

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana

Fábio Júnio Mesquita

“VEM CÁ, VEM PRA RODA”: A PEDAGOGIA DA RODA NAS
NARRATIVAS JUVENIS EM ARAÇUAÍ-MG

Belo Horizonte
2020

Fábio Júnio Mesquita

“VEM CÁ, VEM PRA RODA”: A PEDAGOGIA DA RODA NAS
NARRATIVAS JUVENIS EM ARAÇUAÍ-MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos

Orientadora: Prof^ª. Dra. Karla Cunha Pádua

Belo Horizonte
2020

Fábio Júnio Mesquita

“VEM CÁ, VEM PRA RODA”: A PEDAGOGIA DA RODA NAS
NARRATIVAS JUVENIS EM ARAÇUAÍ-MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos

Orientadora: Prof^a. Dra. Karla Cunha Pádua

Prof.^a Dr.^a Karla Cunha Pádua – UEMG (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Célia Maria Fernandes Nunes – UFOP

Prof.^a Dr.^a Santuza Amorim da Silva - UEMG

Prof.^a Dr.^a Inês Assunção de Castro Teixeira (Suplente)

Prof.^a Dr.^a Cirlene Cristina de Sousa (Suplente)

Belo Horizonte, 31 de março de 2020.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos familiares e amigos/as do senhor Onivaldo Ramos Leão (em memória), já que não posso fazer minha gratidão chegar a ele; e por saber que parte dele vive em vocês, uma das primeiras pessoas, fora da minha casa, a acreditar em mim, quando nem pensávamos que seria possível que o filho de um casal de trabalhadores rurais, sem nem o ensino fundamental, pudesse chegar ao ensino médio! Pois é! Cheguei e vou mais adiante... Por isso, lhes agradeço, senhor Naldinho e dona Mariângela, como carinhosamente tomo a liberdade de chamá-los. Aos meus familiares e amigos/as mais próximos, que sempre estiveram por perto o suficiente para entenderem a distância que era necessária; o meu muito obrigado a amiga Bárbara Martinez e aos amigos Diogo Coelho, Flávio Santos, Gleidson Tadeu, Jesaias Marques e ao João Pedro. Aos moradores e moradoras do Vale do Jequitinhonha, em especial aos da cidade de Araçuaí, pela receptividade. Aos/as trabalhadores/as dos órgãos públicos e instituições privadas na cidade que foram muito solícitos em me receber e disponibilizar informações sobre as juventudes locais. Em especial, agradeço aos/às jovens de Araçuaí que solidariamente cederam parte de seu tempo para que realizássemos as rodas de narrativas. Ao Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento, em Araçuaí, e a toda a sua equipe que foram essenciais para a realização dessa pesquisa. Ao Tião Rocha, pela inspiração. À Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Belo Horizonte, sobretudo aos/as professores/as da instituição que me propiciaram chegar até aqui: carregando todos/as vocês no coração. À Karla Pádua, minha orientadora, pela disponibilidade e paciência em me orientar nessa jornada. Às professoras Valeskas Fortes, Célia Nunes, Santuza Amorim, Inês Teixeira e Cirlene Cristina pelas conversas e contribuições ao longo do processo de escrita. À Álida Leal, por me indicar leituras pertinentes ao trabalho. Ao Observatório da Juventude (OJ), ao Polis e Mnemosine, ao Núcleo de Pesquisa sobre Condição e Formação Docente (PRODOC) e, certamente, aos pesquisadores e pesquisadoras dos respectivos coletivos pelas valiosas trocas de conhecimentos e encontros agradáveis com muito acolhimento e afeto. Ao professor José Miguel, pelo ser humano maravilhoso que é. A Capes, que mesmo diante dos ataques e desmontes, foi de grande importância para a realização dessa pesquisa. À turma X, do mestrado em Educação e Formação Humana da UEMG. Ao Alceu Valença, ao Djonga, Hot e Oreia, FBC, Clara Lima (DV Tribo) e ao Baco Exu do Blues, vocês entre tantos/as outros/as artistas foram essenciais nos momentos de angústia, madrugada adentro, quando se fazia necessária a música para desacelerar a mente. A todos e todas que de diferentes maneiras tocaram a minha vida.

DEDICATÓRIA

À Margarida Rosa Reis, Paulo de Souza Reis, Ana Paula Santos de Sousa Mesquita e ao Ravi Zenon de Souza e Mesquita pelo carinho e companheirismo para toda a vida.

Às minhas irmãs, Elaine e Natália, e aos meus sobrinhos, Kelven, Kaique e Bryan e a minha sobrinha Evelin.

Ao professor Rafael Adriano Severo (em memória).

Ao senhor Onivaldo Ramos Leão (em memória).

A todos e todas do Vale do Jequitinhonha.

*"Tem que existir tanta poesia no receptor quanto no emissor.
Você precisa ser tão poeta para entender um poema quanto para fazê-lo.
Só poetas são capazes de entender poesia."*

(Paulo Leminski)

EPÍGRAFE

“Uso a palavra para compor meus silêncios.
 Não gosto das palavras
 fatigadas de informar.
 Dou mais respeito
 às que vivem de barriga no chão
 tipo água pedra sapo.
 Entendo bem o sotaque das águas
 Dou respeito às coisas desimportantes
 e aos seres desimportantes.
 Prezo insetos mais que aviões.
 Prezo a velocidade
 das tartarugas mais que a dos mísseis.
 Tenho em mim um atraso de nascença.
 Eu fui aparelhado
 para gostar de passarinhos.
 Tenho abundância de ser feliz por isso.
 Meu quintal é maior do que o mundo.
 Sou um apanhador de desperdícios:
 Amo os restos
 como as boas moscas.
 Queria que a minha voz tivesse um formato
 de canto.
 Porque eu não sou da informática:
 eu sou da invencionática.
 Só uso a palavra para compor meus silêncios.”

(O apanhador de desperdícios – Manoel de Barros)

RESUMO

Esta pesquisa se propõe a compreender o potencial educativo da pedagogia da roda e as possíveis transformações que ela provoca na vida dos jovens que participam dos projetos do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD), em Araçuaí-MG. Para tanto, analisa a pedagogia da roda e o envolvimento dos/as jovens nas diferentes dimensões dessa prática da roda, dentro e fora da ONG; além de descrever o funcionamento do CPCD e seus projetos em Araçuaí, as relações dos/as jovens com o mercado de trabalho, na busca de compreender as múltiplas facetas das culturas juvenis, popular local e digitais. Para a realização desta pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa descritiva, por entendermos que esse percurso metodológico seja o mais apropriado para a compreensão, análise e descrição do fenômeno. Quanto aos instrumentos de pesquisa, recorreremos às rodas de narrativas, observação participante, questionários e a pesquisa bibliográfica e documental. O universo da pesquisa correspondeu a seis jovens que ofereceram as suas narrativas, numa amostra inicial de oito jovens que responderam aos questionários. A pesquisa mostrou-se relevante para atender uma demanda das juventudes de encontrar novas pedagogias a serem utilizadas por educadores e por trazer resultados que podem colaborar, inclusive, para gestores educacionais. Os resultados desta pesquisa indicaram que os/as jovens entrevistados/as acreditam na eficácia dos processos educativos colaborativos que recorram à participação e construção dos/as diferentes sujeitos/as sociais, desde a resolução de conflitos, que ocorrem principalmente no projeto Ser Criança, até a criação e avaliação de produtos nas fabriquetas, onde trabalham os/as jovens. Observamos ainda que além das rodas, outras pedagogias, aliadas a oportunidades de emprego para os/as jovens participantes dos projetos, bem como à participação da comunidade e da família contribuem significativamente nos processos educativos propostos pela instituição dentro e fora de seus muros. Por fim, compreendemos que essa pedagogia se revela como prática de compartilhamento de ideias e valorização das juventudes que participam de diferentes tipos de projetos, representando também uma alternativa para professores que buscam outras metodologias para a construção de processos educacionais junto a crianças e jovens.

Palavras-chave: Pedagogia da roda. Narrativas. Juventudes. CPCD. Araçuaí-MG.

ABSTRACT

This research aims to figure out the educational potential of the Pedagogy of Talking Circles and the possible transformations it causes in the young people lives that attend in the projects at Popular Center of Culture and Development – CPCD, in Araçuaí City, State of Minas Gerais. Therefore, it analyzes the pedagogy of talking circles and the involvement of young people in different dimensions in these narrative practices, inside and outside of CPCD. In addition to describe the functioning of Popular Center of Culture and Development - CPCD and its projects in Araçuaí, the relationships of young people with the labor market, searching to understand the multiple facets of youth, local and digital cultures. In this research, we choose the qualitative descriptive approach, because we comprehend that this methodological path is the most appropriate for understanding, analysis and description of the phenomenon. The data field were collected through narrative circles, participant observation, questionnaires and bibliographic and documentary research. The universe of the study involved six young people who shared their narratives in an initial sample of eight young people that answered the questionnaires. The research proved to be relevant to attend a demand of young people to find new pedagogical ways to be applied by educators and to delivery results, which can collaborate, including for educational managers. The results of this research indicated that young people interviewed believe in the effectiveness of collaborative educational processes that make use of the participation and construction of different social subjects, from conflict resolution, which occurs mainly in the Projeto Ser Criança [Being Child Project], to the creation and evaluation of products in the small factories, where young people work. Furthermore, we observed beyond the narrative circles, other pedagogies, combined with job opportunities for young people attendees in the projects, as well as the engagement of the community and the family, contribute significantly to the educational processes proposed by the institution inside and outside its walls. Finally, we understand that this pedagogy reveals as a practice of sharing ideas and appreciation of youth, which participate in different kinds of projects, also representing an alternative for teachers who seek other methodologies for the construction of educational processes with children and young people.

Keywords: Pedagogy of talking circles. Narratives. Young people. CPCD. Araçuaí - Minas Gerais

SUMÁRIO

1. DO POUCO QUE SEI FALAR	9
1.1. Dê-me licença de eu me apresentar	10
1.2. Com objetivos, justifico o alcance do problema.....	13
1.3. Fuxico o esquema, desse meu escrito	18
2. A ESCOLHA DOS INSTRUMENTOS	21
2.1. A explicitação da metodologia	26
2.2. Criando e afinando à melodia	33
3. CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DA PESQUISA	39
3.1. Mais que uma palavra: juventudes, no plural	39
3.2. “Conhecer, gostar, defender e divulgar”	45
3.3. Araçuaí uma cidade a se visitar	55
3.4. O CPCD e a sua história	61
3.5. Desde a ONG ao município, um estudo sobre o/a jovem local	74
4. A PEDAGOGIA DA RODA EM NARRATIVAS DE JOVENS DO CPCD	78
4.1. Explicitando a relação dos sujeitos entrevistados com a plataforma.....	78
4.2. Da roda como metodologia.....	84
4.3. As características da roda pela empiria.....	99
4.4. Uma novidade que extrapola a ONG.....	103
4.5. Como a pedagogia da roda os/as transforma?	113
5. ENTRE CULTURAS: OS/AS JOVENS DO CPCD SE SITUANDO NAS RELAÇÕES DE TRABALHO	119
5.1. A luta pela permanência no Vale	123
5.2. Do manual ao tecnológico: a profissionalização nas narrativas dos jovens do CPCD	128
5.3. Internet como lugar de aprendizado compartilhado... Error! Bookmark not defined.	
6. DERRADEIRAS PALAVRAS, COM AS QUAIS NOS DESPEDIMOS	144
7. REFERÊNCIA	150

1. DO POUCO QUE SEI FALAR

*“alguém
que fala pouco
um dia me disse
que a palavra mais precisa
ou a que você
mais precisa dizer
só fica pronta
depois de muito
muito muito
silêncio”*

(Lavoura – Tarso de Melo)

Nestas difíceis primeiras palavras, apresento o compromisso por mim assumido, em parceria com a minha orientadora, de abordar, ao longo das páginas que seguem, algumas possibilidades do que é ser jovem em Araçuaí - no Vale do Jequitinhonha - com atenção especial as/os jovens araçuaienses que integravam os projetos do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento, o CPCD, em março e abril de 2019, sujeitos dessa pesquisa.

Como já dito em outra oportunidade¹, após as minhas interações com a Professora Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira, estou definitivamente consciente de que as palavras produzem. Neste entendimento, nos propomos, eu e minha orientadora, pela terceira vez², recomeçar a trilha desta pesquisa. Após muito tempo, penso que as palavras venham se ordenando em mim, ao ponto que, minimamente, eu tenha podido acessar as que mais me aproximem de exprimir a vivência que tive no Vale do Jequitinhonha, em Araçuaí e no CPCD.

Desde o leve balancear do café coado, aos pés do fogão à lenha, à incrível força das águas do rio Jequitinhonha, a receptividade das “gentes do Vale” – como por vezes foi falado por eles/as mesmos – que ora nos convidavam para ir as suas casas, ora para conhecer algum lugar da cidade, são percepções que não podem ser transformadas em palavras. Também não conseguiríamos trazer em sua totalidade nesses escritos as culturas, e porque não as etnias,

¹MESQUITA, Fábio Júnio. As diferentes vozes que ecoam em mim. TEIXEIRA, Inês A. de Castro; PÁDUA, Karla Cunha; SOUZA, Maria Alice de. **Aulas contadas:** Narrativas da experiência de estudantes. Belo Horizonte: UEMG/UFMG, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1HDKZvgAwzNPwNfcZoQicrgj8h_scTE-9/view>. Acesso em: 03 mar. 2020.

² A reformulação e (re)escrita da dissertação ocorreu em três ocasiões distintas: uma até junho de 2019, quando a apresentei em um grupo de pesquisa na UFMG, que permitiu discussões com os/as presentes e originou um novo rumo para a pesquisa, a saber a segunda escrita; Esta foi apresentada para a qualificação, em agosto de 2019, sendo posteriormente alterada; a terceira, que é esta, teve seu início a partir de outubro de 2019.

que (r)existem na cidade – embora se reconheçam, pelas conversas que tivemos, como um mesmo povo que reside ao longo de todo o curso do rio. Contudo, ainda assim, nossos esforços almejavam contemplar essa riqueza.

A beleza do Vale e da cultura local não caberiam nessas páginas, quiçá em versos, contudo ainda faltaria espaço para os cheiros, sabores, ritmos, danças. A voz que se ergue nos corais, o pisado dos grupos culturais, as brincadeiras que alegam crianças e velhos, não podem ser capturadas, em essência, por palavras. Tal qual para Ferreira Gullar, “[...] o poema se nega a ser poema”, a vida que vibra e se movimenta, se nega a ser estática, em palavras e papéis. Portanto, após entender tais limitações, nas páginas que seguem, não foi a nossa pretensão domar ou aprisionar o que foi visto durante a investigação, mas de maneira consciente, responsável, científica, afetuosa e, claro, plástica, transformar aquilo que se fez possível em palavras que se abrem diante de você, para a sua leitura e apreciação.

1.1. Dê-me licença de eu me apresentar

“[...]
É quando broto
De ébano arregaçá o chão
Até ferir os pandeiros
E chocalhos
Nas mão crioulas
Soando batuques de
Pés de ritmo
Na folia de Reis.
[...]”

(Curió de trinta flautas – Danilo Horta)

Oh, senhor dono da casa! Oh, senhora dona da casa! Acabamos de chegar. Oh, dono desses olhos... Aiá! Oh, dona desses olhos... Aiá! Dê licença da gente se aproximar. Viemos de longe, para essa bandeira apresentar.

No compasso em que esta chegada é cantada, em coro, unindo as nossas vozes à sua – que nos lê – as cordas dos violões se agitam para nos acompanhar. Violões similares a estes, lembro de ouvir e ver, quando criança, nas festas e novenas que entravam novembro e saíam abril. Embora eu viva as outras duas pontas de minha história em Ribeirão das Neves, caso tenham quisto me procurar entre os oito e, aproximadamente, quinze anos de idade, as cartas não me

encontrariam nesse endereço, pois foram os sete anos em que morei e vivi na cidade de Itabirito. Destes, seis deles se passaram na zona rural, em dois diferentes sítios; ao sétimo ano, morei em uma casa alugada que mediava a interação urbana e rural, que disputavam espaço bem em sua porta.

Grande parte da minha história está associada ao segundo sítio em que morei com a minha família, em Itabirito: o Sítio Quinta Cabrália. Filho de uma portuguesa, o senhor Onivaldo³ [*em memória*] contratou meu pai e minha mãe para serem caseiros, ordenhar e cuidar de cabras, produzir queijo, cultivar plantações e outras atividades voltadas para o manejo da terra e da criação de caprinos. Como um ritual familiar que nascera em tempos perdidos e se repetia, meu pai me introduziu aos trabalhos manuais, ainda criança. Com o tempo partido entre trabalho e escola, a infância se passava.

Em um dia comum, o senhor Onivaldo, apelidado carinhosamente por sua esposa – a Dona Maria Ângela – de Nadinho, se aproximou de mim, enquanto carregava uma enxadinha de jardinagem e munido de seu chapéu de palha, ofereceu-me um salário para que eu pudesse ajudar a cuidar dos cabritinhos recém-nascidos. Lembro-me de ouvi-lo dizer que sabia que eu já trabalhava, então queria me pagar para fazer aquele serviço. Eu seria cobrado e não poderia deixar os cabritos morrerem. Fiquei feliz naquele dia e aceitei prontamente o contrato que estabelecemos oralmente.

Os dias se passavam, alguns mais longos que outros, mas as noites sempre muito breves. Sem atrasar nenhum ano de estudo, me esforçava para dividir as tarefas que tinha na escola, no sítio e dentro de casa. Novamente, o senhor Onivaldo ao presenciar e se informar sobre o meu desempenho, sugeriu me matricular em um curso voltado para as “Ciências Agrônomas”, em uma cidade mineira, de existência ainda desconhecida pelos meus pais. Isto fez com que eles não aceitassem a proposta. Contudo, o senhor Onivaldo continuou a reconhecer meu esforço, e foi por ele, em uma festa de natal que fui presenteado com o meu primeiro livro: *Vinte mil léguas submarinas*, de Júlio Verne. Conforme me contou, este título também foi o primeiro que ele recebeu.

³ Infelizmente, tenho o conhecimento de que o senhor Onivaldo não saberá o quanto eu sou grato a ele, por estas e tantas outras coisas mais, vividas naquela época. Aos familiares deixo registrada a minha gratidão e respeito, pelo maravilhoso ser humano que foi, e com quem tive a oportunidade de conviver e aprender.

Desde muito cedo trabalho e educação se misturavam em meu cotidiano, sobretudo o que tange as maravilhas e dificuldades de ser um trabalhador/a e/ou estudante das áreas rurais. Com este aspecto em mente, mas seguindo a nossa toda pelo vibrar das cordas do violão, como os dedos que migram da nota musical DO# (1/3 do braço do violão) para o SOL# (2/3 do braço do violão), uma modulação nos conecta aos acontecimentos mais recentes, já em minha vida acadêmica.

Foi a partir da minha graduação em Pedagogia que iniciei os meus trabalhos com jovens, época em que atuava como professor designado da educação básica. Em 2013, algumas oportunidades de me dedicar às Organizações Não Governamentais (ONGs) surgiram. Foi em uma destas, que tive a oportunidade de conhecer o Tião Rocha, fundador do CPCD, já no ano de 2015, através do amigo e educador social Diogo Coelho. A sua apresentação sobre a diferença entre educação e escolarização, que ocorreu em Belo Horizonte, no Centro de Referência da Juventude (CRJ), aguçou o meu interesse em conhecer mais sobre o seu trabalho, da ONG e das pessoas envolvidas nos projetos, da administração aos/às jovens e crianças. Foi quando eu conheci por vídeos e textos, publicados na internet, a pedagogia da roda.

Em diferentes ocasiões, em uma ONG em que trabalhava como Educador Social, em 2016, eu tive a oportunidade de fazer alguns cursos de aperfeiçoamento ligados a Educação Biocêntrica, *Biodanza* e *Design Think*. Na mesma instituição, inspiradas por estas e outras propostas, de caráter humanista, as rodas de conversa passavam gradativamente a comporem nossas práticas diárias em sala de aula. Novamente, me aproximava da pedagogia da roda.

Também neste período, me descobria anarquista, um processo iniciado a partir das “Jornadas de Junho”, em 2013, quando além de participar das manifestações, também tive a oportunidade de produzir meus primeiros trabalhos acadêmicos. Contudo meu maior envolvimento aconteceu em 2015/2016. Na medida em que lia os teóricos anarquistas e participava de grupos de discussão - sobretudo com membros do Movimento Passe Livre/Belo Horizonte (MPL-BH); da Frente, Terra e Autonomia (FTA); e da Resistência Azul Popular (RAP) – me reconhecia politicamente e passava a participar das lutas por emancipação e autonomia de todo indivíduo, acreditando na construção horizontal e coletiva, por baixo e à esquerda. As mobilizações estudantis, ocorridas em 2016, reforçaram a minha crença. Obviamente, eu estava lá, somando!

Pouco adiante, quando o calendário marcava o ano de 2017, ingressei em um curso de licenciatura em Letras. Naquele mesmo ano, conheci o João Pedro Oliveira, um jovem estudante da mesma sala que eu, muito envolvido com grupos folclóricos, principalmente ligados a dança. Aproximamo-nos após várias conversas sobre nossas afinidades e interesses. Naquele mesmo ano, fui convidado por ele a participar de uma iniciativa composta por jovens entre 15 e 26 anos de idade, do Conselho Internacional de Festivais Folclóricos e Artes Tradicionais (CIOFF), o CIOFF Jovem, que almeja aproximar as gerações na cooperação pela salvaguarda da cultura intangível através de atividades culturais e projetos apresentados em diferentes espaços, a fim de manter viva a herança cultural.

Os desdobramentos da minha vida, pessoal, acadêmica e profissional me conduziram ao processo seletivo do Curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, em 2017. Aprovado, ingressei em 2018, quando iniciamos os preparativos para este trabalho que, agora, tornamos público.

1.2. Com objetivos, justifico o alcance do problema

*“Com o tempo descobriu
que escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.*

*No escrever o menino viu
que era capaz de ser noviça,
monge ou mendigo ao mesmo tempo.*

*O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.”*

(O menino que carregava água na peneira - Manoel de Barros)

O cenário atual da educação brasileira mostra que aproximadamente 2,8 milhões de crianças e jovens estão fora da escola, indicando a urgência da educação e a necessidade de buscar um ensino de qualidade, que ofereça uma educação que os jovens queiram e que os prepare para a autonomia (ROITMAN; RAMOS, 2011). Pensando na possibilidade de atender a essas demandas, nasceu o interesse de entender o potencial educativo da Pedagogia da Roda e, ao mesmo passo, as transformações que esta pedagogia provoca na vida dos jovens participantes. Dessa forma, a pergunta que orientou a pesquisa foi a seguinte: Como a Pedagogia da Roda

atravessada pela cultura popular coopera com as práticas não formais de aprendizado propiciando possíveis transformações e participação social dos jovens de Araçuaí – MG através dos projetos sociais do CPCD?

Acreditamos que a Pedagogia da Roda – dentre todas as outras pedagogias – seja, a princípio, capaz de se entrelaçar na cultura local, não sendo realizada sozinha em todas as atividades, mas se colocando como um fio condutor para outras pedagogias e possibilitando outras metodologias. Daí o interesse por pesquisar a pedagogia da roda e suas potencialidades educativas. Será que ela contribui para a valorização dos jovens e de sua cultura e a afirmação da identidade e do protagonismo dos participantes? Será que esta pedagogia garante o interesse em se envolver nas atividades educativas propostas? Questões como essas orientaram essa pesquisa.

Pensando como Nonato *et al* (2016), que é necessário a busca por múltiplas pedagogias das juventudes, que estejam inscritas em práticas sociais emancipatórias e que, não só contribuam com a educação dos jovens, mas que lhes oportunize novas trajetórias com maior desenvolvimento humano e oportunidades, focaremos nosso estudo na pedagogia da roda como uma dessas pedagogias. Trata-se de um dos pontos de partida do CPCD que permite ao educando participar coletivamente da construção de um saber.

Uma iniciativa da plataforma Porvir, intitulada Nossa Escola em (Re)Construção, pesquisou, em 2016, jovens de todos os estados do país. Nesta pesquisa foi identificado que os jovens optam por rodas de conversa e projetos como forma de desenvolver competências e conhecimentos dos alunos, sendo os recursos mais sugeridos (PORVIR, 2016, p. 47). Este formato considerado mais efetivo para a aprendizagem é contraposto a sala de aula tradicional com carteiras enfileiradas. No entanto, rodas de conversa que não contribuam para a formação dos jovens é de pouca utilidade para a escola, deste modo, a pesquisa se torna relevante para atender a demanda das juventudes, para encontrar novas pedagogias a serem utilizadas por educadores e trazerem resultados, inclusive, para gestores educacionais.

Com o foco nos projetos voltados para jovens e desenvolvidos na cidade de Araçuaí, que utilizam a pedagogia da Roda, essa pesquisa busca cooperar com as demandas de jovens, educadores, gestores, acadêmicos e pesquisadores ao buscar o potencial educativo dessa metodologia.

Assim sendo, este trabalho carrega em si o objetivo de compreender o potencial educativo da Pedagogia da Roda e as transformações que ela provoca na vida dos jovens que participam do CPCD, em Araçuaí-MG. Tendo como objetivos específicos: descrever o funcionamento do CPCD e seus projetos em Araçuaí; Observar a Pedagogia da Roda em diferentes situações e o envolvimento dos jovens nessa prática; e Traçar o perfil socioeconômico dos jovens que participam do CPCD.

Nesta direção, no que tange as juventudes, existem grandes esforços para compreender melhor esta fase da vida (PAIS, 2009), a cultura juvenil (DAYRELL; GOMES, 2002), as suas relações e outros pontos relevantes. Contudo, a partir do trabalho de Carrano, Marinho e Oliveira (2015), intitulado “Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio”, emergiu o interesse pelas trajetórias educacionais e de vida de jovens que participam de projetos educativos não escolarizados, por meio de suas histórias.

Em um fluxo parecido, ao passo em que as juventudes são entendidas em sua multiplicidade, a Pedagogia enfrenta discussões similares. Possivelmente motivada por debates ligados à corrente pós-moderna (CAMOZZATO, 2012; GOHN, 2013; e ANDRADE, 2014), a Pedagogia tradicional é revista por diferentes estudiosos, diante da “[...] sociedade plural, em que as lutas pela significação são incessantes, a pedagogia também precisa funcionar tendo em conta essa estratégia de tradução das culturas para poder compreender, interagir e atuar sobre essa mesma pluralidade” (CAMOZZATO, 2012, p.72).

Andrade (2014), de maneira breve, elenca como a Pedagogia foi se desenvolvendo ao longo do tempo. Em um dos parágrafos de seu texto, ela desenvolve o argumento a respeito de como a “[...] pedagogia passa, no começo do século XIX a ser objeto de disputa ideológica e sua função política é destacada. Além disso, no início do século XX a popularização da escola e o acesso a ela pelos ‘outros’, como as mulheres, os deficientes [...]” sendo, portanto, entendida a imensa importância do controle social que poderia ser empregado a partir da educação, mas segue dizendo que no século XXI, “[...] os grupos nomeados de excluídos ou minoritários, como os sujeitos de diferentes etnias e os adultos que não se escolarizaram na infância, abriram condições para que diversificadas teorias que tratassem deste ‘outros’ surgissem. Estes outros sujeitos possibilitaram outras pedagogias” (ANDRADE, 2014, p. 06). Algo que nos chamou muito a atenção neste parágrafo é a mudança da grafia na medida em que

descreve a passagem dos séculos. Se quando se refere ao século XIX , a autora se refere como pedagogia, no singular; no século XXI, trata como pedagogias, no plural.

Outro fator a se considerar, reside na demanda da contemporaneidade pelo aprendizado contínuo, e na constatação que a escola formal, por si só, não atende ao esperado. Neste cenário “os conteúdos rígidos dos currículos são questionados, novos saberes são descobertos/identificados – fora das instituições escolares [...]” estes são vistos como “[...] fundamentais para o crescimento/desenvolvimento dos indivíduos enquanto seres humanos, assim como para o desempenho destes indivíduos no processo de trabalho em face das novas exigências do mundo globalizado” (GOHN, 2013, p.22). Assim, segundo a autora, a aprendizagem é colocada em discussão, empurrando o debate a um plano de horizontes e perspectiva que envolve questões como a educação, a cultura e a formação de indivíduos, na busca de respostas para o processo cognitivo, porém, aproximando-se da formação humana. Ou seja, estimulando a criatividade e, ao mesmo tempo, a aquisição de habilidade e saberes mais complexos e atualizados que os conteúdos presentes nos currículos e livros didáticos.

Sabe-se que a noção de Pedagogia é polissêmica, portanto, no momento, não é do nosso interesse recuperar todo o debate que gravita em torno do termo, com suas variadas tensões e contradições acerca dos múltiplos sentidos da palavra. A Pedagogia será aqui entendida como uma área no campo das ciências “[...] que trata da educação de indivíduos nas suas diferentes fases da vida, que se concretiza em princípios e metodologias” (NONATO *et al*, 2016, p. 250), informando, por sua vez, uma prática educativa.

Enquanto área do conhecimento, cabe a Pedagogia a produção de diálogos com a Sociologia, com a Psicologia, com a Filosofia, com a Antropologia e com a História, tendo por “[...] objetivo [...] elaborar e sistematizar reflexões pedagógicas capazes de sintonizar os sujeitos do processo educativo e os objetivos das práticas nos diversos contextos, formais e não formais, em que essas práticas se desenvolvem” (NONATO *et al*, 2016, p. 250). Neste trabalho, os interesses estarão centrados na educação não formal que, para Gohn (2013), é assunto que está na ordem do dia, auxiliando-nos a compreender os processos de aprendizagem. A respeito desse tipo de educação, a autora ressalta que ocorre coletivamente e de modo extraescolar, com intenção educacional, por isso se diferencia da educação informal, ao mesmo tempo em que não se prende ao currículo escolar, característica da educação formal.

Nessas ações que ocorrem em diferentes grupos sociais, “[...] os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade”, “o que produz uma cultura própria” (DAYRELL, 2003, p. 43). As ações que acontecem nos processos de educação não formal aproximam mais os/as jovens envolvidos/as, criam identificações e cumplicidade nas interações. Como é o caso da Pedagogia da Roda, uma prática para educação permanente, promovida pelo CPCD, uma organização comprometida com a educação não formal.

Diante da ausência de pesquisas acerca da Pedagogia da Roda, mas da proximidade desta prática educativa, e de todo o CPCD, com Paulo Freire, pensamos que seja possível nos aproximar ao que Freire disse a respeito de práticas similares, como são os casos dos Círculos de cultura. Após iniciar a pesquisa no site da instituição, pudemos constatar que as duas propostas são espaços que se propõem construir um conhecimento coletivo, através da articulação do saber popular com o saber crítico, e em alguns casos com o saber científico, sempre mediado pelas diversas experiências de mundo que cada jovem traz consigo (FREIRE, 1991). Isto é, por meio da relação crítico-dialógica estabelecida entre educandos, leituras de mundo e educadores. Dessa forma, entendemos as duas práticas como espaços que incentivam a participação coletiva dos/as educandos/as na construção de saberes, levando em conta as necessidades de cada indivíduo, e possibilitando que se torne sujeito de sua própria história.

Nos estudos que realizamos, vimos que há também outras possibilidades, tal como a proposta de Suárez, na Argentina, desenvolvida com professores/as para refletir coletivamente sobre suas experiências docentes. Uma proposta de trabalho que articula atividades autobiográficas, narrativas e hermenêuticas para oportunizar aos/às educadores/as relatar e tornar a relatar sobre as suas práticas educativas. Assim tais interpretações são escritas, indagadas, debatidas, criticadas (FUENTE; SUÁREZ, 2007).

Esta proposta almeja a Autoformação; ao passo que produz a Co-formação, organizando a produção do saber para além do campo acadêmico e influenciando diretamente a prática docente. Também gera relações de horizontalidade, levando os integrantes da atividade a assumirem o protagonismo; com intuito de possibilitar outras formas de produção de conhecimento acadêmico também muito hierarquizado.

Logo, os subsídios de Freire e Suárez extrapolam o campo teórico neste trabalho, tendo suas propostas recuperadas e pensadas para a metodologia da pesquisa. Portanto, diante das valiosas contribuições dos autores para a composição da estrutura metodológica, especialmente as produções de Daniel Suárez, serão aprofundadas no capítulo pertinente. Entendemos assim, que estes autores não se limitam ao arcabouço teórico, auxiliando de maneira distante a entender as práticas pedagógicas, mas inspiram nossa forma de fazer pesquisa, nos instruindo à medida que o fazer se concretiza.

1.3. Fuxico o esquema, desse meu escrito

*“Catar feijão se limita com escrever:
Jogam-se os grãos na água do alguidar
E as palavras na folha de papel;
e depois, joga-se fora o que boiar.
Certo, toda palavra boiará no papel,
água congelada, por chumbo seu verbo;
pois catar esse feijão, soprar nele,
e jogar fora o leve e oco, palha e eco.
2.
Ora, nesse catar feijão entra um risco,
o de que, entre os grãos pesados, entre
um grão imastigável, de quebrar dente.
Certo não, quando ao catar palavras:
a pedra dá à frase seu grão mais vivo:
obstrui a leitura fluviante, flutual,
açula a atenção, isca-a com risco”.*

(Catar feijão - João Cabral de Melo Neto)

Antes de apresentarmos cada capítulo, cabe estabelecer e explicar algumas convenções que adotamos no processo de escrita desta dissertação:

- A opção pelo papel pardo, em detrimento da folha branca, remete a cor frequentemente observada em Araçuaí: da epiderme dourada pelo sol; da terra exposta; da vegetação seca; das cerâmicas ornadas; da madeira entalhada; da palha trançada; da turbidez do rio Jequitinhonha.
- Quando mencionados, cada entrevistado/a terá suas falas e nomes marcados por uma cor específica, que remetem às variações de cores presentes na bandeira do município de

Araçuaí e na logo da plataforma Arasempre⁴, escolhidas aleatoriamente para cada entrevistado/a, sendo: Gleu, João, Joseph, Luiza, Tarick e Wesley. Ao transcrever as entrevistas, cada uma será pintada com a cor correspondente ao/à jovem, auxiliando na leitura e na tessitura desta dissertação.

- Ao apresentar as entrevistas, elas respeitarão a seguinte formatação: fonte “CalibriLigth”, tamanho 12, em itálico, recuo à esquerda de 2 cm, espaçamento entre linhas de 1,5 e com a cor referente ao/à jovem entrevistado/a.

Posto isto, é interessante esclarecer os nossos esforços para que o laço com a cultura popular entremeasse todo este escrito. Assim, com a metáfora de um cortejo da Folia de Reis, com todo o respeito e carinho a Folia do Arraial dos Crioulos em Araçuaí, preparamos a introdução e os dois capítulos que seguem. Na metodologia, recorreremos à metáfora de instrumentos musicais, tendo como referência o grupo o de Percussão AFROQUINGEM, que desenvolve um maravilhoso trabalho com os/as jovens da cidade. A partir do quarto capítulo, a dança do pau de fitas é a metáfora que utilizamos para a tessitura das narrativas juvenis. Nesta direção, cabe a nós lhe apresentarmos os capítulos deste trabalho.

Assim, neste capítulo inicial da dissertação, apresentamos uma introdução sucinta ao trabalho. Em seguida, apontamos a ligação do pesquisador com a pesquisa, relacionando a história de vida, acadêmica e profissional com o tema investigado. Mais adiante, o problema, os objetivos (geral e específicos) e a justificativa foram trazidos no subitem “Com objetivos, justifico o alcance do problema”. Por fim, foram realizadas algumas convenções sobre como as entrevistas narrativas e outras informações serão apresentadas no corpo do texto, além de esquematizar brevemente o que será abordado em cada capítulo da dissertação.

No segundo capítulo, será tratada a escolha da metodologia de pesquisa. Para isso, iniciamos explicitando a metodologia e os referenciais teórico-metodológicos que orientam a pesquisa. Em seguida, apresentamos os ajustes realizados à metodologia que utilizamos em campo.

⁴ Basicamente, uma plataforma é constituída por um conjunto de projetos e interfaces que montam uma estrutura, pela qual podem com mais eficiência produzir e desenvolver metodologias de trabalho e incentivar as atividades realizadas por meio de projetos e suas interfaces com outras instituições. Como ocorre com a Plataforma Arasempre, com o objetivo de fazer de Araçuaí uma cidade para todos/as e para sempre, que gere mais inclusão, autonomia e sustentabilidade.

Com intuito de apresentar o campo de pesquisa, o terceiro capítulo, introduz alguns caminhos teóricos e empíricos percorridos, desde a adoção do conceito de juventudes ao longo da pesquisa; passando pela caracterização do Vale do Jequitinhonha e a importância de suas juventudes para a divulgação e manutenção da cultura popular, até chegar à Araçuaí e aos/as jovens do CPCD, onde contextualizamos a cidade e a ONG, bem como sua história, estrutura e pedagogias; por fim, foi realizado um estudo do perfil sócio-histórico-cultural dos/as jovens que participaram da pesquisa e um comparativo com os dados coletados a nível municipal.

Para a construção do quarto capítulo, nos embasamos principalmente em análises das entrevistas narrativas realizadas com seis jovens do CPCD. Também complementamos com informações disponibilizadas nos questionários, registros dos diários de campo e análise de documentos, entrecruzados com os referenciais teóricos. O objetivo foi apresentar a relação dos sujeitos entrevistados com o CPCD a partir das narrativas dos próprios jovens, estabelecendo a relação dos sujeitos entrevistados com a plataforma (projeto Ser Criança, cinema, coral, fabriquetas e Dedo de gente,); discutimos a roda como metodologia e as situações em que ela extrapola o CPCD, por meio das práticas dos/as jovens; e as transformações promovidas pela roda, mencionadas pelos/as jovens em suas narrativas.

No quinto capítulo a partir das entrevistas narrativas, será abordada a questão ambiental, da cultura popular local e do trabalho, a partir da pedagogia da roda, na perspectiva dos/as jovens, em constante diálogo com os registros dos diários de campo, análise de documentos e dos referenciais teóricos. Também será discutido a Internet como lugar de aprendizagem e compartilhamento de informações e experiências dos/as jovens cooperados da “*Dedo de Gente*”.

Por fim, apresentamos as considerações finais que encerram esta pesquisa com algumas conclusões e lacunas sobre os nossos objetivos e objeto de estudo.

2. A ESCOLHA DOS INSTRUMENTOS



*“Lembro-me dos gigantes nascidos na aurora dos tempos,
 Daqueles que outrora me geraram.
 Conheço nove mundos, nove domínios cobertos pela árvore do mundo,
 Essa árvore sabiamente plantada cujas raízes afundam no âmago da Terra...
 Sei que existe um freixo que se chama Yggdrasil
 A copa da árvore está envolta em brancos vapores de água,
 Onde se desprendem gotas de orvalho que caem no vale.
 Ele ergue-se eternamente verde por cima da fonte de Urd.”*

(Mastro de Beltrane – *Les poèmesmythologiques de l’Edda*)

A folia que avançava ruas adentro, dá espaço ao breve repouso dos foliões. A celebração não tem hora para acabar, mas reconhece que tem um longo itinerário a percorrer; e sabemos que tão importante quanto o desfecho, é o próprio caminho. O mestre do terno nos incita a contar como foram escolhidos e traçados os trajetos e instrumentos do nosso desfile. Para nós, apontar a nossa escolha metodológica é a oportunidade de mostramos o nosso percurso, o primeiro passo para selecionarmos o mastro, e não a bandeira, no qual faremos a nossa dança de fitas, que se estende pelos capítulos 4 e 5.

Atendendo ao chefe da folia, narramos a nossa trajetória como presente. Revisitamos o primeiro semestre de 2018, quando entrei na sala de aula, da UEMG, com a minha bolsa atravessada sob os ombros, carregando o interesse em realizar entrevistas semiestruturadas, mas com disposição para conhecer as entrevistas narrativas. Naquele momento, ainda sem a definição de um/a orientador/a, eu era mais medo do que orgulho pelo ingresso no mestrado.

