes na formação de pedagogos, as quais privilegiam a leitura e a escrita instrumentais, desconsiderando o fato de vivermos numa sociedade intensamente visual, na qual convivem crianças nascidas no tempo das informações que circulam em alta velocidade e, portanto, em grande quantidade, bem como pessoas nascidas naquela época de relacionamentos sociais solidários nos momentos difíceis e, celebração das alegrias e conquistas dos nossos pares. Neste cenário, a visualidade é fundamental para a leitura do mundo, sendo preciso saber ler os mais diversos contextos imagéticos.

Compreendemos visualidade como o conjunto de formas visuais que participam dos diversos ambientes do nosso cotidiano, dentro e fora da escola, sendo um conceito que envolve além das formas visuais externas a nós, também nós mesmos com nossos corpos, gestualidade e marcas deixadas onde transitamos.

Exploramos neste trabalho os processos de criação, circulação e apropriação de formas visuais, dos espaços e tempos escolares da EJA, por meio da linguagem das artes visuais, considerando a diversidade da cultura imaterial que estes possuem, e que não pode ser desconsiderada. Investigações recentes tem apontado para a permanência do desenvolvimento em todas as idades, onde perdas de apreensão rápida dos fatos são compensadas com competências sensíveis e cognitivas que permitem aos mais idosos vivenciar processos com maior ponderação e menos imediatismo. Para isto, no entanto, temos de observar sua de saúde, exigência e tipo de trabalho, bem como vida sentimental e sócio-cultural (CARBONELL, 2010).

Buscamos nesta proposição aproximar estudantes/pesquisadores do Curso de Pedagogia, professores e educandos de EJA na compreensão da visualidade e da cultura visual (HERNÁNDEZ, 2002; 2007), provocando uma reação às formas instituídas de produzir e receber conhecimentos em Arte na escola, explorando práticas que autorizem a cada um, traçar e reconhecer seus percursos metodológicos sensíveis e intelectuais. Aos futuros pedagogos, também, ensinar como desvelamos nossos caminhos de aprendizagem e contribuimos para a compreensão dos processos de sensibilidade e cognição de apropriação do conhecimento e sua re-significação no cotidiano da sociedade.

No pensamento adorniano (1995), a televisão e a indústria cultural, que aqui tratamos por mídia, é responsável pela semiformação cultural da grande massa da população, onde não lhe é dado acesso a uma formação crítica e representativa da

realidade, sendo tudo apresentado como a realidade vigente. Não vamos afirmar a completa ingenuidade do indivíduo para sucumbir sem resistência, à apreensão (*erfassung*), pelas estratégias da indústria cultural e da semiformação humana (ADORNO, 1995). Desaparece a formação cultural<sup>1</sup> Saber ler a visualidade significa ler as entrelinhas de mensagens subjacentes a cada imagem.

Na sociedade brasileira, apesar das disparidades sócio-culturais e geográficas, encontramos as escolas, em diferentes contextos, homogêneas pela legislação educacional. Em função disto, enfrentam todas, a mesma dificuldade que nos impõe o currículo de bases estabelecidas do sistema educacional: o tempo humano, substituído pelo tempo da alta produtividade da maquinaria, negando envolvimento intelectual e socialmente salutar no tempo vivenciado na sala de aula. A escola é lugar de estudo, investigação, brincadeiras, amizades, de construção de identidades e reconhecimento, através do reconhecimento do outro. É lugar de alteridade. De saberes e viveres. Destituímos nossos estudantes e professores do direito ao prazer do conhecimento e da sensibilidade das relações humanas. Ao negarem a si mesmos seus direitos de conhecer, mais facilmente aceitam domesticar ou violentar seus corpos, desviando-se do entendimento das engrenagens que os imobilizam em patamares subalternos do desenvolvimento intelectual humano.

Trabalhamos num sistema de avaliação do desempenho do estudante, ainda padronizado e realizado, atrelado a estruturas curriculares rígidas e burocráticas: há prazos iguais para todos aprenderem conteúdos previamente estabelecidos; horários e concepções de aula legitimados; carga horária definida para cada disciplina e critérios de promoção escolar instituídos. Como impor currículos excludentes a estudantes já antes, excluídos?

Assim cabe questionar se aula é só o realizado na sala de aula. Conforme Paulo Freire, em *Educação como prática de liberdade*, “aula é o lugar onde se procura conhecimento, não onde se o transmite.” (FREIRE, 1971, p. 58).

Viagens pedagógicas (MIGNOT; GONDRA, 2007), investigadas pela pesquisadora desde 2007, neste trabalho, são fundamentais para a formação do conhecimento de sistemas oficiais da cultura artística e educacional, e utilizadas por educadores brasileiros desde o século XVIII. As viagens, como formação acadêmica e cultural de docentes e estudantes/pesquisadores de cursos de graduação e de programas de pós-graduação é prática relativamente recorrente, apesar de ainda insuficiente, nas universidades brasileiras. No entanto, como recurso de ensino-aprendizagem no ensino de graduação, envolvendo uma turma completa ou grupo de pesquisa, ainda não se tornaram usuais.

A realização desta pesquisa permite a percepção de que à medida que a formação dos indivíduos esteja pautada na construção de capacidades autônomas e criativas,

torna-se possível fomentar o desenvolvimento das condições de vivências, práticas e problematizações dos elementos do entorno.

Na vertente Freireana, podemos considerar que quando o homem problematiza, já adquiriu consciência sobre si mesmo, e o quanto sabe a seu respeito.

Promover ações no sentido da melhoria da qualidade do ensino na EJA, implica entre outras questões, na tarefa de aglutinar esforços visando a uma maior habilitação do nosso quadro docente, o que deve iniciar na formação inicial. O Curso de Pedagogia presente neste estudo possui uma disciplina optativa intitulada EJA, ministrada por vários professores do Departamento de Didática, a fim de que pelo menos, parte dos estudantes, possam se aproximar da realidade da EJA no Brasil, contemplando aspectos legais e didáticos.

Este estudo resulta de um projeto de extensão, realizado nas turmas do PEJA e de EJA, envolvendo além de educandos e educadores do PEJA, também turmas de EJA da Secretaria Municipal de Educação de Garça, município próximo de Marília. O projeto “Títeres e Literatura Brasileira no PEJA”, previu o atendimento, se necessário, de turmas de EJA, e já produziu, além de trabalhos apresentados em eventos acadêmicos, duas exposições de artes visuais, a saber “Tecendo vidas...”, mostra fotográfica apresentada durante o 1º Congresso de EJA – X Anos do PEJA, em Marília, derivado do Curso “Títeres como Recurso Pedagógico” e a exposição “Mãos que criam...vidas” na Galeria Municipal de Garça “Edith Nogueira”, apresentando fotografias, títeres, palcos e cenários. Como produto do curso realizado em 2010, produziu o CD-ROM de mesmo nome - ISSN 2179-0353. Em 2011, além do trabalho nas turmas do PEJA em Marília e EJA em Garça, promoveu o curso “Brinquedos como Arte: Cultura Visual na EJA”, ministrado na Unesp-FFC-Campus de Marília e no Centro de Referência em Educação Lídia Ginté, da Secretaria Municipal de Educação de Garça.

São cursos de 20 horas que reúnem diferentes gerações pedagógicas e educandas de EJA. São constituídos por mulheres, talvez pela temática, a qual por envolver o fazer têxtil, atrai acadêmicas e professoras de escolas públicas e particulares da região e educandas de EJA, possibilitando a articulação de saberes de diferentes tempos de vida e regiões de origem das participantes.

Nestes cursos começa, a emergir a cultura imaterial que as educandas, numa faixa etária de 50 a 75 anos, possuem, sobretudo nos modos de fazer: objetos, comidas e festas, revelados nas músicas de época, formas de organização de festas e fatos marcantes para estas mulheres que apesar de uma vida de exclusão, retornam à escola para aprender a escrever a vida que lêem. É possível resgatar estas propostas didáticas nas instituições educativas, incluindo turmas de EJA, porque as relações no tempo da informação e consumo assim o exigem. E a escola tem acompanhar as necessidades .

Assim, têm-se uma concepção de educação escolar e cultura como ação e intervenção, em que a dinâmica metodológica da interação entre os elementos envolvidos, opera num fazer transformador de cada um dos indivíduos em produtor cultural e agente educativo, respeitando seu tempo, sua história e suas necessidades.

Tratar da formação cultural na EJA, e dela decorrente, formação estética e artística, requer inter-relação de todas as linguagens, neste caso, das artes visuais, no cotidiano docente de diferentes gerações, considerando educadores e educandos, em seus contextos, por vezes muito díspares.