As aulas, de uma das disciplinas, alternavam entre a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a UEMG. Eu entrava e saía destas duas Universidades, e uma vez dentro, conhecia teorias e construía dúvidas. À medida que eu passeava pelos textos recomendados pelas professoras que ministravam a disciplina, fitava alguns trechos. Penetrar pelas entrevistas narrativas permitia-me diferenciá-la do tipo de entrevista que eu pretendia utilizar. Ao passo que cursava a disciplina, mais eu conhecia a respeito das entrevistas narrativas.

No mesmo período, a fim de conhecer as tendências contemporâneas de pesquisa em educação, busquei mapear e esboçar uma reflexão a respeito das opções metodológicas que foram empregadas em trabalhos apresentados e publicados nos Anais das 36^a, 37^a e 38^a

reuniões nacionais da ANPEd, em 2013, 2015 e 2017⁵, utilizando para isso dois descritores: Juventudes e Pedagogias.

Pus-me nessa empreitada. Realizei a busca nas seções de *trabalhos* e de *trabalhos encomendados*, ainda que nem todos os GTs tenham publicado os trabalhos encomendados, inviabilizando, assim, o acesso a totalidade dos trabalhos apresentados nas reuniões; neste levantamento não foram considerados os pôsteres.

Inicialmente, contei ao mestre, os textos foram selecionados a partir da presença de um dos descritores em seus títulos e/ou resumos, seguido de uma leitura minuciosa completa dos trabalhos que abordaram as juventudes ou as pedagogias alternativas, independente do GT em que estavam inseridos. Após realizar este levantamento bibliográfico, as classificações e respectivas variáveis foram tabuladas em Excel (Microsoft Corp., Estados Unidos) e apresentadas, aqui, por meio de tabela e gráfico.

A análise desses dados mostrou que as juventudes não são tratadas em um Grupo de Trabalho (GT) específico, o que pode ser positivo, visto que a temática apresenta possibilidades de inserção em todos os vinte e três GTs da ANPEd. Nos anais das reuniões nacionais (2013, 2015 e 2017), encontrei trabalhos que tratam do jovem negro, da jovem mulher, de jovens gays, jovens alunos, jovens-adolescentes, jovens-adultos, jovens com deficiências, jovens rurais, jovens em meios urbanos, jovens na escola, jovens ingressando no ensino superior, etc. Logo, não se trata, aqui, de uma pesquisa realizada em um único GT, mas no vasto acervo disponível pela associação. O mesmo ocorreu com Pedagogias, mas ressalto que não foi encontrado nenhum trabalho que aborde a pedagogia da roda.

Descrevemos ao mestre da folia, que ao longo das reuniões nacionais de 2013-2017 foram publicados, em diferentes GTs e por diferentes pesquisadores, um total de 1241 trabalhos que abordavam ou as temáticas das juventudes ou as pedagogias alternativas, sendo 327 no ano de 2013, 513 publicações em 2015 e 401 em 2017. Nesse total, não foram considerados os *Trabalhos Encomendados*, nem os *pôsteres*, no caso dos primeiros, por haver muita variação

⁵A partir de 2013 as reuniões passaram a ser bienalmente, alternando entre reuniões Nacionais (anos ímpares), as antigas anuais, e as regionais que ocorrem no intervalo entre elas (anos pares). Assim, em 2013, 2015 e 2017 ocorreram as reuniões nacionais e em 2014, 2016 e 2018 as reuniões regionais, por isso estes anos não foram incluídos no levantamento realizado.

entre os GTs, sendo que alguns desses trabalhos foram apresentados apenas oralmente, não tendo sido todos publicados nos Anais, o que poderia influenciar na contagem; no caso dos pôsteres, por não ser objeto de análise desse levantamento.

No período analisado, identifiquei 09 GTs que não publicaram nenhuma vez sobre os temas; 5 GTs publicaram apenas sobre Juventudes; 3 GTs publicaram somente sobre pedagogias alternativas; e 5 GTs publicaram sobre ambos. Para facilitar a leitura, apresentei ao mestre uma tabela, na qual é possível observar estas e outras informações:

TABELA 1 – publicações nos Anais das 36^a, 37^a e 38^a reuniões nacionais da ANPEd

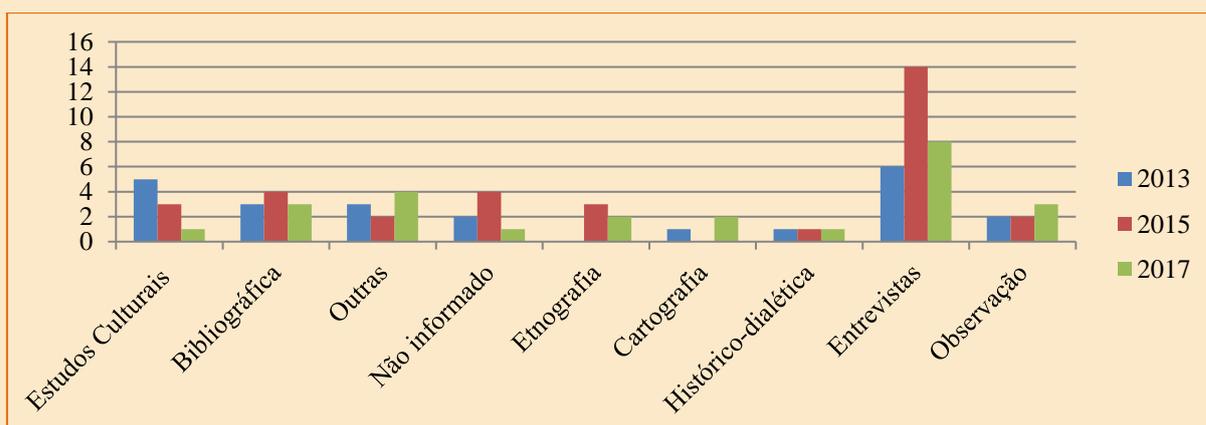
GT	2013		2015		2017		Total por GT
	Juventudes	Pedagogias	Juventudes	Pedagogias	Juventudes	Pedagogias	
2	0	0	1	0	0	0	1
3	2	0	9	2	6	0	19
4	0	0	0	0	0	0	0
5	0	1	0	0	0	0	1
6	0	2	0	0	0	1	3
7	0	0	0	0	0	0	0
8	0	0	0	0	0	0	0
9	0	0	0	0	2	0	2
10	0	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	1	0	1
13	0	1	1	0	0	0	2
14	1	0	3	0	0	0	4
15	1	0	1	1	0	0	3
16	2	2	2	1	2	0	9
17	0	0	0	0	0	0	0
18	1	0	0	0	3	0	4
19	0	0	0	0	0	0	0
20	0	0	0	0	0	0	0
21	0	0	0	0	0	0	0
22	0	1	0	0	0	1	2
23	3	1	3	1	0	3	11
24	0	0	1	3	0	1	5
Total	10	8	21	8	14	6	

Fonte: Elaborado pelo autor

A tabela nos permitiu observar que a presença de trabalhos sobre as juventudes é flutuante e acompanha o fluxo de trabalhos da ANPED, sendo o seu maior número de trabalhos em 2015 (21 em 513), seguido por 2017 (14 em 401) e 2013 (10 em 327). Já os trabalhos que abordam pedagogias alternativas sofreram uma redução gradativa de 2013 a 2017.

Quanto às metodologias, considerando o tipo de estudo declarado pelos autores, entre os raríssimos que declararam, o estudo qualitativo é unânime. Como apresentado pelo gráfico, foi possível notar que entre as diferentes Instituições que participaram das reuniões nacionais da ANPED (2013-2017) alguns métodos são mais recorridos que outros, vejamos:

GRÁFICO 1 - Metodologia de pesquisa indicada pelos/as autores/as dos trabalhos publicados nos Anais das 36^a, 37^a e 38^a reuniões nacionais da ANPED



Fonte: Elaborado pelo autor

As pesquisas que declararam ser realizadas a partir dos “Estudos Culturais”, embora tenhamos ciência de não se tratar de um método, somam 9, todas oriundas da região sul do Brasil, sendo 6 da UFRGS; 2 em parceria entre UFRGS e ULBRA; e 1 da UFSC. As pesquisas da categoria outras, são: 2013- convivência itinerante, Etnografia pós-moderna e fotoetnografia; 2015- Socio-cartográfica e Hermenêutica de Profundidade; e 2017- Pedagogia da Alternância, estudos da mídia e educação, dialética e registros fotográficos. Entretanto, a grande maioria das pesquisas aponta para as entrevistas como principal procedimento adotado.

Dentro deste grande leque nomeado como “entrevistas”, houve 9 investigações que declararam utilizar entrevistas, sem que seja especificado qual tipologia foi utilizada, sendo que 7 delas pesquisaram Juventudes e outras duas pedagogias, as Pedagogias Boêmias

(SILVA, 2017) e a de gênero e sexualidade (SEVILLA, 2015). Das 7 pesquisas que utilizaram questionários, apenas em 1 foi empregada com as Pedagogias Religiosas (CASTRO, 2017). Em outra ocorrência única, 1 pesquisa sobre juventudes ocorreu por meio da entrevista semiestruturada narrativa; e 1 pesquisa sobre a Pedagogia da Terra (SILVA, 2015) ocorreu por meio de entrevista semiestruturada. Já com grupos focais foram realizadas 2 pesquisas sobre juventudes e 1 sobre Pedagogia do Consumo (SCHMIDT; PETERSEN, 2013). A História Oral e entrevista biográfica foram utilizadas uma vez cada para pesquisar as juventudes. Por fim, as entrevistas narrativas, por sua vez, foram utilizadas em 9 ocorrências distintas, e assim como o questionário, só foi empregada junto a pesquisa das Pedagogias Religiosas (CASTRO, 2017).

De outro lado, a Etnografia foi adotada em 3 pesquisas sobre Pedagogias – Pedagogia Decolonial (RIBEIRO, 2017), Pedagogias de Gênero (PEREIRA, 2017) e Pedagogia dos Multiletramentos (CALVALCANTE; CASTRO FILHO, 2015) – e 2 sobre Juventudes, totalizando 5 menções. A observação foi empregada 4 vezes nas pesquisas sobre juventudes e em apenas 1 para pesquisar as Pedagogias Boêmias (SILVA, 2017). Também foi citado o trabalho de campo como método empregado na investigação da Pedagogia da Terra (SILVA, 2015).

Contamos ao mestre que, até aqui, as entrevistas de cunho biográfico foram a maioria. Dentre elas, as entrevistas narrativas foram as mais utilizadas pelos pesquisadores que publicaram entre 2013 e 2017. A pesquisa bibliográfica e/ou documental também foi utilizada com grande frequência, seguida das pesquisas que declararam utilizar a observação e a Etnografia.

Partindo deste levantamento, concluímos ao chefe da folia, ter nos parecido viável considerar como abordagem metodológica, as técnicas do campo da Antropologia, presentes na Etnografia, além da pesquisa documental. Assim, justificamos a escolha, inspirada em princípios etnográficos que foi adotada a partir da observação e entrevistas.

Ao longo do mesmo semestre do curso, após conhecer a minha orientadora e discutirmos o projeto de pesquisa, iniciamos as conversas sobre qual tipo de observação e de entrevista adotar nessa pesquisa, como será tratado a seguir.

2.1. A explicitação da metodologia

*“Eu quero desaprender para aprender de novo.
Raspar as tintas com que me pintaram.
Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.”*

(Rubem Alves)

Embora os folguedos sejam reconhecidos pelas danças e brincadeiras, há sempre muito mais tempo e dedicação investidos por detrás de sua realização, do que naquilo que é apresentado ao público. É nesse entendimento que iniciamos a exposição de nossa fundamentação para a construção dos instrumentos, entendendo a orientação metodológica deste trabalho, com configurações de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva, que teve como estratégias metodológicas a revisão bibliográfica, a consulta a documentos, a observação e as entrevistas. Tendo como instrumento de coletas de dados a pesquisa documental, a observação participante, as entrevistas narrativas e o questionário.

Com o esqueleto exposto, o pau de fitas começa a ser erguido, embalando pelas modas de viola e pela dança dos catireiros. Enquanto alguns foliões aproveitam a parada para entoarem animadas cantorias, outros procuram lugares para se acomodarem e repousarem por um punhado de tempo. Antes que a folia se reúna e siga o seu cortejo pela cidade, o mestre do terno e outras pessoas se colocam por perto para discutirmos sobre as nossas escolhas metodológicas.

Sentados em roda próximo ao pau de fitas, começamos a conversa contando que ao longo de toda a escrita da dissertação foi realizada a consulta a literatura relacionada ao nosso objeto de pesquisa. Por entendermos que toda e qualquer pesquisa necessita de uma revisão desse porte, para dar sustentabilidade e respaldo teórico às conclusões tiradas no campo de pesquisa, nos atentamos as palavras de Ruiz (1985) que conceitua a revisão bibliográfica como o exame de escritos, para levantamento e análise do que já se produziu, para determinado assunto que assumimos como tema de pesquisa científica. Sendo também realizada a pesquisa aos documentos pertinentes, sempre que se fez necessária.

Lembramos que por meio de algumas leituras preliminares, ainda na escrita do pré-projeto de pesquisa, foi possível identificar que a pedagogia da roda, uma prática educativa empregada nas atividades do CPCD, valoriza o ponto de vista de cada integrante da roda. Ora, por se

tratar de um círculo, cada pessoa está espacialmente posicionada em um lugar único; é inviável – não só fisicamente, mas também antropológicamente (GEERTZ, 1998) – que mais de uma pessoa ocupe o mesmo lugar, tenham as mesmas percepções e leituras de mundo.

Educar o olhar se mostrou de grande valia para compreender estas relações entre os jovens por meio da pedagogia da roda, portanto “ao observador não basta simplesmente olhar. Deve, certamente, saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos” (VIANA, 2003, p. 12). Assim, a observação também foi escolhida como instrumento de coleta.

Durante a conversa, nos atentamos à classificação proposta por Flick (1999) e resumida por Viana (2003); assim a observação recorrida nesta pesquisa visou ser fiel as dimensões: da observação aberta, por questões éticas, sendo revelada aos/às convidados/as; da observação participante, como será defendido adiante; da observação não-sistemática, para garantir a flexibilidade da observação, pois entendíamos que o objeto de estudo desta pesquisa é dinâmico e adequações precisariam ser feitas ao longo da investigação; da observação *in natura*, uma vez que o pesquisador se deslocou até o município de Araçuaí para observar a prática *in loco*; e, por fim, da observação de outros, tendo como foco o grupo de jovens que se reúnem no CPCD.

Ainda sobre a observação participante, antes de defini-la como instrumento de coleta, diferentes tipos de observação foram pesquisados. A observação casual se mostrou mais livre (VIANA, 2003) e foi de grande valia nos momentos exploratórios da pesquisa, auxiliando na tomada de decisão durante o período de campo, mas não apresentou características suficientes para ser empregada na compreensão da pedagogia da roda. A observação naturalista, ainda que feita no ambiente natural e sem modificação/limitação dos comportamentos dos participantes (VIANA, 2003), não demonstrou ser útil a esta pesquisa, visto que a presença revelada do pesquisador já modificará e/ou limitará o comportamento dos jovens, e até dos educadores.

Neste entendimento, em concordância com Viana (2003), chegamos à observação participante, uma vez que o observador pode se tornar parte dos eventos que por ele está sendo pesquisado ainda que participar da pedagogia da roda não fosse a nossa proposta inicial, acreditamos resguardara possibilidade dentro deste tipo de observação caso viesse a

acontecer, o que, de fato, ocorreu. Em tempo, salientamos que a observação participante “[...] é uma atividade que simultaneamente combina análise documental, entrevistas com respondentes e informantes, participação direta, observação e introspecção” (VIANA, 2003, p. 51), estando de acordo com a estratégia metodológica adotada por nós.

Com a intenção de resumir as diferentes fases presentes na observação, Viana (2003) apontou os estudos de alguns teóricos, entre eles: Selltiz et al. (1967); Creswell (1998); Flick (1999); e Bailey (1994). De modo geral, ele sistematizou que o pesquisador deve estar preparado para desenvolver as seguintes etapas:

- Definir os objetivos do estudo;
- Decidir sobre o grupo de sujeitos a observar;
- Legitimar sua presença junto ao grupo a observar;
- Obter confiança dos sujeitos a observar;
- Observar e registrar notas de campo durante semanas (ou um período mais longo, conforme a natureza do estudo);
- Gerenciar possíveis crises que possam ocorrer entre os sujeitos e o observador;
- Saber retirar-se do campo de observação;
- Analisar os dados;
- Elaborar um relatório sobre os elementos obtidos. (VIANA, 2003, p. 30).

Acrescentou-se a estas, o retorno aos/às observados/as e recolhimento de permissão para que o material coletado possa ser utilizado e divulgado cientificamente, itens que ouvimos atentamente em nossa conversa, tomando nota e os seguindo em nossa pesquisa. Durante as observações, outras ações também foram desenvolvidas, como: os Registros de arquivos; Notas de campo em diário de bordo e gravações em áudio e vídeo que foram transcritas posteriormente (estas notas foram acompanhadas por esboços de desenhos e de outras observações como, por exemplo, letras de músicas e diálogos); e conversas formais e informais (VIANA, 2003), foram adotadas como estratégia ao longo do percurso.

Na oportunidade, contamos que a observação não foi empregada sozinha nesta pesquisa, a entrevista também foi preparada para a investigação. Pensada a partir de Lakatos e Marconi (2003), a entrevista foi entendida como o encontro entre pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um assunto, mediante uma conversação de natureza profissional.

Sempre tendo em mente que tal qual é improvável que os jovens que integram a pedagogia da roda consigam ter relações idênticas com a interpretação do mundo, quanto mais ao pesquisador é impossível perceber aquilo que aqueles sujeitos percebem, como observou Geertz (1998, p. 89), “o que ele [o pesquisador] percebe, e mesmo assim com bastante insegurança, é o ‘com que’, ou ‘por meios de que’, ou ‘através de que’ (ou seja, lá qual for a expressão) os outros percebem”. Tratando da incapacidade do pesquisador em perceber a subjetividade do/a entrevistado/a, um sujeito dotado de várias possibilidades e desejos, um ser multifacetado, vale lembrar que:

Comunidades, grupos sociais e subculturas contam histórias com palavras e sentidos que são específicos à sua experiência e ao seu modo de vida. O léxico do grupo social constitui sua perspectiva de mundo, e assume-se que as narrativas preservam perspectivas particulares de uma forma mais autêntica (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003, p. 91)

Cientes disto, nesta pesquisa, nós trabalhamos com o ponto de vista dos/as jovens que vivenciam a pedagogia da roda, extraindo da “experiência-próxima” de cada sujeito a “experiência-distante”, como ensina Geertz (1998). As histórias desses/as jovens se tornaram a principal matéria de análises, possibilitando os desdobramentos da pesquisa. Por experiências entendemos, aqui, na perspectiva de Larrosa como aquilo “[...] que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (BONDÍA, 2002, p. 21), algo que se entrelaça na história de vida, onde os narradores são os atores dela e não espectadores.

Nesta direção, partimos para a definição da tipologia das entrevistas. Se inicialmente a entrevista semiestruturada (LUDWIG, 2009) foi pensada como a ferramenta para colher as informações, a mesma não se manteve até a etapa de campo, quando recorremos à entrevista narrativa. Diante das duas possibilidades de entrevista e sem nenhuma relação hierárquica entre elas, tornou-se necessário selecionar qual delas melhor atenderia a este projeto. Para tanto, a justificativa das professoras foi determinante para a escolha, visto que:

Vem se destacando, recentemente, nos domínios da pesquisa qualitativa, uma vertente metodológica que se discute a utilização não somente de narrativas (de um modo geral e em suas variadas formas), mas a entrevista narrativa, especificamente, para a abordagem de mundos individuais de experiência ou experiências subjetivas, como alternativa às outras modalidades de entrevista, tal como a semi-estruturada. Visto que nem sempre estão claras e evidentes as particularidades, diferenças e condições de realização de uma ou outra modalidade de entrevista, e considerando o conhecimento incipiente sobre a entrevista narrativa [...] (TEIXEIRA; PÁDUA, 2006, p. 05)

Neste entendimento, optamos por migrar definitivamente para a entrevista narrativa. Justamente por compreender que mais oferece meios para responder o nosso problema de pesquisa. Além de Teixeira e Pádua (2006) também conversamos com Silva e Pádua (2010) que, em consonância, desenvolveram sobre essa metodologia, entendendo-a como uma forma discursiva que melhor recupera as interpretações dos sujeitos entrevistados sobre eles próprios, os outros e o mundo. Diferentemente de outros tipos de entrevista, na narrativa conta-se apenas com uma pergunta, conhecida como “pergunta gerativa”, que tem a missão de estimular um relato do entrevistado começo-meio-fim ou situação-transformação-situação (SILVA; PÁDUA, 2010), como nos ensinaram.

Na mesma oportunidade, Sandra Jovchelovitch e Martin W. Bauer (2003), após terem duas experiências satisfatórias com as entrevistas narrativas, decidiram por tornar público as suas recomendações pelo uso da técnica, juntamente com a tradução e a sistematização de Schütze com algumas elaborações próprias dos tradutores. Nesta perspectiva, Jovchelovitch e Bauer (2003, p. 97) construíram e expuseram uma tabela em que elencam as quatro “fases principais da entrevista narrativa”. Além da Preparação, são elas; Iniciação; Narração Central; Fase de Perguntas; e Fala conclusiva. Em cada uma destas fases, um conjunto de regras precisa ser respeitado para garantir a efetividade da técnica empregada e melhor coleta de informações acerca da pergunta lançada ao entrevistado.

Os olhos e ouvidos voltados para Jovchelovitch e Bauer (2003) acolhiam o conhecimento apresentado para cada etapa. Primeiramente, a entrevista narrativa exige um estudo antecipado acerca do campo de estudo em que o pesquisador se propõe a investigar, por meio da “exploração do campo”. Somente após esta sondagem, ocorrerá a formulação de questões exmanentes⁶; aqui, “o ponto crucial da tarefa é *traduzir questões exmanentes em questões imanentes*, ancorando questões exmanentes na narração, e fazendo uso exclusivamente da própria linguagem do entrevistado” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003, p. 97). Estas duas etapas compõem a preparação da entrevista.

⁶ As questões exmanentes são as questões da pesquisa ou de interesse do/a pesquisador/a que surgem a partir da sua aproximação com o tema a ser pesquisado. As questões imanentes são temas e tópicos trazidos pelo informante. Parte do trabalho do/as pesquisador/a é transformar as questões exmanentes em imanentes, sempre utilizando a linguagem do/a entrevistado/a.

Na fase da Iniciação, a formulação do tópico inicial para a narração é o ponto central da fase. Para que possibilite a narração do entrevistado, Jovchelovitch e Bauer (2003) sugerem que, inclusive, auxílios visuais sejam empregados, porém indicam o problema de segmentar a narração com começos e fins esperados pelo pesquisador. Nesse sentido, outra orientação parece mais sensata, tendo como chave a “[...] elaboração de uma boa questão gerativa capaz de provocar uma narração do sujeito, cujos aspectos relevantes podem representar para os/as narradores/as algo muito além do que representará para a pesquisa e o conhecimento da vida social” (TEIXEIRA; PÁDUA, 2006, p. 03). Portanto, se a pergunta gerativa ou tópico inicial for capaz de provocar uma narração será o suficiente para atender a proposta.

Na segunda fase, continuam Jovchelovitch e Bauer (2003), a “narração central”, deve-se deixar o entrevistado a vontade para contar sua história. Ao pesquisador cabe apenas o encorajamento não verbal para que o sujeito continue a narração, não o interrompendo em hipótese alguma, até que finalize sua fala.

Após a escuta atenta, chega a “fase de questionamento”. Neste momento, “as questões exmanentes do entrevistador são traduzidas em questões imanentes, com o emprego da linguagem do informante, para completar as lacunas da história” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003, p. 99). Embora nesta etapa sejam permitidos os questionamentos, as perguntas do tipo “por quê?” devem ser evitadas; assim como as perguntas que lembrem um interrogatório ou questionário. Também não é espaço para discutir contradições, dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes do narrador diante de alguma situação.

Na última fase, “a fala conclusiva” após desligar os equipamentos de gravação, outras informações podem ser trazidas a luz pelo entrevistado. Elas devem ser anotadas em um diário de campo ou um formulário especial para sintetizar as informações, a fim de não perder nada que foi contado (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003). São permitidas perguntas do tipo “por quê?” para elucidar pontos que não foram aprofundados mesmo após as outras tentativas.

Durante a conversa, ao pé do pau de fitas, a intenção de trabalhar com as entrevistas narrativas sofreu mais mudanças. Além da experiência de Tião Rocha com a pedagogia da roda no CPCD e as de Jovchelovitch e Bauer (2003), encontramos outras propostas pedagógicas, de um professor e pesquisador vindo do outro lado da fronteira, na Argentina. Sob a coordenação do professor Daniel Suárez, embaladas por textos do patrono da educação

brasileira, Paulo Freire, e outros pensadores, como Freud (SUÁREZ; OCHOA; DÁVILA, 2003), Freinet, Rousseau, Makarenko e Pestalozzi (SUÁREZ; OCHOA, 2005), conhecemos o trabalho desenvolvido por ele com docentes da América latina.

Tomamos conhecimento da *Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas*, o nome dado aos círculos promovidos por Suárez, uma experiência que vai além da simples escrita ou diálogo. Os participantes são convidados e estimulados a escrever, revisar, discutir, indagar, comentar e reescrever as palavras que usam e as que não foram pronunciadas para dar conta do mundo em que habitam e para dar sentido a suas práticas (FUENTE; SUÁREZ, 2007). Esta proposta almeja a Autoformação; ao passo que produz a Co-formação, organizando a produção do saber para além do campo acadêmico e influenciando diretamente a prática docente. Gera, ainda, relações de horizontalidade, levando os integrantes da atividade a assumirem o protagonismo; com intuito de possibilitar outras formas de produção de conhecimento acadêmico, que, ao contrário da proposta, é um espaço mais hierarquizado.

A documentação começa pela seleção de experiências a documentar e a construção de narrativas pelo/a professor/a sobre problemáticas do que se pretende indagar. Em um segundo momento, busca a mediação desses escritos por meio dos comentários dos outros participantes do coletivo de narradores que lêem e interpretam os sucessivos relatos. Nesse processo contínuo de reescrita, os/as escritores/as tornam-se cada vez menos ingênuos/as com o processo. O resultado é uma descrição densa da experiência.

Assim, com as conversas sobre as narrativas produzidas, surge a “espiral hermenêutica” cada vez mais complexa, fruto desse processo de reconstrução narrativa da experiência. Na medida em que se reescreve-lê-indaga-comenta-reescreve – a práxis da escrita - se atinge a última versão do relato. Contudo, antes que os relatos possam vir a público, o grupo os acompanha e protege até que sejam discutidos os termos da sua publicização.

Após os termos serem discutidos, o relato privado ou coletivo se torna público, e intervém no debate pedagógico sobre a educação. O/a docente é visto e se vê como sujeito autoral da pesquisa narrativa, como protagonista. Por fim, as documentações são disponibilizadas em circuitos de leitura e são os/as próprios/as autores/as que decidem o que vão fazer e onde divulgar o material produzido: se em programas de rádio, congressos ou outros formatos. Esta etapa é muito importante porque completa o ciclo de desenvolvimento profissional, além de

extrapolar o espaço da escola e se conectar a outras redes de pesquisadores/as e educadores/as.

A conversa foi proveitosa, mas chegava ao fim. Com todo esse conhecimento teórico-metodológico acumulado, precisávamos reunir os instrumentos para aprender como cada um demandaria ser manejado. A primeira lição: selecionar os textos e documentos para leitura e análise, a observação participante e as entrevistas narrativas não haviam sido tão difíceis quanto pareceu nas tentativas de articulação concisa entre os métodos. Para conferir em nosso texto a vivacidade dos/as jovens que foram entrevistados/as, tornou-se necessário ir além da pesquisa pelos métodos, precisávamos criar e afinar cada instrumento.



2.2. Criando e afinando à melodia

*Oh velho Deus dos homens
Eu quero ser tambor
E nem rio
E nem flor
E nem zagaia por enquanto
E nem mesmo poesia
Só tambor ecoando como a
Canção da força e da vida
Só tambor noite e dia
Dia e noite só tambor
Até à consumação da grande
Festa do batuque!
Oh velho Deus dos homens
Deixa-me ser tambor
Só tambor!*

(Quero ser Tambor - José Craveirinha)

O cortejo seguiu pela cidade, ao passo que nos dirigíamos à nossa oficina. Passeando pelo acervo, contemplamos muitos instrumentos finalizados juntamente a braços de violão pendurados pelas paredes, arcos de violino sob as mesas, além de toda sorte de cordas, madeira, metais, couros e cabaças. Diante de tantas possibilidades, tudo aquilo que havíamos aprendido na conversa em roda com os/as músicos/as e *luthiers*⁷ se faziam essenciais naquele momento.

⁷ É o/a profissional que constrói e/ou faz reparos em instrumentos musicais.

À medida que caminhávamos pelo ateliê, dois instrumentos, já prontos, foram selecionados: um berimbau e um tambor. Estes não exigiam nenhum reparo, apenas a habilidade de conduzi-los. Assim, procuramos na sabedoria do antigo berimbau, já experimentada em muitas rodas, a proximidade com as pesquisas bibliográficas e documentais, que propagam o conhecimento científico daqueles que percorreram esse caminho antes de nós. Tal qual o gunga, o médio e o viola, três tipos de berimbaus, são necessários para sustentar e ditar o estilo e ritmo do jogo de capoeira, os referenciais teóricos e documentos sobre a instituição e a pedagogia da roda foram imprescindíveis para a realização desta pesquisa.

Por sua vez, o som do tambor que reverbera pelo espaço, assim como o sonar utilizado para as navegações, permite uma observação participante, atenta e detalhada do ambiente. Sempre que soado, permitiu, por suas vibrações, coexistir com todos/as os/as presentes. Assim como com o berimbau, o tambor exigiu poucos ajustes, entretanto, foi necessário um maior tempo para aprender como tocá-lo sem assustar as pessoas do recinto, mas permitindo que o som percorresse todos os cantos. O instrumento era afinado e o nosso olhar e a audição eram treinados.

O lugar escolhido para tocarmos o tambor, foi o Projeto Ser Criança, em Araçuaí – este e outros projetos, além da história e funcionamento do CPCD serão explicados mais adiante. Assim, o trabalho de campo foi concentrado nesse projeto para acompanhar a realização da pedagogia da roda, visto que nos demais projetos as rodas ocorrem apenas a partir de alguma demanda pontual, como foi evidenciada ao longo dessa pesquisa, também identificamos que grande parte dos/as jovens que se matriculam em outros projetos iniciam seu contato com a ONG através desse projeto, o que ressalta a sua importância para a apresentação e efetivação da pedagogia da roda.

Os ouvidos também precisaram ser treinados para se atentar as narrativas provocadas pelo agogô. Sendo este o instrumento mais trabalhoso de possuir e de tocar. Para confeccioná-lo, buscamos parte da matéria-prima em Tião Rocha, com a proposta da pedagogia da roda, uma prática cotidiana dos/as jovens do CPCD; e em Daniel Suárez, a *Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas*, parte dos estudos acadêmicos desenvolvidos junto a professores da América latina, sempre orientados por Jovchelovitch e Bauer (2003).

Nesse movimento de aproximação do conhecimento acadêmico e o empírico, pensamos em articular essas duas propostas na construção do instrumento, ampliando as entrevistas narrativas para o coletivo, propondo o que chamamos de “rodas de narrativas”. Ou seja, reunido os/as jovens em roda, buscando estimular suas narrativas e documentar tais experiências, refletindo sobre elas e ao fim buscando formas de torná-las públicas. Nessa perspectiva, acreditamos que os/as jovens do CPCD poderiam utilizar as narrativas para descreverem suas experiências pedagógicas com a pedagogia da roda e, num processo de reflexão coletiva, encontrar novas palavras para dizer sobre o seu mundo e a sua vida no contexto em que vivem.

Após relermos os manuais, cortar algumas partes e emendar, dobrar e costurar outras, as campânulas foram preparadas, a roda de narrativa não era apenas uma ideia, aos poucos, se tornava tangível. Tamanho trabalho em sua construção, se justifica pela necessidade de atribuir as características de um idiofone, tendo pelo próprio corpo a produção do som, sem que fosse preciso nenhum tipo de tensão, posto que não é recomendado interferir ao longo da narrativa do/a entrevistado/a.

Com a estrutura do instrumento construído, partimos para a lapidação da baqueta, também chamada de pergunta gerativa, que foi responsável por provocar o som do agogô, nas rodas de narrativas. Depois de muito trabalho, atingimos o formato que precisávamos. Reunidos em roda, os/as jovens poderiam narrar suas respectivas histórias, interpelados/as – ou tocados/as – pela seguinte pergunta: *Cada um e cada uma de vocês, um por vez, claro, podem contar como a pedagogia da roda está presente na sua vida, desde o seu ingresso no CPCD, em outras atividades, em casa, na escola, enfim, em todos os espaços e momentos que você se percebe reunido em círculo com outras pessoas para praticar a pedagogia da roda?* Com o auxílio de gravadores e câmeras, autorizados pelo grupo, as rodas de narrativas foram registradas, para compor o material de documentação.

Utilizando alguns recortes do material das campânulas do agogô (rodas de narrativas), o último instrumento foi construído, para tocar em aspectos específicos que as narrativas poderiam não acessar. Composto por perguntas mistas, tanto fechadas quanto abertas, o triângulo (ou o questionário, como preferir) foi pensado para levantar as informações sociais, econômicas e culturais dos/as jovens do CPCD.



Finalmente, o berimbau, o tambor, o agogô e o triângulo estavam prontos. A performance, planejada e ensaiada. Tudo estava como previsto para o início do trabalho de campo, em 18 de março de 2019. Entretanto, ao chegar à Araçuaí para dar início à pesquisa, me deparei com uma situação inesperada: a pesquisa que havia sido pensada para ocorrer em três semanas no CPCD, 15 dias úteis, teve que acontecer em apenas 9 dias úteis, visto que os/as educadores/as haviam ficado uma semana em viagem para outra cidade e na semana em que cheguei eles estavam regularizando os trabalhos que haviam ficado paralisados, como fui informado.

Outras questões foram encontradas em campo, como: há algum tempo a instituição vem travando lutas constantes para se manter em funcionamento, a queda de recursos financeiros trouxe instabilidades aos projetos. Naqueles em que havia jovens ativos/as, a quantidade de participantes era baixa, posto que com a ausência de recursos financeiros, oriundos de parcerias com grandes empresas e com o Estado, fez-se necessário a redução das ocupações. Na cidade a baixa taxa de ocupação, 11, 63% da população segundo o IBGE (2010), influencia diretamente na expectativa e empenho para o trabalho dos/as jovens. Se junta a isto, a necessidade de gerar renda através do próprio trabalho, o quê, por questão de prioridade, afastou os/as jovens da proposta da pesquisa, posto que se ocupavam de produzir, inclusive uma das fabriquetas esteve funcionando durante todo o final de semana para que fosse possível a entrega dos produtos encomendados, como me informaram.

Diante deste cenário, foi necessário realizar novas afinações em nossos instrumentos, ali mesmo, sem tempo de retornar ao ateliê. A começar pela observação participante, que foi revista para se concentrar no projeto Ser Criança, por ocorrer de maneira diferente nos outros projetos. Assim, esticamos o couro do tambor, para observamos o funcionamento da pedagogia da roda e o envolvimento dos/as jovens do CPCD, nas diversas situações em que ela era empregada em Araçuaí, mas principalmente nesse projeto especificamente.

À medida que os projetos eram visitados e os/as jovens se tornavam nossos/as conhecidos/as, era realizado o convite para participarem da pesquisa e integrar a rodas de narrativas; também as documentações, como o *Termo de consentimento Livre e Esclarecido* e o *Termo de Autorização do Uso de Imagem e Depoimento*, necessárias para autorizar as suas participações, e o questionário lhes eram explicados e entregues para que fossem preenchidos e devolvidos posteriormente. Assim o triângulo (a saber, o questionário) não exigiu reparos; já o berimbau (a pesquisa bibliográfica e documental), passou por alguns desde o início da

escrita, uma vez que aguardamos as categorias de análise emergir das próprias entrevistas, como será abordado mais adiante.

Por sua vez, o agogô (que são as rodas de narrativas) foi o instrumento que mais demandou ajustes. Inicialmente, seriam convidados/as a nos oferecer suas histórias biográficas jovens com idades entre 16 e 22 anos; que estivessem ativo/a no projeto do CPCD, ao menos há um ano; e que se voluntariasse a compor a roda de narrativas. Procuramos também contemplar as diversidades de gênero, raça e etnia, incentivando a participação de jovens garotas, negros/as e indígena em nosso grupo. Entretanto, o intervalo de idades precisou estender aos 27 anos de idade para que fosse possível alcançar mais jovens do CPCD.

A participação dos/as jovens está concentrada nas fabriquetas (software, cinema e artesanato), na Loja Dedo de Gente (lugar onde são vendidos os artesanatos), e também existindo alguns que participam esporadicamente do projeto Ser Criança, além de Educadoras e Educadores que também trabalham neste último projeto. Assim, das três fabriquetas em funcionamento em Araçuaí, foi possível visitar e convidar os jovens de duas: O Cinema Meninos de Araçuaí, com três jovens; e a Fabriqueta de Software, também com três jovens, sendo um deles o educador, e uma jovem. Outras duas jovens e um jovem, um educador, foram convidadas/o no Projeto Ser Criança. Destes, os três jovens do Cinema Meninos de Araçuaí, um jovem da Fabriqueta de Software e duas jovens do projeto Ser Criança aceitaram participar das rodas de narrativas.

Também foram convidadas duas jovens da Loja Dedo de Gente, o espaço em que são vendidos os artesanatos produzidos. Embora elas tenham participado da roda de narrativas juntamente com o jovem da fabriqueta de Softwares, as mesmas não autorizaram a publicação de suas narrativas.

Portanto, participaram das rodas de narrativas, oito jovens, quatro de cada sexo, com idades entre 16 e 27 anos de idade. Contudo, contamos apenas com seis documentações narrativas, que são os textos escritos que narram as experiências dos/as jovens participantes, ao término das rodas, visto a desautorização de duas jovens. Além destas, um casal de jovens se voluntariou para participar, vindo a desistir ao longo do processo, alegando falta de tempo para desenvolver a escrita das narrativas, ambos trabalham oito horas por dia e frequentam instituições de ensino noturno. Dois outros jovens que foram convidados para compor as

Rodas de Narrativa não aceitaram o convite, pois disseram estar sobrecarregados com os trabalhos pendentes naquela semana. Desta forma, foram realizadas três Rodas de Narrativas: uma na Fabriqueta de Software e na Loja Dedo de Gente (com adesão de um jovem e duas jovens); uma no Cinema (com adesão dos três jovens); e uma no Ser Criança (com adesão de duas jovens).

Com todos os instrumentos ajustados, preparamo-nos para que fosse possível extrair o máximo proveito destes métodos. Prestes a iniciarmos a nossa dança de fitas, cabe-nos apontar como foi conduzida a nossa cantiga, a análise das narrativas.

Os dados reunidos a partir dos questionários foram tabulados em diferentes tabelas, que são apresentadas a partir do item “3. 5. *Desde a ONG ao município, um estudo sobre o/a jovem local*”. As informações dos/as jovens entrevistados/as foram comparadas com dados do município, recolhidas ao longo da minha estadia na cidade em diferentes órgãos e instituições públicas e privadas. Também são utilizadas informações do IBGE, que embora estejam desatualizadas, os números nos dão uma visão aproximada da realidade que serve ponto de partido, para nos aproximarmos do que é ser jovem em Araçuaí.

Já os diários de campo, as entrevistas e documentações narrativas, foram transcritas, organizadas e agrupadas por palavras-chaves em quadros sinópticos (MALINOWSKI, 1976). Após serem identificadas e marcadas as quantidades de ocorrências de cada “palavra-chave”, foram agrupadas em categorias, tendo sido assinalada a quantidade de vezes em que apareceram em cada um dos registros. Ao fim, foram somadas e visualizadas em uma tabela detalhada pelas colunas: assunto, palavra-chave, narrador/a e quantidade de ocorrências.