Focalizamos a formação docente inicial e continuada em Pedagogia uma vez ser este o momento em que melhor podemos trabalhar professores como mediadores entre cultura erudita, cultura escolar, indústria cultural e cultura cotidiana que os estudantes, de todas as idades, trazem para a escola.

Compreendemos ser esta mediação, no currículo dos Cursos de Pedagogia, fundamental para a formação cultural incentivada no tangente à formação artística, que embasa homens e mulheres para práticas culturais estéticas e artísticas no decorrer da vida. No que se relaciona à formação inicial, temos, nestes projetos, a possibilidade de acender nos acadêmicos, ainda na graduação, a compreensão da docência como indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

Quanto à formação continuada, temos a volta dos professores ao estudo e à pesquisa, considerando que manifestam interesse em integrar um projeto de pesquisa e disponibilizam-se a repensar seus caminhos didáticos para desenvolver a apropriação de conhecimento de seus educandos.

A pesquisa instiga estudantes de todas as modalidades de ensino a questionar, a ter curiosidade epistemológica, como já dizia Paulo Freire, transitando da consciência ingênua à consciência crítica, não apenas como crítica panfletária, mas integrando com crítica e sensibilidade ações, como cidadãos e seres humanos.

Buscamos, neste trabalho, observar e problematizar a mediação de estudantes e professores de EJA nos espaços da arte entre nossas instituições culturais e a escola, a fim de ampliar seus repertórios, e o entendimento da complexidade de como são instituídos. Visamos, também, inserir educandos e educadores de EJA em produções na linguagem das artes visuais (produtos imagéticos fixos e em movimento), e em sua apreciação e discussão. São nestas discussões que emergem as questões capazes de explicitar as causas da desigualdade social nas quais vivemos. Deste modo conseguimos trazê-las para o debate no campo criativo da arte, da visualidade e da cultura visual (HERNÁNDEZ, 2007). Enfatizamos as questões de autoria e identidade de tais processos e a reflexão do trabalho coletivo relacionadas a produções articuladas às novas tecnologias da imagem e do som. Detectamos estes aspectos no curso de extensão

universitária “Títeres como recurso pedagógico”, vinculado a um dos sub-projetos deste estudo “Títeres e literatura brasileira no PEJA”, desenvolvido desde 2010.

Interagimos, educandas de EJA e pesquisadoras e docentes, tanto no curso quanto no projeto, de modo a aproximar a visão, os olhares e os saberes da linguagem da arte, de diferentes gerações, etnias, credos e situações econômicas, por meio das tecnologias da comunicação e informação, articuladas à cultura popular, à indústria cultural e à cultura erudita, bem como de vivências na linguagem da arte, sobretudo das artes visuais. Neste caso, durante o curso, além da história, construção e manipulação dos títeres, a associação de obras da literatura brasileira.

Optamos pelo curso de Pedagogia, uma vez que com as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº1 de 15 de Maio de 2006, foi assegurada na formação do pedagogo, a possibilidade de realização de estágio curricular obrigatório, ao longo do curso, em EJA.

O conhecimento das linguagens artísticas, já é garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996, em seu Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional - Artigo 3º, Inciso II: *Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber*; no Título V – dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, Capítulo II - Da Educação Básica - Seção I – Das Disposições Gerais - Artigo 24, Inciso IV, Artigo 26 - Parágrafo 2º : *O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.*; na Seção III – Do Ensino Fundamental - Artigo 32, Inciso II: *a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.*

Em alguns Estados brasileiros, já temos assegurada pela legislação, a presença de arte-educadores atuando junto com professores de séries iniciais, no ensino de Arte. Entretanto temos de admitir que somente a legislação não efetiva sua presença na escola, tanto que não abordamos arte nas turmas de EJA.

Os professores de séries iniciais, no Brasil, são pedagogos. Porém, para este trabalho na linguagem artística ser profícuo, o pedagogo precisa conhecer arte, ter vivências em suas linguagens e sistemas.

Assim, consideramos:

1 – O aumento de poder para atuação do pedagogo na área curricular Arte e o estreitamento do espaço de atuação do professor de Arte, principalmente na escola pública regular, devido às políticas oficiais para a educação escolar, uma vez que o professor nas séries iniciais do Ensino fundamental é polivalente.