Os dados sistematizados em tabela facilitaram o acesso e compreensão dos aspectos investigados e suas respectivas análises. Partindo das categorias com maior ocorrência de registros, foi empregada a análise Hermenêutica (SOARES, 1994; FORTE *et al*, 2017) para analisar as informações coletadas, articulando-as às observações e análises bibliográficas e documentais realizadas ao longo de todo o processo de pesquisa.

3. CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DA PESQUISA

*“A poesia
Quando chega
Não respeita nada.”*

(Subversiva - Ferreira Gullar)

Após o retorno a Belo Horizonte, depois da pesquisa já realizada, nós esvaziamos nossos alforjes que continham dois tipos de informações e anotações: as que já haviam sido levadas para o campo e as que de lá foram trazidas. O vasto material que possuíamos foi despejado pelo ateliê, e passou a ser minuciosamente averiguado. Paralelamente passamos a nos ocupar da contextualização do campo da pesquisa, nos ocupando da noção de juventudes, mais especificamente, juventudes rurais, assim como das características locais e de quais juventudes encontramos no município no Vale do Jequitinhonha, no município de Araçuaí e no CPCD. Uma vez agrupados, todos esses materiais foram organizados para que sucintamente, possam apontar o campo encontrado e percorrido por nós. Para que não precisemos tatear novamente o terreno adentrado, todo o conhecimento necessário à contextualização se encontra reunido nos subitens que apresentamos a seguir.

3.1. Mais que uma palavra: juventudes, no plural

*“Eu me lembro muito bem do dia em que eu cheguei
Jovem que desce do norte pra cidade grande
Os pés cansados e feridos de andar légua tirana...
E lágrima nos olhos de ler o Pessoa
e de ver o verde da cana.*

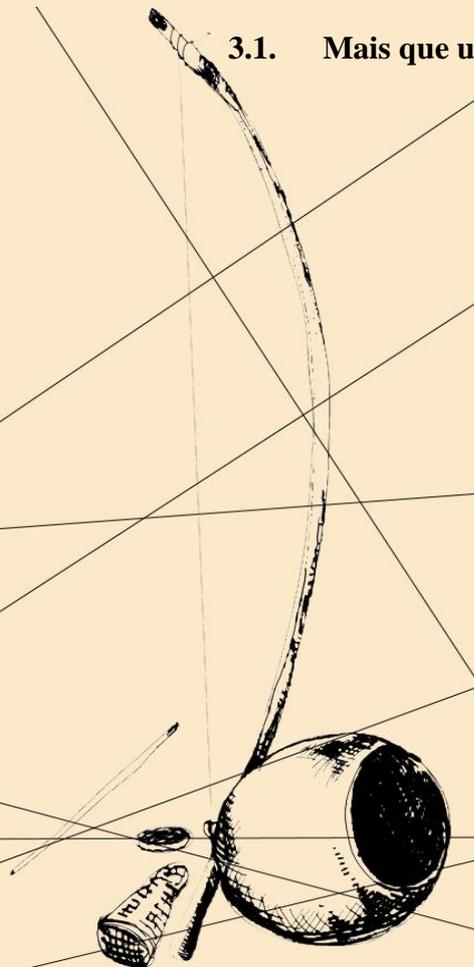
*Em cada esquina que eu passava um guarda me parava,
pedia os meus documentos e depois
sorria, examinando o três-por-quatro da fotografia
e estranhando o nome do lugar de onde eu vinha.
Pois o que pesa no Norte, pela lei da gravidade,
disso Newton já sabia cai no Sul, grande cidade
São Paulo violento, corre o Rio que me engana.*

[...]

*A minha história é talvez
é talvez igual a tua, jovem que desceu do Norte
que no Sul viveu na rua
e que ficou desnorteado, como é comum no seu tempo
e que ficou desapontado, como é comum no seu tempo
e que ficou apaixonado e violento como eu, como você.*

*Eu sou como você
Eu sou como você.”*

(Fotografia 3x4 – Belchior)



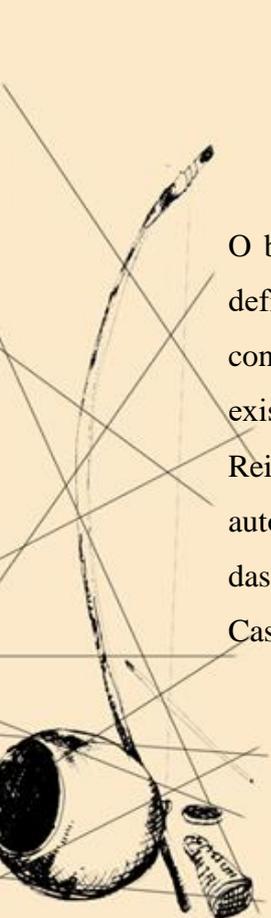
Foi assim, rumando ao nordeste de Minas, que ao longo da viagem, que o berimbau começou a soar. A bolsa foi revirada, ao encontro de alguns cartões escritos e fichamentos em folhas soltas. As anotações inacabadas feitas no decorrer da pesquisa bibliográfica, com intuito de organizar os rascunhos e excertos, pediam para serem folheadas. Assim o fizemos.

De modo geral, foram agrupados dois blocos de textos: Um deles continha algumas ideias que já não cabiam mais a proposta da pesquisa, visto os mais recentes rumos tomados, sendo devolvidas a um dos compartimentos da bolsa, para, quem sabe noutro momento, inspirarem novas escritas. O outro bloco, com ideias que se propõem a discussões necessárias a esta dissertação, foram colocadas a vista dos olhos para que pudessem ser lidas atentamente.

Após garimparmos os textos dos/as teóricos/as que estavam na bolsa, nos deparamos com a discussão sobre a juventude que ali era defendida por alguns/mas autores/as. Vimos como as diversas e diferentes percepções, com base na noção etária ou na construção social, provocam interesse acadêmico, e dão origem a diversas pesquisas nos programas de pós-graduação brasileiros. Inclusive com algumas destas pesquisas produzidas no período entre 1999 e 2006 sendo organizadas em dois volumes, totalizando onze capítulos coordenados por Spósito (2009a; 2009b), como uma análise do estado da arte sobre a juventude.

Contudo, o emprego do termo “jovem” já ocorria pelo senso comum, pelo campo acadêmico e em espaços políticos há muito tempo, desde o século XIX, como informa Castro (2012), inicialmente, apenas como uma oposição geracional entre jovens e velhos. Porém o grande impulso no debate sobre esta categoria é mais recente, datando o final do século XX e início do século XXI (CASTRO, 2012).

Por se tratar de discussões mais recentes, muitos pontos ainda serão necessários avançar pelo diálogo, embora alguns trabalhos tratem a “[...] juventude como categoria autoevidente ou autoexplicativa, como se a concepção de juventude fosse consensual, utilizando idade e/ou comportamento como definições metodológicas” (CASTRO, 2012, p. 439). São muitos os esforços para compreender melhor esta fase da vida (PAIS, 2009), a cultura juvenil (DAYRELL; GOMES, 2002), enquanto transição para a vida adulta (CASTRO, 2012), entre outros aspectos.



O bloquinho de anotações é esfolheado por nós com vigor em busca de esclarecimentos e definições precisas sobre essa categoria, mas “[...] entre acadêmicos e especialistas não há consenso sobre o que caracteriza a juventude, nem sobre como recortá-la ou, mesmo, se existem traços característicos que justifiquem o uso [...]” (TOMMASI, 2017, p. 1). Reiniciamos as leituras e com ânimo, ao perceber que as relações de dependência e de autonomia, maturidade, idade, dentre outros critérios, foram construídos para se aproximar das investigações sobre esta categoria, como identificou Luciano (2014). De igual modo, Castro (2012, p. 439), observa que:

Muitas dessas construções carregam um olhar em que a juventude é passível de uma definição universalizante, tais como definições da categoria com base em elementos físicos/psicológicos, como faixa etária, mudanças físico-biológicas e/ou comportamentais; definições substancializadas/ adjetivadas da categoria; e definições que associam juventude e jovem a determinados problemas sociológicos e/ou a agentes privilegiados de transformação social.

Em documentos oficiais, observamos uma multiplicidade de interpretações no que tange as classificações etárias, sobretudo na confluência entre adolescência e juventude. A Organização das Nações Unidas (ONU) caracteriza os sujeitos dos 15 aos 24 anos de idade como jovens; no Brasil, o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013) reconhece por jovens os/as pessoas com idades dos 15 aos 29 anos; enquanto, também no Brasil, são considerados/as como adolescentes as pessoas com idades entre 12 e 18 anos, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA: Lei nº 8.069/1990).

Embora as pesquisas comumente tratem da faixa etária de 15 a 24 anos para se referir à juventude, não é sempre assim. Na pesquisa *Informe Juventud en España*, investigou-se entre 15 a 29 anos, já na *Encuesta Nacional de Juventud 2000*, o *Instituto Mexicano de La Juventud* pesquisou jovens entre 12 a 29 anos (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006); Já Pochmann (2004) entende que ao tratar da questão etária, a tendência é haver alargamentos ainda maiores nesse recorte, se estendendo dos 16 aos 34 anos. Nesta direção, discute-se quanto tempo dura a juventude? Começa aos 12, 15 ou aos 16 anos? Tendo como base no Estatuto da Criança e do Adolescente, Groppo (2004) afirma que a adolescência vai dos 12 aos 15 anos, portanto, para ele, certamente, a juventude começa aos 16 anos, mas quando se encerra? Ainda não sabemos se ela alonga até os 25 ou 29 (GROPPO, 2004), ou se mais ou menos que isto.

Diferentemente da Medicina e da Psicologia que enxergam a juventude como puberdade e adolescência, respectivamente (GROPPO, 2004), busca-se desvencilhar o olhar e entender a juventude na perspectiva sociológica. Na procura por balizadores, Groppo (2004) elucida em seu trabalho a colocação de autores que defendem que a juventude é apenas uma construção imaginária e que tal nomenclatura foi criada apenas para rotular os indivíduos de determinada fase etária, para que fosse mais fácil a manipulação ideológica destes; outros teóricos entendem a juventude como parte do curso da vida, sendo um suporte natural e universal da vida em sociedade; e aqueles que enxergam na juventude a fonte inicial de elaboração da identidade social dos sujeitos no mundo moderno, acompanhado da experiência e da classe social, mas que acredita na “unidade de geração” como uma realidade possível por meio das trocas de experiência coletiva que são compartilhadas por outros sujeitos. Já Cover e Cerioli (2015) apresentam a concepção de juventude, defendida por outros teóricos, como uma etapa entre a puberdade e a assunção de responsabilidades e autoridades da vida adulta.

Contrariamente a todos estes, Groppo (2004, p. 11) defende “[...] que a realidade da juventude não é tão somente da ordem da ‘natureza’, mas principalmente da ordem do ‘social’ e, portanto, uma criação histórica, não um invariante universal”. Logo, o aporte teórico adotado nesta pesquisa, sem adentrar no que tange as influências hormonais, priorizamos investigar as/os jovens enquanto sujeitas/os sociais, e suas participações no mundo. Tendo consciência que aquelas/es identificadas/os como jovens são posicionados em um espaço de subordinação nas relações sociais, ao passo que, paradoxalmente, são associadas/os ao futuro e as transformações sociais (CASTRO, 2012). Neste entendimento, os/as jovens são entendidos como sujeitos sociais, como também é defendido por Dayrell (2003).

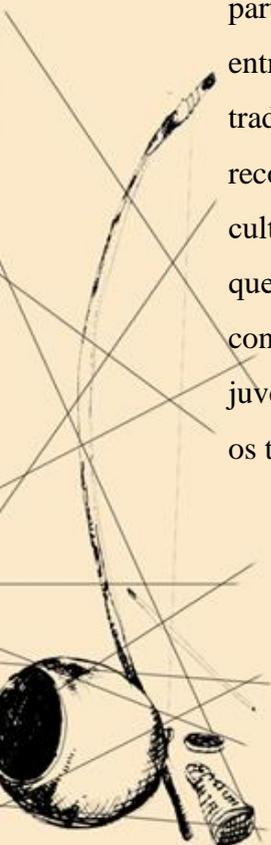
Esse entendimento nos levou à Gohn (2013), que compreende o termo “sujeito” carregado em si por uma ideia fortemente perceptível. Indubitavelmente o emprego de “sujeitos pressupõem ação, movimento. É bom recordarmos que até nas figuras da linguagem gramatical, o sujeito é, usualmente, acompanhado de um verbo, que lhe atribui um sentido, uma ação. Os sujeitos se constituem, portanto, em ações, de uns com outros” (GOHN, 2013, p. 18). Nesta discussão, a autora indica que ao se falar em sujeito, em uma análise acerca da sociedade, demarca-se uma posição interpretativa, que se alinha a nossa metodologia de pesquisa; de outro lado, os termos como ator (seja social, político, cultural) e/ou agentes são empregados com outras intencionalidades, por isso não cabendo a esta proposta.

Ao passo que tais contribuições teóricas surgiam diante dos nossos olhos, mais conscientes ficamos acerca da conjugação de juventudes no plural e não no singular. Contudo, embora seja um avanço e extremamente importante essa noção de juventudes, a entendemos igualmente a Pereira e Gonçalves (2016), que não vem esta compreensão, como suficiente para encerrar a discussão ou estruturar tratamentos igualitários e justos, condizentes com a ampla diversidade destas/es sujeitas/os sociais, compreendendo-as/os e tratando-as/os na totalidade de suas experiências, considerando a realidade de seu do local social.

Com vistas a adentrar as realidades destas/es sujeitas/os, e conhecer suas generalidades e particularidades, além da condição juvenil, buscamos conhecer a situação juvenil das/os entrevistadas/os. Assim, recorreremos ao bloquinho, apontando que a situação juvenil “[...] traduz os diferentes percursos que esses jovens experimentam a partir dos mais diferentes recortes: de classe, de gênero, de etnia, além das questões regionais, locais e dos grupos culturais nos quais estão inseridos” (DURAND; ALVES, 2015, p. 72). Ressaltam, também, que as vivências nestes grupos “[...] oportunizam ou dificultam a sua constituição e construção do *ser jovem*” (DURAND; ALVES, 2015, p. 72). Nesta direção, para investigar as juventudes de Araçuaí, buscamos adentrar nas pesquisas sobre juventudes, onde encontramos os trabalhos sobre as juventudes rurais, contextualizando, historicamente, que o uso do:

[...] termo “juventude rural” – e o uso de correlatos como “jovem rural”, “jovem camponês”, “jovem do campo” – já era utilizado, como apontou Flitner (1968), no século XVIII, como em um estudo de Pestalozzi sobre populações camponesas. Desde o século XX, em trabalhos sobre a “família camponesa”, o termo individualizado “jovem camponês”, ou simplesmente “jovem”, vem sendo acionado com frequência para designar filhos de camponeses que ainda não se emanciparam da autoridade paterna – geralmente solteiros que vivem com os pais. (CASTRO, 2012, p. 441)

Assim, a juventude rural é uma categoria menos debatida, que apesar de sua forte atuação “é pouco conhecido[a] e ainda muito negligenciado[a] pelas pesquisas sobre o tema juventude” (CASTRO, 2012, p. 443), sendo tratada em contraste às imagens urbanas, que ainda se confronta com os preconceitos da cidade sobre o campo. Sendo que, em grande parte, são jovens que dialogam com o mundo globalizado, se apresentam longe do isolamento e reafirmam sua identidade como trabalhadores e cidadãos na luta por direitos (CASTRO, 2012).



De modo geral, a “juventude rural é a denominação usual atribuída aos jovens que vivem em áreas rurais” (COVER; CERIOLI, 2015, p.54). Esta limitação da definição pode ser explicada pela recente inserção desta categoria nas pesquisas (PAULO, 2012), bem como a dificuldade para categorizar a juventude rural, como a faixa etária, ritos de passagem, emancipação familiar, migração (COVER; CERIOLI, 2015). Outro fator que impacta nesta definição, descartando a conceituação de juventude rural como oposição campo-cidade, está centrado no conjunto de transformações recentes, que dilui fronteiras entre a cidade e o campo, interferindo na categorização de juventude rural (COVER; CERIOLI, 2015).

Não se nega que a juventude rural é atravessada pelo peso do dilema campo-cidade, (CARNEIRO, 1998), mas entendemos que as/os jovens rurais enfrentam problemas sociais que nem sempre se assemelham aos enfrentados pelas/os jovens urbanas/os, pois tem suas raízes próprias ao meio social rural, como as questões de migrações sazonais, trabalho agrícola (COVER; CERIOLI, 2015), entretenimento, casamento, entre outros. Como exemplo, há em algumas regiões a percepção de migração como a ultrapassagem da condição juvenil (WOORTMANN, 2009). Neste movimento, frequentemente dizem: “Os jovens estão indo embora!”, como uma síntese da imagem do jovem rural no Brasil (CASTRO, 2012), sendo associada à migração do campo para a cidade.

Também, como escreveu Luciano (2014), para os jovens rurais as relações locais e familiares possuem papel de mais alta importância na formação e socialização, tendo no passado uma referência para escolhas, projetos de vida e possibilidades de realização, mas ciente que “nem todo filho de agricultor deseja ser agricultor; assim, tem-se que tirar-lhes a carga de serem os responsáveis pela continuidade da unidade familiar de produção” (LUCIANO, 2014, p. 100). Enquanto os jovens que decidem continuar no campo, devem ser considerados em suas particularidades, recebendo condições dignas para sua permanência.

Contudo, cabe a nós ressaltarmos que mesmo ao estreitarmos a nossa compreensão a de juventude rural, também não contemplamos a totalidade do que é ser jovem em Araçuaí. Isso por entender que, “na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeito que a experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem” (DAYRELL, 2010, p. 65). Neste entendimento, é necessário conhecer o contexto sociocultural dos/as sujeitos/as dessa pesquisa.

suficientes para represar aquelas águas, é o que nos conta o Instituto Terrazul (2006). Também é diferente perceber que toda essa água já avermelhada, que vence o que se coloca em sua frente, nasce em filetes cristalinos. Esse calor humano, acolhedor e eufórico, transmitido pelo Jequitinhonha aos que assistem seu trânsito, é construído ao longo de seu trajeto e de sua relação com outros riachos, rios e ribeiros de quem muito recebem e engrandecem suas qualidades.

O assovio do ainda pequeno Jequitinhonha entre as pedras sussurra sua despedida de seu modesto leito. O rio que avança se desloca no espaço e no tempo, uma metáfora que se completa no Jequitinhonha: à medida que suas águas são folheadas pelos ventos, e se afasta do leito, o seu tamanho e maturidade tornam-se perceptível. Metros abaixo, de sua nascente, é possível molhar os joelhos e, em alguns pontos, até nadar (INSTITUTO TERRAZUL, 2006). Falar em maturidade deixa o “Seô” Jequitinhonha mais tranquilo, do que falar em velhice. Afinal, ele é um rio experiente, que já formou muitos mestres canoieiros, suas memórias não foram perdidas, e as tremulações observadas nele não são tremores de idade avançada, mas agitação que ondulam ele por sob ele próprio.

Porém, não há como esconder seus muitos anos de labuta no cultivo de plantas da região, trato de animais e abastecimento comercial da região portuária, já tendo trabalhado em todas estas ocupações, sem se desejar descanso. Muitos que vieram até ele, ambicionaram lhe dar novos nomes. O Rio por sua modéstia sempre os aceitou. Em seus registros é possível ver listado que já foi chamado por: “Massangano, Rio das Pedras, Rio da Areia, Jequitinhonha do Campo, Jequitinhonha das Matas, Rio Encantado, Rio Grande, Giquiteon, Jeque-tinhong, Patixá, Yikitinhonha, Gacutinhonha, Iquitinhonha, Gequitinhonha, Jacutinhonha, Jiquitinhonha, Rio Grande de Belmonte e, por fim, Jequitinhonha” (RAMALHO, 2010, p. 14). Embora existam muitos nomes, é possível notar certo afeto nutrido pelo nome Jequitinhonha, posto a grande quantidade de variações com as quais já batizaram o mesmo rio anteriormente, culminando nesta exata nomenclatura atualmente.

A afetuosidade com este nome nos move a revirar nossas anotações até encontrar um trecho da matéria Indigenismo, de Serrano Pristino (Dario Augusto Ferreira da Silva), presente em um artigo do Portal de Notícias da cidade e região, em que afirmam ter chegado à etimologia mais convincente até aquele momento. No texto:



ele decompõe o nome do rio desta forma: jiqui-itá-hy-nhonha. Onde jiqui é jequi, armadilha para pegar peixes, ou “covo afunilado tecido de taquaras, o qual, cheio de iscas se lança no rio com o fim de se apanhar peixes vivos”. O nome jequi, por sua vez, vem i-ique-i – “o em que se entra”. Itá é partícula designativa de plural, que transforma jequi em jequis. Hy, que se pronuncia aspirado, mais para “ri” que para “i”, significa rio, e nhonha é sumir. Logo Jequitinhonha é o rio em que os jequis somem, por estarem pesados com os peixes capturados. Esse significado concorda com a etimologia popular que formou o híbrido no jequi tem onha, onde onha é peixe, logo no jequi tem peixe. Parágrafo do livro *Serro e Serrania – O Vale dos Boqueirões* volume 2, de Luís Santiago. (KIAU NOTÍCIAS, 2016).

Como reza a lenda local, a “onha” é um peixe que já alimentou comunidades inteiras que se dispunham a capturar os cardumes no rio, e o jequi era o modo mais prático de apanhar grandes quantidades de peixe. Seja pela pergunta daqueles que avistavam a armadilha, questionando: - *No jequi tem onha?* (RAMALHO, 2010), ou como no trecho acima, que cabe perfeitamente como uma resposta afirmativa a indagação anterior: - no jequi tem onha.

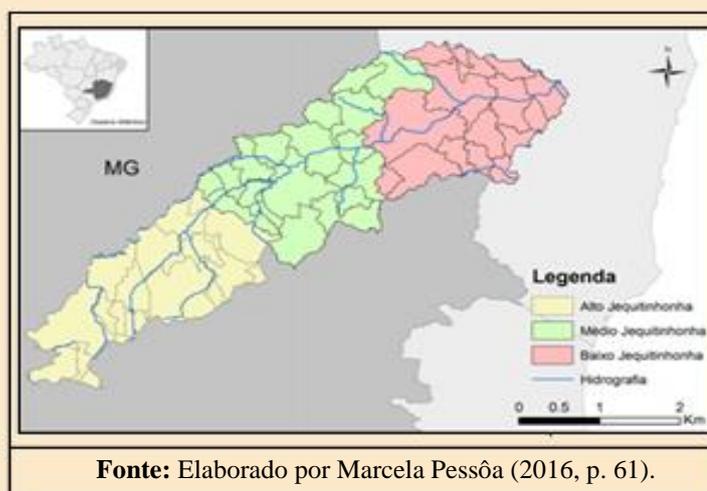
Ainda pensando as afetividades com o grande Jequitinhonha, não há como nos furtarmos de mencionar o ponto exato em que este rio estréia para os humanos: Pedra Redonda. Similar ao nome do morro em que nasce o rio são as próprias pedras que rolam em caminhada continua por baixo de toda aquela água. Estas pedras são apresentadas em Araçuaí como calhau, mas são conhecidas como “caiau” e tratadas pelos mais íntimos como “k-iau”. Estas pedras compõem também o acervo de muitas/os artistas da região, que partem delas para a realização de seus trabalhos artesanais.

A conversa com o rio está muito proveitosa, mas o desejo de conhecer mais me empurra adiante. A memória do rio desce em direção ao mar, enquanto a do Vale do Jequitinhonha se alastra da foz para a nascente. O movimento é outro, contrário a própria natureza. É parte da ação que levou o desespero e tristeza às aldeias indígenas, invadidas pelos colonizadores. Contudo, é este o caminho a ser encarado para o conhecimento do Vale. Convencido, subo a bordo da canoa que, guiada pelo canoeiro, me levará rio acima. Eu me ajesto. Saco da bolsa os textos que preparei para ler durante a viagem, uma caneta e um maço de folhas de papel para o caso de precisar tomar notas. Seguimos navegando.

Mais adiante, a proa da canoa beija uma margem do rio. O canoeiro nos convida a um rápido desembarque para que me conte o que sabe sobre a história do Vale do Jequitinhonha. Aceitamos. Após desembarcar, o seguimos a poucos passos da canoa, onde ele se encontra abaixado, de cócoras, e com um graveto em mãos. Com o caderninho e caneta prontos,

voltamos a nossa atenção à explicação ensaiada por ele. Os primeiros riscos se formam antes das palavras tentadas por ele. O mapa do Vale vai ganhando contorno, também os rios e as divisões por regiões (Figura 1). O desenho é repetido nas folhas do caderno, à medida que aguardamos alguma palavra cair de sua boca.

Figura 1: Regiões do Vale do Jequitinhonha



Com o mapa desenhado, o canoeiro enumera nos dedos das mãos, apontado em sua cartografia (Figura 1), as três regiões que formam a mesorregião do Vale do Jequitinhonha: Alto (região de Diamantina, próxima à nascente do rio), Médio (região de Araçuaí) e Baixo (região de Almenara). Ele nos diz que não há motivos para espanto pelo seu conhecimento das divisões das regiões, já que os limites são percebidos pela vegetação diversificada e característica de cada região, por exemplo: o Alto Jequitinhonha, próximo à Serra do Espinhaço (nascente do Rio Jequitinhonha), há predominância das chapadas e da vegetação natural, o cerrado, com muitos córregos, ribeirões e pequenos rios.

O Médio Jequitinhonha guarda características das duas regiões fronteiriças. O clima é mais quente, e aumenta a temperatura em direção ao Baixo Jequitinhonha, as savanas dividem a paisagem com plantações de capins para a alimentação pecuária, tomando lugar da Mata Atlântica que se estendia pelas duas regiões. O canoeiro nos desafia a encontrar nos textos que carregamos algo que o contradiga. Atividade sem sucesso, pois o mesmo que ele nos contou foi observado por Pessôa (2016, p. 66) afirmando que “o Alto e Médio Jequitinhonha pertencem as características do semiárido nordestino, enquanto o Baixo Jequitinhonha se

definia pela mata atlântica”, tornando-se possível o reconhecimento da região pela própria vegetação, embora já muito agredida e descaracterizada pelo ser humano, é característica pela transição dos biomas da caatinga, para o cerrado, à mata atlântica. Também, o relevo é marcante, como assinala Castro (2014), identificando o Alto Jequitinhonha, como uma região formada por terras altas e acidentadas; O Médio Jequitinhonha com a alternância entre chapadas, terras altas e planas, e terras baixas; e predominância de terras baixas e planas no Baixo Jequitinhonha.

A ocupação e formação de cidades começam pelo Alto e Médio Jequitinhonha com as atividades de mineração, os pequenos povoados se formaram próximos ao Rio Jequitinhonha (SANTOS, 2016). As primeiras localidades a serem ocupadas foram as atuais cidades de Serro, Diamantina e Minas Novas (PESSÔA, 2016), a partir delas foram se expandido e chegando a novas áreas. Toda essa porção de terra ao nordeste do Estado de Minas Gerais, conta hoje com cinquenta e um (51) municípios divididos entre as suas três regiões, sendo identificados vinte e dois (22) municípios no Alto Jequitinhonha, treze (13) no Médio Jequitinhonha e dezesseis (16) no Baixo Jequitinhonha. A maioria dos municípios do Médio Jequitinhonha se encontram na microrregião de Araçuaí, como pode ser visto no quadro abaixo:



Quadro 1 – Divisão de municípios da microrregião de Araçuaí

Microrregião	Municípios	Mapa
Araçuaí	Araçuaí; Carai; Coronel Murta; Itinga; Novo Cruzeiro; Padre Paraíso; Ponto dos Volantes; Virgem da Lapa.	

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Vale já foi considerado por viajantes como o “País do Jequitinhonha” (SOARES, 2000, p. 17), terra de abundância e fartura. A decadência do extrativismo de pedras e metais preciosos no Alto Jequitinhonha, em fins do século XVIII, provocou a descida da população para a mata, sobretudo daqueles que desejavam ter terras, descobrir lavras, ficar rico e aprisionar indígenas (SOARES, 2000).

Em 1974 o rótulo de Vale da Miséria foi atribuído pela Organização das Nações Unidas (ONU), pela região ser marcada pelo clima semiárido e por graves problemas sociais,

atingindo baixíssimos marcadores no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), tornando-se reconhecida por conter uma das maiores concentrações de miséria no Brasil e no mundo (PIERUCCI; FRANZI; LIMA, 2018). Se comparada as demais regiões mineiras, os Vales do Jequitinhonha e Mucuri apresentam as maiores taxas de analfabetismo (PIERUCCI; FRANZI; LIMA, 2018).

Estas muitas mazelas foram, por anos a fio, denunciadas pela imprensa, generalizando o Jequitinhonha como o “[...] ‘bolsão de pobreza’, ‘região problema’, ‘vale da miséria’, ‘ferida de subdesenvolvimento’ etc”. (SOUZA, 2003, p. 01). Acrescente a estes apelidos pejorativos, o de Vale da Pobreza, autores locais não negam, “[...] isso tem seu fundo de verdade nesse vale economicamente empobrecido de hoje [...]” (SOARES, 2000, p. 17). Contudo, Soares (2000) defende que se mude a ótica e os referenciais para realizar novas análises, pois identifica que o Jequitinhonha ainda sofre as consequências do processo colonizador.

De uma só vez, todo o Vale passou a ser estigmatizado. Revisitando, o que já disse Souza (2003), não se trata de omitir ou desconhecer os problemas da região que atingem a população, mas entender que o Vale não é homogêneo existe diferenciações. Sobretudo, reconhecer que as potencialidades e sucessos da população merecem destaques ao pesquisar e escrever sobre as experiências e vivências às margens do Rio Jequitinhonha. Caminhando ao encontro de Soares, e na contra mão destes estereótipos, muitos foram e são os movimentos e grupos culturais, sociais e políticos que lutam para vencê-lo. Ora, se o rótulo era coletivo, pensaram alguns jovens do Vale, a valorização também precisa ser. Assim,

A partir do recorte espacial definido pela bacia do Rio Jequitinhonha, artistas, grupos de cultura popular e militantes socioculturais se articulam em torno de um movimento em escala regional ressignificando, valorizando e fomentando trocas e intercâmbios entre grupos e vivências populares, produzindo, através de uma “realocação escalar”, a regionalização de manifestações até então vividas e percebidas como locais/municipais/comunitárias. (SERVILHA, 2012, p. 44).

Fez-se necessário que as manifestações culturais populares fossem convocadas e se mostrassem vivas e fortalecidas. Somente a exaltação de novas imagens, ideias e fatos seriam capazes de promoverem o reconhecimento e o apreço do patrimônio do Vale, que foi deixado de lado para falar da fome e seca que assola os municípios. Com este esforço, outros Vales vêm à tona, como escreveu Servilha (2012, p. 44) “o Vale da religiosidade e da cultura populares, o Vale da cultura afro-brasileira, o Vale da cultura indígena, o Vale das folias de

reis, do congado, da viola, das benzedeiras e rezadeiras, dos canoieiros, da oralidade, do ‘sentimento de comunidade’ [...]” e continua escrevendo do Vale, “dos cantos de domínio público, das lavadeiras, dos boiadeiros, dos mutirões, das festas nas ruas, da viola, do artesanato” (SERVILHA, 2012, p. 44), tamanha diversidade provoca o autorreconhecimento e a valorização da região.

Foi assim que, curioso em conhecer mais sobre a atuação daqueles jovens, me pus sentado e atento às palavras de Tadeu Martins (2012), um dos fundadores do Jornal *Geraes*, e um exímio contador de causos, para saber sobre a história de engajamento dos/as jovens do Vale nessa empreitada que mirava a superação do estigma da região. O calendário marcava o dia 10 de abril de 1977, um domingo de páscoa, e antes do findar do dia os/as jovens estudantes que foram de Belo Horizonte para celebrar a data com os familiares no Vale, precisavam embarcar nos ônibus de viagem. Atividade que beirava o impossível, e os/as jovens já sabiam disso, precisando, por vezes, realizarem um “pinga-pinga” (MARTINS, 2012) até Teófilo Otoni, de lá até Governador Valadares, e dali até Belo Horizonte. Cientes da maratona que enfrentariam, Aurélio Silby, José Alberto e Tadeu Martins, optaram por fazer as baldeações na segunda-feira pela manhã.

A má reputação, seguida da triste realidade do Vale do Jequitinhonha, incomodava muito os três amigos, sorte que a longa viagem serviria de plataforma para pensar a fundação de “[...] alguma organização capaz de contribuir para o desenvolvimento do Vale do Jequitinhonha” (MARTINS, 2012, p. 149). Pouco mais de um mês depois, um pedra-azulense estudante de jornalismo, George Abner, um conhecido do Aurélio, se interessa em conversar sobre a ideia. Reunião que se efetiva em 29 de maio de 1977, quando decidem pela criação de “[...] um jornal, que abordasse a situação política do Vale do Jequitinhonha e que circulasse em Itaobim e Pedra Azul” (MARTINS, 2012, p. 149).

Em agosto de 1977, já existiam a ideia e o nome. A primeira edição chegava ao Vale em março de 1978, impresso em preto e branco, com tiragem de três mil exemplares, sendo encerrada em julho de 1985, tendo contado com mais de 180 pessoas entre militantes e colaboradores e todas as cidades do Vale do Jequitinhonha, ao longo dos seus sete anos de existência.

Dentre as muitas contribuições desencadeadas pelo *Geraes*, os auxílios às criações de sindicatos, associações de classe e entidades culturais, se destacam. Contudo, o *I Encontro de Compositores do Vale do Jequitinhonha*, realizado em Itaobim, em 3 de novembro de 1979, merece destaque especial. Na ocasião, foram reunidos 22 compositores, vindos de 15 cidades da região.

O encontro foi impulsionado pelo sucesso do cartaz do evento, o qual era inspirado em um que era usado pela ditadura militar para tentar prender os opositores ao regime. Abaixo do título “procurados”, as fotografias de alguns compositores que participariam do evento foram enfileiradas. Os cartazes foram afixados em vários espaços de Belo Horizonte e do Vale do Jequitinhonha. Os/as mais apressados/a não liam o texto e espalhavam que todos aqueles compositores eram procurados pela polícia, o que garantiu a visibilidade do evento, que fora repercutido pelos canais de televisão e jornais impressos (MARTINS, 2012).

Deste modo, o *I Encontro de Compositores do Vale do Jequitinhonha*, ganhou o nome de “Procurados”, e em julho de 1980 originou, em Itaobim, o Festival de Cultura Popular do Vale do Jequitinhonha (Festivale) (MARTINS, 2012). As manifestações culturais extrapolaram o encontro de músicos, e no ano seguinte aconteceu a feira de artesanato no evento (SANTOS, 2012). Assim, abriam-se caminhos para toda arte do povo, na música, na literatura, no teatro, em grupos de Congado.

O Festivale sofreu adaptações ao longo dos anos até chegar ao formato atual, a longevidade do evento fez com que os seus organizadores também fossem alterados ao longo da história do festival, tendo início pelo jornal *Geraes*, passando pela organização do Centro Cultural do Vale do Jequitinhonha (CCVJ), e atualmente sob a responsabilidades da Federação das Entidades Culturais e Artísticas do Vale do Jequitinhonha (FECAJE). Todo este sucesso “[...] inspirou a organização de vários outros eventos semelhantes, de âmbito mais local, em diferentes cidades do Vale, que movimentaram artistas e jovens de toda a região” (RIBEIRO, 2010, p. 204-205).

Nesta direção, encontro reforço na afirmação de Jesus (2014), ao dizer-se convicto de que “[...] os mais jovens são os principais responsáveis por oxigenar a cultura popular e reinventá-la periodicamente (JESUS, 2014, p. 48-49), na região do Vale do Jequitinhonha. No entanto, também para Jesus (2014), esta participação dos/as jovens no Festivale ocasiona tensões entre

a manutenção e a reinvenção das memórias e das tradições populares, tendo ele mesmo presenciado parte desse enfrentamento:

Na ocasião do 28º *Festivale*, em Padre Paraíso, a equipe do Observatório da Juventude da UFMG organizou um Fórum das Juventudes, ao longo do primeiro dia de festival. Lembro-me de que uma das questões amplamente discutidas naquele momento dizia respeito às demandas por rejuvenescimento do festival, apresentadas por muitos jovens de diferentes cidades. Uma das bandeiras concretas desse grupo era a abertura do *Festivale* a intervenções culturais mais contemporâneas, como os jovens mesmo nomeavam (JESUS, 2014, p. 49).

A concentração de muitas juventudes, algo já tradicional no *Festivale*, mas especial naquele evento, foi convidada à oportunidade de opinar e debater, gerando novas pautas. Tal participação foi transmitida para algumas pessoas como o entendimento de que os/as jovens enquanto elementos ativos da cultura popular do Vale do Jequitinhonha, não cumprem bem o papel de perpetuarem a cultura. Isto porque, “[...] geralmente em espaços publicamente abertos a várias gerações, os jovens tendem a ressignificar a cultura, alteram-na e constroem outras formas de transmitir saberes às novas e também às mais velhas gerações. Nesse sentido, em vez de conservar as tradições, os jovens a transformam” (JESUS, 2014, p. 49). Ainda, Jesus (2014) avança a possibilidade de que seja este aspecto responsável por tamanha inquietação nas gerações mais velhas. Como exemplo, Santiago (2012, p. 175), conta que:

[...] o *Festivale*, nos últimos anos, perdeu parte de seu caráter vanguardista. Isso se deve, em parte, à sua popularização, uma vez que, cada vez mais, recebe os moradores da região, respondendo aos anseios desse público. O público do *Festivale* é cada vez maior, com predominância crescente dos mais jovens, para os quais as vanguardas são pouco palatáveis. Essa popularização chegou a tal ponto que a organização do evento não pode mais convidar certos artistas da região, que, em espetáculos a céu aberto, reúnem um público tão reduzido que chega a ser vergonhoso, gerando uma situação constrangedora tanto para o artista quanto para a organização e para o próprio público. Os grupos populares de cultura, os chamados grupos “folclóricos”, também têm sido prejudicados pelo tratamento preferencial dado aos espetáculos musicais de nomes já reconhecidos, que atraem grande público.

Se de um lado a presença dos/as jovens brandem mudanças, por outro lado sabe-se que a presença deles/as é vital para a continuidade da cultura popular do Vale do Jequitinhonha. Ao observar os movimentos culturais da região, Jesus (2014) constatou que muitos são compostos apenas, ou majoritariamente, por jovens, sobretudo as manifestações culturais de caráter coletivo. Nesta direção, Jesus (2014, p. 48, grifos nossos) menciona,

Ainda que assumindo o risco de esquecer coletivos importantes, alguns [que] podem ser citados: Meninos de Araçuaí, Grupo de Percussão Afro Quigemm, Coral Ouro de

Minas de Itaobim, Coral Vozes do Jequitinhonha da cidade de Jequitinhonha, Coral Nós de Minas de Coronel Murta, Coral Ribeirão de Areia de Jenipapo de Minas, Coral Flor da Terra de Francisco Badaró, Coral Flor de Lís de Itinga, Coral Vozes de Alagadiço de Coronel Murta, Coral Bem te vi de Virgem da Lapa, Companhia de teatro Ícaros do Vale de Araçuaí, etc. Mesmo entre aqueles grupos vistos como mais tradicionais, com presença majoritária de adultos, é possível observar a participação intensa de crianças e jovens como integrantes do grupo, sejam como acompanhantes de apresentações. É o caso dos diferentes Bois de Janeiro, de Itaobim, de Pedra azul ou Jequitinhonha, ou das Folias de Reis de Joáima e a Folia do Bairro Arraial dos Crioulos, em Araçuaí.

Assim, nos parece relevante ressaltar a força da cultura popular do Vale, bem como a sua tradição e difusão, que desde há muitos anos exportam talentos internacionalmente, como foram os casos do espetáculo cênico-musical chamado *Jequiticanta*, que viajou pelo Brasil e alguns países latino-americanos e tempos depois, “[...] o Coral Meninos de Araçuaí, com coordenação do grupo Ponto de Partida e a participação de Milton Nascimento, encantaram a Europa com algumas dessas canções do Jequitinhonha pesquisadas pelos Trovadores” (SANTOS, 2012, p. 67).

Essa ida do Vale para o mundo, também provoca um fluxo do mundo para o Vale, como ocorre nas edições do *K-iau em Cena: o Festival Nacional de Teatro de Araçuaí*. Neste evento, “todos os anos temos a apresentação de peças teatrais do Brasil e do exterior, e junto a tal programação também mostramos aos grupos que vêm de fora a força da nossa rica cultura popular, da riqueza do nosso patrimônio material” (SANTOS, 2012, p. 68). Havendo relatos desta internacionalização da Cultura do Vale ter cruzado os mares e aguçado, na França, o apreço por artistas do sertão mineiro. Santos (2012, p. 66), conta que:

Em certa ocasião, uma psiquiatra francesa veio ao Brasil para realização de várias palestras [...] e segundo fiquei sabendo ela exigiu da organização dos eventos que fretassem um avião para que fosse a Araçuaí... Tudo porque ela queria conhecer uma grande artista chamada Noemisa Batista.

[...]

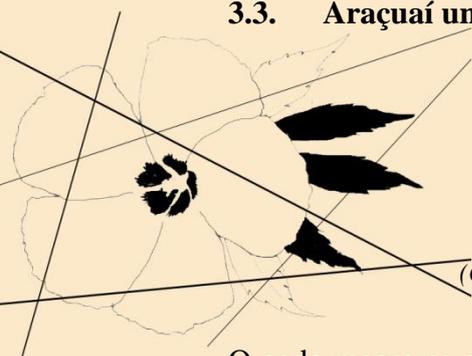
Quando conheci a psiquiatra Dra. Christine, ela mostrou-me um grande catálogo de arte de Paris que apresentava os artistas do sertão do Vale Ulisses Pereira e Noemisa Batista.

Todas essas frentes de ações e atuações garantem a existência dos muitos Vales dentro do Vale ou, ainda, se preferir, “[...] um vale de muitos jequitinhonhas” (HENRIQUES, 2018, p. 13). A respeito das manifestações e patrimônios culturais, o artesanato e os corais fortalecem as ligações com a cultura popular (CASTRO, 2014). O patrimônio histórico das cidades, o potencial turístico e as preciosidades mineiras e minerais acrescentam ainda mais valor às riquezas naturais e socioculturais do Vale que nunca se resumiu a poeira e fome, contrastando

com as imagens estereotipadas da região, alçando-a a “Vale da Esperança” (PIERUCCI; FRANZI; LIMA, 2018, p. 04).

O raciocínio é interrompido pelo impacto da canoa que toca a margem do rio. Eu me desperto. O canoeiro nos diz que é só até ali que a sua embarcação pode nos levar, devendo agora decidir se seguimos a pé ou de ônibus. Com os textos e o caderno fora da bolsa, e todos estes pertences envoltos pelo braço, tateio a canoa com a outra mão, enquanto nos afastamos da popa da canoa. Saltamos do barco e tocando o barro com os pés. O canoeiro se despede, deseja-nos uma boa jornada. Tão subitamente como apareceu, vemos sua silhueta sumir na curva do rio. Caminhamos em direção às casas próximas, a procura de algumas orientações sobre como chegar à região central de Araçuaí.

3.3. Araçuaí uma cidade a se visitar



*“Vim descendo rio abaixo numa canoa furada
Ô beira mar adeus dono, adeus riacho de areia
Arriscando minha vida, por uma coisinha de nada
Ô beira mar adeus dono, adeus riacho de areia.”*

(CANOEIRO E BEIRA MAR – Recolhido pelo coral “Trovadores do Vale” /Araçuaí, 1984)

O gado magro se atenta à passagem do ônibus pela rodovia, recepcionando os visitantes que estão em direção ao município de Araçuaí. Guardados pelas infinitas cercas de arame farpado vêem o veículo acelerado, sumir no horizonte. Os cactos despontam por toda a paisagem, ao lado as, limitadas, baixas, secas e retorcidas, árvores se unem com galhos esticados como se estivessem a se abraçar, por carinho ou compaixão, na tentativa de oferecer alguma sombra ao solo tórrido. O convite aos viajantes para que entrem a conhecer as lojinhas, é feito do lado de fora, pelos artesanatos de barro expostos próximo ao asfalto, que enaltecem o trabalho e a criatividade da/o sertaneja/o; e as plantações e barracas de frutas, que enfeitam todo o caminho, exaltam as riquezas da terra.

Do lado de fora das casas, o chão de terra batida deixa poucas oportunidades para o florescimento de plantas, quase sempre é o reservatório cilíndrico, baixo e largo, de cimento, com uma tampa de ponta curta e cônica, feita a partir do mesmo material, presenteadas pelos moradores com uma pintura simples, que trazem cor aos quintais. Enxergamos, ainda, as

cores de roupas estendidas sobre a cerca que separam as distantes vizinhanças, intercaladas pelos longos campos, também cercados. Há também um sol em cada panela, que após areadas, são enfileiradas próximo ao tanque para servirem de espelho ao astro incandescente, que as secará. Estes rastros humanos são o suficiente para dar vida e movimento as pequenas e tímidas casinhas de janelas escancaradas e portas entre abertas.

Estar em Araçuaí, na área central, é ver o horário que a cidade acorda: as luzes, em sincronia, começam a se acender, a claridade que sai pelas janelas se assemelha ao branco dos olhos abertos, a cidade pisca junto com os moradores que estão se preparando para o trabalho. O movimento é intenso das 7h às 11h da manhã, carros, cavalos, bicicletas e muitas, muitas, motos. Os ônibus circulam em menor quantidade, a maioria chega à rodoviária trazendo, quase sempre, pais e irmãos que regressam a casa.

À medida que o relógio se aproxima das 12h a cidade começa a se esvaziar, o sol neste horário é pouco convidativo, nem as nuvens parecem querer se aproximar, irradiando força total do astro caloroso. Talvez por este motivo seja o horário em que a cidade almoça, já que não existem outras opções neste interstício de tempo. Apenas os restaurantes, churrascarias, lanchonetes e padarias apresentam movimento, algo que dura até próximo das 14 horas, quando os/as clientes retornam a sua lida.

Assim como os estudantes e trabalhadores já estão cansados ao entardecer, a cidade reflete isto. A partir das 16 horas, exaustas, as pessoas caminham cabisbaixas, com os olhos entreabertos para se proteger da claridade do sol. Só é possível ouvir o som dos passos e das respirações, quase sempre ofegantes.

Sem carros de som, sons automotivos, rádios em barzinhos, buzinas ou qualquer outra perturbação, a cidade silencia-se aos poucos. Algo que foi observado, antes de mim, por duas garis, em diálogo, que arrastavam seus equipamentos pela praça da matriz e conversavam entre si, ao final do expediente, e que tive o prazer de presenciar. A leitura dessa gari foi imprescindível para que eu me despertasse para como a rotina da vida dos araçuaieenses está interligada a sua cidade, ao contrário do que acontece nos grandes centros urbanos, cidades que nunca dormem.

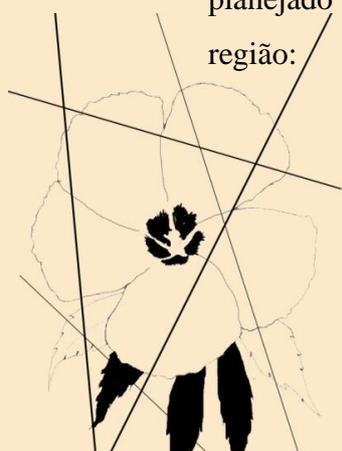
O silêncio iniciado horas mais cedo, abre espaço para o descanso. Os carros se escondem das ruas, as portas são trancadas, as luzes apagadas, indicam que as pálpebras se entregaram ao breu.

Bem como o sangue que corre em nossas veias, o fluxo humano vivifica a cidade: As crianças correndo pelas praças; os estudantes em passagem pelas calçadas; os viajantes em trânsito acelerado pelo município; os trabalhadores em contínuos circuitos pelas ruas; os policiais atentos às rondas pelos bairros; os mototaxistas em prontidão para as chamadas; os jovens namorados passeando pelos espaços.

As batidas deste coração, ao compasso das batidas do formão contra a madeira manuseada por Marcinho, são pulsadas pelo som dos Tamborzeiros, da Irmandade do Rosário dos Homens Pretos de Araçuaí. As cordas vocais são acionadas pelos vários corais da cidade, tendo ganhado altivez com o Trovadores do Vale e com o Araras Grandes.

O corpo que ginga e festeja em seus movimentos perpetuados pelo grupo de Folia de Reis, do bairro Arraial dos Crioulos, tem suas expressões faciais vivificadas no grupo teatral Ícaros do Vale. Toda esta riqueza cultural é facilmente vista em desfile pela cidade. As interações entre jovens e mestres dão continuidade às tradições iniciadas há tempos e ainda bem vivas no cotidiano araçuaiense.

O antigo centro comercial e administrativo da cidade é agora centro histórico de Araçuaí. Possui oito ruas e quatro becos tombados pelo patrimônio municipal, área que compreende edificações do final do século XIX e início do século XX, entre eles a sede do antigo Clube Iguaçu (INSTITUTO TERRAZUL, 2006). Foram nestas oito ruas e seis becos que residiam o centro comercial e a zona boêmia no passado, que aos sábados abrigava uma grande feira, porém o antigo mercado, erguido em 1910, e o porto foram destruídos (INSTITUTO TERRAZUL, 2006). Ali também está localizado o Cinema Meninos de Araçuaí, que foi planejado para trazer a circulação e autoestima de volta ao centro histórico. Também na região:



[...] durante visita da equipe de pesquisa, constatamos a fabricação de uma infinidade de peças e objetos de uso pessoal, todos em couro, para serem utilizados por cavaleiros e vaqueiros. Nas tendas de couro, os artesãos produzem arreios, selas, cabrestos, suadouros, cangalhas, arreatas, alforjes, alpercatas, chapéus, cintos e bainhas de faca. Além das tendas de couro, a travessa [Travessa do Calhau] tinha

oficinas de artesanato em argila, madeira, palha, tecidos e pedras (calhaus). Segundo o então presidente da Associação dos Artesãos de Araçuaí, Aderbal Alexandrino Pinheiro, o mercado para o artesanato local cresceu nas últimas décadas, mas a produção vinha se ressentindo do alto custo da matéria-prima e do desinteresse das novas gerações em aprender o antigo ofício (INSTITUTO TERRAZUL, 2006, p. 40).

Em 2019, foi novamente visto a presença e o ofício de artesão que manejam o couro, a madeira, a palha e a argila; a quantidade de profissionais que trabalham com pedra, ferro, tecelagem e costura tem reduzido de modo alarmante, como foi ouvido por mim, em conversa com a Presidente da Associação de Artesãos de Araçuaí, Elcina Ribeiro dos Santos e Márcio Barbosa (o Marcinho), expressivo artesão da cidade, e do Vale. A Associação, fundada em 1977, foi a primeira do Vale do Jequitinhonha, e embora vários artesãos tenham sido iniciados no ofício ainda muito jovens – como foi o caso do Marcinho, que começou aos 12 anos de idade – atualmente a procura é quase inexistente, ainda que a associação aceite a participação de menores de idade como “artesão mirim” para assistir as reuniões, sem que participe de tomadas de decisão, e aprender as técnicas de trabalho com cada material.

Um pouco mais afastado dali, em um barzinho longe do centro histórico, reencontramos Armando Ribeiro, um professor de História, no município de Padre Paraíso, com forte atuação cultural no Vale do Jequitinhonha, a quem tive o prazer de conhecer em uma reunião da FECAJE, que tratou do Festivale 2019. Devido às muitas andanças e participações em eventos, frequentemente presencia diferentes denominações para o que veio a se tornar – ou não – cidade de Araçuaí. O incômodo é gerado por algumas definições que soam pejorativamente, ao mesmo tempo em que não existe uma clareza sobre como o município pode ser caracterizado. Essa inquietação é discutida conosco, e pergunta como a dissertação definirá a cidade, na qual residem os/as jovens que participam da pesquisa.

Instigados a iniciar esta caracterização do município recorreremos ao texto *Relação entre o mundo rural e o mundo urbano*, de João Ferrão (2000). Dentre as muitas definições apresentadas, a noção de “mundo rural não agrícola” favorece o andamento da reflexão, visto que a baixa densidade demográfica e os baixos índices sociais e econômicos a colocam como uma cidade de pequeno porte, porém cabe ressaltar a valorização da cultura regional no processo de urbanização da cidade.

A ruralidade não pode ser encarada como a estagnação ou retrocesso de uma cidade. Podendo ser mais bem entendida como um modo de vida em constante simbiose com a natureza, uma integração que se opõe a prática exclusiva de produção e extração (COVAS, 2016). Neste sentido, de acordo com Covas (2016), trata-se de um trânsito da agricultura, para a agro-cultura, não mais como sistema produtivo, mas como modo cultural aceito e transmitido aos mais jovens.

Outra característica latente em Araçuaí são as marcas de um centro urbano dominado pela pecuária e pelo comércio, que mesmo a extinção do pólo fluvial ou as enchentes e constantes secas que assolaram a cidade não conseguiram inviabilizar tais atividades. A tradição de montar a cavalo, seja como transporte ou por lazer, estimulou o Beco da Sola, localizado na Travessa do Calhau, no centro histórico da cidade (INSTITUTO TERRAZUL, 2006). Em 2019, para a locomoção diária, as motocicletas disputam espaço com cavalos, que quase não são mais vistos transitando pelas ruas durante a semana, aparecendo em maior quantidade aos sábados e domingos, ornamentados para passeio.



Adentrando as buscas pela caracterização, em *a Revolução urbana* (LEFÈBVRE, 1999) é apresentado um eixo temporal com a intenção de representar a sociedade em direção à sua urbanização completa. São quatro gradações de uma escala que varia entre: Cidade política, Cidade comercial, Cidade industrial e Zona crítica. Dois momentos chamam atenção: primeiro, na transição de Cidade comercial para uma Cidade industrial, é quando há a “inflexão do agrário para o urbano”, nesta etapa que ocorre a sobreposição da urbanidade ao rural; no segundo momento, que aparentemente está atrelado ao primeiro, acontece a “implosão-explosão”, gerando a concentração urbana, êxodo rural, extensão do tecido urbano, subordinação completa do agrário ao urbano.

Ciente de não conseguir uma definição que esteja próxima a contemplar todas as variáveis da cidade, me detenho a descrever a cidade de Araçuaí como uma Cidade comercial, não agrícola, agro-cultural, de porte pequeno. Visto que está estabelecida como cidade administrativa da microrregião de Araçuaí, sendo uma das referências no Médio Jequitinhonha. Ao mesmo tempo em que não alcançou a estatura de uma Cidade industrial, o que contribui para a permanência dos artesãos na cidade. Contudo, a inflexão do agrário para o urbano já acontece, por isso a relevância de estimular a agro-cultura para que as tradições não sejam suprimidas pelo avanço da urbanidade.

Essa conversa com Armando e com os teóricos nos movem a conhecer sobre Araçuaí. Desde já, adiantamos que ao perguntar aos/às moradores/as da cidade sobre a história do município, quem está interessado/a em saber deve estar em prontidão para ouvir três versões da mesma história.

Cada uma delas partindo de um diferente momento histórico-político, mas com dois aspectos em comuns entre si: os personagens. A história de Araçuaí é contada pelos munícipes partindo e se entrelaçando a biografia de três mulheres: Luciana Teixeira, Lira Marques e Maria do Carmo Ferreira da Silva - a Cacá; ao passo que também são acompanhadas por três diferentes instituições que tem como representantes os homens, a saber: o comércio, representado pelos canoeiros; a igreja, com a atuação de Frei Chico; e a ONG, tendo como referência Tião Rocha.

Assim, algumas histórias se iniciam, com um barco, uma mulher e a imensidão de um rio. O barco era apenas uma canoa, a mulher era Luciana Teixeira, e o rio é o Jequitinhonha. Este último, o único que resistiu ao tempo para contar esta história. O calendário marcava o ano de 1817, lá aonde o rio, a mata e o céu se misturam e se fundem, despontava a canoa, carregada com as esperanças e angústias das prostitutas expulsas da Barra do Pontal. Sem que soubesse, desembarcava ali entre Ribeirão do Calhau e o Rio Araçuaí as mulheres que paririam a cidade de Araçuaí, acolhidas pela matriarca Luciana Teixeira. Os canoeiros que as seguiram também são reconhecidos e valorizados pela população. Uma das pouquíssimas cidades que não é resquício da militarização dos quartéis ao longo dos rios, uma cidade concebida pelo amor e por festas.

Outras pessoas contam que a menina Lira Marques, filha de Tarcísio Marques e Odília Borges Nogueira, ensaiava suas primeiras esculturinhas com a cera que o pai usava, ele era sapateiro. A mãe era lavadeira e, em época que se aproximava do Natal, moldava presépios em barro cru para presentear as pessoas queridas. Após aprender a queimar o barro e fazer pintura com terra, começou a missão de ensinar o aprendido, cursos eram preparados e ministrados. A mestra do barro também é conhecida pelo seu compromisso com a política social e com o desfavorecido. Este compromisso e amor pela cultura popular a levou até o, pesquisador da cultura e religiosidade popular brasileira, Frei Francisco van der Poel, um frade franciscano holandês que mora no Brasil desde 1967. Ao longo dos dez anos que esteve no Vale do

Jequitinhonha, o Frei e Lira encontraram companhia para realizar ampla pesquisa para resgatar os saberes e fazeres populares, que estavam a se perder na região.

E ainda, uma versão mais recente, e por isso presente em muitas falas, relembra a gestão municipal da prefeita Maria do Carmo Ferreira da Silva, conhecida localmente apenas como Cacá. A assistente social foi a 17ª prefeita de Araçuaí (1997-2000), primeira mulher a assumir a prefeitura, e conquistou também a primeira reeleição consecutiva na cidade (2001-2004), ratificando a popularidade entre os munícipes. No primeiro mandato, o Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento (CPCD) foi convidado pela prefeitura para atuar na cidade. Tião Rocha que já foi professor da prefeita Cacá, aceitou o convite. Contudo, antes de começar a história⁸ do CPCD em Araçuaí, é necessário conhecê-lo em sua totalidade.



3.4. O CPCD e a sua história

“Desaprender 8 horas por dia ensina os princípios .”

(Uma didática da invenção - Manoel de Barros)

Trata-se de uma Organização Não Governamental (ONG), fundada em 1984 por Tião Rocha⁹, que está vinculada ao Terceiro Setor (de natureza privada e função social pública), “para atuar nas áreas de Educação Popular de Qualidade e Desenvolvimento Comunitário Sustentável, tendo a Cultura como matéria prima e instrumento de trabalho, pedagógico e institucional” (CPCD, 200-?). Segundo informações disponíveis no próprio site, a organização foi criada a partir do desejo e crença “que era possível criar um espaço onde as crianças pudessem de fato ‘ser criança’ e onde o brincar fosse à primeira ‘sementinha’ para o estar junto, o organizar-se e o ser feliz” (CPCD, 200-?), o que acabou por dar o nome de Sementinha ao primeiro projeto do CPCD, pensado como uma escola em baixo de uma árvore – um pé de manga.

⁸ Todas as informações a respeito da ONG, seja sobre a história ou metodologias, foram recolhidas em artigos de revistas e jornais, programas de televisão e vídeos disponíveis no *Youtube*, sites e em trabalhos acadêmicos como artigos e dissertações.

⁹ Para apresentá-lo recorreu-se ao site do projeto Arasempre (201-?), extraído de lá suas próprias palavras: “Tião Rocha é meu nome, Sebastião é apelido. Ninguém me chama pelo apelido. Sou antropólogo por formação acadêmica, educador popular por opção política, folclorista por necessidade, mineiro por sorte e atleticanos por sina”.

O início da organização é marcada pelas decepções acumuladas em 28 anos como professor e os péssimos resultados estatísticos da educação brasileira, suficientes para levar Tião Rocha a abandonar a universidade em que lecionava e se mudar para a cidade de Curvelo. O olhar experiente do antropólogo passou a observar as muitas crianças de 4 a 6 anos de idade que perambulavam pelas ruas durante todo o dia, já que não eram atendidas pela rede pública de ensino.

O desejoso educador popular, a partir de uma oportunidade na rádio local, convocou os/as moradores/as a pensarem uma escola diferente na cidade, capaz de atender as demandas das crianças de Curvelo. Um grupo de pessoas interessadas compareceu no horário e lugar marcados, suas contribuições foram suficientes para que se iniciassem os trabalhos do CPCD¹⁰.

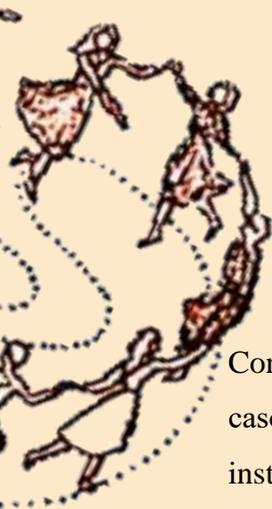
Enquanto avançavam as discussões e propostas a respeito do novo modelo de escola pretendido, mais se aproximavam de uma lacuna: como agirá essa instituição? Tamanha dúvida se estendia por todos/as eles/as, visto que só se referiam as vivências negativas da escola, com a intenção de não reproduzirem o mesmo, a construção metodológica do trabalho do CPCD foi balizada por uma lista de *15 não objetivos educacionais*¹¹, elencados pelo grupo, a saber:

- ✓ Criar uma relação desigual (ou a dialética do “senhor-escravo”) entre crianças e adultos;
- ✓ Fazer da criança um objeto do interesse dos professores e pais, vista como “ser sem vontade e vida própria”;
- ✓ Repassar os nossos modelos e qualidades de vida como “soluções” para as crianças;
- ✓ Pensar na criança como “página em branco” onde podemos escrever o “nosso” livro;
- ✓ Ver a criança como “adulto que não cresceu”;
- ✓ Cortar das crianças seus sonhos e criatividade;
- ✓ Acreditar que nossos conhecimentos são únicos e verdadeiros;
- ✓ Criar nas crianças o espírito possessivo de competição, concorrência e individualismo;
- ✓ Produzir pessoas omissas, alienadas e sem identidade cultural;

¹⁰ ROCHA, Tião. A escola debaixo do pé de manga. **Revista Presença Pedagógica**, v.11, n. 63, mai/jun.2005. Entrevista concedida à Rosângela Guerra. Disponível em: * >. Acesso em: 15 fev. 2020.

¹¹ CPCD. **Não objetivos educacionais**. 200-?. Disponível em: <<http://www.cpcd.org.br/portfolio/nao-objetivos-educacionais/>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

- ✓ Ensinar às crianças que “o mundo é dos mais fortes, mais espertos ou mais ricos”;
- ✓ Podar o espírito crítico, observador e inquiridor das crianças;
- ✓ Fazer das crianças e principalmente dos professores, eficientes e cordatos cumpridores de tarefas e repetidores de idéias e conceitos alheios;
- ✓ Criar uma escola que seleciona;
- ✓ Preservar o conceito de escola como um lugar “chato”, onde o autoritarismo reina, o castigo impera, a prepotência governa e a desigualdade domina;
- ✓ Manter a escola como um lugar onde se entra, mas não se permanece; onde se matricula, mas não se continua; onde se estuda, mas não se aprende.



Consciente daquilo que não queriam, os/as idealizadores/as do CPCD estavam convictos que caso não praticassem os “não objetivos”, o que viesse a ocorrer já seria um avanço para a instituição. Também as reflexões do grupo, que culminaram na fundação da ONG, se pautaram nos conceitos da Pedagogia Humanista de Paulo Freire (ALMEIDA, 2013), norteadas por uma educação dialógica permanente, que concebe educadoras/es e estudantes como sujeitos da recriação do conhecimento e não como simples narradores/as e receptores, respectivamente, do conteúdo. Assim a ONG se propunha a promover a educação popular e o desenvolvimento comunitário, tendo a cultura como matéria-prima para a ação pedagógica e institucional.

Reunindo esforços “para não cair na vala”, ao passo que mantinham a frequência e interesse dos/as estudantes, uma proposta pedagógica era descoberta como um “inédito viável”¹² (FREIRE, 1992), que tanto colaborava com os “não objetivos”, quanto com uma educação pela cooperação, engajando os/as envolvidos/as.

Vários são os teóricos que acreditam na possibilidade de educação/formação por intermédio das contribuições coletivas de diferentes atores neste processo, tais como a aprendizagem por heterogênese (GUATARI, 1993), que é formado a partir do já sabido e da novidade que é conhecida através do grupo; a inteligência Coletiva (LEÉVY, 1998), que defende que não há

¹² Para Freire (1992, p. 206-207), “o inédito viável é na realidade uma coisa inédita, ainda não conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um percebido destacado pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade. Assim, quando os seres humanos conscientes querem, refletem e agem para derrubar as situações limites que os e as deixaram a si e a, quase todos e todas limitados a ser menos, o inédito viável não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que ele tinha antes de inviável. Portanto, na realidade são essas barreiras, essas situações-limites que mesmo não impedindo, depois de percebidos-destacados, a alguns e algumas de sonhar o sonho, vêm proibindo à maioria a realização da humanização e a concretização do ser mais”.

quem “pense” sozinho, mas que pensamos em circuito de rede de conhecimento e os Círculos de Cultura, de Paulo Freire (1992). Outra referência utilizada nesse trabalho é a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, para além dos registros escritos das narrativas, pensada por Daniel Suárez e Liliana Ochoa (2005), que acreditam que a práxis da escrita permite que o/a professor/a acesse palavras que não se consegue sozinho, sendo essencial para isso a relação com o coletivo. São métodos diferentes para acessar outras maneiras possíveis de aprender coletivamente.

Dentre todos esses teóricos e suas teorias, são as contribuições de Paulo Freire as que mais se relacionam com as propostas educacionais da ONG. Visto que as práticas de Tião Rocha trazem em seu contexto este educador em especial, que é conjugado como o verbo “paulofreirear”, cunhado e aplicado no CPCD, evidencia-se a influência na práxis dos/as envolvidos/as na instituição. Acreditando que discutir protagonismo do jovem, junto ao próprio jovem, é um processo de conscientização, é trazer ao oprimido a consciência de que ele pode mais (FREIRE, 2015). Essa relação do CPCD com Freire surge em uma conversa com algumas professoras que estavam experimentando outros modos de fazer a educação – a saber, aulas na rua, embaixo de uma árvore – na ocasião uma educadora comentou:

- “Engraçado, eu pensei que os meninos fossem virar uma fumaça, lá debaixo da árvore, pois na sala eles só ficam falando “tia, posso ir no banheiro”, “tia, posso ir lá fora”, “tia...”; eu pensei ‘lá fora, eles vão sumir’. Aconteceu, porém um negócio engraçado: eles ficaram mais atentos do que normalmente. Eu não precisei chamar a atenção, nem gritar. Eles estavam mais disciplinados do que quando estão na sala. Parece que havia uma disciplina assim... na cabeça deles...”

- Disciplina como, professora? Provocamos nós.

- “Disciplina... assim... disciplina... intelectual”, ela conseguiu sintetizar depois de algum tempo. Foi a oportunidade que queríamos. Tomamos um livro, abrimos e entregamos para esta professora ler. Ao ler, comentou:

- “Hum, cansei de ler este cara e nunca entendi nada... hum! Paulo Freire...” E então leu o seguinte: “... só há aprendizagem quando há disciplina intelectual, vontade, interesse...” - Pronto! Professora, pode devolver o livro! Dissemos-lhe.

- “Ah, então é isso?! Não sabia!”, concluiu ela.

Naquele momento, “descobrimos a pólvora”: Paulo Freire não é para ser lido, mas sim para ser praticado. E foi dessa experiência que brotaram, como que naturalmente, os princípios metodológicos de nossa proposta:

- Como praticar Paulo Freire?

- Como transformar seus conceitos em atividades?

- E o mais elementar de seus conceitos, a coluna vertebral de sua metodologia: ação - reflexão - ação. Como fazer isso?

Pronto! Acabamos de descobrir (ou reinventar) a roda. A roda seria o início e o fim de nossos trabalhos. Seria o nosso jeito de praticar “ação-reflexão-ação”. (ROCHA, 2000, p. 26)

Rocha (2000) narra assim o surgimento do interesse pela roda e a consolidação da prática freireana no cotidiano do CPCD. A partir de então, começava a florescer a pedagogia da roda. Proposta que é preferencialmente (como será argumentado nessa pesquisa) realizada a partir do círculo, “[...] a figura geométrica que melhor sintetiza uma relação de equilíbrio e harmonia” (ROCHA, 2000, p. 27). Para isto é necessário que a roda não apresente irregularidades: todos/as precisam estar acomodados/as e confortáveis; todos/as devem conseguir ver os demais participantes da roda; Não existe alguém que não tenha algo a aprender com os demais. Enfim, trata-se de um espaço de colaboração de saberes entre pessoas com diferentes culturas, mas em relações de igualdade, e que guarda proximidades claras com os Círculos de Cultura, de Paulo Freire (1992).

Recorrendo ao site institucional, a pedagogia da roda pode ser descrita, mais especificamente, como uma metodologia em quê:



Todo mundo se vê, não tem dono, a roda tem uma idéia que pertence a todo mundo, todo mundo é educador e a roda não faz eleição, faz consenso. Tudo que é levado à roda pode ser estudado e aprendido, só tem que organizar o momento. O que não queremos aprender hoje vamos aprender amanhã. Não exclui nada, não joga nada fora. Não tem seleção, não tem exclusão, não tem vitória da maioria. A roda constrói uma pauta, estabelece um processo, uma avaliação e faz a memória. Ela pensa, age e volta. Foi um jeito de praticar Paulo Freire. Isso surgiu como uma experiência, não foi uma solução mágica. Eleição é legal do ponto de vista democrático, mas, do ponto de vista educacional, é excludente. Quem propõe uma idéia e é derrotado duas ou três vezes, acaba não voltando. Mas não podemos perder ninguém. O que a gente faz? Vamos mudar o jeito. Tudo o que for falado a gente vai estudar. As pessoas começam a ter uma participação qualitativa, todo mundo querendo trazer boas contribuições. E paramos de perder gente da roda¹³.

Sabendo que na roda emergem diferentes expressões de cultura, e que todas devem ser consideradas, visitamos outra obra de Tião. Rocha (1996) observou diferentes formas culturais na sociedade em que vivemos, delas elenca as três principais, sendo que a cultura popular é o foco dos trabalhos no CPCD. Rocha (1996) diz que:

Dentro do conceito de 'sociedade civilizada' (da qual fazemos parte), ao contrário da 'sociedade ágrafa' (sem escrita) da qual fazem parte os indígenas brasileiros, por

¹³CPCD. **Pedagogias do CPCD**. 200-?. Disponível em: <<http://www.cpcd.org.br/historico/pedagogias-do-cpcd/>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

exemplo, coexistem e podem ser analisadas, normalmente, três formas culturais distintas:

1 - cultura erudita (ou acadêmica) que é a maneira de viver de um indivíduo (ou grupo social) orientada, dirigida ou, até mesmo, imposta por uma instituição (Estado, Escola ou Igreja, por exemplo). Seus valores são dirigidos e, em geral, permanentes.

2 - cultura de massa (ou de consumo) que é a maneira de viver de um indivíduo (ou grupo social) orientada, dirigida ou, até mesmo, imposta pelos modismos e necessidades imediatas criadas e/ou estimuladas pelos meios de comunicação em geral (Rádio, Televisão, Jornais, Revistas, etc.). Seus valores são dirigidos e, em geral, temporários e mutáveis.

3 - cultura popular (ou folclórica) é a maneira de viver de um indivíduo (ou grupo social) não dirigida por qualquer instituição (como Estado, Escola ou Igreja) e, nem tão pouco, de caráter temporário ou modismo (como Rádio, TVs, Jornais, etc), mas aprendida e difundida pela tradição - permanente e dinâmica - fruto da vivência diária, familiar e comunitária, no tempo e no espaço (ROCHA, 1996, p. 23).

Sabendo que os sujeitos não possuem puramente apenas uma dentre as três formas, mas que elas se misturam entre si, a cultura como um todo é primordial para a pedagogia da roda, mas o interesse maior centra-se na cultura popular comum aos integrantes da roda. Para ele, a cultura erudita e a cultura de massa podem ser negadas ou não acessadas por algumas pessoas, mas a cultura popular comumente chega a todos/as, por isso o interesse maior por ela. Nesta perspectiva de valorizar a cultura popular e os saberes da comunidade, duas outras pedagogias surgiram: a *pedagogia do biscoito*¹⁴ e a *pedagogia do sabão*.

Quadro 2 - Receita caseira de biscoito de polvilho e de sabão

	Ingredientes	Modo de preparo
• Biscoito de polvilho	<ul style="list-style-type: none"> • 1 kg de polvilho doce; • 2 copos de água; • 2 copos de óleo; • 12 ovos; • erva-doce; • sal a gosto. 	Ferva o óleo, a água e o sal. Jogue a mistura quente sobre o polvilho e mexa bem. Enquanto o polvilho esfria, bata os ovos no liquidificador. Em seguida despeje os ovos batidos pouco a pouco sobre o polvilho. Mexa até que fique em ponto de bolo. A massa não deve ficar dura. Pegue um saco e faça um furo na ponta. Coloque a massa dentro do saco e escreva na assadeira já untada. Leve ao forno.
• Sabão Caseiro	<ul style="list-style-type: none"> • 5 litros de água quente; • 1 kg de soda cáustica; • 5 litros de óleo de cozinha usado e coado; • Colher de madeira; • Balde – de material grosso e resistente; • Recipiente para o molde do sabão (bandejas de plástico, caixas de leite cortadas ou gavetas velhas forradas com 	Coloque a soda cáustica no balde e adicione a água fervente aos poucos, com muito cuidado. Junte o óleo e continue mexendo. Dica: Mexa com a colher de madeira, sempre com a mesma intensidade e para a mesma direção para não coalhar, até que o sabão se torne pegajoso. Esse processo leva de 20 a 30 minutos. Quando o sabão já estiver com uma consistência pastosa, despeje-o no recipiente para o molde do sabão. Deixe-o secar de um dia para o outro, corte-o em pedaços e desenforme.

¹⁴Rede Globo. Ação. **Crianças de Araçuaí são alfabetizadas através do Biscoito Escrevido** - 14/12/2013 05h56 - Atualizado em 05/04/2014 07h24. Disponível em: <<http://redeglobo.globo.com/acao/noticia/2013/12/criancas-de-aracuai-sao-alfabetizadas-atraves-do-biscoito-escrevido.html>>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

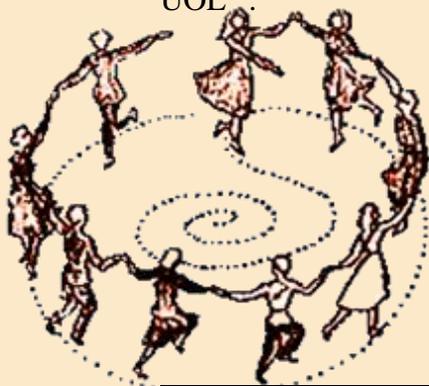
um pano ou papel manteiga).

Fonte: Elaboração do autor

A primeira partiu das mães que ministravam aulas de culinária com vistas à alfabetização. Ensinando os/as alunos/as a fazerem *biscoitos escritos*, ora transformando a massa de polvilho em letras, palavras e frases; ora mensurando o volume de ingredientes, se valendo de operações matemáticas¹⁵ diferentemente da proposta escolar formal (ALMEIDA, 2013). Em entrevista à ALMEIDA (2013, p. 57), a Ana, na época coordenadora do Cinema Meninos de Araçuaí, contou sobre a experiência realizada

para que não tivesse uma morte cidadã desses meninos, o nível de analfabetismo era muito grande dentro das comunidades. Ai pensamos em trabalhar de uma forma lúdica, valorizando os saberes da comunidade, o que a comunidade pode trazer para a escola [...] eram donas que sabiam fiar, fazer trabalhos com algodão, era um contador de historia, era a dona benzedeira, a dona que fazia doce, a dona que fazia remédio para vermes. E ai foi todo mundo para dentro da escola [...] a gente descobriu a pedagogia do biscoito nessa época, as donas sabiam fazer biscoito com algo escrito que é o biscoito de polvilho [...] os meninos começaram a escrever os nomes, começavam a escrever os números, e esse conhecimento da receita do biscoito era o que contribuía para que os meninos pudessem aprender. (Ana, coordenadora do Cinema Meninos de Araçuaí, em entrevista à ALMEIDA, 2013, p. 57).

As portas abertas à comunidade, sempre foi um convite a todos/as que quisessem compartilhar em roda seus saberes e fazeres. O que, certa vez, ocorreu com uma professora de uma escola pública municipal de Curvelo, em sua iniciativa de fazer sabão e detergente juntamente com suas alunas e alunos (ALMEIDA, 2013). O vínculo entre o CPCD e a rede pública municipal foi promissor, conforme comentou Tião Rocha, em entrevista ao portal UOL¹⁶:



Eu fui chamado para interagir com as escolas públicas da prefeitura. Recebi uma pilha de relatórios. Todos listavam as necessidades: material de limpeza, água, comida e por aí vai. Até que a dona Margarida, uma professora leiga, chegou perto de mim e falou: "Na minha lista tem um bocado de coisa que eu posso fazer. Sabão, detergente". Eu estranhei e perguntei como fazia sabão. Ela falou: "Eu não acredito que um cara que estudou até na universidade não sabe fazer sabão". Pois eu não sabia. Logo ela contou que, para fazer sabão, não ia precisar de nada, pois tinha tudo na escola. Ora, e por que ela não fazia? "Pode?", ela perguntou. Eu respondi: "Pode, pode tudo". Passadas umas duas semanas, o sabão que ela fez com os meninos da

¹⁵ Para fins de aprofundamento acerca do assunto, cabe mencionar os avanços do programa de Etnomatemática, que tem como precursor o professor Ubiratan D'Ambrósio, e da Etnomodelagem, com os professores Milton Rosa e Daniel Clark Orey, que trabalha a noção de matemática nas diferentes culturas e sociedades.

¹⁶ ROCHA, Tião. As pedagogias do CPCD. Portal UOL publicado em 26/11/2007. Entrevista concedida a Uirá Machado. Disponível no link <<http://www1.folha.uol.com.br/foha/educacao/ult305u348105.shtml>>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

quarta série rendeu tanto que metade ficou para a escola e metade foi para as famílias dos meninos. Os pais queriam mais. E eu disse: "Vai fazer sabão com eles". Passado um tempo, ela tinha feito quinze tipos de sabão: de abacate, de mamão, de pequi etc. Em três meses, eram 85 itens. Hoje são mais de 1.700 itens de tecnologia de baixo custo. Depois eu percebi que aquilo tinha virado um pretexto para falar da vida. Passei a usar pretexto para as reuniões de comunidade: fazer sabão, fazer remédio etc. Virou um ritual em que as pessoas deixam um lugar de consumidor e passam a um lugar de produtor.

Os preceitos resguardados – da valorização do saber local ao trabalho coletivo, envolvendo as crianças da turma – transformaram consumidores em produtores e originaram a *pedagogia do sabão*¹⁷, servindo para aproximar a comunidade escolar, levando familiares à escola a partir da proposta de se apropriarem de alguma tecnologia de baixo custo ou de custo zero, que podem ser replicadas em qualquer comunidade.

Mirando a autossustentabilidade, o desenvolvimento integral e a formação solidária das pessoas envolvidas na atividade, essa pedagogia envolve os saberes e fazeres culturais dos participantes como matéria-prima para criar alternativas capazes de integrar valores humanos e culturais, a satisfação econômica, compromisso ambiental e o empoderamento comunitário. Na mesma direção, a *pedagogia do brinquedo* foi concebida priorizando o aproveitamento de sucatas impulsionado pela ludicidade, como contou Tião Rocha na mesma entrevista ao portal UOL:

Comecei a adotar isso em tudo. Com os meninos do projeto “Ser Criança”, que eu juntei pela primeira vez há 22 anos lá em Curvelo, propus uma aposta: no dia em que a gente não conseguisse inventar os próprios brinquedos, eu começaria a comprar. Nunca perdi. O lixo limpo vira sucata, a sucata vira matéria-prima. Até que virou negócio, uma fabriqueta de brinquedo. A partir da pedagogia do sabão, criamos uma cooperativa que cria brinquedos.

[...]