2 – A necessidade de conhecimentos mais densos em arte e ensino de Arte, visando alfabetização visual e cultural críticas (HERNANDEZ, 2000, 2007; BARON, 2004).

3 – Que se pretendemos um ensino de Arte emancipador para os educandos, temos de viabilizá-lo partindo da formação cultural de seus professores.

4 – Como seres humanos temos narrativas, memórias, histórias que se forem esmaecidas, ridicularizadas ou menosprezadas, danificam as convicções dos sujeitos acerca da linguagem como elemento formador do ser humano. Dentre estas linguagens, a da arte.

Quanto à EJA, está assegurada, na LDBN 1996, no Título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar, Artigo 4º, Inciso I: *Ensino fundamental, obrigatório e gratuito inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria*; e Inciso VII: *Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola*; Título I, Seção V – Da Educação de Jovens e Adultos – Artigos 37, Parágrafo 1º e 2º, Artigo 38, Parágrafo 1º, Incisos, I e II, e Parágrafo 2º.

O amparo legal e o avanço de estudos deste contexto na educação brasileira, reflete conquistas do ensino de Arte na escola e na formação de turmas de EJA, no Brasil. Em 2003, o MEC criou o Programa Brasil Alfabetizado visando atender as demandas da EJA. Em julho de 2004 foi criada a SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - que trata também de Educação de Jovens e Adultos, sendo a mais nova Secretaria criada pelo Ministério da Educação.

Foi estabelecido o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA – cuja ação é distribuir livros didáticos aos alfabetizandos do Programa Brasil Alfabetizado e a Coleção Literatura para Todos – que distribui às escolas públicas que possuem turmas de EJA, obras literárias para o público neoleitor. Há, também, o Programa Educação nas Prisões, abrangendo, portanto, o reeducando que cursa EJA.

Aqui abordamos dois assuntos que requerem muita luta para fazerem valer-se nos sistemas oficiais de ensino: arte e EJA. Todavia temos de admitir as iniciativas governamentais para suprir a carência, sobretudo nas demandas da EJA, ainda que não suficientes. Tratamos de excluídos. Excluídos por diferentes motivos, em alguns momentos de sua vida. EJA envolve excluídos. Nossa dívida quanto à educação para todos vem da época do Brasil colonial, da escravização do negro, do extermínio do índio, da discriminação contra a mulher. É dívida histórica.

Acreditamos ser a arte, e seu ensino, um dos caminhos possíveis para o fortalecimento da luta contra a barbárie e a desumanização de seres humanos -

professores ou estudantes (BARON, 2004). Seres humanos que também somos nós. Todos, professores, estudantes, educandos e educadores. A pessoa ao meu lado e aquela que se encontra anônima, muito distante, em alguma cidade qualquer deste país. Respeito e equidade para todos.

A arte não será redentora da violência escolar ou das dificuldades de aprendizagem, mas trabalha a dimensão sensível do ser humano. Sem esta dimensão cultivada, voltamo-nos para o embrutecimento nas relações pessoais e demais atividades por nós desenvolvidas, abrindo espaço para maior número de episódios de violência, os quais existem em demasia no dia-a-dia de todos, onde se pode ser, a qualquer momento, vítima ou agressor.

Esta é uma pesquisa qualitativa, numa perspectiva de etnografia da prática escolar (ANDRÉ, 2006; MACEDO, 2000), de onde recolhe informações sobre arte e cultura imaterial, bem como os interesses dos educandos, os quais servem de base para a produção de materiais didáticos e sistematização de práticas pedagógicas mais adequadas àquela realidade, baseada na teoria crítica da educação, principalmente nos estudos adornianos sobre formação cultural (1996), na teoria da educação de Paulo Freire (1983; 2006), nos estudos acerca da cultura visual e uma nova visualidade, de Fernando Hernández (1999; 2007) e na alfabetização cultural de Dan Baron (2004). Considera, ainda, a legislação da EJA.

No tangente à etnografia da prática escolar, sabemos existir um trabalho de campo intenso, requerendo tempo. Por isto precisamos de bolsistas /pesquisadores atuando semanalmente na escola. Temos de contemplar a observação participante com rigor, para lidar com esta complexa questão para não nos envolvermos emocionalmente com o grupo a ponto de confundir EJA com assistencialismo. Assim, adotamos um roteiro básico de questões a serem, observadas e dialogadas com o grupo e individualmente.