Esse processo gerou esses jogos todos, a "damática", por exemplo, que surgiu para resolver problema de aprendizado. Hoje temos os bornais de jogos, com mais de 150 jogos diferentes. E a gente podia fazer isso com os recursos disponíveis. E tudo tem que ter pelo menos duas funções. No caso dos brinquedos, eles são aproveitados para o ensino. É muito mais gostoso aprender brincando. O que a gente faz é pensar como o brinquedo pode ser construído e como ele pode ser usado para tornar o aprendizado divertido, encantador.

Deste modo, a *pedagogia do brinquedo* se voluntaria a ser um canal em que aprender e ensinar sejam possíveis através da brincadeira e pelo brinquedo, oportunizando a riqueza de relacionamentos, socialização e companheirismo entre educadores/as e educandos/as. Toda essa afetividade abriu caminhos à outra metodologia, a *pedagogia do abraço*.

¹⁷CPCD. **Pedagogias do CPCD**. 200-?. Disponível em: <<http://www.cpcd.org.br/historico/pedagogias-do-cpcd/>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

Essa pedagogia foi provocada a partir de uma roda, na qual eram avaliados os projetos ao fim do ano, ainda em 1995. Em um dos projetos, a partir da discussão, instaurou-se uma crise conceitual. Embora ele visasse resgatar a autoestima de crianças e jovens de Curvelo, a avaliação apontava apenas os resultados nas instalações e não as transformações nas meninas e nos meninos que o frequentavam. Na intenção de reverter esse quadro, era necessário que as atividades elevassem a forma como as crianças e jovens se percebiam. Além das alterações nas brincadeiras e jogos, com propósito de não incentivar a competição, mas, sobretudo, a cooperação entre os participantes, também foi inventado outro jogo, como descreveu Tião Rocha em entrevista publicada na Revista Vida Simples¹⁸:



Começamos a falar em cafuné pedagógico. Só sabe que é bom cafuné aquele que já o recebeu uma vez na vida. Então tivemos que fazer cafuné pedagógico, que é possibilitar que o outro invista no lado luminoso dele, capaz de surpreender e de gerar. Isso também começou em uma brincadeira com meninos na periferia. A minha brincadeira era dizer: só vou dar um abraço apertado, daqueles de quebrar costela, se você estiver com o cabelo penteado, ou de batom, cheirosa. Senão, comigo vai ser a distância, na ponta do dedinho. Um jogo. Só que isso fez com que a meninada levasse a sério. Nós percebemos na comunidade e na escola a demanda dessas pessoas que querem ser cuidadas, que querem se gostar. Percebemos que o afeto, o abraço, o cafuné pedagógico favoreciam as pessoas a sentir mais orgulho de si. E as ajudavam a sair da linha de baixo, do desprezo, para a de cima, da autoestima.

Esta pedagogia inclui uma variação em graus, como observou Almeida (2013, p. 72), tratava-se de “[...] uma provocação para aqueles que mereciam somente um aceno de longe, para incentivar o ato de se pentear, usarem roupas limpas, cabelos lavados e também zelarem pelos espaços com o mesmo carinho, e assim por diante”. De maneira permanente era exercitado a relação de cuidado consigo mesmo e com o outro, fortalecendo a autoestima e a solidariedade por meio do afeto.

E, por fim, a *pedagogia do Copo Cheio*¹⁹, a opção por sempre enxergar a metade cheia do copo, buscando as suas potencialidades a partir do que já se tem, ao invés de olhar a metade vazia do copo e desenvolver propostas para enchê-lo. Nesta direção, enquanto

O IDH – “índice de desenvolvimento humano”- mede as carências, o lado vazio do copo [...] optamos por trabalhar, estrategicamente, com o IPDH – “índice de potencial de desenvolvimento humano”- que mede as fortalezas, o lado cheio do copo, que é formado pela capacidade de Acolhimento, de Convivência, de

¹⁸ ROCHA, Tião. Aula de Cafuné. **Revista Vida Simples**. Ed. Dez/08. Entrevista concedida a Carinha Glock. Disponível em: <http://www.cpcd.org.br/extras/Links/conteudo_399672.shtml>. Acesso em: 15 fev. 2020.

¹⁹ CPCD. **Pedagogias do CPCD**. 200-?. Disponível em: <<http://www.cpcd.org.br/historico/pedagogias-do-cpcd/>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

Aprendizagem e de Oportunidade de uma comunidade. As iniciais destas palavras – acolhimento, convivência, aprendizagem e oportunidade – formam a palavra ACAO, expressão e palavra-síntese do trabalho a ser desenvolvido.

- Olhar a comunidade não por suas carências, mas pela sua potencialidade é construir um novo paradigma, um novo jeito de olhar, pensar e atuar. Investir e maximizar os potenciais de “AÇÃO” é a nova estratégia.
- Aprender os “pontos luminosos” e transformá-los em “feixes de luz e calor”, é compromisso de toda equipe. (CPCD, 200-?)

Assim, a partir do IPDH de cada comunidade é que a instituição se propõe a construir as estratégias de ACAO para que sejam desenvolvidas as ações pensadas para cada caso. A esta e a outras pedagogias colaborativas, há um método proposto pelo CPCD, que pode ser integrado nos momentos de pensar e construir estratégias. Consiste em perseguir maneiras diferentes e inovadoras (MDI) de se realizar algo, assim expressou Tião Rocha²⁰ ao se comentar sobre essa metodologia:

Aqui no CPCD criamos o MDI (de quantas Maneiras Diferentes e Inovadoras) podemos, por exemplo, ensinar matemática ou ciências para uma criança. Se fizemos um MDI com os educadores vai aparecer, provavelmente, uma lista com mais de 80 possibilidades ou MDIs, em que provavelmente uma delas será por meio da cultura popular. Se funcionar, ótimo. Se não funcionar, usamos outros MDIs.

Todas essas metodologias são adotadas pela ONG, sendo construídas e aperfeiçoadas ao longo da existência da instituição. Depois de Curvelo, o CPCD expandiu pelo Brasil e pelo mundo (ALMEIDA, 2013; ARAUJO, 2009) avançando sertão adentro em 1998, quando chegou à Araçuaí, para implantar um projeto educativo na cidade.

Seguimos em direção ao CPCD pela rua principal, uma rua larga, calçada com pedras, decorada nas bordas por chananas – flores brancas com uma variação de amarelo ao centro e com tonalidades de roxo em seu miolo. As árvores plantadas no pavimento, em frente ao meio-fio, e não na calçada ou em um canteiro central, oferecem sombra aos pedestres e veículos estacionados. Também pudera, o calor na cidade independe do sol, entretanto a presença da estrela torna o dia ainda mais quente, seco e claro; logo, as sombras são muito bem vindas.

Deparamo-nos com o muro amarelo e um grande portão de grades. Somos abordados pelo porteiro, que sai de dentro de uma guarita, e autoriza o acesso. Com simpatia, o porteiro

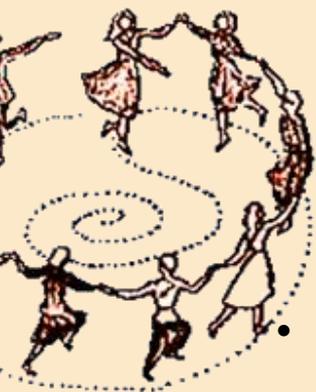
²⁰ Entrevista concedida ao **Portal Promenino** e publicada em 18/02/2008. Disponível em <<http://www.promenino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/ConteudoId/9acc433f-ce61-4fb7-b55b-bb18d2faa190/Default.aspx>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

indica a entrada do CPCD: um caminhozinho, salpicado com algumas pedras sob a grama do jardim, que leva a um portão social, mais modesto que o primeiro. Ao começar a caminhar pela grama, vemos alguns desenhos na parede, possivelmente feito pelas crianças do projeto a partir da tinta de terra.

Próximos a porta da cozinha, perto de uma árvore frondosa e uma escadinha que sobre até a porta, nos apresentamos a uma das educadoras que passava por ali. A coordenadora do projeto Ser Criança nos recebe, em um galpão anexado a este mesmo prédio e que serve como espaço de reuniões com as/os integrantes do projeto, seja para palestras, refeições e/ou confraternizações.

Desta instalação, a coordenadora nos conta acerca da estrutura e dos demais projetos da ONG. Recorremos ao site institucional para descrever os seis projetos que acontecem na cidade, todos com foco na educação e desenvolvimento das potencialidades dos integrantes, a saber:

- O Projeto “Arassussa: Araçuaí Sustentável” iniciou em 2005, tendo como lema do projeto “a Transformação Social como Causa – Um Brasil Sustentável como Meta”. As 13 instituições que se juntaram ao projeto saíram de Araçuaí, em 2005, convencidas de que, naquela cidade e região, onde o CPCD já atua desde 1998, “existiam condições objetivas para a realização de um trabalho efetivo de transformação social”. Após um longo processo de intensa aprendizagem, formularam a bandeira, expressa em um objetivo geral: a transformação social.



- O cinema Meninos de Araçuaí foi inaugurado pelo grupo “Meninos de Araçuaí” (o projeto Meninos de Araçuaí será abordado mais adiante) que através de suas apresentações e vendas de CDs arrecadaram quarenta mil reais (R\$ 40.000,00). A decisão de construir o Cinema só foi possível através de uma consulta popular, onde a escolha foi o Cineteatro.

Além do espaço físico, Araçuaí ganhou também a possibilidade de produzir seus próprios vídeos, aprendendo a sétima arte. Tudo feito pelos jovens através da formação garantida pelo CPCD com toda produção audiovisual desenvolvida por jovens de Araçuaí (vinculados à Cooperativa Dedo de Gente, fundada em Curvelo).

Muitos artistas e pessoas da região podem ver sua história transformada em filmes, nessas produções que tem uma linguagem própria, jovem e local. Os jovens filmam e editam os vídeos produzindo cinema da população e para a mesma, abrindo suas portas para receber a população de quinta-feira a domingo.

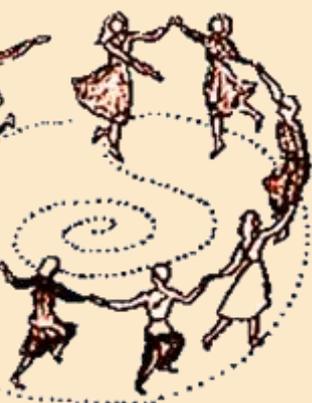
- As fabriquetas são núcleos de produção através de tecnologias populares, com características e funções comunitárias, visando o fortalecimento da renda juvenil e familiar. Elas são auto-suficientes, em estágio de expansão, produção e comercialização regionalizada, caminhando gradativamente para sua autonomia administrativo-financeira, desta forma gerando renda e trabalho regular para os envolvidos. Das fabriquetas de sabão às de doces cristalizados, de frutas nativas brasileiras, dos objetos de arte em madeira, cerâmica e ferro, este projeto acumula mais de duas mil tecnologias populares de baixo custo, adaptadas e apropriadas.

Em Araçuaí, tem-se ainda a presença das Fabriquetas de softwares, onde criam e desenvolvem sistemas informatizados. Sendo um espaço de aprendizado de linguagens digitais. Os jovens constroem coletivamente os seus *softwares*, jogos, *web sites*, identidades visuais, programas, entre outros. Há também a Fabriqueta de Artesanatos, onde constroem esculturas com madeira e ferro, além de trabalharem com pintura a partir da tinta de terra. Propiciando assim, novas formas de trabalho e geração de renda, oferecendo serviços digitais para toda a cidade e regiões circunvizinhas a Araçuaí e produzindo artesanato para serem vendidos nas lojas Dedo de Gente.

- O Coral Meninos de Araçuaí composto por crianças entre sete e dezesseis anos que participam do projeto “Ser Criança” (que será explicado a seguir). Criado em 1998 pelo CPCD e o Grupo Teatral Ponto de Partida, oferece formação técnica ao Coro, oficinas de interpretação, dança, instrumentos musicais e musicalização.

A música é um grande aliado no processo de formação de cidadania, socialização, sensibilização e no desenvolvimento da autoestima dos integrantes do coral e das pessoas que os cercam. Além dos 06 CDs e 02 DVDs gravados, da participação no CD Pietá, de Milton Nascimento e participações em inúmeros espetáculos, por diversas cidades brasileiras, e Paris (Ano do Brasil na França), também construíram a sala de Cineteatro em Araçuaí.

- O projeto Ser Criança ou “educação pelo brinquedo”, como também é chamado, é um dos muitos espaços onde se deve conjugar o verbo “paulofreirar”. Além deste “verbo” outros se fazem presentes no espaço como, por exemplo, “estudar brincando, plantar e comer, conversar e aprender, jogar e cantar, criar e ensinar, pintar e limpar, fazer e reciclar, dançar e sonhar, ser e ousar, respeitar e crer, rir e cuidar-se”, sendo alguns dos diversos verbos praticados no dia-a-dia deste projeto.



Espaço onde educando, educadores, famílias e comunidade se reúnem através da pedagogia da roda, para aprender e ensinar o que cada um possui, através do diálogo e da crença de que a educação não é singular, mas ocorre no plural. O projeto traz ações educativas e de formação humana, gerando uma interferência positiva e modificadora na vida dos participantes do projeto, que “[...] tornou-se uma tecnologia educacional ao ser implantado através da Lei Municipal de Educação em municípios como São Francisco e Araçuaí/MG [...]” (CENTRO POPULAR DE CULTURA E DESENVOLVIMENTO)²¹. Sendo ainda, o projeto vencedor do Prêmio Itaú UNICEF: Educação e Participação – 1995, visto como experiência criativa e inovadora na área de educação fundamental.

- E por fim, o Sítio Maravilha que desde 2005, vem se transformando em um laboratório de tecnologias alternativas, sendo “realizadas oficinas diversas com objetivo da disseminação de tecnologias, tais como hortas mandala, espiral de ervas, círculos de bananeira, produção de composto orgânico, pintura de tinta de terra, produção de mudas, cozinha experimental [...] e também as frutas e legumes” (CPCD, 200-?)²² e uma referência para as práticas de permacultura na região. Vale ressaltar que seu planejamento contou com a orientação dos Institutos de Permacultura de Cerrado, da Amazônia e da Pampa.

Todos estes projetos do CPCD compõem a plataforma de transformação social “Arasempre” que, dentre muitas frentes de trabalhos, crêem no “[...] incentivo ao protagonismo dos jovens na criação e gestão de pequenos empreendimentos, [...]; o trabalho com famílias da zona rural para construir quintais autossuficientes e produtivos;” e também no envolvimento de jovens e

²¹CPCD. **Ser Criança**. 200-?. Disponível em: <<http://www.cpcd.org.br/ser-crianca/>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

²²CPCD. **Sítio Maravilha**. 200-?. Disponível em: <http://www.cpcd.org.br/sitio_maravilha/>. Acesso em: 15 fev. 2020.

adultos para “a formação de agentes comunitários e educadores, que levam e aplicam essas tecnologias em todo canto da cidade; [...]” (ARASEMPRE, 200-?)²³. Mantendo em seu DNA a cultura como princípio e a educação como fim, utilizando da pedagogia da roda para nortear seus trabalhos, além de solução para conflitos.

3.5. Desde a ONG ao município, um estudo sobre o/a jovem local

“O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando.”

(Grande Sertão Veredas - Guimarães Rosa).

Nesta toada, tocamos o triângulo, ao lançar mão dos questionários realizados, voluntariamente, com as/os oito jovens dos projetos Fabriqueta de produção Audiovisual (Cinema Meninos de Araçuaí), Fabriqueta de Softwares, Loja Dedo de Gente e do Projeto Ser Criança, as repostas foram cruzadas com dados sobre os jovens de Araçuaí, no intuito de construir um perfil dos/as jovens de Araçuaí, ao passo que também identificamos o perfil dos/as jovens que frequentam os projetos do CPCD. Neste movimento, iniciamos da parte para o todo, buscando ao término desta seção apresentar uma imagem das juventudes no município.

O primeiro passo foi identificar a idade, o sexo e a etnia. O recorte de idade foi importante para garantir que as/os jovens estivessem dentro da faixa etária pretendida.. Com os recortes de sexo e etnia foi possível observar a presença e ausências de diferentes sujeitos no CPCD. Assim, foi construída a tabela a seguir:

TABELA 2– Idade, sexo e raça/etnia das/os jovens que responderam aos questionários

Jovem	Idade	Sexo	Raça/Etnia
Luiza	16	Feminino	parda
Gleu	17	Feminino	negra
Luana	20	Feminino	-
Joseph	22	Masculino	negro

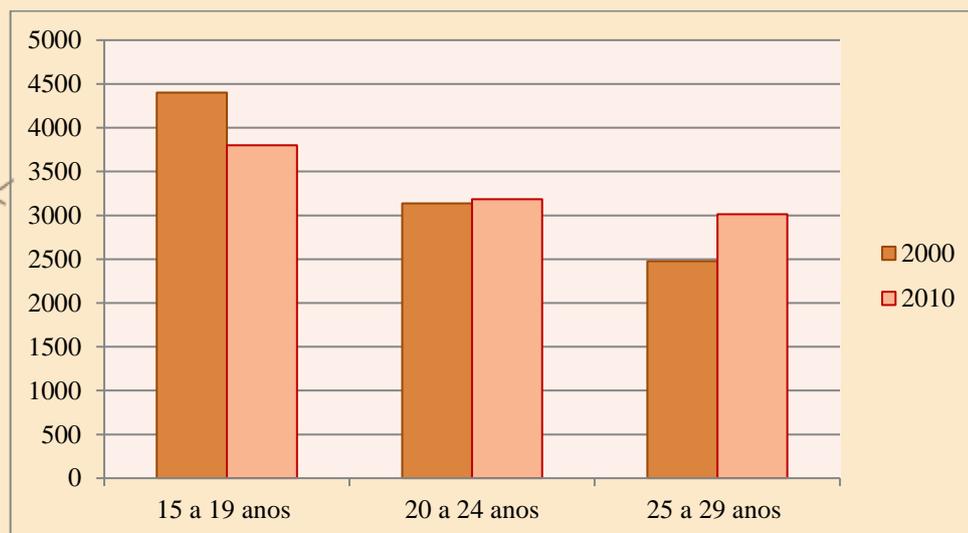
²³Arasempre. **O que é.** 200-?. Disponível em: <<http://www.arasempre.org.br/pagina-exemplo/o-que-e/>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

Wesley	22	Masculino	negro
João	22	Masculino	negro
Zilaine	23	Feminino	parda
Tarick	27	Masculino	negro

Fonte: Elaborado pelo autor

Se entre as/os jovens do CPCD, a maioria se encaixa no recorte entre 20 a 24 anos de idade, um total de 5 jovens, e não entre 15 a 19 anos, 2 jovens, o mesmo não ocorre em toda Araçuaí. Como mostra o gráfico abaixo, na cidade, segundo o IBGE (2000; 2010) a maioria dos jovens está entre 15 a 19 anos de idade, sendo 4403, contra 3799; já as/os munícipes entre 25 a 29 anos de idade representavam a menor população jovem, com 2477 em 2000, e 3012 em 2010, similar ao CPCD, com apenas 1 jovem nesta faixa etária.

Gráfico 2 - Quantidade de jovens de acordo com a faixa etária segundo IBGE 2000-2010



Fonte: Elaborado pelo autor

Ao analisar a relação total entre sexos, foi notada a equivalência entre as/os jovens que responderam ao questionário, ou seja 4 jovens do sexo feminino e 4 jovens do sexo masculino. Se comparado aos dados do IBGE (2000; 2010) é possível observar que no município também há certa proximidade na proporção, embora não tão equilibrada quanto a amostra do CPCD.

Sem encerrar a discussão de gênero, o berimbau tange o recorte étnico. Entendemos que Faria e Alves (2015) sentem-se otimistas com o número de brasileiras/os que se autodeclararam

negras/os na pesquisa do IBGE, realizada em 2010, vendo este feito como o maior destaque sobre as questões raciais até o momento. Ao compreender a população negra como a somatória de pretas/os e pardas/os, Faria e Alves (2015) ressaltam que o número de negros ultrapassou o de brancos no país pela primeira vez, tendo nas/os jovens um elemento importante na afirmação das identidades raciais e étnicas (CASTRO; RIBEIRO, 2008; FARIA; ALVES, 2015). Em concordância, foi identificado que as/os jovens do CPCD, que preencheram, se identificaram como negras/os, não havendo ninguém que se autodeclarasse branca/o.

A maior quantidade de jovens que se reconhecem como negras/os pode estar diretamente ligada às vívidas raízes quilombolas em movimento na região, sendo que o “[...] Vale é a segunda Mesorregião com maior número de Comunidades Quilombolas (com 115 comunidades) com participação total de 22,73% do total do estado, ficando atrás apenas da Mesorregião vizinha Norte de Minas (com 167 comunidades) [...]” (PIERUCCI; FRANZI; LIMA, 2018, p. 03-04). Sobre a juventude quilombola, Faria e Alves (2015) acreditam que poucos grupos guardem entre si tantas especificidades quanto esta, sendo marcada pelo isolamento geográfico (FARIA, 2006), por um contexto característico de raça e classe social (CUPERTINO, 2012) e, até, por desigualdades acentuadas de gênero (BASTOS, 2009). Embora seja uma juventude presente²⁴ na cidade, na ocasião de visita ao CPCD, não foi identificada a sua participação nestes projetos visitados.

Na ocasião vimos também na cidade, as/os jovens indígenas, porém sem estarem envolvidas/os em projeto do CPCD, mas sabemos que noutras ocasiões tais aproximações ocorreram²⁵. A presença da juventude indígena se deve ao fato do Vale do Jequitinhonha ser marcado pela (r)existência nativa: nos nomes das cidades e rios, no artesanato, nas histórias de famílias, nos indígenas que vivem em trânsito pelas cidades, nos grupos que permanecem aldeados. Os registros identificam alguns dos primeiros habitantes da região, na época formados pelos Maxacali, os Aranã, os Guerén (PESSÔA, 2016), os Makuni, os Nakarene, os Naminikim, os Tupinikim, os Tocoíós, os Imburu, os Katiguçu, os Xá (RAMALHO, 2010),

²⁴ Contudo em conversas informais, em uma reunião para construção do Fórum das Juventudes da cidade, foram apontadas o isolamento de algumas/uns jovens quilombolas devido ao descaso do poder público, que, por vezes, não oferecem transporte escolar que conduzam estas/es a uma escola mais próxima, ainda menos a atividades culturais ou de entretenimento.

²⁵ LIBERATO, Rita Simone Barbosa. **Comunicação, saberes e sabores: estratégias de sobrevivência e práticas de bem viver na Aldeia Cinta Vermelha-Jundiba**. 2019. 333 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019. [p. 244-245].

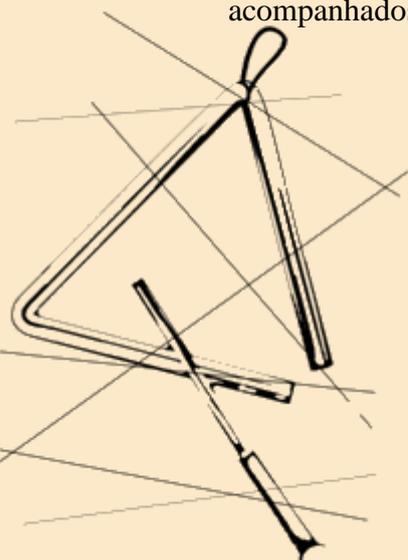
os Poté, os Naknenuk, os Pojichá (SOARES, 2000) e os Aimoré que ocupavam o Vale do Salitre, na Bahia, e o Rio Doce, no Espírito Santo (INSTITUTO TERRAZUL, 2006) todos estes com seus territórios estabelecidos e suas comunidades em atividade.

Estas etnias foram confrontadas pelos brancos invasores, que abruptamente inseriram os negros escravizados, para dar conta da exploração aurífera, inaugurando a mestiçagem das etnias e as violentas expulsões das terras em que os indígenas viviam (PESSÔA, 2016). Contudo, cabe ressaltar a existência de alianças entre africanos e indígenas, a partir de 1658, na confederação dos Gueréns, com o bravo propósito de defender as vidas e territórios de suas aldeias (SOARES, 2000), aproximando diferentes povos que não se entregaram aos comandos coloniais. Alguns povos ainda permanecem, em levantamento mais recente, foi identificado que:

[...] o Vale possui comunidades de Maxakalí (aproximadamente pouco mais de mil pessoas) Pataxó, Pankararu (pouco mais de 120 pessoas), Aranãs (aproximadamente 1507 pessoas) com dados dessas comunidades ainda imprecisos por falta de fonte documentais (PIERUCCI; FRANZI; LIMA, 2018, p. 04).

Em Araçuaí, especificamente, está estabelecida a Aldeia Cinta Vermelha-Jundiba, composta pelo povo Pankararu-Pataxó, migrantes do Pernambuco e Bahia. Assim, sem adentrar em questões como sexualidade, lazer, religiosidade, projetos de vidas, etc., buscamos, dessa seção em diante, identificar o perfil dos/as jovens que foram entrevistados/as e cruzar essas informações com a dos/as jovens da cidade, a fim de oferecer uma percepção dos/as sujeitos/as com os/as quais interagimos durante a nossa pesquisa de campo, bem como algumas possibilidades de como experienciam a condição juvenil na cidade.

O menor instrumento de nossa orquestra se propôs ao introduzir a música que entoaremos em nossa comitiva. O triângulo a retinir, convida o agogô e o tambor a se juntarem a ele, acompanhados pelo berimbau. A dança do pau-de-fitas está prestes a começar.



4. A PEDAGOGIA DA RODA EM NARRATIVAS DE JOVENS DO CPCD

*Mar e Sol
Gira, gira, gira
Gira, gira, gira, gira, girassol*

(Girassol – Alceu Valença)

Para a construção desse capítulo, nos embasamos principalmente em análises das entrevistas e das documentações narrativas realizadas com os/as jovens do CPCD. Também complementamos com informações disponibilizadas nos questionários, nos registros dos diários de campo e análise de documentos, entrecruzados com os referenciais teóricos. O objetivo é apresentar a relação dos/as sujeitos/as entrevistados/as com o CPCD e com a pedagogia da roda a partir das narrativas dos/as próprios/as jovens.

Ressaltamos que embora a oralidade seja muito estimada por nós, optamos por transcriar as narrativas, ao invés de evidenciar determinadas marcas da língua falada como, por exemplo, o prolongamento de letras, a supressão de sílabas ou a conjugação verbal. Essa proposta ganhou mais força após tomar conhecimento de um vídeo em que Ariano Suassuna²⁶ trata dos equívocos dos/as escritores/as ao escreverem diálogos que distinguem a classe popular das demais. Nesta direção, optamos por manter os traços da oralidade, característicos das narrativas, mas sem cometer excessos na grafia das palavras.

As fitas coloridas são tomadas pelas mãos de cada jovem. Os instrumentos começam a tocar em harmonia, a cantiga pretendida há muito tempo. A dança se inicia, entrelaçando narrativas umas as outras, que tecerão o colorido do mastro. Assim nos pomos a girar pelo quintal, em torno do tronco com suas fitas de cetim.

4.1. Explicitando a relação dos sujeitos entrevistados com a plataforma

*“Se cada um é um universo
Quem salva uma vida salva um mundo inteiro
Seja protagonista da sua história
Pega a folha e muda o roteiro”*

(Oto patamá – Djonga)

²⁶SUASSUNA, Ariano. Ariano Suassuna fala sobre preconceito linguístico. **Youtube**, 15 abr. 2011. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=FL-qbf0udq8. Acesso em: 05 mar. 2020



Todos os instrumentos são tangidos, cada um há seu tempo. A canção começa a se construir harmoniosamente. Abrimos a toda para que os/as teóricos/as da educação entrem na dança. As jovens e os jovens entrevistadas/os tomam as fitas em suas mãos girando no sentido horário, as repartem com suas infâncias rememoradas que giram no sentido contrário e, em comunhão, iniciam as coloridas trançadas. Dessa vez, sem o mesmo acanhamento que os/as acometiam no início, quando de modo quase uníssono ouvíamos dos/as jovens: *Então... Oi... Meu nome...* Diante da câmera ligada, as reações e escolhas de palavras começavam sempre muito idênticas, quase como se todos/as iniciam-se uma mesma história. Entretanto, poucas frases à frente, cada entrevistado/a tratava de dar forma exclusiva ao que contava. Criavam seus próprios passos, elaboravam as suas próprias danças. No geral, a semelhança entre eles/as estava mesmo nas longas histórias de cada um/a com o CPCD.

Ao narrar, um dos jovens até tentou lembrar a quanto tempo já estava nos projetos: “*Venho do Ser Criança há... mais ou menos alguns anos...*”, mas por já participar há muito tempo, foi mesmo difícil para o **Joseph** precisar de imediato. Pouco depois recorda que iniciou no Ser Criança aos 8 anos de idade. Essa fala despreziosa revela a relação íntima e duradoura da grande maioria dos/as jovens entrevistados/as com os projetos do CPCD. Assim, como se retornassem ao passado, propomos uma lista de presença, que consta o próprio nome e as informações de inscrição nos projetos, como pode ser visto abaixo:

TABELA 3–Ingresso das/os jovens, que responderam aos questionários, no CPCD

Jovem	Entrada no CPCD	Participou de outros projetos?	Projetos em que participou	
			Atual	Anterior
Gleu	2011	Sim	Ser Criança	Coral Meninos de Araçuaí
Luiza	2013	Sim	Ser Criança	Cinema Meninos de Araçuaí
Luana	2016	Sim	Dedo de Gente	Fabriqueta de Tinta de Terra
Joseph	2011	Sim	Cinema Meninos de Araçuaí	Arasempre
Wesley	2018	Não	Cinema Meninos de Araçuaí	-
João	2009	Não	Cinema Meninos de Araçuaí	-
Zilaine	-	Sim	Dedo de Gente	Ser Criança
Tarick	2003	Sim	Fabriqueta de Software	Ser Criança

Fonte: Elaborado pelos autores.

O triângulo soa alto e embala as primeiras fitas que se movem em torno do mastro, ao analisar as informações mencionadas nos questionários²⁷, que contou com mais tempo e tranquilidade para a sua realização que a entrevista. Foi possível observar que ainda houve quem não conseguisse precisar a idade com a qual iniciou a sua participação no CPCD, lembrando apenas que ainda era criança quando começou no projeto Ser Criança. Somente três jovens não mencionaram esse projeto, seja no questionário ou nas narrativas, sendo que destes um jovem e uma jovem iniciaram quando já estavam à procura de inserção no mercado de trabalho e, por isso, tiveram o primeiro contato com o CPCD pelas Fabriquetas de Cinema e de Tinta de Terra, respectivamente; o terceiro jovem, o **João**, começou no Cinema, quando ainda era criança.

João, puxando a sua fita como quem se esforça para retornar os ponteiros do relógio, conta que cresceu brincando nas ruas do antigo centro da cidade, onde mora, quando não estava na escola. O movimento de operários, em sua quadra de futebol improvisada, chamou a atenção desse jovem para o que estava sendo construído ali. Ele como um “[...] *menino assim curioso já querendo saber, e sabendo de um e de outro que ia ser um shopping, que ia ser uma loja, e aquilo... E nunca que acaba... que acabava*”. Tentava sondar o que seria, olhava o local, mas não tinha um palpite certo do que seria instalado naquele imóvel. Para a satisfação momentânea de sua curiosidade a obra foi finalizada e inaugurada.

Entretanto a sua curiosidade só começava. O espaço que até pouco tempo abrigara construtores, passou a abrigar o projeto Cinema Meninos de Araçuaí, do qual ele começou a participar. Transformou-se em um ponto de encontro de jovens; as pás e enxadas foram trocadas por microfones e câmeras, os discos de DVD ocuparam o lugar dos sacos de cimento, a betoneira fora substituída pela máquina de projeção. Assim, essa dinâmica de pessoas, equipamentos e atividades, foram na rua buscar o **João** que “[...] *estava sempre por aqui, olhando e tal, observando, aquele cara curioso, que eu era muito curioso. Aí eles conseguiram ver, observou também que tinha um menino assim... Assim atrás das grades assim, do portão, olhando a roda, inclusive*”. Essa troca de olhares, da criança, à época, que observava a pedagogia da roda e dos/as educadoras/es e jovens da fabriqueta que olharam o

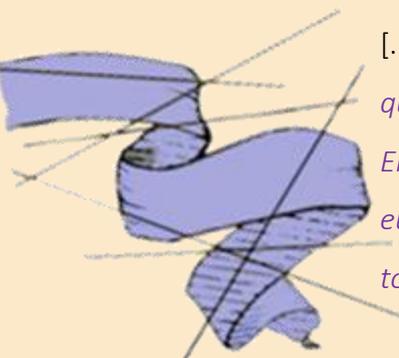
²⁷ Embora oito jovens tenham respondido ao questionário, apenas seis jovens participaram das entrevistas narrativas, são elas/es: **Gleu**, **João**, **Joseph**, **Luiza**, **Tarick** e **Wesley**

menino que os assistia, efetivou o convite para que aquela criança começasse a participar das atividades do Cinema, projeto no qual tem se dedicado ao longo destes dez anos.

O Cinema que prendia a atenção do João também encantou e buscou o Joseph, entretanto foi encantá-lo em outro projeto. De repente, “[...] *o cinema entra no Ser Criança com a proposta de dar uma oficina pros meninos, falar de cinema. Se não me lembro era 2007, mais ou menos, e a gente vê aquela câmera de todo tamanho*”. A alegria pelo contato foi imediata. Não deu outra, o Joseph encontrou seu espaço no Cinema. Nessa mesma época em que o Joseph se apaixonava pelo cinema, “*até os 14 anos mais ou menos, eu entrei no Coral aí também, onde eu viajei por muito tempo também*”, mas era na fabriquetta de produção áudio visual que o jovem se realizava, e lá ele continuou.

Ao contrário de João que desde seu ingresso participa do Cinema, o Joseph esteve em outros projetos. Além do Ser Criança e do Cinema, ele conta também que, aproximadamente, aos quatorze anos de idade entrou para o Coral, época em que teve a oportunidade de viajar com o grupo para apresentar em muitos lugares. Também já transitaram entre estes projetos a Gleu que começou e continua no Ser Criança, mas que já participou do Cinema Meninos de Araçuaí; e a Luiza, que permanece no Ser Criança, mas também participa do Coral Meninos de Araçuaí.

Essa escolha em continuar no Ser Criança demonstra o carinho dos/as jovens pelo projeto. Porém, não é só por ter ido para outro projeto que apagou a história vivida no Ser Criança, como defende Joseph:



[...] *eu vou muito no Ser Criança hoje. Mesmo estando aqui no Cinema eu acho que eu me encontro lá... Eu vê... Eu consigo ver a minha infância no Ser Criança. Então... Eu costumo falar que eu sou do Cinema... Que eu estou no Cinema, mas eu sou do Ser Criança, que eu sempre vou lá e... Eu... Quando a gente está, assim, todo mundo sentado eles me abraçam, dá pra ver que tem essa... Essa conexão.*

Assim, tanto na fala do Joseph, como nas entrevistas da Luiza e da Gleu, fica evidente que aqueles/as que já frequentaram o Ser Criança, criam tamanho afeto pelo projeto, que não consegue sair dele por completo. Não se desvinculam. Veja que dentre as seis pessoas que narraram suas histórias, com exceção do João e do Wesley que começaram no CPCD através

do Cinema, os outros dois jovens e as duas jovens iniciaram pelo Ser Criança, sendo que a **Gleu** e a **Luiza**, mesmo envolvidas em outras atividades e projetos, ainda participam do primeiro projeto que frequentaram: o Ser Criança.

Ciente disto, a equipe do CPCD conseguiu um novo desafio, o de dar continuidade ao trabalho que faziam com as crianças, mas agora precisavam se atentar aos/às jovens, como comentou **Tarick Haziz**:

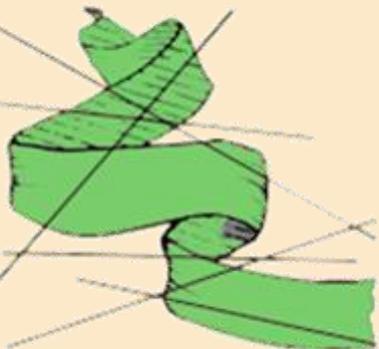
Pelo histórico da gente estar ficando depois do Ser Criança, como um... Uma necessidade. A gente chegava até a adolescência no Ser Criança, então tinha essa: “o quê que... E agora, o quê que a gente vai fazer com esses meninos? Né. Para onde é que eles vão? O quê que eles vão fazer com tudo isso aqui, essa cabeça diferente, e tal?” E tem a questão do dinheiro, de primeiro emprego.

O desafio foi aceito. As fabriquetas foram à resposta para o os/as jovens, que além de continuarem aprendendo nos projetos, passaram a trabalhar também. A proposta ganha nome e estrutura na cidade de Curvelo, local de origem do CPCD, “[...] *que é a nossa sede, e começa por causa de... de... de usar essa metodologia, até essa pontinha da roda, dessa galera que saiu do Ser Criança [...]*”, como o **Tarick** nos contou. Batizado de Dedo de Gente, o projeto acabou se espalhando para as muitas unidades da ONG espalhadas pelo país, tendo a sua produção a partir do “[...] *artesanato, fazendo com sucata, né! Transformando peças de ferro. Aos poucos foi fazendo bordados, enfim, surgindo outras coisas*”.

Ainda, puxando a sua fita, o **Tarick Haziz**, narra que foi assim “*que ela veio para Araçuaí também com... nesse molde de madeira e ferro, né! Que são moveis e peças*”. Esses termos são referência à fabricação artesanal de esculturas que acontece nessas fabriquetas para serem comercializadas na loja Dedo de Gente. Nessa direção, outras fabriquetas floresciam dentro do projeto, com a intenção de atender às demandas dos/as jovens da plataforma e saber quais teriam fôlego junto a eles/as. Assim,

Teve uns experimentos também, igual a tinta de terra que é exclusiva daqui, por que... [uma jovem completa dizendo: - Cerâmica] Ah é, tudo começou com cerâmica, né?! Teve esses experimentos assim, até para ver o quê que... Que

funcionava, o quê que tinha de identidade daqui. Então cerâmica e... E... Era mais assim inspirada tanto em Lira Marques, né, que é uma artesã mais famosa daqui, mas também é a galera do Vale do Jequitinhonha trabalha muito com barro, né. Mas ela tem um diferencial que ela fez tinta de terra, usando barro, né?! Para poder fazer as pinturas das... As pinturas delas são bem específicas, e aí ela começou a pintar... Tem muito essa coisa do... De fazer cenas do Vale, cenas do cotidiano, sei lá... Que inspiraram numa avó de alguém, com a vizinha, coisas do tipo...



Essas duas, especificamente, embora mostre como o projeto foi se reinventando e se adequando às aspirações dos/as jovens e da comunidade, não estão mais em atividade, outras surgiram, sobretudo, com caráter mais digital. Nas palavras do mesmo jovem entrevistado, “*Aí aos poucos a gente evoluiu [...]*”, não que ele entenda como um atraso a permanência das fabriquetas de artesanato ou do ofício de artesão, até mesmo por se entenderem assim, como artesões, porém com a diferença de modelarem o mundo virtual (como abordaremos no capítulo 5). A evolução, para ele, se encontra em sua satisfação, que na medida em que a sua idade avançava, novas fabriquetas surgiam e uma em especial com o maquinário que o cativava há tempos.

Deste modo, ao encontro de sua disponibilidade para o mercado de trabalho, ele encontrou um projeto em que quis dar continuidade “[...] *a Fabriqueta de Softwares, que foi e casou justamente na época que eu saí do Ser Criança, né*”. Esta sua fala vai ao encontro de outra, também dele, já citada aqui, que qualifica a Dedo de Gente como um espaço surgido com o propósito de se aproveitar “*a pontinha da roda*” de todas as crianças que saíam de outros projetos, como o Ser Criança, por exemplo, e se alongavam às fabriquetas, onde é propiciado a oportunidade de manter algumas vivências dos projetos antigos, posto que se todos eles encontram na mesma plataforma, contudo há as especificidades de aproximação com o mercado de trabalho.