Estamos cientes de que os dados não podem apenas ser transcritos, ainda que com densidade (ANDRÉ, 2000). Precisam ser analisados, à luz da teoria norteadora do projeto, com ênfase para o já apontado conceito de formação cultural adorniano, buscando verificar nos trabalhos e conversas suas raízes, seu significado, seus condicionantes e suas implicações, bem como porque os educandos reagem da forma como o farão e onde estão as causas, aqui já sabidamente, cerceadores em suas histórias de vida, que os excluíram da escolarização básica. Precisamos desvelar como transpuseram, já que voltaram à escola, estes condicionantes cerceadores.

Valorizamos, portanto, a relevância dos registros na etnografia da prática escolar, desde documentos oficiais até as manifestações formais e informais dos estudantes (LUDTKE, ANDRÉ (1986), citadas por MACEDO (2000) e aqui incluímos imagens existentes, citadas e /ou produzidas pelo grupo como documento. O roteiro inicial já teve,

no trabalho de campo, a ordem das questões alteradas e outras acrescentadas, principalmente no tangente à cultura imaterial que os educandos fazem emergir no contato com os pesquisadores, apontando situações culturais relevantes, não pensados por nós, como os modos de fazer que se perdem na sociedade globalizada.

Isto contribui para o estudo da problemática sendo fontes significativas e estáveis (MACEDO, 2000) para o pesquisador. Neste estudo, as imagens possuem importância fundamental como documentos de experiências para análise da prática educativa em EJA. Consideramos “método como ‘caminho optado’, ação refletida e formação” (MACEDO, 2006, p.14). Entendemos que a EJA tem uma função essencial em nosso país, o qual possui lacunas na oferta da escolaridade obrigatória (LDBN 9394/1996), produzindo significativa demanda na modalidade de EJA, para equalizar as condições de ascensão a condições dignas mínimas de vida àqueles que não puderam ter acesso à escola na idade regular, atende a todos.

Estes possuem o direito de receber, nas salas de aula que freqüentam, formação humana integral, a qual inclui o conceito de formação cultural adorniano. Para isto há urgência de oferecer-lhes algo além do aprendizado básico da escrita, da leitura e da adição e subtração. É digno a oferta a estes educandos, de condições de ler e interpretar um texto, ressignificando-o na redação própria, assim como habilidades do cálculo e da linguagem matemática, porque estas são ferramentas de uma vida plena.

Existem muitas linguagens. A arte, e nesta pesquisa, especificamente, as artes visuais, devem entrar em sua formação por terem fundamental papel numa sociedade visual como a nossa. Somos oficialmente uma sociedade visual e gráfica, sendo da natureza humana, pensar em imagens.

Comprovamos a necessidade de ampliar o conjunto de linguagens recorrentes na formação docente, uma vez vivermos numa sociedade intensamente visual e de termos, como educadores, de discutir a visualidade contemporânea analisando como os referenciais imagéticos atuam nos modos de perceber, sentir e expressar emoções e juízos nos processos educativos. Inclusive para educandos de EJA. Sabemos que o educando de EJA tem uma urgência; aprender a ler e escrever. A contar, também. Não querem participar de uma aula inteira de arte, se não puderem escrever ou ler algo.

Portanto, respeitamos seus anseios, introduzindo a arte junto com os outros conteúdos, sem transformá-la, no entanto, em instrumento pedagógico de outras disciplinas. Daí da importância do teatro com a literatura, em seu fazer, sua visualidade e convite de adentrar o estudo e vivência da arte, junto com a leitura e a escrita. Esta aproximação deve respeitar a cultura que trazem da vida, e ir mostrando, nela, onde está a linguagem da arte. Temos de desconstruir a idéia do dom, do talento e do elitismo. Romper preconceitos em seus olhares, permitindo que, gradativamente, descubram em si



mesmos este potencial criador na linguagem da arte, que requer a paciência do conceito e do amadurecimento, da formação cultural à autonomia que a cultura escolar pode propiciar. Salientamos, pode propiciar.