Para alguns, as fabriquetas não ocorreram como uma continuidade da roda aprendida no Ser Criança, mas em concomitância. Similar ao que Joseph nos contou, sendo a partir de uma visita dos/as jovens do Cinema ao Ser Criança que a sua curiosidade foi despertada,

inicialmente, pelo contato com as câmeras que ao se deparar com toda aquela tecnologia, a admirava:

Quê... “que como é que é aquilo?” E aí eles sentaram numa roda também para explicar como é que funciona isso, e aí na roda passando na mão de todo mundo assim a câmera. E aí eu me apaixonei por isso, era muito novo na época, não tinha idade para trabalhar, mas eu pedi, como... Como o cinema faz parte dessa plataforma do Ser Criança, da Dedo de Gente, é... Eu pedi para nas horas após a escola eu vir pro cinema, e aí aqui eu ficava participando das rodas, não entendia muita coisa, mas ficava tentando me encaixar nessa realidade, né, que o cinema trazia.

Assim como alguns/umas foram atraídas aos projetos pelas brincadeiras, pelas amizades, houve quem se aproximou pela curiosidade em manusear os equipamentos digitais. De qualquer modo, certo é que se aproximaram, se envolveram e permaneceram engajados nas ações dos projetos e na dinâmica da ONG. Agora, que já conhecemos de maneira sucinta as/os entrevistadas/os, suas narrativas serão analisadas ao longo deste escrito.

4.2. Da roda como metodologia

*“Ai, eu entrei na roda
Ai, eu não sei como se dança
Ai, eu entrei na ‘rodadança’
Ai, eu não sei dançar”*

(Ai, eu entrei na roda – Cantiga popular)

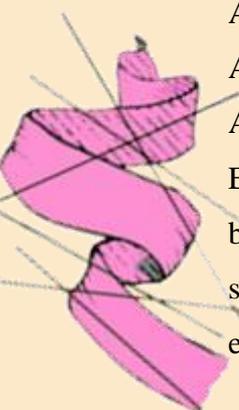
Seja com a turma da manhã ou da tarde, o pulso acelerado do já conhecido tambor, de corpo ligeiramente cônico, rompe o som de seus gritos e gargalhadas que correm por todo o espaço, tão velozes quanto os pés infantis que se apressam quase que sem tocar o chão. O experiente atabaque, nem sempre tocado pelas mãos dos educadores, às vezes retumbando o estrondo provocado pelas pequenas mãos, quase sempre dos mesmos meninos que o tocam, reúne todas/os no refeitório do projeto Ser Criança, de segunda a sexta-feira, pela manhã e após o almoço. Desde a pessoa mais nova do recinto a mais velha, todas seguem para aquele galpão.

As crianças chegam pulando e gritando, bem eufóricas. Inicialmente, aproximam-se ao redor do atabaque. Mais pessoas chegam e um pequeno círculo começa a se formar com todos de pé, mas logo se sentam no chão como se quisessem descansar, dilatando-se cada vez mais para receber com folga todas/os que chegam. Com sinais de mãos espalmadas, como quem abana a euforia infantil ou reverencia essa alegria, uma das educadoras faz gestos para que as crianças que ainda correm pelo galpão se acalmem e se sentem. Aos poucos, as crianças vão escolhendo os lugares que ocuparão e abrindo novos espaços para as outras que vão se achegando. Por vezes, tamanha expansão muda o formato pretendido geometricamente, o círculo cede caminho ao retângulo. As/os presentes se apoiam nas paredes, nas pilastras que sustentam o telhado e nos bancos de alvenaria, nestes elas/es também se sentam.

Sentadas/os, conversando e brincando, com as cabeças protegidas pela sombra, as crianças da própria roda que ensaiam algumas canções a serem cantadas, lança-as como sementes, afim de que alguma delas vingue e seja erguida pelo maior número de vozes. O tambor que já estava inquieto embala uma canção que escapa da boca de todas/os, ou quase todas/os, as/os presentes. A união das vozes se alonga por três ou quatro músicas – que são sempre folclóricas, tradicionais do Vale do Jequitinhonha – com a certeza que sempre retornará no dia seguinte, como um rito ou um ciclo, que regressa diariamente ao começo de cada encontro. Enquanto o coro de vozes ecoa pelas instalações, diferentes corpos se agitam, dançam, brincam, pulam. O êxtase é instantâneo.

As crianças alvoroçadas oferecem a oportunidade desejada pela pesquisadora em Educação, Alessandra Arce (2004), contar-nos sobre o educador e filósofo alemão Friedrich Wilhelm August Froebel (1782-1852), fundador do Instituto de Educação Intuitiva para a Auto-Educação, em 1837, um Jardim de Infância. A pesquisadora nos conta que Froebel criou brinquedos educativos, com o objetivo de desenvolver nas crianças os seus próprios dons e a sua inteligência. Essas atividades precisam começar em forma de círculo, música, movimento e dança para se evitar o distanciamento entre criança/criança e educador/criança.

Cenas similares a essa se repetem, há anos, ao menos é o que narram algumas/uns jovens entrevistadas/os, que passaram parte de suas infâncias no projeto Ser Criança. Foi assim, que bem curiosos, e se movendo rápido, os olhos atentos da criança recém-chegada ao CPCD, quando o calendário ainda marcava o ano de 2003, observavam tantas outras como ela, a correr, brincar, gritar e rir em sua volta.



Girando sua fita no sentido anti-horário, essa criança, o pequeno **Tarick**, descreve a sua impressão de que todo dia “[...] *estava num recreio diferente*”. Esse entendimento parte do lúdico e da metodologia diferenciada usadas na instituição, que por vezes se diferencia do que já foi experimentado pelas crianças e jovens em outros espaços de convivência, refletindo diretamente em sua escolha de palavras, que embora associe a ONG a um espaço escolar²⁸, não a enxerga como uma sala de aula, prédio, corredores ou algo do tipo, aproxima-a do momento do recreio vivenciado por ele e pelas demais crianças.

Ao nos esticarmos às entrevistas de outras jovens, **Luiza** e **Gleu**, as duas contaram como percebem a pedagogia da roda. Para além da metodologia diferente propiciada pelas rodas, a ludicidade e o ensino também são reconhecidos em suas falas, como inicialmente foi narrado pela **Luiza** em diálogo constante com a **Gleu**:

Acho que é uma abreviação, uma forma lúdica de falar: “vem cá! Vamos sentar aqui! [a Gleu concorda e diz: É! Com certeza...] Vamos falar nossas dúvidas”. Não: “vamos pra roda?”. Aí a gente já sabe que “vem cá, vem pra roda” é falar sobre [a Luiza olha em direção à Gleu, que atende ao convite para o dialogo e diz: Que é isso!] isso tudo. [A Gleu continua: Que é isso!] Que é... Que é aprender brincando, que a gente aprende brincando. É sem você perceber. Você crescendo, você já está desenvolvendo isso. E falando assim: “meu Deus, [semblante de alegria] eu aprendi realmente isso!

Desta maneira, a **Gleu** enxerga a pedagogia da roda como uma possibilidade de “aprender brincando”, proposta na qual se torna possível o compartilhamento de informações e ensinamentos. Outro aspecto importante está na aprendizagem, algo que se desenvolve com o tempo, ou nas palavras da **Gleu** “crescendo, você já está desenvolvendo”. A percepção que as duas jovens e o jovem acerca do lúdico como suporte essencial das práticas do projeto, são também objeto de estudo para diversos filósofos desde muito tempo, a começar por Sócrates, Santo Agostinho e Montaigne. O valor da brincadeira na aprendizagem também vem sendo defendido e discutido, desde Platão, em A República, vindo a ter novo fôlego, a partir do século XVIII, com o fortalecimento dessas ideias, que se opunham ao que era ajuizado como

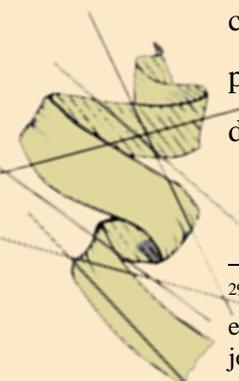
²⁸Salientamos que em várias ocasiões a escola, em especial a de caráter público, esteve presente nas narrativas dos/as jovens entrevistados/as, assim estas percepções serão contempladas mais adiante neste trabalho.

o processo escolar básico (OLIVEIRA, 2011). Movidos pelas contribuições da jovem, recordamos duas ocasiões presenciadas e anotadas no diário de campo, em ambas a roda foi o recurso empregado para promover a ludicidade e o diálogo.

Na primeira observação, o movimento em direção o galpão onde todos/as lancham e se reúnem, tornou-se nítido por alguns instantes. Seguimos o fluxo que nos conduziu a uma brincadeira em que os/as brincantes tentavam descobrir em qual mão de um educador social, estava escondida uma pedrinha. Ao escolher a mão, a criança deveria tocá-la com a sua, o educador abre a mão e revela se a criança acertou ou não. Com o envolvimento e a rápida adesão, filas começaram a ser formadas, os empurrões e brigas também. Ao perceber isto, o educador se levantou do banco em que estava sentado, próximo à mesa, e se dirigiu ao centro do galpão dizendo para que as crianças formassem uma roda. Nesse novo modelo, é ele quem ia até as crianças, e não mais elas vindo até ele. Com todos/as sentados/as os empurrões acabaram, cada um aguardava a sua vez, que era escolhida aleatoriamente pelo educador.

A segunda anotação remetia ao grupo de uma educadora que se reuniu dentro do galpão para jogarem damática²⁹, em uma tarde. Antes de começarem a jogar, foi feito uma roda com todos. A educadora pediu que repetissem em voz alta as regras da damática, após o fazerem os tabuleiros foram colocados sobre a mesa e as crianças começaram a jogar. Embora a mesa tenha formato retangular, as crianças se agrupavam em volta do jogo, formando pequenos círculos onde se reuniam para assistir as partidas. Todo conflito entre os jogadores era resolvido em conversa entre os/as envolvidos/as, caso persistisse a educadora se dirigia até o grupo para mediar o conflito.

Recorrendo ao diário de campo, foi possível constatar que em grande maioria as brincadeiras geravam conflitos entre as crianças. Alguns podiam ser resolvidos entre elas, outros contavam com participação das/os educadoras/es. Em uma ocorrência, que muito me chamou a atenção, percebi que algumas crianças estavam se empurrando, disputando um lugar para assistir aos demais meninos brincarem com algo similar a piões, que se trombavam e venciam o pião a



²⁹ É uma mistura de dama com matemática. Funciona como um jogo de damas normal, acrescido de números espalhados pelas casas brancas do tabuleiro e sinais matemáticos marcados em cada peça do jogo. Para os/as jogadores/as capturarem as peças adversárias, precisam percorrer as casas brancas com os numerais e acertar o cálculo que é formado pela casa em que ele está – adicionado, subtraído, multiplicado ou dividido, a depender do sinal que está em sua peça – pelo valor da outra casa que conquistará após eliminar a peça do/a adversário/a.

permanecer girando na arena demarcada. Uma terceira criança chegou e tomou os dois pelos braços convocando uma roda.

Sentando/a próximo a eles, qualquer pessoa poderia ouvir sobre o que falavam. A criança maior, que mediava o conflito contava 10 anos, os outros dois meninos 7 e 8 anos de idade. O mediador perguntou o motivo da briga. Uma das crianças acusou o outro de ter lhe pisado o pé. O segundo rebateu alegando ter sido empurrado e por isso revidou. A primeira criança dizia só ter empurrado a outra para que tirá-la de cima de seu pé. Após ouvir a sequência de acusações e defesas, o mediador perguntou o quê eles poderiam ter feito para que aquilo não terminasse em briga. As proposições foram muitas: se um não tivesse pisado no pé do outro; se o primeiro não tivesse empurrado o segundo; se tivesse pedido para tirar o pé de cima do dele; se tivessem pedido desculpas; se tivessem conversado antes de se empurrarem... Enfim, foram surgindo várias hipóteses. Uma das educadoras se aproximou e ficou olhando o grupo. O mediador viu que estavam sendo observados e concluiu: “se acontecer de novo a gente pode tentar outras coisas sem ser bater, né?”. Todos concordaram.

A partir dessas observações e após o constante diálogo com Zilma Oliveira (2011, p. 37), fomos apresentados a Comênio (1592-1670), um educador, bispo protestante checo e um pesquisador da educação infantil, com escritos defendendo que:

o cultivo dos sentidos e da imaginação precedia o desenvolvimento do lado racional da criança. Impressões sensoriais advindas da experiência com manuseio de objetos seriam internalizadas e futuramente interpretadas pela razão. Também a exploração do mundo no brincar era vista como uma forma de educação pelos sentidos (OLIVEIRA, 2011, p. 37).

Oliveira (2011) levanta como ponto essencial forma como as crianças internalizam as experiências, sendo fundamental para uma racionalização e devolutiva futura. O que permite inferir que as pessoas recém chegadas aos projetos, ao serem estimulados/as pelas atividades do CPCD, passam a cultivar as práticas, as maneiras de lidar em determinadas situações, reinterpretando, assim, as ações de outros/as membros/as da instituição. No geral, pela brincadeira, ocorrem assimilações do real, permitindo imaginar novas aplicações possíveis aquilo que foi aprendido.

É assim, recheada com muita brincadeira e música, que o “recreio” toma rumos de reunião, a partir de uma grande roda realizada no início de cada turno. À medida que o atabaque se

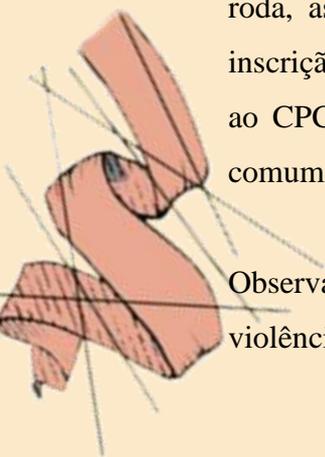
cansa e não mais soa nenhuma batida, abre-se espaço para que todas/os as/os presentes possam ter a palavra e se manifestar sobre qualquer assunto que achar válido ser levado ao conhecimento de todos/as. Essa transição ocorre com várias oscilações, nas quais vários/as membros/as da roda protagonizam atividades paralelas à conversa coletiva.

Nessas ocasiões específicas, as/os educadoras/es iniciam uma cantiga popular, em especial, que passa a ser cantada em coro por todos/as que se atentam à canção. A cantoria tem a finalidade de conseguir o silêncio e que as atenções se voltem para roda, um objetivo fácil de atingir uma vez que ao reconhecerem a melodia sabe o que se esperam deles/as e passam a se dedicar a cantarolar juntos/as, encerrado os cochichos.

Acompanhando a canção, Michel Soëtard (2010, p. 95), conta que o educador suíço Johann Pestalozzi (1746 – 1827), era um amante da música, afixando-a como “[...] um dos meios mais eficientes que podem ajudar-nos na educação moral”. Embora Pestalozzi estivesse voltado à discussão da moral cristã, o que não é o nosso caso, atentemo-nos ao avanço notado pelo educador na introdução de princípios a partir da música, que poderia ser absorvida pelas crianças através da letra ou do ritmo, como coligamos ocorrer na roda ao buscar quem está disperso e trazê-los/as conscientemente para a reunião novamente, sem que seja necessário pedir silêncio ou repreender os/as participantes.

No sentido anti-horário, gira o ainda pequeno **Tarick**, contando sobre o seu primeiro contato com a metodologia. O jovem ao lembrar documentou que foi no Ser Criança que ele e outros/as meninos/as *“nos reunimos com todos sentados em um círculo que era apelidado de ‘roda’, nela todos tinham sua vez de falar, podendo sugerir brincadeiras, reclamar de algo, solucionar brigas, cantar; todos podiam participar e opinar”*. Com todas as atenções voltadas à roda, as pessoas que desejam falar levantam suas mãos, para obedecer a uma ordem de inscrição. A roda acolhe e atende desde pedidos de visitas de amigas/os das/os participantes ao CPCD, até a resolução de brigas ocorridas fora da roda – sendo este mais presente e comum nas rodas do Ser Criança.

Observamos que em sua esmagadora maioria são casos de briga e desentendimento, sem violência física. Para essas ocorrências, foi notado que as/os educadoras/es optam pela



realização de “rodas de comportamento” com as os/as envolvidos/as em cada situação para que esses atritos sejam resolvidos entre os/as interessados/as.

O atrito entre os integrantes provoca outro girar da roda, as rodas de comportamento. Nelas, as/os educadora/es propõe perguntas que estimulam cada indivíduo a falar sobre o conflito, cada qual fala em sua vez. Acompanhamos algumas dessas rodas. Cíclica e contínua, as histórias eram contadas uma por vez, até que as crianças abriam momentos de silêncio. As pausas possibilitavam recuperar outros elementos daquilo que foi vivenciado e, assim, reiniciavam as suas histórias.

Aparentemente, as “rodas de comportamento” são atividades de auto-análise, onde os/as integrantes contam e repensam o que fizeram. Evidenciam e reconhecem uma sucessão de erros que culminou na desarmonia e concordam que precisam evitar tais atitudes a partir de então. Assim como foi documentado pela Gleu, *“abraços, bons conselhos e muito afeto são essenciais para a conclusão”*, as/os educadoras/es fazem, por fim, afagos, com abraços e cafunés, nos/as envolvidos/as e após as orientações e carinhos, todos/as retornam para as suas atividades do dia.

Assim como Oliveira (2011) ao falar sobre Comênio, trata a educação pelos sentidos sendo inicialmente internalizadas e, posteriormente, interpretadas racionalmente; também Arce (2004) ao falar sobre Froebel identifica o “[...] processo de apreensão do mundo pela criança, por meio da interiorização, como também no processo de conhecimento de si mesma pela criança (autoconhecimento), por meio da exteriorização” (ARCE, 2004, p.15), articulando a dualidade dos/as sujeitos/as que incorporam o aprendido e depois o extravasam. Nessa perspectiva – além de toda a contribuição da psicologia e psicanálise, na qual não adentraremos – entendemos o caráter educativo das “rodas de comportamento” a partir de Froebel que confia ao próprio indivíduo a capacidade de se autoconhecer e se autoformar.

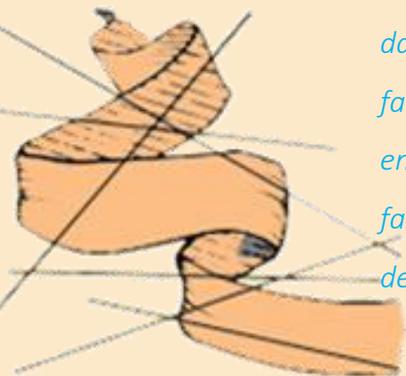
Essas rodas para resolverem conflitos entre membros do grupo são mais esperadas nos projetos que atendem o público infantil, contudo o Wesley vê sua eficácia em qualquer ambiente com mais de uma pessoa, como narrou: *“Eu acho que ela [a roda] evita muito discussões é... Com outras pessoas, por exemplo, se tem algo que eu não estou... Que eu não estou gostando em você, ou você acha que tem algo a ser discutido, a gente vai sentar, vai*

pensar o quê que a gente pode melhorar”. Logo, a disposição para o diálogo é essencial para que a roda possa atingir seus objetivos, posto que seja impossível que as duas partes resolvam suas diferenças caso não estejam abertos à exposição de ideias.

Então, finalizado o momento de conversa, sugestões e reclamações, as/os participantes se reúnem em grupos menores, a partir do qual acontecem as atividades acordadas em coletivo. O Tarick registrou em sua documentação sobre os grupos. Ele escreveu que “[...] *quase tudo acontecia com esta base [a roda], principalmente os grupos, quem eram divididos por idade onde as educadoras podiam trabalhar diversas atividades para estimular a criatividade, a amizade, cooperação, entre outras coisas*”. Para além de todas estas contribuições à sociabilidade, é também na roda que se planeja a pauta de trabalho seja ela diária, semanal ou quinzenal dependendo de cada atividade e grupo. A pauta é planejada na roda para conter a contribuição de todos/as os/as participantes, segundo Rocha (2000), o idealizador da ONG, para quem a roda não exclui, na medida em que todas as opiniões e sugestões são valorizadas, sem a existência de exclusões, seleção ou votação, cabendo ao grupo o consentimento pelas propostas a partir da definição de prioridades.

Todavia, se engana quem cogita que a ludicidade e/ou a horizontalidade tenham se separado junto com as crianças e, assim, passem a não mais fazer parte das atividades diárias. Após cada grupo se unir para realizarem seus próprios cronogramas, novas rodas acontecem a partir dele, apenas com os/as membros do grupo. Nesta direção, as jovens Gleu e Luiza, disseram que:

[a Gleu comenta] *O geral é... A educação pelo brinquedo, com certeza é isso... [...]*
 [Luiza continua] *É... E a partir da roda, de uma conversa, é... A gente consegue trabalhar, sabe, de... De uma forma... Nós, adolescentes, com as crianças, com as educadoras, de uma forma tão essencial, sabe? Que faz parte em trabalhar responsabilidade... É... “Vamos para o grupo. É para estar lá agora.” Vamos sair da roda e ir pro grupo, que é essa transição da roda, que divide pros grupos. Aí fala: “hoje vai ser dia de leitura.”. Então cada um vai pegar um livro que vai se encontrar nele. Aí tem essa forma, tipo, metáforas, que vai fazer a criança, que vai fazer adolescente, que vai fazer a gente se enxergar naquilo, sabe? Em determinada situação, em determinada atividade. Aí a gente se encontra nessas*



atividades, entendeu? É uma forma de aproximação com a atividade, com as pessoas que estão ali. E... É isso.

Mais do que aproximar as pessoas fisicamente, a roda tem o potencial de aproximar ideias, indo além do recorte etário, e envolvendo em uma mesma atividade a discussão e ação de crianças, adolescentes e jovens, conscientes de não falar para o outro, mas falar com o outro (FREIRE, 1989). Nesta direção, acreditamos que o CPCD ao propor uma prática como a pedagogia da roda, faz um convite à/ao jovem para que leve a todos/as os/as presentes suas contribuições, que afirme que também sabe, pois reconhece a partir da roda que “[...] não há homem absolutamente inculto: o homem ‘hominiza-se’ expressando, dizendo o seu mundo” (FREIRE, 2015, p. 26).

Tal concepção permite compreender que “[...] não existem homens cultos ou incultos, nem com ‘muita’ ou ‘pouca’ cultura, como normalmente se diz. Existem simplesmente, homens com culturas diferentes” (NIDELCOFF, 1985, p. 33). E essa roda torna-se lugar de fazer educação, um espaço de compartilhamentos e aprendizagens múltiplas por parte de todos os/as envolvidos/as. Tal compreensão é avalizada pela narrativa do **Tarick**, ao contar que:

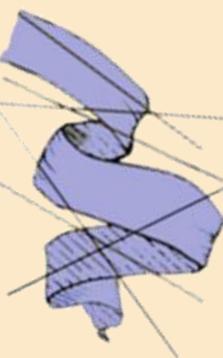
[...] durante esse período do Ser Criança foi acontecendo isso de trabalhar em equipe, de pensar, de pensar coisa diferente, de interpretar um texto. Eles trabalham muito essa coisa de mostrar o lado criativo, de... De acordo com a idade [...] Até que a gente chega ao grupo dos adolescentes que é, tipo, o limite de lá.

O trabalho em equipe é provocado pela roda que, por sua vez, impulsiona a educação, “algo que só acontece no plural” (ROCHA, 2000, p. 27), se realimentado ao longo do seu funcionamento, na medida em que engaja mais pessoas no processo. Para Tião Rocha, “não há educação no singular, pode haver ensino, mas não educação. Esta só acontece quando o ‘eu’ e o ‘ele’ estabelecem processos e relações de troca. Ela só acontece, portanto, quando o ‘nós’ ou o ‘eles’ constroem laços de parceria, conluio, troca, reciprocidade” (ROCHA, 2000, p. 27). Caso não exista esta troca de saberes, Tião Rocha entende que os interlocutores estão trocando “seis por meia dúzia”, como já dizia o ditado. É o mesmo que dizer que não houve uma troca verdadeira, não existiu uma relação de educação entre os/as envolvidos/as. Apenas

uma das duas partes aprendeu, ou talvez nenhuma tenha aprendido, visto que o que lhe fora ensinado não encontrou boa recepção no outro, e acabou sendo descartado, como em uma conversa qualquer.

Com a pauta ser realizada, é hora de partir para a sua efetivação, seja estudar algo, construir alguma coisa, se estimular com um jogo, etc. Aprendendo de maneira lúdica, como contou a **Gleu**, seja no “[...] *pênalti da matemática, no futebol* [a **Luiza** concorda: **É!**] *já ensina a matemática; na roda, ensina o diálogo; nos grupos, ensina a leitura, ensina desenho, é... Pintura... É tudo isso. É tudo... É essa educação, e realmente pelo... Pelo brincar*”. O que nos remeteu às ideias de Froebel – que envolve canções, jogos, brinquedos de aritmética e geometria, conversas e poesias para educar as sensações e emoções dos/as participantes – e de Pestalozzi – que apontava como benéfico à combinação entre exercícios para refinar o gosto e induzir a prática das diferentes atividades pelas crianças (INCONTRI, 1997; SOËTARD, 2010).

Após esta fase, ocorre a avaliação das atividades que foram anteriormente pautadas, seguido do registro da memória (ROCHA, 2000). É assim que finda o processo “ação-reflexão-ação” até que um novo se inicie considerando as construções que emergiram dos processos anteriores.



Para o **Tarick**, as avaliações compõem a proposta educacional, sendo reivindicada a reflexão e autonomia dos/as participantes para “*a gente pensar assim: ‘o quê que vocês vão fazer com isso que vocês estão aprendendo?’*”. Sua fala não esconde o espanto em participar do processo de validação da atividade. E isso é importante para que o processo tenha sentido para os/as envolvidos. Também são estas “[...] rodas de avaliação [que] possibilitam medir os graus de envolvimento, prazer, participação, os ritmos e os tempos do aprendizado, bem-estar e crescimento do grupo” (ROCHA, 2000, p. 28), contando ainda com as sugestões, as críticas, a avaliação e a autoavaliação daqueles a quem a proposta é direcionada.

Trata-se de um processo que não se limita em abordar o objeto ou o conteúdo a ser estudado, mas que se estende a novas possibilidades, criando condições que possibilitem a efetivação da aprendizagem crítica (FREIRE, 1996). Esta abordagem chega ao jovem pela leitura da palavra escrita, para aquele em processo de alfabetização, que por sua releitura crítica do mundo, se

vê no "caminho" para "reescrever", transformar a sua existência (FREIRE, 1992). O compromisso da Roda não está no conteúdo, mas na aprendizagem por ela promovida.

De acordo com Rocha (2000), as avaliações ocorrem por intermédio de diferentes registros, sejam eles escritos, falados, cantados, contados, desenhados, pintados, medidos ou de qualquer outra forma. O registro possibilita ter a memória e a história do projeto, paralelamente. Atividade que permitiu ao longo dos anos a gradativa sistematização de técnicas, instrumentos e indicadores de impactos, resultados, fracassos e êxitos, foi o aperfeiçoamento da pedagogia da roda que permitiu a inclusão “[...] no repertório metodológico dos nossos projetos os planos de trabalho e avaliação (PTA) e os sofisticados indicadores de qualidade de projetos sociais (IQPS), [...]” (p. 28), que surgiram para responder necessidades internas da ONG.

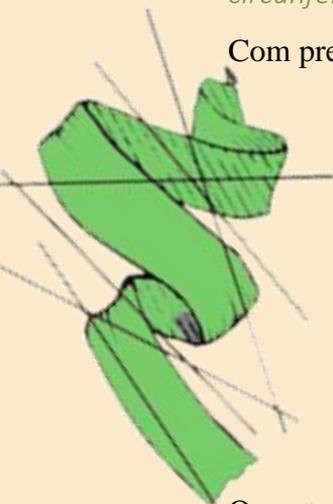
Principalmente no que tange a periodicidade e o formato das rodas, o Cinema e a Fabriqueta de Softwares são um tanto diferente do Ser Criança: Os/as jovens desses outros projetos não realizam uma roda na recepção, como ocorrem com as crianças, contudo como observamos e anotamos no diário de campo, tanto no cinema quanto na fabriqueta de software, a roda acontece por demanda, sempre que a julgam necessária, sobretudo para a tomada de decisão, sem precisar estar presente em um momento pré-definido do dia.

O jovem **Tarick** documentou as suas experiências com a roda, dando atenção a transição entre os projetos que frequentou e como a roda se adaptou a cada situação. Conforme escreveu o jovem,

até mesmo hoje, anos depois a roda continua presente, no local de trabalho (Dedo de Gente) que podemos chamar de uma extensão do “Ser Criança”, voltado para o mercado de trabalho. Nossas reuniões são rodas sem o formato circular; nos organizamos, dividimos tarefas, damos contribuições no trabalho do outro sem hierarquias; sempre cuidando do nosso espaço e uns dos outros.

Na fabriqueta de softwares também houve quem concordasse com **Tarick**, o **Wesley** que escreveu em sua documentação narrativa “*que não é necessário estar num formato de*

circunferência” para que a roda aconteça. Ora, se a roda não é apenas um círculo o que ela é? Com presteza a **Luiza** trança a sua fita, a fim de documentar que para ela,



o hábito de fazer roda não é apenas sentar em círculo e sim o conteúdo que ela proporciona, a roda é um conjunto, uma união, e isso me fez pensar em um todo e não só no si, seja em um debate, uma roda para descontrair ou até mesmo resolver um problema chamar para fazer roda é algo mais que uma simples conversa [...]

O conteúdo da roda, para a entrevistada, excede o próprio círculo. Sendo entendido como um conjunto de princípios. Uma união entre os/as envolvidos/as. Ainda aponta que se faz roda para debater, descontrair e resolver conflitos, podendo empregar nas várias interações com mais de uma pessoa.

O formato, também foi comentado por **Joseph**. A roda, nas palavras dele “*não simboliza sempre um... Um círculo, mas a igualdade. Assim, acho que traz muito isso pra mim, pessoalmente. E eu vejo muito essa igualdade em tudo o que eu faço*”. Assim, mais que o formato circular, é a postura de receptividade que confere a roda todo esse acolhimento e abertura para as/os participantes e suas ideias.

Ao que parece, todos/as integrantes dos projetos acreditam que a experiência com a roda os/as atingiu a tal ponto, que o círculo se faz menos necessário visto que eles/as já estão mergulhados/as nos valores e princípios que a roda trás – ao ponto de ter introjetado como Oliveira (2011) e Arce (2004) já nos esclareceram ao falar sobre Comênio e Froebel. Cogitamos que tal crença esteja relacionada ao fato dos/as jovens manterem longas relações com a ONG e com a pedagogia da roda, visto afirmações como a documentada pela **Luiza** ao registra que “*a roda se tornou a minha bagagem e quero levar ela para sempre*”. Cabe mencionar que a prática da roda foi vivenciada por todos/as os/as jovens assim que ingressou no CPCD, independente da idade ou do projeto, como por exemplo, o **Wesley**, que à época da entrevista contava aproximadamente 1 ano de participação no Cinema.

O entrevistado relembra como tudo começou, quando cursou uma formação no projeto “*e já no começo também já veio a questão da roda, né. É que a gente senta... A gente sentava, a*

gente fazia roda todo dia, depois é... tinha as atividades da formação, tanto... Tanto teóricas, como práticas". Nesse primeiro contato, a roda abria os trabalhos diariamente e precedia as atividades formativas teóricas e práticas que os/as jovens buscavam na instituição. Após essa imersão, a dinâmica do cotidiano foi promovendo mudanças nas realizações da roda, que ocorre de forma não circular e sempre que se faz necessária a construção coletiva.

Muito similar a essa convocação para realizar a roda a qualquer tempo que se fizer necessária uma resolução colaborativa, foi observado acontecendo na quadra, enquanto algumas meninas pediam para jogar futebol junto aos meninos. Todos/a se sentaram para dividir e formar os times. O educador convocou coordenadores/as para o jogo, coube a eles/as decidirem as regras do jogo e montar cada equipe, de modo que todos/as viessem a jogar.

No decorrer desse processo, foi possível perceber como a ausência da roda traz maiores dificuldades para a interação das crianças, visto os conflitos existentes no grupo observado. Eles brigavam e discutiam, ao ponto de quererem aceitar determinadas pessoas em seus times de futebol. Os preceitos da roda ainda não estavam consolidados entre eles/as. O que os/as levou a novos conflitos, sendo necessária a participação do educador para acalmar os ânimos e auxiliar na busca por soluções.

Girando com a fita em mãos, a **Gleu** se lembra do período de adaptação no projeto. A jovem documentou esse momento da vida escrevendo que: *“aos onze anos, eu comecei a fazer parte do CPCD. No começo era tudo muito novo pra mim, foi um pouco difícil me adaptar com as atividades. Eu era muito teimosa, e o resultado: sempre acabava indo parar nas rodas”*. O comportamento da jovem, durante a infância no projeto, se assemelha ao das crianças que foram observadas, o que corrobora para a compreensão de que a novidade da roda apenas não foi assimilada ainda, o que desata em conflitos que culminam em rodas.

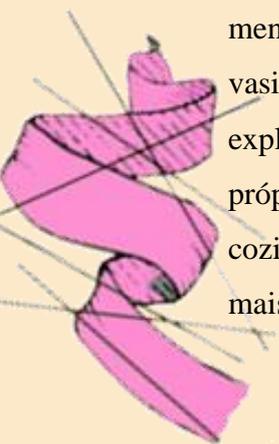
Logo, do mesmo modo que a dança em torno do mastro só é possível devido aos sucessivos ensaios, não seriam possíveis os bons resultados sem tamanha dedicação. O mesmo acontece com a roda, que demanda dos/as participantes o exercício prolongado para ser incorporada pelos/as participantes. Acreditamos encontrar vestígios dos pontos em que eclode parte dos conflitos, devido a pouca vivência dos/as novos/as participantes com a pedagogia da roda e as longas exposições a outros métodos não dialógicos para solução de conflitos.

Seguindo a rigor os não objetivos da instituição, os/as novos/as integrantes não são vistos como seres “sem vontade e vida própria”, como também não são “páginas em branco”, são por si próprios portadores de suas histórias, fruto das experiências externas e, posteriormente, internas ao CPCD. Essas novas vivências também passam a exercer influência sobre as ações desses/as mesmos participantes tempos à frente. Podemos deduzir isso, ao revisitarmos Piaget (1973) que destaca o desenvolvimento gradativo das estruturas do conhecimento moral do indivíduo, que, de igual modo, confere também a capacidade gradativa de se ajustar as normas estabelecidas, reguladoras do comportamento moral, ou seja, ao desenvolver continuamente suas capacidades mentais, passa a compreender melhor o mundo e as relações em que está inserido/a.

A partir dessa mediação pelo educador, foi possível perceber que em distintas ocasiões, os/as participantes dos projetos são convidados/as a assumirem papéis importantes nas atividades, como aconteceu com essas crianças entre 8 e 10 anos, que era o perfil do grupo observado, convocadas a coordenar os times.

Essa participação e envolvimento desde criança nas variadas atividades do CPCD, foi lembrada pelo **Tarick**, pois da mesma maneira como a ludicidade está presente no cotidiano da ONG, “[...] *ao mesmo tempo assim, você tem as responsabilidades de limpar a mesa, de limpar o lugar* [...]”. Essas responsabilidades para manter o asseio do espaço foram observadas, sobretudo, na limpeza do galpão após as refeições.

Com ar de naturalidade, as crianças se voluntariavam para juntar, carregar e lavar as vasilhas que foram utilizadas na alimentação de todos/as do grupo, que por conveniência, sentam sempre juntos/as à mesa. Enquanto o sabão espumava sobre os pratos, uma bolha conduz o nosso olhar a educadora que estava ao lado, acompanhando a limpeza. Ela e mais duas meninas, gêmeas, conversavam. Uma das irmãs se queixou de não saber lavar algumas vasilhas, imediatamente a educadora se prontificou a ajudá-la. Foi possível observá-la explicando para as meninas como fazer, inclusive, para que elas pudessem reproduzir nas próprias casas. Depois de tudo lavado, assim como os pratos foram levados e guardados na cozinha, o engajamento daquelas crianças pode ter sido interiorizado por elas, desencadeando mais autonomia e participação em atividades dentro e fora da instituição.



O pequeno Tarick estica mais uma vez a sua fita. Ele escolheu uma nova surpresa para ser documentada, na qual escreve que: *“o meu espanto foi quando ela pediu a outro garoto para fazer um “tour” comigo pelo local, atribuindo a ele uma responsabilidade que eu não esperava que adultos dessem a uma criança”*. Uma criança tomar a outra pela mão e apresentar todo o universo físico do projeto. Os olhos do pequeno Tarick se arregalavam duplamente: uma pelo espaço do projeto e a segunda pela responsabilidade atribuída a outra criança. Curiosamente, o jovem recorreu à postura entre adultos e crianças, embora o projeto só aconteça pelas e para os meninos e meninas do CPCD, ele esperava que os/as adultos/as fossem quem tomassem a frente para guiá-lo pela ONG. O que reforça a participação, autonomia das crianças e a relação de igualdade estabelecida com as/os educadoras/es.

A responsabilidade atribuída às/os participantes do projeto, não os compactam em corpos adestrados ou docilizados, como diria Foucault, mas se propõe a uma “disciplina [...] fundamenta [da] em valores que internalizamos porque amamos, admitimos e queremos imitar pessoas que vivem de acordo com eles, pois dessa maneira esperamos ser estimados por essas pessoas que significam tanto para nós” (BETTELHEM, 1978, p. 53). Aceitamos essa afirmação como verdadeira, visto que o afeto é presente nas falas e ações daqueles/as que transitam pelos projetos e quanto mais se envolvem e se comprometem, mais responsabilidades são divididas entre as crianças, jovens e educadores/as, o que é lido como reconhecimento.

Sem deixar de girar as fitas, o **João**, que também iniciou no Cinema ainda criança, contou-nos os motivos que o levaram a tomar gosto pela fabriqueta:

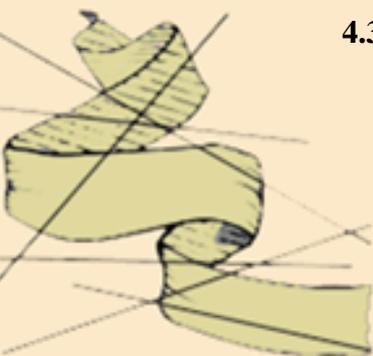
Tipo, por que eu comecei a gostar, a... A ter gosto disso, por causa do... Das pessoas e também desse... É... Esse... Essa rotatividade que tem. Você pode pegar na câmera. Você pode editar. Você pode por um filme, até mesmo limpar o cinema, que é uma coisa que é divertida para gente.

A multiplicidade de afazeres que podem ser atribuídos a quem se envolve nos projetos é longa. Indo desde as tarefas manuais aos processos criativos, como foi explicitado pelo entrevistado. Todas essas possibilidades estão dispostas não apenas nas fabriquetas, com os/as integrantes mais experientes. Trata-se de uma sequência de processos que tem seu berço no

Ser Criança, lugar onde afirmam ter aprendido a desenvolver essas e outras características, como também observamos persistir até os dias de hoje. Nessa direção, o **Tarick** narrou sobre o tempo de infância, em que participou do projeto. Segundo ele,

[...] *na minha época, pelo menos, tinha a ideia de monitores, que era a gente começar a ser uns educadores para outras crianças, tipo, orientar nos deveres de casa. E a gente fazia muito bem, né, que a gente tava lá do lado, você tem que aprender por hobby* (risos).

Assim, ao ensinar o dever de casa para as outras crianças, o **Tarick** além de praticar o conhecimento adquirido, também desenvolvia características essenciais à formação humana, como o cuidado com o próximo, a alteridade com seus pares, o carinho, o respeito e tantos outros. A responsabilidade não apenas com o projeto ou com a execução da atividade que lhe fora confiado, mas, sobretudo, a responsabilidade para com o outro, é exercitada nesses tipos de práticas.



4.3. As características da roda pela empiria

*O Pião entrou na roda, ó pião!
Roda pião, bambeia pião!
Sapateia no terreiro, ó pião!
Mostra a tua figura, ó pião!
Faça uma cortesia, ó pião!
Atira a tua fieira, ó pião!
Entrega o chapéu ao outro, ó pião!*

(Roda Pião – Cantiga popular)

Sem muita cerimônia, ou mística, a **Luiza** nos conta que dentro do CPCD é bem simples a realização de uma roda, ela narra que “*aqui, a gente usa assim: - Ah, vamos fazer uma roda. Sentamos. Vamos...*”. Aparentemente, as crianças e jovens entendem e atendem com facilidade o convite às rodas dentro da instituição.