Buscamos fazer da arte, mais um canal de comunicação e criação com o mundo. Um espaço de auto-reconhecimento, através da alteridade. Uma entrada para a criação, a imaginação, a fantasia, transpondo-a em ações cotidianas sem, em momento algum, confundir EJA com assistencialismo. EJA não são turmas de senhoras idosas que retornam à escola, ainda que as turmas diurnas sejam formadas mais por mulheres entre 50 e 70 anos. É lugar de homens e mulheres excluídos da escola, mas que souberam construir caminhos para sobreviver e construir lares, criar famílias e manter a resistência para perseguir sonhos, enfrentando as discriminações, e voltar à escola, em busca daquilo que para nós, leitores de muitas linguagens, passa despercebido: o sensível e o cognitivo ao lado do ato de ler, escrever seus textos e contar: números e histórias próprias, agora, podendo também escrevê-las. Ou expressá-las pela arte.

Pelo exposto, esta pesquisa articula metodologias de ensino, materiais didáticos e apropriação do conhecimento pelos educandos de EJA, bem como as possíveis alternativas para otimizá-los. As etapas de sua realização sistematizam gradativamente as possibilidades, investigações e problematizações que a utilização da linguagem artístico-visual propicia na reflexão, interação e, principalmente, na experiência estética da percepção do cotidiano e dos elementos que nos circundam. Com isto podemos avaliar e construir processos e materiais didáticos adequados às necessidades dos grupos. Ao longo da realização da pesquisa são oferecidas, além das aulas, cursos e minicursos temáticos que propiciam a interação e a criação *com a e por meio da arte*, bem como práticas educativas capazes de envolver as artes popular, erudita e a indústria cultural.

Destacamos que o bolsista permanece na sala durante os dois semestres letivos, a fim de que os dados colhidos sejam mais consistentes, sistematizados e analisados com base na teoria crítica da educação e nos pressupostos da etnografia da prática escolar, servindo para pensarmos didáticas da arte e produzirmos materiais cuja eficácia, possamos testar nas turmas. Nos encontros levamos notebook e data show para apresentarmos em dimensões amplas as produções dos educandos, e a visualização de imagens pertinentes à arte, feitas ou não por eles. Sabemos do efeito sensível-cognitivo de ver-nos em um suporte amplo, na vertical, lugar onde somente vemos artistas, políticos e celebridades,

Dada a importância que as imagens, fixa e em movimento ocupam no cotidiano atual, propiciamos a estes educandos fotografar-se uns aos outros, bem como investigar imageticamente temas por ele sugeridos, assim como filmar-se. Ou filmar e fotografar

pequenos documentários sobre o próprio tema de sua condição de educando, da educação, da escola brasileira, da Universidade. As imagens são documentos de identidade na compreensão do mundo.

Queremos estabelecer ruas de mão dupla entre escola e Universidade, de modo que os educandos possam transitar com naturalidade entre eles, freqüentando esta em diversos momentos.

#### REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. **Teoria da Semicultura**, In: Educação e Sociedade, nº 56, ano XVII, 1996.
- ANDRÉ, M. **A pesquisa no cotidiano escolar**. In: FAZENDA, I. (org.). Metodologia da Pesquisa educacional, 6 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- BARON, D. **Alfabetização cultural: a luta íntima por uma nova humanidade**. São Paulo: Alfarrabio, 2004.
- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20/12/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 de Maio de 2006, Seção 1, p. 11.
- CARBONELL, S. **Educação estética para jovens e adultos**. a beleza no ensinar e no aprender. São Paulo; Cortez, 2010.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1971.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 40 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
- GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.
- GIROUX, H. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.
- HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto e trabalho**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000.
- HERNÁNDEZ, F. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2007.
- MACEDO, R. **Etnopesquisa crítica: etnopesquisa – formação**. Brasília: Liber Livro e erudita, 2006.

<sup>1</sup> Formação cultural, de acordo com ADORNO(1995), implica conhecimento e compreensão dos processos de elaboração da sociedade. Implica entendimento de seus processos ativadores, requerendo o equilíbrio sensível–cognitivo do sujeito: corporeidade e intelecto numa práxis humanizadora. Formação cultural que revela e discute a narratividade das histórias vividas nas manifestações também artísticas de cada pessoa, seja estudante ou professor. De acordo com ADORNO (1996), em seu texto Teoria da Semicultura, a experiência (*erfahrung*) é constituída de uma formação criada e continuada num processo progressivo e emancipador. Aqui o desenvolvemos para diferenciar de vivência (*erlebnis*) é um processo contínuo, porém fragmentário, acelerado, imediatista e factual, destituído das dimensões do pensar, sentir e entender.