A **Gleu** concordou, acenando a cabeça, com as palavras que a **Luiza** disse e contribuiu confirmando a nossa percepção. Ainda, acrescenta que para ela, “*é esse negócio do natural, que realmente é coisa que você não percebe, que se faz assim na vida e que você não percebe, fala: - onde foi que eu aprendi isso? Isso vem nessa percepção do CPCD*”. Assim, a jovem

acena que não apenas a sua participação em rodas é comum, como também a prática, visto que ela entende ter aprendido como participar e/ou puxar uma roda, de maneira quase que involuntária ao se deparar com uma situação na qual o diálogo se faça necessário.

Para as duas jovens entrevistadas, trata-se de um processo natural entre eles, que de tanto ver e praticar tornou-se algo comum no dia-a-dia, tal qual é normal conversar ou brincar entre amigos/as. Em alguns casos, como foi dito pela **Luiza**, ela entende que

[...] é algo tão natural que do nada a gente já começa a resolver um probleminha, a conversar sobre determinado assunto, a se divertir dentro da roda. Então é algo tão natural que as crianças não percebem que elas estão resolvendo um problema que aconteceu. Então ali dentro já aprendendo, entendeu? Então a forma da roda é vir e sentar. E isso eu aprendi, particularmente eu aprendi aqui no projeto algo diferente, sabe? Sentar com amigas, sentar com as educadoras que ensinam a gente de uma forma que elas não são maiores, mais... Sabe? Ensinando a cada dia como se fosse a gente mesmo.

Na fala da **Luiza**, dois pontos importantes saltam sobre as características da roda: todos/as estarem sentados/as e ninguém, nem mesmo as educadoras, ser visto como mais importante ou ocupar lugar de privilégio naquele diálogo. Essa igualdade entre os/as diferentes participantes da roda é preservada pelos/as jovens, mas é cultivada desde a sua infância, como relatou o **Joseph**, que ainda bem novinho, ao chegar ao CPCD,

[...] sentei na roda assim, a coordenadora me perguntou de onde que eu vinha? O quê que eu fazia? O quê que eu gostava de fazer? E eu acho que são esses pequenos... Essas pequenas coisas que trazem essa... Essa... Essa interação, essa igualdade de um coordenador com um menino do Ser Criança.

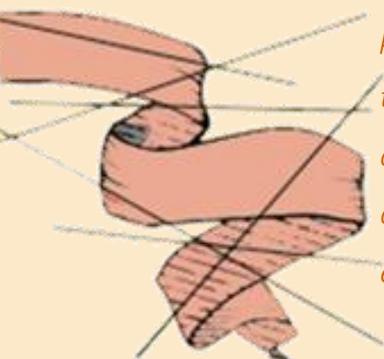
Tamanha participação das crianças nesses processos de debate permite criar o pertencimento à plataforma e a autonomia para opinar e construir possibilidades. Claro que há um estranhamento por parte de todos/as que se deparam pela primeira vez com a roda, como nos contou **Tarick**:

Uma coisa assim também da educadora, que a gente chamava de coordenadora que a gente não sabia os nomes [risos], é... Na época ela perguntou a opinião sobre uma atividade, tipo assim: “o quê que você achou?” Tipo assim, era al... Foi algo diferente da escola em si, que é [inaudível]. Por que... é... é estranho, tipo assim, quê que eles quer saber a minha opinião de criança sobre, sabe? E as respostas eram as mais vagas possíveis, porque tipo assim: quê? O que é pra eu falar mesmo?

As demais relações que o pequeno **Tarick** havia estabelecido com outros humanos, o fez crer, quando criança, que a sua opinião valia pouco ou nada. De repente, ao ser instigado a avaliar uma atividade em que participara, fora tomado pela surpresa, e sentiu-se imóvel diante da provocação de um adulto. A escola, e talvez nenhum outro espaço, havia lhe atribuído esta importância nas discussões e decisões sobre as demandas que o atravessavam, mas na roda ele percebeu esses desdobramentos acontecendo.

Percepções similares a essa, embora em projetos diferentes da mesma plataforma, foi contada por **João**. Ele é movido a gostar da roda:

[...] por que ela te proporciona fazer muita coisa. E você pode dar a sua... Você pode ter sua liberdade de expressão nela... Então é aquele negócio, tem igualdade, tipo assim, você pode dialogar. Você pode dar a sua opinião naquilo. E você vai construindo também uma formação humana sua mesmo, por que você só vai aprendendo e desenvolvendo é... [A] ser como, um [ser] humano melhor, entendeu?



O jovem identifica que pelas rodas as pessoas se sentem mais a vontade para conversar, propor ideias e construir propostas que atendam às demandas coletivas, aparentemente, com a consciência de não falar para o outro, mas de falar com o outro (FREIRE, 1989).

Assim, as impressões do **Tarick** e do **João** se esbarram e entrelaçam às de **Joseph**, que também percebe pontos fortes na roda. Para esse entrevistado, uma característica marcante é o fato de estar vinculada “[...] *sempre na igualdade e no respeito de cada um* [...]” que para ele é um marco nessa experiência nos diferentes projetos em que tem frequentado.

Ao encontro dessa liberdade de se manifestar e participar ativamente das rodas, juntamente com toda a horizontalidade entre as/os participantes, a roda também incentiva e potencializa os diferentes pontos de vista. Por uma questão lógica: a depender de onde você se encontra posicionado geograficamente na roda, você se posiciona de diferentes formas sobre o que vê, e em uma escala maior, você lê o mundo de uma maneira diferente.

Estar sentado em uma roda permite ainda que você contemple todas as pessoas da roda, sendo esse um ponto muito interessante dessa pedagogia para o Wesley. O jovem conta que *“tem uma questão muito... Muito bacana que é a do olhar, né. Por que na roda vai... Cada... Todo mundo enxerga todo mundo, né. Não tem ninguém atrás de ninguém, e vice-versa, na frente”*. A de se destacar, principalmente, a ideia de não haver “ninguém atrás de ninguém”, mencionada pelo entrevistado, alcança uma relação de hierarquia e disputa, em espaços e/ou propostas pedagógicas em que, frequentemente, somos classificados por desempenho e estamos sempre atrás e/ou a frente de alguém.

A roda não incentiva essa mesma performance às/aos participantes, buscando deles a cooperação e não a competição, sendo uma metodologia, que nas palavras do Wesley, onde *“você tem a oportunidade de... De... Você se sente mais livre pra se expressar, assim, em torno das outras pessoas sem nenhum tipo de... De constrangimento”*. Logo, a roda, para ele, não apresenta riscos de julgamentos, rejeição ou fracassos, ele percebe o acolhimento, tanto dele quanto de suas ideias, para se manifestarem sempre que se quiser.

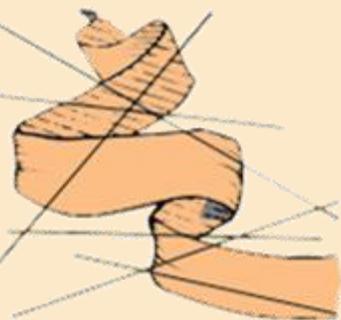
A mesma sensação da roda é experimentada por Joseph, que ao se sentar em círculo e, principalmente, praticar a roda, se sente mais à vontade. Isso, *porque é uma coisa bacana, é uma experiência de olho no olho, na verdade, no negócio. Então quando se faz isso você está prestando atenção na pessoa e na opinião dela*. Para além de se reconhecer enquanto humanos, produtoras/es de saberes e transformadoras/es de suas realidades, o olhar também transmite o afeto às/aos demais integrantes da roda, por isso sua vantagem em detrimento as muitas cadeiras e pessoas enfileiradas, umas após as outras. É nas rodas que:

[...] o ouvir o outro ajuda educandos e educador a perceber que as experiências, as vivências, as opiniões e modos de ser são diferentes para cada pessoa. O outro se torna um espelho composto por muitos outros espelhos a refletir as individualidades que estão em constante formação. A valorização e o respeito a opinião do outro vão sendo então construídos por meio de trocas que se estabelecem entre educandos e educadores. Nas trocas de olhares, percepções, gestos, falas, curiosidades, medos,

inseguranças, risadas... É que cada um vai significando sua identidade, percebendo-se integrante e integrador de um grupo. São também, esses momentos que possibilitam o reconhecimento da existência do eu e do outro. (ZANINI e LEITE *apud* KONRATH, 2013, p. 28)

Esta sensação de pertencimento ao grupo é vital aos jovens, um espaço onde pode se afirmar e expressar sua identidade. E “é o nível do grupo social, no qual os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações e contradições, entre si e com a sociedade, o que produz uma cultura própria” (DAYRELL, 2003, p. 43). E essa cultura própria não só é de extrema importância, como também é um fator motivador para a transformação política e cultural, ao entender que ele reconhece suas origens e conscientiza-se daquilo que teve que enfrentar até o presente momento (FREIRE, 1979).

Para Joseph e Wesley, a roda permite a atenção na pessoa e nas ideias, o que pode encorajar os/as participantes da roda a se exporem mais nas conversas e discussões, ao se sentirem notadas/os e valorizadas/os. Essa atenção, mencionada na entrevista, também busca compreender o indivíduo em sua totalidade, com todas as suas possibilidades, potências e falhas, abrindo caminho a discussões mais profundas e que tenham como foco transformações reais, sejam elas sobre o mundo ou de caráter pessoal, mudanças na forma de pensar e/ou agir, como discutiremos um pouco mais adiante, no item 4.5.



4.4. Uma novidade que extrapola a ONG

*Se essa rua
Se essa rua fosse minha
Eu mandava
Eu mandava ladrilhar*

(Se essa rua fosse minha – Cantiga popular)

De repente, havia um novo ambiente. O CPCD passa a integrar parte do dia daquelas crianças e jovens, seja pela manhã ou tarde, em contra turno à escola. Frequentar a ONG não se apresentava como uma imposição e nem uma obrigatoriedade, diferentemente da escola; também passava a ser uma escolha das/os jovens estar naquele espaço, o que está intimamente ligado ao momento do ciclo de vida desses/as integrantes (SPÓSITO, 2008). A diferença das realidades vivenciadas por estes sujeitos abriu margem para conflitos, principalmente, de caráter subjetivo, para se entenderem e se posicionarem em diferentes espaços ocupados por eles/as.

Assim como o toque do berimbau é acompanhado pelo agogô, igualmente essa percepção das autoras é reforçada pela documentação narrativa do **Tarick**, ao lembrar que: “[...] *assim eu fui vivenciando dois universos diferentes, o da escola e o do ‘Ser Criança’*”. A proporção de universo do entrevistado evoca as grandezas em sua percepção sobre cada instituição. Ele trata cada lugar com uma dimensão própria e diferente entre si, com as suas peculiaridades e formas de (con)viver a serem descobertas e apropriadas por ele. No entanto, em várias ocasiões, os/as jovens narraram que mesmo em sua longa estadia, em um desses universos ainda se sentiam deslocados/as daquela realidade. Eles entendem que eram tidos como alienígenas, naquele ambiente, o que involuntariamente não os/as permitiam se sentir como parte da instituição.

Estar em dois lugares distintos exigia maneiras próprias de encararem suas realidades, como nos disse a **Luiza**, “*Vou dar o exemplo da escola: a gente chega, ‘não vamo... Vamos pra diretoria para resolver o problema’. Aí chama o pai, chama a mãe, aí está lá e começa a conversar. E lá é uma coisa, está lá pra resolver o problema. E aqui [no CPCD] não. Aqui a gente fala: ‘vamos pra roda?’*”. Mais que a escolha de palavras feitas em cada ambiente, a fala da jovem aponta para como percebia os modos de cada instituição lidar com dificuldades similares. Enquanto a escola levava os/as estudantes a presença da diretora e dos pais, que estão hierarquicamente acima do/a aluno/a e do/a filho/a, no CPCD o/a mesmo/a sujeito/a é convidado/a a se reunir em roda, sem a presença de alguém que o tutele ou o reprima, cada indivíduo passa a ser reconhecido como responsável por si próprio.

Diante das cobranças por disciplina e ausência de participação nas discussões sobre a escola, podemos dizer, em outras palavras, que essa prática promoveu: “*vamos colocar assim, esse choque de alguém que cresceu numa esco... Em escola pública, né?! Aquele sistema de escola normal, né?! Professor em pé, criança sentada. E aí, depois chegar num ambiente onde que tem um monte de criança solta, assim...*”. A fala do **Tarick** também revela a relação de hierarquia, poder e disciplina pretendida e imposta na escola em que estudou, entretanto enxergando-a como uma escola normal, ampliando a sua experiência ruim a outras instituições de ensino. Em detrimento, o CPCD se apresentava como um espaço com crianças soltas, assim supõe-se que as crianças das outras instituições não se encontravam em mesmo estado, com as suas liberdades cerceadas.

A partir de uma conversa com Carrano (2011, p. 06), nos foi contado sobre uma pesquisa (IBASE/POLIS, 2005)³⁰ na qual os/as jovens “[...] dizem que a escola não abre espaços nem estimula a criação de hábitos e valores básicos da participação. Esta situação é mais grave para os jovens pobres que praticamente só possuem esta instituição para o acesso a estes bens simbólicos”. Em que pese os/as jovens entrevistados/as além da escola também frequentam a ONG, porém não anula a omissão dessa primeira com as juventudes, que não possibilita a participação ativa dos/as alunos/as nas atividades e decisões que influenciam diretamente na dinâmica dos/as estudantes.

Para entrelaçar sua fita nessa discussão, em nossa direção desponta o **Joseph**, tão novo quanto o **Tarick**, quando iniciou no CPCD, aos 8 anos de idade, embora fossem bem pequenos naquela época, suas lembranças são vividas a respeito deste contato e seus contrastes. Para este jovem, ao recorrer a sua memória de infância *“da roda, assim, já no início, com essa pouca idade, uma coisa que dava pra reparar muito é que é... Eu vinha da, da escola onde as pessoas não estavam muito nem aí para o que eu falava ou não levavam aquilo em conta e aí eu chego num lugar onde que, tipo, a minha opinião vale muito”*. O entrevistado identifica que as experiências com a escola regular se distanciam daquilo que ele vivenciou no CPCD, sobretudo na valorização de suas participações e interações com a comunidade escolar. As suas contribuições não eram tidas como possibilidades, vista como de pouco valor, entretanto o jovem não identificou o mesmo na roda, onde reconhecia a validade e o alcance de sua cooperação.

As vozes e percepções dos entrevistados se encontram e bailam com as de Carrano (2011, p. 06), que abona a emergente implicação “[...] em dizer que as escolas têm se apresentado como instituições pouco abertas para a criação de espaços e situações que favoreçam experiências de sociabilidade, solidariedade, debates públicos e atividades culturais e formativas de natureza curricular ou extra-escolar”. A escola que se priva dessas reflexões e ações se distancia de seu público.

Estes, por sua vez, buscam relações mais complexas com a instituição que “[...] vão além do horizonte cognitivo ou normativo que preocupa boa parte dos professores. Na ótica dos jovens, entram em jogo suas esperanças e frustrações, suas relações e construção de

³⁰ IBASE/POLIS. **Juventude Brasileira e Democracia: participação, esferas e políticas públicas**. Rio de Janeiro: Ibase/Polis, Relatório Final de pesquisa, 2005, 103 p.

identidade” (LEÃO; CARMO, 2014, p. 28). Toda essa efervescência de sentimentos e subjetividades ocorre em uma organização que não os/as inclui nos debates institucionais, com o tempo jogando contra, para muitos/as são os últimos anos da vida escolar. Para os/as estudantes,

São tempos urgentes, porque são, para muitos jovens, os últimos momentos que possibilitam experimentar a condição juvenil conforme a definiu a modernidade: a vida entre os pares, a troca de afetos, a intensa sociabilidade, os espaços importantes para o exercício do lúdico e o lazer. O tempo escolar encerrado pode significar que se encerra, também, a possibilidade de ser jovem, para muitos (SPÓSITO, 2008, p.87)

A aproximação da vida adulta, a eminência de responsabilidades cada vez maiores, a proximidade ao mundo do trabalho com longas jornadas, faz com que essa parte do ciclo da vida precise ser vivida no ato. Ou como cantaria Renato Russo em *Tempo perdido*, música gravada pelo grupo Legião Urbana, em 1986, “Não temos tempo a perder/ [...] / Somos tão jovens/ Tão jovens! Tão jovens!”. Essa urgência aponta para as profundas relações de desigualdades que levam a evasão do ensino médio, desde o/a jovem-trabalhador/a até aqueles/as que se desinteressam pela escola (LEÃO; CARMO, 2014).

Embalando pela canção, o **Tarick** emaranha à sua fita a escrita sobre a como foi o seu contato com a escola, ainda criança. O jovem documentou sobre esse período, contando que:

Quando fui para a escola pela primeira vez, nunca havia questionado como as coisas eram em uma classe (todos sentados e um adulto/professor em pé diante de todos), mas também nunca pensei que havia algo a se questionar. Diariamente cada um seguia em seu ritmo e se esforçava (ou não) para acompanhar o que era proposto e muitas vezes exigido, aquele que não acompanhasse o ritmo, ficava para trás.

O entrevistado é enfático ao dizer que não questionava o sistema de ensino, sobretudo, por não saber que havia algo a ser questionado. Não que ele aceitasse ou que gostasse da forma como a escola se apresentava a ele, mas por não saber que podia discordar e por não conhecer alternativas aquele modelo. O que reforça a nossa compreensão da importância e urgência de profissionais da educação conhecer outras práticas educativas para que possa atualizar e adaptar às suas aulas.

Outro aspecto muito relevante dessa narrativa, nos alerta sobre as desigualdades do sistema de ensino, aos moldes como se apresenta. A sociedade, e principalmente o Estado, não oferecem uma escola igual a todas as crianças e jovens, em quesitos de condições, equipamentos, materiais e corpo docente. O que permite o melhor aproveitamento de uns/umas em detrimento a outros/as. Porém, a escola tem como primazia tratar os/as alunos/as como iguais, não em uma postura de igualdade, horizontalidade, como defendemos nessa dissertação, mas como se não houvesse especificidades em cada estudante.



Portanto, “em função disso, para uns tantos será suficiente aquilo que a escola lhes dá; para outros não. Uns triunfarão, outros irão fracassar” (NIDELCOFF, 1985, p. 10). Sendo majoritariamente um marcador daqueles/as que o sistema forneceu meios para triunfar e aqueles que foram condicionado/as ao fracasso (NIDELCOFF, 1985), tendo as exceções destes/as últimos/as como incentivo a manutenção do sistema, sob a crença do esforço individual acima de qualquer inviabilidade estrutural.

Neste cenário, “um dos grandes desafios da contemporaneidade passou a ser a construção da unidade social em sociedades marcadas por significativas diferenças e desigualdades pessoais e coletivas (CARRANO, 2011, p. 09). Algo que ocorre pela escuta de si e do outro, como condição para a comunicação e reconhecimento das potencialidades, de acordo com o que enfatiza o autor.

Carrano (2011) trata essa escuta como uma relação solidária, para a qual é primordial estar em relação com a diferença, não aceitando desigualdades. Ao som dessa conversa, recuperamos as palavras da jovem **Luiza**, em sua documentação narrativa, onde escreveu que “*a roda está comigo na escola e, hoje, os professores tentam adaptar a roda, como ‘roda de leitura’*”. A estudante afirma que a metodologia a acompanha na sala de aula e entende o esforço dos/as professores/as na intenção de conhecer e aproveitar a roda na escola. A escuta dos/as professores/as e o tato deles/as, possibilitaram a percepção e as tentativas de implementação da roda nas salas de aula. Em vários aspectos, e para os/as vários sujeitos, essa interação entre estudantes e docentes é fundamental, haja vista que:

A relação dos jovens com a escola é, em grande parte, construída a partir dessa mediação. Sabemos que nem tudo depende do professor e não pode pesar sobre ele toda a responsabilidade pela qualidade da educação no país. Mas ele tem um lugar

central nos processos educativos escolares. Além de transmitir conteúdos e apontar valores estabelecidos socialmente, o professor é um sujeito entre sujeitos, mediador de relações e de construção de sentido. Educar, nesse cenário, nos pede uma maior inserção no universo juvenil: estar próximos dos jovens e aprender a ouvi-los, mapear suas potencialidades e estabelecer relações interpessoais mais significativas. Dependendo da sua postura, do nível de diálogo que mantém com seus alunos, de sua abertura para conhecer a trajetória e demandas de cada um, o professor pode contribuir para que os seus alunos construam sentidos positivos para a vida escolar (LEÃO; CARMO, 2014, p. 37-38).

A crença no trabalho dos/as professores/as se mantém, entre os/as jovens estudantes e pesquisadores/as, embora seja dito que ainda não são oferecidas as contrapartidas a altura do árduo trabalho desenvolvido por essas/es profissionais desde a educação infantil ao ensino superior. Observando a fita estendida pela **Luiza**, que demonstrava a aproximação da pedagogia da roda e da escola, refletindo juntamente à Nidelcoff (1985 p. 19, grifos originais) compreendemos que

[...] não se pode fazer uma mudança profunda na escola enquanto não se faça uma mudança social também profunda, que proponha novos ideais comunitários e pessoais com uma nova maneira de ver a realidade e a História e que valorize de forma diferente a educação do povo e a cultura popular.

Junte-se a cultura popular, as culturas juvenis (DAYRELL, 2007; CARRANO, 2011), posto que são eles/as o público das instituições de ensino. Infelizmente, por vezes, a escola que pretendia uma função mais “progressista”, acaba geralmente confirmando e sustentando as estruturas de desigualdades (NIDELCOFF, 1985). Como apontou a autora, faz-se necessária a adoção de ideais comunitários que valorizem a educação e a cultura popular, propostas estas que não estejam engradadas em livros, mas que sejam também práticas.

A colaboração desponta com grande importância nas atividades da ONG, sendo realizadas através das rodas em diferentes ocasiões e sendo reconhecida como um diferencial pelos/as jovens. Na fala do **Tarick** foi possível identificar o quão inusitado lhe pareceu, ser consultado a respeito de uma proposta pedagógica que havia acontecido com seu grupo e, posteriormente, avaliada por todos/as os/as presentes. Ao longo de uma conversa com a educadora, “*ela perguntou a opinião sobre uma atividade, tipo assim: ‘o quê que você achou?’ Tipo assim, era al... Foi algo diferente da escola em si*”. Contudo, se participar do próprio processo de aprendizagem já foi surpreendente para estes/as jovens, quanto mais pôde ter sido a oportunidade de extrapolar essas experiências para além do CPCD. **Joseph** nos contou que tiveram oportunidades de ministrar oficinas para outras pessoas:

Em outras escolas, por exemplo... Do cinema. E aí eu su... Eu nunca gostei dessa coisa está assim à frente, né?! Todo mundo sentado, às vezes ensinando alguma coisa e passando conhecimento. E acho que a roda veio trazendo isso pra minha construção como pessoa mesmo, e que acho que é uma coisa impagável assim, né. Talvez se tivesse todo mundo em pé, talvez se tivesse todo mundo em fila, né... Não teria, assim, essa união, né? E eu vejo que a... Que a construção da roda vem assim, né, num processo de todos os trabalhos.

As rodas passavam a fazer parte das atividades do CPCD, dentro e fora da instituição, mas com o acréscimo da coexistência, e não do conflito, com outros espaços, como a escola, no exemplo citado pelo entrevistado. O ambiente já conhecido por seu formato tradicional passava a ser encarado pelos/as jovens de outras maneiras, com novas possibilidades de intervenção. A escola, que já foi apontada pelo **Joseph** como um lugar pouco receptivo as suas ideias, era convidada à reuniões em roda, que, por sua vez, aceitava tal proposta.

Algo parecido foi escrito por **Tarick**, ao documentar sua vivência em uma escola, na qual retornou com o trabalho de ministrar oficinas. Nesta direção, o jovem escreveu:

Certa vez fomos contratados para fazer uma oficina de “criação de blogs” em uma escola de uma cidade vizinha. Chegando lá, a primeira coisa que fizemos foi uma roda de apresentação com todos, mas quando nos dividimos com alguns alunos em uma sala, eles se sentaram como em uma aula comum, ficando eu de frente para eles. De forma inconsciente me sentei no chão (não queria ser um professor ali) e falei para ficarem a vontade, eles então ficaram mais confortáveis se sentando menos formalmente; com isso começamos as atividades. Acredito que esta atitude foi o que nos aproximou durante as oficinas e passamos a nos ver como iguais, um aprendendo com o outro. Foi especial voltar em uma escola, depois de tanto tempo, e mostrar outra forma de aprender/ensinar. Talvez isso tenha aberto a mente deles de alguma forma.



Com passos de dança similares, o jovem **Tarick** conduz sua fita que em muito coincide com a narrativa de **Joseph**. Mudar o formato tradicional da sala de aula, para os dois jovens, foi

suficiente para proporcionar alguma transformação nas oficinas ministradas, ou talvez não. Contudo, o estavam certos de não repetirem o que vivenciaram em seu período escolar, enxergando a roda como uma construção a ser aplicada em todos os processos de trabalhos escolares e não, apenas, na aula isoladamente.

Um aspecto mencionado nas duas narrativas está associado à postura dos/as professores/as e a dos/as alunos/as. Ambos os entrevistados trataram o/a docente como aquele/a que fica em pé diante da turma, enquanto os/as estudantes permanecem sentados em suas cadeiras, uma atrás da outra, em filas. Na direção dos jovens entrevistados, Leão e Carmo (2014, p. 25) consideram que

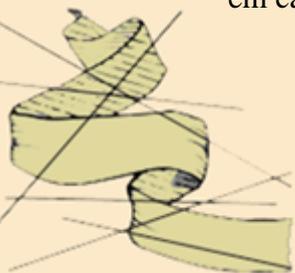
[...] os estudantes adolescentes e jovens de hoje têm cada vez mais dificuldades de se adaptar a esse tipo de escola. Esse modelo exige que o aluno esteja fixo em sua carteira, obediente aos comandos dados pelo professor de acordo com o seu planejamento. Quando pode participar, o jovem aluno deve se engajar em tarefas que são predeterminadas sem nenhuma ou pouca autonomia. Muitas vezes, espera-se dele apenas disciplina e respeito à rotina escolar. Além disso, como os tempos e espaços escolares são muito fragmentados, restam poucas possibilidades para reconhecer e incorporar as diversidades juvenis na vida escolar. Nessa escola, sobra pouco espaço para a interação e o debate em torno de temas que interessam aos jovens. A sociabilidade juvenil, por exemplo, é pouco valorizada. São poucos os momentos de encontro e de diálogo proporcionados pela escola que ultrapassem os controles da sala de aula.

Ainda assim, ressaltamos, obviamente, a nossa crença no potencial da escola para uma educação mais humana e comunitária em direção a democracia. Alguns desafios que se põem diante dela é a percepção de que “as escolas praticamente desconhecem, rejeitam ou não desejam se abrir para iniciativas de educação fora de seus muros” (SPÓSITO, 2008, p.90) apesar disso, apontamos para a necessidade que a escola permita esse diálogo e avance às construções de conhecimento colaborativas, além das tomadas de decisão e avaliações coletivas.

Reconhecendo a importância da escola, o jovem **Tarick** escreveu que “*muitos acabam sendo moldados por apenas um tipo de vivência na vida, acho que eu tive sorte por ter vivenciado os dois lados, isso com certeza fez diferença em minha vida e em quem eu sou hoje!*”. Não sendo enxergada apenas em suas ausências, mas entendendo-a como espaço essencial para a instrução e formação humana. O jovem se declara um sortudo por ter tido a oportunidade de frequentar a educação escolar e a não escolar, cada qual construindo o que lhe foi possível na oportunidade.

Esse raciocínio, que levou o **Joseph** e o **Tarick** a relacionar a atividade da roda a possíveis contribuições à sua formação humana, é compartilhado entre os/as jovens entrevistados/as, que acreditam interiorizar a prática a tal ponto, que a mesma os acompanham nos diferentes espaços em que participam. Indubitavelmente, pontuou o **Wesley**: *“E eu acho que... Eu acho não. É... A roda ela traz coisas assim que você pode levar pra casa, pra rua, pra qualquer tipo de lu... De local, sabe?”*. No rastro dos vários lugares em que a roda pode ser praticada, como nos foi alertado pelo jovem, outros/as entrevistados/as foram ouvidos e suas práticas da roda que extrapolam o CPCD, nos foram relatadas.

Pelas entrevistas, foi possível identificar que, de fato, há elementos que constataam a aplicação da roda com familiares, amigos, conhecidos e até com desconhecidos, estejam eles reunidos em casa, na escola, na rua ou no trabalho. Em nossa conversa, o **Joseph** nos contou que:



[...] tava brincando com os meninos lá em casa, e aí começava a brigar. Eu não começava a brigar com todo mundo. “Não perai, vamos conversar aqui”. Às vezes nem era em roda, mas é... Era sempre sentados ou na mesma igualdade, não é... Num... Tava todo mundo sentado e eu em pé...

Inspirado naquilo que ele vivenciava o comportamento do jovem, em detrimento ao das crianças que moram na mesma casa que ele, foi propor uma conversa e não estender a briga e reprimir com gritos ou punições. Ainda que o formato empregado não tenha sido o circular, **Joseph** acredita que tenha surtido efeito, isso por ele entender que a igualdade entre os presentes estava clara para todos, pois se colocavam sempre próximos fisicamente, bem como com posturas que não os sobrepunham uns aos outros.

Em torno do pau-de-fitas as rodas, infantil e juvenil, giram em sentidos contrários, se dilatando e contraindo para que as fitas coloridas possam costurar-se umas sob as outras. Não muito diferente, a roda iniciada no CPCD também se dilata, como que nesse mesmo movimento, ou como escreveu **Wesley**, *“o resultado da pedagogia se expande de forma que é automaticamente repassada. Aquilo que aprendemos na ‘roda’; compartilhamos lá fora! Na rua, em casa, nas discussões pessoais”* a metodologia se espalha pela cidade de Araçuaí através dos/as jovens participantes e chega a outros públicos, sendo empregada em outras situações, inclusive para resolução de questões pessoais.

Entrelaçando a sua narrativa a desse jovem, a **Luíza**, sacode a sua fita para nos contar: “[...] *que eu levo para os meus amigos, falo assim: ‘não, gente. Senta aqui. Vamos conversar. Vamos esclarecer esse assunto. Vamos dar uma ideia. Vamos falar como é que foi o nosso dia’.* Então, do nada, a gente já faz essa roda assim, e virou parte do nosso cotidiano, sabe?”. A metodologia é praticada entre a entrevistada e suas/os amigas/os em conversas sobre o dia-a-dia, com intuito de expor e esclarecer assuntos, o que mostra sua validade nas múltiplas ocasiões, não se reservando as situações de desarmonia entre o grupo.

A jovem escreveu como frutífera esse engajamento com as pessoas próximas, visto que “*a partir desse meu interesse os meus amigos começaram a usar também e sempre me falam que é bem melhor conversar e expor opiniões e ideias*”. Na documentação narrativa dessa jovem, ela demonstra que mais que a participação nas rodas que ela fazia, seus amigos passaram a promover as próprias rodas no seu dia-a-dia.

Outro entrevistado que nos falou sobre a importância da pedagogia da roda em seu cotidiano foi o **João**. Sem titubear, o jovem contou: “*Eu gosto muito do que eu faço também, e pretendo sempre de alguma forma, fora daqui, do trabalho, também, encontrar formas pra desenvolver essa metodologia, que é da roda, sabe, com as pessoas. Por que eu sinto falta muito disso das pessoas também, sabe?*”. O carinho de **Joseph** pelos meninos, como ele narrou, e o cuidado da **Luíza** com as/os amigas/os, muito se assemelha ao afeto do **João** pela câmera, com a cinegrafia e com a documentação de histórias, sobretudo, de pessoas mais velhas, o leva a conciliar seu trabalho com seu entretenimento, tendo a oportunidade de estar com pessoas conhecidas e outra que conhece na medida em que os documentários vão sendo produzidos. Com essa perspectiva,

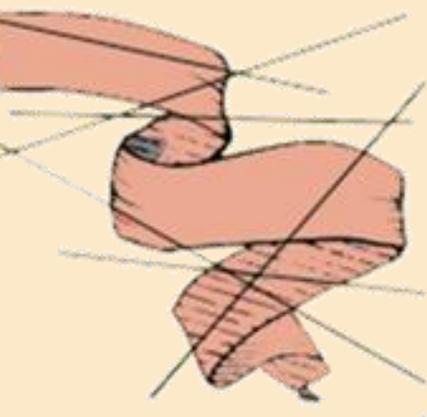
Tem hora que eu vou a casa deles, tomo café e com isso a gente vai conversando. E... Querendo ou não tipo, as pessoas tão lá sentadas, mas do nada a gente se afasta, para já começar a fazer aquela movimentação de roda. E automaticamente as pessoas já se olham de frente a frente, um com outro, e eu acho muito interessante isso, entendeu?

Independente da idade ou da proposta, o João acredita que a roda pode ser um bom convite ao diálogo. Em suas visitas, observa que as pessoas que se reúnem para conversar, inicialmente, se sentam e, depois, vão se movimentando para formar uma roda que abrigue mais pessoas e prosas, cabe ressaltar que ele se coloca como parte daqueles/as que se afastam para iniciar o formato circular, partindo também dele essa valorização da metodologia. O entrevistado também observou que essas pessoas passam a se olharem com mais frequência a partir da roda, o círculo entre eles/as também estimula o contato visual, como ocorre com as crianças e jovens do CPCD.

Eu também faço parte duma... De uma campanha que chama “Abraça quem precisa” que a gente vai à casa das pessoas que são é... Em situações miseráveis, sabe? Mais ou menos miseráveis mesmo. E a gente senta mesmo, assim, eu pedi pra fazer a metodologia da roda, sabe. A gente senta, faz uma roda com as pessoas e elas começam a dialogar, falar sobre a situação delas e [...] a gente fala sobre o trabalho da gente, e começa um diálogo, uma conversa. E é isso (risos). E aí por aí vai. Eu ainda quero aprender muito em questão disso. Por que a roda, querendo ou não, você todo dia aprende alguma coisa nova com ela. Então, isso é que é bom.

Se envolver no processo de aprendizagem foi algo novo para todos/as os/as jovens entrevistados/as. Em suas narrativas, fica evidenciado o tamanho da transformação pela qual passaram, nessa perspectiva o trabalho se abre para a próxima etapa.

4.5. Como a pedagogia da roda os/as transforma?



*“Outra educação pela pedra: no Sertão
(de dentro para fora, e pré-didática).
No Sertão a pedra não sabe lecionar,
E se lecionasse, não ensinaria nada;
Lá não se aprende a pedra: lá a pedra,
Uma pedra de nascença, entranha a alma.”*

(A Educação pela Pedra - João Cabral de Melo Neto)

O agogô acompanha as batidas do tambor e juntos sustentam a cantiga que animam a nossa dança. Assim como no Ser Criança, enquanto há música, as pessoas se aproximam, dançam, pulam e brincam a canção. Toda a ludicidade que pode encantar adultos, também tem potencial para assustar crianças, ao menos é o que o jovem **Tarick** rememora de seus primeiros dias no projeto “Ser Criança”. Bom, então, não vamos dizer assustar, no sentido de pavor, “*vamos colocar assim: esse choque*”.

O jovem registrou em sua documentação narrativa que precisava “*dizer que fiquei um pouco relutante em ir, pois na minha cabeça seria’mais um lugar para mandar na gente’, mas a minha mãe insistiu e assim eu fui*”. As más experiências oriundas de outros ambientes haviam criado marcas já profundas naquela criança. Ainda assim, se permitiu conhecer o CPCD e o projeto que veio a assustá-lo.

Puxando essa fita, é possível entender que tal espanto se deu ao ver como as pessoas, sejam estudantes ou educadoras/es, podiam agir no projeto, sem ter o corpo doutrinado como o entrevistado estava habituado em outros espaços que frequentava. Apesar da surpresa, que “*foi algo, primeiramente teve esse choque assim, sabe? E aí, é... Claro que, em cima disso, começou a trabalhar muito essa questão do... Fazer [...] em equipe [...]*” o jovem passou a integrar o projeto e participar daquela proposta.

Em outro projeto próximo dali, o que roubava as palavras e atenção de outro entrevistado, não eram as crianças a correrem livres pelo pátio, mas os aparelhos e materiais tecnológicos a serem empregados nas atividades do Cinema. Ao olhar tudo aquilo que estava à disposição para o uso e aprendizagem dos/as membros do projeto, **João** achou “[...] *aquilo interessante, por que além da roda tinha equipamento que eu nunca tinha visto também*”. Toda essa novidade se abria a ele como possibilidade a ser conhecida e usufruída. Sua curiosidade o moveu ao aprendizado.

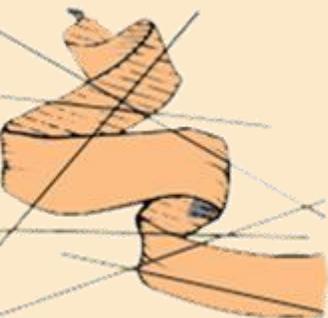
Noutros casos, o sobressalto não é repentino, nem tão pouco é precedido por um alarde. Pode acontecer despretensiosamente, durante uma caminhada, em um dia aleatório da semana, quando a pessoa é tomada pela consciência e se vê realizando algo sem saber ao certo o que a moveu àquela situação. Como aconteceu com a **Gleu**,

[...] *há pouco tempo atrás, acho que uma semana atrás... Eu me peguei, do nada... Eu vi lixo no chão... Aí eu... Catei. Eu fui catando. Eu falei assim: “Vêi, mas porque eu to fazendo isso?”. Aí, isso... Por que eu aprendi isso, aqui, no projeto, né?! Recolhimento de lixo e tals. É... É naturalmente. Sabe esse negócio de conversar, de dar conselho, tanto de recolher um lixo na rua, você pegar ali... Está conversando na família mesmo... Está conversando... É... É uma coisa espontânea, natural, que você fala assim: “Mas isso eu não aprendi sozinha!”. Né? Tem esse espaço aqui, que desenvolve isso sem você perceber. Você desenvolve. Você vai crescendo e vai desenvolvendo isso sem você perceber. Quando você vê... Acho que isso...*

A mudança identificada pela jovem aconteceu em uma situação muito pontual: o fato de ela coletar o resíduo. O que a primeira vista pode parecer algo comum, algo natural e que para ela também foi, mas reconhece que anteriormente não tinha esse cuidado, que misteriosamente surgiu. Essa transição foi percebida por ela como uma transformação espontânea, assim como a forma como ela passou a interagir com as outras pessoas, acreditando que o espaço e as iniciativas do Ser Criança contribuíram no desenvolvimento dessas características e no modo como lê o mundo.

Para a jovem a mudança foi acontecendo na medida em que sua idade avançava, sendo esta uma das vantagens em ter contato constante com as atividades da ONG, devido ao maior tempo de exposição à prática da roda, independente do projeto. Corroborando com o que nos contou a **Gleu**, o jovem **Tarick** escreveu que:

Devo dizer que essa coisa de “roda” acaba entrando no nosso dia a dia, sem a gente perceber. Ela surge na escola durante os trabalhos em grupo, onde nós percebemos dando mais importância quando todos participam; quando perdemos o medo de falar diante da classe ou tirar nossas dúvidas com os professores e até mesmo durante os conflitos que podem surgir e buscamos solucionar de maneira mais pacífica.



Na narrativa desse jovem também é notório como ele identifica avanços diretamente ligados a sua postura na escola, através do diálogo que o permite interagir na aula. A resolução pacífica

de conflitos pela pedagogia da roda também faz parte da sua convivência. Esse aspecto apontado pelo **Tarick** em muito se aproxima do que registrou **Luiza** em sua documentação narrativa, onde escreveu que *“ter o hábito de fazer a roda é algo incrível e revolucionário, pois me deu a ideia de que não é necessário usar a violência e agressividade como forma de solução. Pois uma boa conversa pode resolver problemas”*. Além de toda a afetividade presente na roda, em tempos de culto à violência (principalmente quando ela parte do Estado ou contra os grupos sociais minoritários) traçar estratégias que não recorrem à violência é visto como um ato revolucionário para a entrevistada, quase uma paráfrase de Chico César, na música *“o amor é um ato revolucionário”*.

Exercitar o afeto através da roda demanda maturidade com a metodologia, assim como para consolidar os avanços feitos por essa pedagogia. Inclusive para ser capaz de se analisar e identificar os possíveis avanços, que foram conquistados, pois em alguns casos, houve quem considerou que: *“[...] como pessoa, [n]esse pouco tempo que eu estou aqui, eu estou sendo uma pessoa mais calma, uma pessoa mais compreensiva com a... com as outras pessoas, eu to sabendo abraçar mais as pessoas”*. As mudanças subjetivas que o **Wesley** avalia ter transformado o seu tratamento com outras pessoas, estão associadas principalmente a questões afetivas.

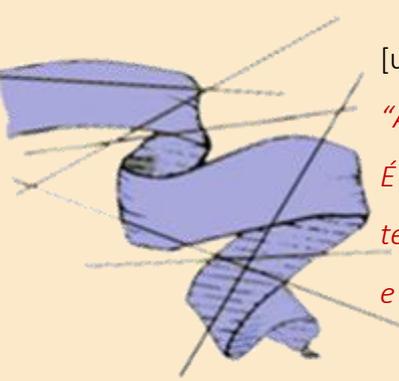
O afeto que toca o entrevistado começa pelo temperamento mais calmo que ele enxerga em si próprio, se estende pela compreensão que ele tem com os outros e se materializa nos abraços que ele aprendeu e exerce com as pessoas ao seu redor. Ao compreender esse processo vivenciado pelo **Wesley** é possível perceber a construção crescente narrada por ele, algo que partiu interiormente dele próprio e se expandiu para a prática dele com o outro. Muito parecido com o que nos contou o **Joseph**, para ele:

[...] essa construção ela foi indo. E essa construção foi vindo. E eu vi que as coisas foram se encaixando na minha vida e hoje eu vejo a importância disso assim, sabe? Desse diálogo, dessa igualdade, que não existe ninguém acima de você, que está todo mundo nessa... É... Nesse mesmo patamar assim. É... E eu acho que isso me enriqueceu muito desde criança, hoje em dia eu vejo que nas pequenas coisas isso me proporcionou uma coisa que talvez eu nunca teria[...].

Assim, igualmente a canoa que se projeta rio acima ou, ainda, similar aos passos sincronizados em uma dança, o vai e vem contínuo daqueles/as que aprendem as novidades e também desaprendem o que não mais os/as serve, promove a construção de saberes e práticas efetivas ao/a jovem. De um jeito sutil, sem esforços, o entrevistado expõe que a essência da roda foi se acomodando em sua vida, em suas práticas ao longo de sua experiência com o CPCD, até ele passar a reconhecer o valor desses princípios como, por exemplo, o diálogo e a igualdade. O enriquecimento pela proposta é algo que acompanhou o jovem desde criança, como ele mesmo nos contou, passando, ao longo do tempo, a ser evidenciada concretamente até em suas menores ações e reflexões cotidianas.

A **Luiza** lembrando de sua infância, no Ser Criança, escreveu que ao se matricular “[...] *no projeto não tinha ideia do quanto os combinados e metodologias iriam contribuir com a minha vida social por completa, pois o que a roda propõe para cada pessoa que conhece é o diálogo, e a mudança, a transformação já acontece*”. Deste modo, a jovem reforça acreditar na influência da pedagogia da roda sobre sua formação humana, promovendo transformações com base no diálogo.

Estas mudanças que os/as jovens ponderam tê-los/as acometido/a durante o andamento das atividades na ONG, também implica em transformações das/os educadoras/es em si. Toda vez que a proposta de trabalho não se adéqua ao grupo, é necessário repensar e alterar a maneira como tais conhecimentos serão aplicados aos/as presentes. Assim a **Gleu** nos contou sobre a tentativa de um educador, em incentivar o grupo a fazer um exercício de leitura de livros infanto-juvenis, na ocasião,



[um educador] *passou leitura para gente... A maioria do grupo ali falou assim: “Ah, não! Num vou ler não!”. Aí depois que ele foi e... É meio que a dinâmica, né? É isso! É a transformação... Ele [o educador] transforma numa dinâmica ali pra tentar quebrar aquilo de... De padrão. Aí fica aquela construção daquela dinâmica e tals.*

Nessa dinâmica, o grupo estava reunido na biblioteca, o educador estava tentando possibilidades para motivar os/as estudantes a lerem os livros dispostos. Após algumas negativas, o educador tomou alguns livros em suas mãos, reunindo-os no chão, ao centro da

roda. Partindo de uma metáfora, foi contando uma história aos/as presentes que contemplava a importância de todos/as começarem a se dedicar a leituras de livros maiores, com mais páginas, livros que tivessem conteúdos, talvez, mais densos para idade deles.

Para essa proposta educativa através da roda, o educador tentou construir uma casa de muitos pavimentos com livros finos, de poucas páginas. Por não conseguir montar a casa, questionou os/as participantes do grupo se conseguiriam fazer com outros livros. Assim o fez. Com os livros mais grossos, foi possível construir um prédio com cinco andares.

Com essa dinâmica, o educador falou ao grupo que quanto mais todos/as eles/as lessem mais eles/as conseguirão ler, cada vez mais livros e uma bibliografia mais densa. Ao final dessa metáfora ele convidou todo o grupo para ir até a caixa pegar os livros, que, por sua vez, compareceram, pegaram os livros e retornaram para suas cadeiras, para ler. Destes/as, vários/as decidiram sair e sentar do lado de fora, já outros/as quiseram permanecer sentados/as na biblioteca. Aos poucos as páginas dos livros eram lidas e viradas. Vamos para a próxima página.

5. ENTRE CULTURAS: OS/AS JOVENS DO CPCD SE SITUANDO NAS RELAÇÕES DE TRABALHO

De fato, “falar” um livro a dois, a três, em lugar de escrevê-lo a sós, rompe um pouco, pelo menos, com uma certa tradição individualista na criação e tirando-nos da intimidade gostosa - por que não dizê-lo? - do nosso quarto de trabalho, nos põe abertos um ao outro, na aventura de pensar criticamente.

(Por uma Pedagogia da Pergunta - Paulo Freire e Antonio Faundez)

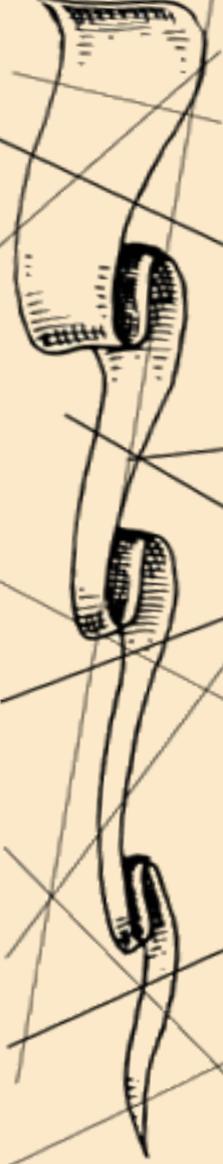
Página virada e um novo objetivo: apresentar, nesse capítulo, a relação dos/as sujeitos/as entrevistados/as do CPCD com o mercado de trabalho, assim como a proximidade deste com a pedagogia da roda, a partir das narrativas dos/as próprios/as jovens, considerando a tecnologia digital como espaço de compartilhamento e convivência para a experimentação da condição juvenil. Esse novo ritmo imprime outra dinâmica à nossa dança. O triângulo é tocado com mais frequência, se fazendo presente junto aos/ dançarinos/as e suas fitas presas a mão. Assim, para acompanhar a coreografia dos/as jovens, que ainda dançam circularmente, as análises das entrevistas e das documentações narrativas realizadas com os/as jovens do CPCD, bem como os questionários e informações do município também sustentam a nossa análise. Recorremos ainda, às informações registradas nos diários de campo e a documentos de órgãos governamentais e do CPCD discutidos a luz dos referenciais teóricos.

Em um piscar de olhos, o som do berimbau nos envolve e adensamos em nossas reflexões. Relembramos que na roda todos/as podem contribuir e se envolver nos diálogos. Logo, emergem diferentes expressões de cultura, a ser consideradas. Nessa direção, para entendermos um pouco sobre como entendem as culturas, visitamos outra obra de Tião Rocha (1996), na qual ele observou diferentes formas culturais na sociedade. Assim ele discorre:

Dentro do conceito de “sociedade civilizada” (da qual fazemos parte), ao contrário da “sociedade ágrafa” (sem escrita) da qual fazem parte os indígenas brasileiros, por exemplo, coexistem e podem ser analisadas, normalmente, três formas culturais distintas:

1 - cultura erudita (ou acadêmica) que é a maneira de viver de um indivíduo (ou grupo social) orientada, dirigida ou, até mesmo, imposta por uma instituição (Estado, Escola ou Igreja, por exemplo). Seus valores são dirigidos e, em geral, permanentes.

2 - cultura de massa (ou de consumo) que é a maneira de viver de um indivíduo (ou grupo social) orientada, dirigida ou, até mesmo, imposta pelos modismos e necessidades imediatas criadas e/ou estimuladas pelos meios de comunicação em



geral (Rádio, Televisão, Jornais, Revistas, etc.). Seus valores são dirigidos e, em geral, temporários e mutáveis.

3 - cultura popular (ou folclórica) é a maneira de viver de um indivíduo (ou grupo social) não dirigida por qualquer instituição (como Estado, Escola ou Igreja) e, nem tão pouco, de caráter temporário ou modismo (como Rádio, TVs, Jornais, etc), mas aprendida e difundida pela tradição - permanente e dinâmica - fruto da vivência diária, familiar e comunitária, no tempo e no espaço (ROCHA, 1996, p. 23).

Sabendo que os sujeitos não possuem puramente apenas uma, dentre as três formas, mas que elas se misturam entre si, a cultura como um todo é primordial para a pedagogia da roda, com interesse maior centrado na cultura popular local. Para Rocha (1996), a cultura erudita e a cultura de massa podem ser negadas ou não acessadas por algumas pessoas, mas a cultura popular comumente chega a todos/as, por isso o interesse maior por ela.

Ao pensar cultura, consideramos também a cultura dos/as jovens, em si, lembrando que “os jovens constituem culturas juvenis que lhes dão uma identidade como jovens” (DAYRELL, 2007, p. 1110). As culturas, como essas que identificam os grupos juvenis, são consideradas por Tião Rocha e pelo CPCD exatamente como “[...] esta rede de relações, processos e interações, que forma um padrão ou um desenho, definidor da identidade da comunidade ou grupo social” (ROCHA, 1996, p. 08). Porém, são inúmeros os casos de jovens “destituídos por experiências sociais que lhes impõem uma identidade subalterna, o grupo cultural é um dos poucos espaços de construção de uma autoestima” (DAYRELL, 2007, p. 1110), sendo possível perceber essa abordagem também nos trabalhos de Dayrell e Gomes (2002; 2003).

Outra cultura abordada ao longo desse capítulo é a cultura digital, nativa do ciberespaço e da linguagem própria da internet, com a proposta de aproximar e interligar o mundo real e o mundo virtual. Bortolazzo (2016, p. 11) ao “[...] propor a existência de uma distinta Cultura Digital, em que o termo digital estaria representando uma forma particular de vida de um grupo ou de grupos de sujeitos em um determinado período da história” nos impulsiona a pensar as experiências vivenciadas pelas pessoas que participam desses grupos. O tema tem recebido novos olhares e maior ênfase desde a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), devido às mudanças derivadas do avanço tecnológico. De modo geral, os/as jovens são considerados/as protagonistas dessa cultura expressa principalmente pelas redes sociais.

Assim, a Cultura Digital permite articulações com outros conceitos como Cibercultura (LEVY, 1999), Era da informação ou Era Digital (CASTELLS, 1999) que demarcam esse período “[...] em que as relações humanas têm sido fortemente mediadas por artefatos digitais. A Cultura Digital envolveria, assim, a existência de interatividade, interconexão e inter-relação entre homens, informações e máquinas” (BORTOLAZZO, 2016, p. 12). Essa maior exposição dos/as usuários/as, os/as põe em contato a todo tempo e em todo lugar, sendo considerado pela pesquisadora Lucena (2016, p. 283) que “atualmente, além da cultura digital e da cibercultura, vivenciamos a cultura da mobilidade, que se desenvolveu com o constante uso das tecnologias móveis conectadas em redes do tipo Wi-fi, WiMax e peer-to-peer”.

Consciente das muitas culturas que compõem as experiências e as relações investigadas, o toque dos instrumentos nos desperta. O triângulo retiniu as primeiras informações, que abordam a participação dos/as jovens da ONG, na produção e fruição cultural da cidade. Assim, as informações obtidas através do questionário, foram organizadas na seguinte tabela:

TABELA 4 – Envolvimento dos/as jovens que responderam aos questionários em eventos, ambientes e atividades culturais da cidade

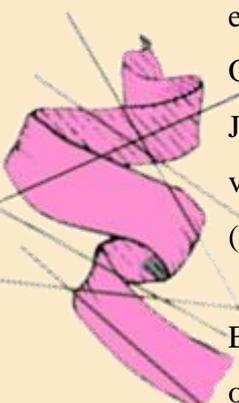
Frequenta o Cinema	Frequenta o FESTIVALE	Frequenta o Museu	Frequenta a Biblioteca	Frequenta o Espaço Cultural	Participou de grupos culturais	Participou de oficinas culturais	Algum familiar participou de grupo cultural
Sim	Sim	-	-	-	Sim	Sim	Sim
Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Sim	Sim	-	-	-	-	-	-
Sim	Não	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não
Sim	Sim	-	-	-	Sim	Sim	Não
Sim	-	-	-	-	Não	Não	-
Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não sei
Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não

Fonte: Elaborado pelo autor

Todas/os as/os jovens do CPCD que responderam ao questionário, informaram frequentar o Cinema Meninos de Araçuaí, para assistirem aos filmes em cartaz. Talvez por entenderem o cinema como uma extensão do CPCD, os/as jovens se sintam mais acolhidos/as naquele recinto e, por isso, priorizem frequentá-lo, ao contrário da visita a espaços como o museu de Araçuaí, a biblioteca municipal e o *Espaço Cultural Luz da Lua*, que não pareceram estar entre os lugares mais frequentados por esses/as jovens. Nesta direção, em outras atividades

culturais sem vínculo com a ONG, foi identificado um envolvimento diferente, como o percebido, por exemplo, no Festivale.

Como já dito, este é o festival de cultura popular de maior expressão da região, caracterizado por pela valorização e divulgação da cultura do Vale, pela promoção de uma consciência política e pela consolidação de uma identidade regional (SANTOS JUNIOR, 2012). Este evento conta com a participação de cinco, dos/as oito jovens que responderam o questionário. O envolvimento de mais da metade dos/as jovens do CPCD, se relaciona com a percepção de Jesus (2014) que observou que esse público é cada vez mais presente no Festivale, o que, por vezes gera conflitos intergeracionais no âmbito do evento, como também apontou Santiago (2012).



Em concordância com Jesus (2014), que identificou a existência de grupos compostos apenas, ou majoritariamente, por jovens, Henriques (2014) identificou 15 grupos culturais, nesses moldes, de cinco cidades do médio Jequitinhonha, sendo: 3 grupos de Araçuaí, 3 grupos de Itaobim, 4 grupos de Itinga, 3 grupos de Padre Paraíso e 2 grupos de Ponto dos Volantes; com uma expectativa de 68 participantes em Araçuaí, 48 participantes em Itaobim, 24 em Itinga, 37 em Padre Paraíso e 28 em Ponto dos Volantes.

Embora a pesquisa de Henriques (2014) tivesse como foco os grupos compostos apenas por jovens entre 15 a 24 anos de idade, o autor constatou um a forte iniciativa por parte das igrejas e dos projetos sociais de ONG's na formação desses coletivos juvenis, influenciando e mantendo relações estreitas, inclusive, com os grupos considerados autônomos – iniciados e liderados por jovens. Ainda foi observado que várias destas instituições encorajam a autonomia dos grupos e dos/as jovens envolvidos/as, mas poucas são as iniciativas que sobrevivem a essa emancipação (HENRIQUES, 2014). Também aponta que não foram raros os casos em que constatarem grupos que se colocaram como pouco atuantes, naquele momento, ou até mesmo inativos, mas ainda preservando sua identidade cultural e os vínculos (HENRIQUES, 2014).

Ainda foi identificado que as quatro jovens que responderam ao questionário, todas disseram participar do Festivale, enquanto dos jovens apenas um afirmou participar. Essa maior participação do público feminino também foi percebida durante as entrevistas com as/os jovens do Coral Araras Grandes, do Teatro Ícaros do Vale e da Folia de Reis, do Bairro

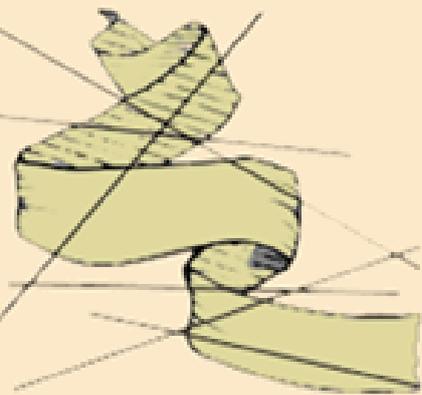
Arraial dos Crioulos, em Araçuaí. Embora existam jovens do sexo masculino no Coral e no Teatro, apenas as meninas, um total de 8, aceitaram responder um breve questionário, no qual constatamos a presença de jovens mulheres entre 15 e 22 anos de idade; a maioria também iniciou muito cedo nos grupos culturais, apenas uma ingressou após atingir a sua maioridade; destas, apenas três confirmaram a presença de outros parentes em grupos culturais, sendo que em dois casos são elas mesmas a participarem do Coral Araras Grandes e do Teatro Ícaros do Vale, em outro o/a parente participou do grupo “Canto dos Machadeiros”.

Além da maior participação feminina, também há certa relação na baixa idade das integrantes dos grupos culturais, bem como se reflete na maior parte das jovens estarem a aproximadamente um ano no Coral e no Teatro. Segundo Henriques (2014), a alta rotatividade das/os integrantes foi apontada como um desafio, a sobrevivência de vários grupos culturais. Para ele, “isso tende a ser explicado por dois fatores: as rápidas mudanças de gosto e de interesse dos jovens e a alta taxa de migração, principalmente na faixa dos 18 aos 20 anos, para estudar e/ou trabalhar em centros maiores [...]” (HENRIQUES, 2014, p. 73). Cabe ressaltar, que a alta rotatividade, indica também que o grupo não é esvaziado, mas que se renova de períodos em períodos, tanto saem como chegam jovens.

No que tange ao envolvimento de parentes em grupos culturais, foi possível identificar que a influência entre os jovens do CPCD, do Coral e do Teatro foi muito pequena, não tendo sido o principal motivo que aproximou as/os jovens das atividades culturais em que se encontravam na época da pesquisa. Diferentemente destas/es jovens, todas as três jovens integrantes da Folia de Reis do Arraial dos Crioulos, ingressaram no grupo por incentivo e influência de familiares. Mostrando, que embora possa ser pequeno esse envolvimento das/os jovens a partir de parentes, é uma das formas de ingresso nos grupos culturais.

5.1. A luta pela permanência no Vale

*“E se somos Severinos
iguais em tudo na vida,
morremos de morte igual,
mesma morte severina:
que é a morte de que se morre
de velhice antes dos trinta,
de emboscada antes dos vinte,
de fome um pouco por dia*



*(de fraqueza e de doença
é que a morte Severina
ataca em qualquer idade,
e até gente não nascida).
Somos muitos Severinos
iguais em tudo e na sina:
a de abrandar estas pedras
suando-se muito em cima,
a de tentar despertar
terra sempre mais extinta,
a de querer arrancar
algum roçado da cinza.”*

(Morte e Vida Severina - João Cabral de Melo Neto)

A dança continua a envolver os/as jovens que giram em torno do mastro com suas fitas. Mesmo estando muito ligados a cultura popular, é facilmente observável como estão conectados a cultura digital. Durante a dança, um dos aparelhos telefônicos notifica uma postagem do CPCD³¹ em sua página oficial, numa rede social, que, dentre outros informes, dizia: “Cá estamos, no Vale do Jequitinhonha, com algumas de nossas causas: não perder nenhum menino para o corte de cana, trazer os homens de volta para casa e construir uma Araçuaí para todos e para sempre”. Esse lembrete, nos lança aos baixíssimos números de ocupação na cidade, como já mencionamos anteriormente.

Compete o olhar atento aos números em relação aos/às jovens entre 15 e 29 anos de idade nos dois últimos Censos: em 2000, 12,4% da população total era composta por jovens entre 15 a 19 anos no município, somando 4403 pessoas nessa faixa etária; Dez anos mais tarde, o IBGE (2010) registrou uma queda para 8,3%, totalizando 3012 jovens com idades entre 25 a 29 anos. São exatamente 1391 jovens a menos na cidade ao cabo de dez anos, que pelos diversos motivos deixaram a cidade natal em direção a outras oportunidades.

Por outro lado, se comparado esta mesma faixa etária (25 a 29 anos de idade), de 2010, com os dados do ano 2000, observamos um aumento de jovens em relação ao censo anterior, visto que no início da década representava 7% da população total. Logo, ao passar de uma década, ainda assim, mais jovens permaneceram a cidade. Neste entendimento, a redução total de jovens com idades entre 25 a 29 anos de idade, em 2010, impactou diretamente no total de munícipes que experienciaram a juventude em Araçuaí, embora a quantidade a permanecer já fossem maiores que em 2000. Também, ao comparar as/os jovens que possivelmente

³¹ CPCD. **Postagem no Facebook**. 2017. Disponível em: <<https://www.facebook.com/cpcdbh/photos/a.127066637352885/1566085800117621/?type=3&theater>>. Acesso em: 02 fev. 2020.

participaram das duas pesquisas do IBGE (2000; 2010) revela-se a maior quantidade de homens a não permanecerem no município.

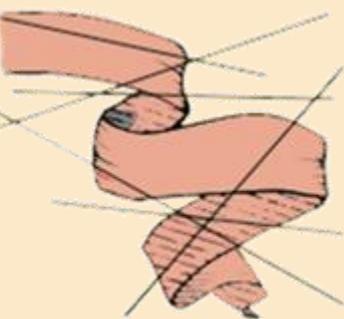
Este movimento pode ou não, ser fruto das constantes migrações sazonais que ocorrem em todo o Vale do Jequitinhonha. Como apontou Castro (2014), estas saídas temporárias arrastam quase 78 mil pessoas, em aproximadamente dezessete municípios (Araçuaí, Berilo, Caraí, Chapada do Norte, Comercinho, Coronel Murta, Francisco Badaró, Jenipapo de Minas, Itaobim, Itinga, José Gonçalves de Minas, Leme do Prado, Minas Novas, Novo Cruzeiro, Turmalina, Veredinha e Virgem da Lapa), com grande número de migrantes do Médio, e alguns do Alto Jequitinhonha (figura 1), ou seja, cerca de 30% da população total da região de migração ficam fora do Vale a trabalho.

Mensurar a migração, em especial a migração sazonal ou temporária é algo difícil, números não computados nos dados oficiais disponibilizados, “esta dificuldade decorre tanto dos critérios que são adotados para definir o que é migração quanto à velocidade e dinâmica deste fenômeno, que tornam a tarefa de sua quantificação um tanto ingrata” (CASTRO, 2014, p. 58). Se os dados estatísticos são difíceis de serem encontrados, as histórias sobre maridos, irmãos e filhos envolvidos no corte de cana de açúcar ou na colheita de café são frequentes, como foi ouvido por Castro (2014) e também ao longo desta pesquisa em Araçuaí. As migrações também têm encontrado novos destinos,

os jovens estão saindo cada vez mais cedo e voltando cada vez mais tarde. Saem no mês de março e voltam no mês de dezembro; em muitos casos voltam para o Jequitinhonha para passar as festas de final do ano com a família, saindo novamente para novos empregos temporários no período de verão nas praias, para vender cangas, picolés, chapéus, etc., retornando quase na época de migrarem novamente para as usinas (LUCIANO, 2014, p. 101).

Basta apenas um pouco mais de tempo na cidade, algumas conversas e um olhar atento para que tomemos conhecimento da quantidade de camponeses envolvidos na migração e também de como os recursos movimentam o comércio local e garantem o consumo de certos produtos, como, por exemplo, as motocicletas. Assim, como notou Castro (2014) a migração extrapola a sua dimensão da família, tendo também importância social e econômica ao longo de toda a região.

Esse cenário de esvaziamento da cidade pedia que medidas fossem adotadas para a permanência dos/as munícipes em Araçuaí, que é ressaltada dentre as várias causas do CPCD, no Vale do Jequitinhonha. A ausência de perspectivas de estudo e/ou emprego é algo muito caro as pequenas cidades, com a maior parte da população em situação de vulnerabilidade social, que obriga, por vezes, aqueles/as que ali nasceram a abandoná-la em busca de oportunidades. Nessa fratura, a ONG desenvolveu projetos para desmotivar a saída dos/as jovens: as fabriquetas e a loja Dedo de Gente (que foram abordadas nos itens 3.4 e 4.1). O **Tarick** conta que o princípio dessa proposta na cidade pela instituição aconteceu assim, tentando



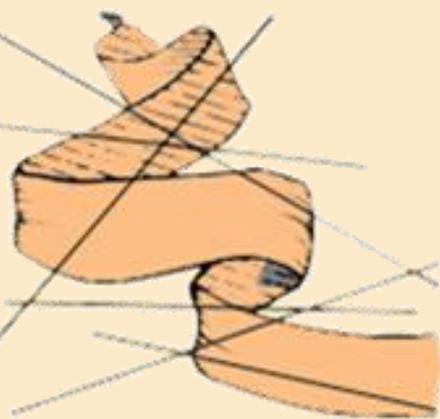
[...] *usar essa metodologia, até essa pontinha da roda, dessa galera que saiu do Ser Criança e usar essa criatividade pra mexer com coisa mais ambiental. Então começou com artesanato, fazendo com sucata, né! Transformando peças de ferro. Aos poucos foi fazendo bordados, enfim, surgindo outras coisas. Até que ela veio para Araçuaí também com, nesse molde de madeira e ferro, né?! Que é moveis e peças. Teve alguns experimentos também, como a tinta de terra que é exclusiva daqui, por que... (uma jovem presente na roda de narrativas completa dizendo: Cerâmica) Ah é, tudo começou com cerâmica, né?! Teve esses experimentos assim, até para ver o quê que... Que funcionava, o quê que tinha de identidade daqui. Então cerâmica e... E. Era mais assim inspirada tanto em Lira Marques, né, que é uma artesã mais famosa daqui, mas também é a galera do Vale do Jequitinhonha trabalha muito com barro, né. Mas ela tem um diferencial que ela fez tinta de terra, usando barro, né, para poder fazer as pinturas das... As pinturas delas são bem específicas, e aí ela começou a pintar... Tem muito essa coisa do... De fazer cenas do Vale, cenas do cotidiano, sei lá... Que inspiro numa avó de alguém, com a vizinha, coisas do tipo...*

Foram essas as primeiras alternativas de trabalho que o CPCD ofereceu para os/as jovens que saíam do Ser Criança e pretendiam continuar ligados/as a instituição, para que não precisassem sair do município e se entregar a outros trabalhos longe da cidade natal. Ao que parece, o ofício do artesanato se mostrou muito eficaz, mantendo ocupados/as muitos/as integrantes nas fabriquetas.

Mais uma vez a cultura popular local aparece como fundamentação para as ações promovidas pelo CPCD, como nos contou **Tarick**, sempre buscando fabriquetas que estivessem relacionadas à identidade do Vale. A aproximação com o trabalho da artesã Lira Marques manteve, ou estimulou, no jovem a apreciação pelas pinturas da artista, desde a produção da tinta de terra até as criações de cenas que reinterpretem a realidade local.

Se junta a essa atividade a consciência e educação ambiental promovida pelos projetos, que tem por orientação a permacultura³², aplicada mais diretamente no Sítio Maravilha (apresentado no item 3. 4.), mas que se estende por todo o CPCD. Em visita a este projeto, como consta em nosso diário de campo, sentados na varanda da casa-mãe, onde ficam os dormitórios, conversamos com alguns funcionários sobre a importância e objetivos do Sítio. Observamos que o formato circular é frequentemente utilizado na permacultura. Um dos colaboradores no Sítio nos explicou que na permacultura fazem uso com maior frequência desse formato, por trabalharem a favor da natureza, desta forma perceberam que os círculos quebram menos a harmonia com o meio ambiente do que as outras formas geométricas.

O respeito vivenciado e narrado pelos/as jovens do CPCD ao estarem em roda se estende a natureza, através dessa horizontalidade, onde o homem não se sobrepõe ao meio ambiente, buscando alternativas para trabalhar em comunhão. Pelos círculos, acreditam que a energia flui melhor entre as pessoas que estão umas ao lado das outras e o mesmo ocorre com as plantas, além de toda a praticidade em regar e colher. Impulsionados/as por esse ideal, em 2015, nasceu a plataforma Arasempre: “uma Araçuaí para sempre, para todos”, que é



[...] uma ação coletiva em torno de uma causa. E a causa da gente, nossa bandeira, é fazer de Araçuaí uma cidade melhor pra se viver. Mas não só pra gente ou pra quem a gente conhece. É, também e principalmente, para os nossos tataranetos. É um presente pro futuro que a gente já começou a embalar, porque já tem resultado acontecendo pra todo lado que se olha. E como a gente faz isso? Convergindo tecnologias socioambientais, quer dizer, unindo saberes, fazeres e querereres de muita gente numa estratégia que soma Acolhimento, Convivência, Apropriação e Oportunidade – AÇÃO.

Nossas frentes de trabalho são diversas: a educação pelo brinquedo, com as crianças e os adolescentes no Ser Criança; o incentivo ao protagonismo dos jovens na criação e gestão de pequenos empreendimentos, que chamamos de fabriquetas; as ações de manejo na Chapada do Lagoão, que é a caixa d'água da cidade e área de preservação ambiental; o trabalho com famílias da zona rural para construir quintais autossuficientes e produtivos; a formação de agentes comunitários e educadores, que

³² É a proposta para uma “cultura permanente” a partir de um sistema de princípios agrícolas e sociais, com design planejado para otimizar o cultivo e manejo, respeitando os padrões e características observados em ecossistemas naturais propiciando harmonia ao ambiente e alimentos saudáveis para o consumo.

levam e aplicam essas tecnologias em todo canto da cidade; e o estabelecimento de parcerias de causa, porque juntos podemos ir mais longe.

E tudo o que a gente faz no Arasempre está interligado: uma saúde melhor tem a ver com informação, com alimentação saudável e rica, com a qualidade da água que se bebe e com a dignidade da habitação. Na educação, nossa referência é Paulo Freire. É educação que valoriza os saberes locais, que resgata as riquezas da cultura, que valoriza as tradições e os ensinamentos passados de geração pra geração. O trabalho digno está em toda parte, no campo e na cidade, com geração de novas oportunidades de renda que ofereçam às pessoas a chance de cuidarem da terra, de permanecerem perto da família e de se reaproximarem da natureza³³.

As várias ações que integram a plataforma foram sendo criados e desenvolvidos uma a uma, almejando a permanência dos/as jovens e familiares, com a proposta de incentivar a agricultura familiar, a educação e o acesso ao mercado de trabalho, sendo este último o tema da próxima seção desse estudo.

5.2. Do manual ao tecnológico: a profissionalização nas narrativas dos jovens do CPCD

*“No supermercado do trabalho
vendo barato meu sangue, suor,*

*músculos, cabeça e mão.
Mas o meu tino de humano
nega a entrega prostituta:
não rendo meu coração.*

*E esperneio nos pesadelos banais
que fazem rir os normais.
Entro no cio,
manifesto, solto a rebeldia.
E crio,
crendo na fonte da contradição.
E como formiga vou cortando a raiz
deste mundo de cifrão.”*

(Entrega parcial - Banu, de Berilo)

As fitas giram e não param. O berimbau e o triângulo se agitam ecoando seus sons por todo o espaço. A dança continua e Luciano (2014), se aproxima de nós. Em concordância com ele, entendemos que “migração, trabalho e ‘educação’ são elementos importantes para a compreensão das especificidades dessa condição juvenil na atualidade” (LUCIANO, 2014, p. 100), sobretudo das juventudes do Vale do Jequitinhonha, como é o caso das/os jovens de Araçuaí. Cientes disso, o triangulo foi tinido. O questionário buscou informações sobre

³³ Arasempre. **O que é?**. 200-?. Disponível em: <<http://www.arasempre.org.br/pagina-exemplo/o-que-e/>>. Acesso em: 09 mar. 2020.

trabalho e escolaridade das/os jovens do CPCD, que foram sistematizadas na tabela que pode ser vista abaixo:

TABELA 5 – Educação e trabalho para os jovens que responderam aos questionários

Ocupação	Escolaridade	Estudou em inst. privada	Estudou em inst. pública	Última instituição em que estudou:
Estudante	E. Médio cursando	Não	Sim	E. E. Industrial São José
Estudante	E. Médio cursando	Não	Sim	E. E. Industrial São José
Vendedora	E. Médio completo	Não	Sim	-
Cinegrafista	E. Médio completo	Sim	Sim	E. E. Industrial São José
Escritor	E. Médio completo	Não	Sim	E. E. Dom José de Haas
Cinegrafista	E. Médio completo	Não	Sim	E. E. Industrial São José
Vendedora	E. Médio completo	Não	Sim	E. E. Dom José de Haas
Designer Gráfico	E. Médio completo	Não	Sim	IFNMG - Campus Araçuaí

Fonte: Elaborado pelo autor

Antes de tudo, é importante sublinhar que: inicialmente foi adotado o termo “profissão” no questionário, para acessar informações sobre a participação das/os jovens do CPCD no mercado de trabalho em Araçuaí, mas diante da presença de duas jovens que participavam da plataforma e declararam não estar trabalhando, optamos por substituir o termo por “ocupação”, para contemplar essas jovens estudantes que há época não estavam empregadas. Os dados extraídos do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) não possuem a opção de serem filtrados por idade, mas por se tratar do primeiro emprego formal, utilizamos como referência para pensar o ingresso das/os jovens no mercado de trabalho. Os dados do CAGED também não podem ser filtrados por sexo.

Como referência, recorreremos a uma amostra fundamentada nos dados recolhidos no Ofício do Registro Civil das Pessoas Naturais da Sede da Comarca de Araçuaí, para a elaboração da tabela 6, que apresentamos abaixo, com uma relação entre sexo e a profissão dos/as jovens casados/as no período entre janeiro de 2018 e março de 2019. No que tange aos dados da tabela 6, cabe ressaltar que fomos alertados pelo oficial substituto na ocasião, que costumeiramente as pessoas desempregadas registram a sua última ocupação para que não conste nos registros que quando se casou não possuía emprego fixo, portanto a ocupação não condiz realmente com o emprego da pessoa no momento do casamento, sobretudo, ao dos homens.

TABELA 6 – Registros de casamentos em Araçuaí

Ocupação	Registros de Casamento Civil	
	Feminino	Masculino
Trabalho Rural	11	10
Comércio e Serviços	23	42
Empresário/a	1	7
Serviço Público	9	4
Do Lar	11	0
Estudante	12	1
Pastor	0	2
Desempregado	0	1

Fonte: Elaborado pelo autor

Em análise, identificamos que duas jovens, das quatro participantes, ocupam o cargo de vendedoras. Algo similar ocorre ao comparar os dados obtidos no CAGED e no Ofício de Registro Civil, já mencionados anteriormente. Observe a grande concentração de mulheres aparece ocupando cargos em comércios ou na prestação de serviços (23), seguida pelo trabalho “do lar” (11) e rural (11). Segundo consulta ao CAGED, o Comércio e os Serviços são os setores que mais contrataram pessoas para o primeiro emprego entre janeiro de 2018 a março de 2019. Das 181 novas vagas abertas na cidade, 132 foram oferecidas por estes dois setores, sendo 57 vagas de Serviços e 75 vagas do Comércio. O setor de Agropecuária, Extração Vegetal, Caça e Pesca contratou 16 pessoas para iniciarem em seu primeiro emprego formal. A ocupação mais comum para quem está em seu primeiro emprego formal, é a função de “vendedor de comércio varejista”, um total de 57, seguida por 00 “trabalhador volante da agricultura”.

Além do trabalho nos setores de comércio e serviços, também identificamos a presença nas atividades rurais. Aproveito para mencionar que durante a minha estadia na cidade de Araçuaí, estivemos no Sindicato dos Trabalhadores Rurais da cidade para solicitar um levantamento das/os jovens filiados ao sindicato com até 29 anos de idade. A secretária do Sindicato levantou as informações manualmente e as disponibilizou para a nossa pesquisa. Em posse destes dados foi possível identificar apenas duas pessoas filiadas, ambas as mulheres, com até 29 anos, as demais possuem mais de 30 anos. Sendo que os dados indicam que os homens mais jovens filiados ao Sindicato possuem a partir de 34 anos de idade.

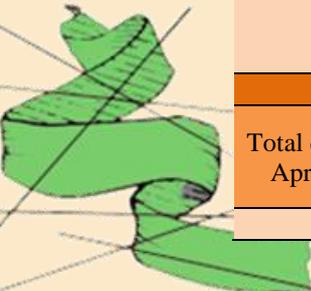
Assim, com a idade média de casamento dos homens de Araçuaí aos 29,5 anos, também recorreremos aos registros da tabela 6, que permitiram constatar que os setores de Comércio e

Serviços são os que mais atraem os homens (42). Se por um lado os nossos dados apontam a maior presença de mulheres no trabalho rural, está também é a segunda maior ocupação dos homens (10). Em contrapartida, o número de empresários (7) é muito superior ao de empresárias (1). Esta relação também aparece no CPCD, onde do total de jovens que preencheram o questionário, quatro jovens, rapazes, eram microempreendedores individuais: um ocupa o cargo de designer gráfico, dois são cinegrafistas e o quarto, além de cinegrafista, também trabalha como escritor. O que chama a atenção para o número crescente de jovens empresários no sertão mineiro e ao que parece às jovens são em menor número nesta ocupação. O que aponta para o fato de nesse capítulo as jovens do CPCD não aparecem com tanta presença quanto no capítulo anterior, posto que estão em minoria nos projetos acompanhados durante o período de campo.

O destaque das mulheres é perceptível na quantidade de estudantes, são 12 diante de apenas 1 homem que se ocupam exclusivamente dos estudos. Inclusive pela idade, as outras duas jovens que ainda não estão formalmente inseridas no mercado de trabalho, ao contrário de todas/os as/os outras/os seis que já são maiores e trabalham nos projetos do CPCD, também são estudantes. Enquanto as duas jovens cursam o ensino médio em instituição pública estadual, as/os demais já o concluíram: uma jovem em uma instituição pública estadual; outros três jovens em instituições públicas estaduais; um jovem em uma instituição pública federal; e uma jovem que não informou em qual instituição completou o ensino médio. Identificamos também que apenas um jovem estudou em instituição privada, todas/os as/os outras/os jovens tiveram suas trajetórias apenas em instituições públicas. Assim, partindo destas informações, buscamos junto à Superintendência Regional De Ensino - SRE da cidade e à Secretária Municipal de Educação, dados sobre as matrículas, permanências, desistências e conclusões no sistema de ensino público estadual que atende à cidade, como mostra a tabela abaixo:

TABELA 7 - Situação Final dos Alunos Matriculados no Ensino Médio em Escolas Estaduais do Município de Araçuaí no ano de 2018 (EDUCACENSO 2018).

Situação dos/as alunos/as		Localização		Total
		Urbana	Rural	
1º ano Ensino Médio	Aprovados	257	43	300
	Reprovados	74	7	81
	Concluintes	0	0	0
	Transferidos	23	2	25
	Deixaram de Frequentar	76	7	83
	Falecidos	0	0	0



2º ano Ensino Médio	Aprovados	230	31	261	
	Reprovados	48	3	51	
	Concluintes	0	0	0	
	Transferidos	15	2	17	
	Deixaram de Frequentar	32	2	34	
	Falecidos	0	0	0	
3º ano Ensino Médio	Aprovados	309	45	354	
	Reprovados	16	1	17	
	Concluintes	309	45	354	
	Transferidos	10	1	11	
	Deixaram de Frequentar	18	1	19	
	Falecidos	0	0	0	
Total de Alunos Aprovados:	Total de Alunos Reprovados:	Total de Alunos Concluintes:	Total de Alunos Transferidos:	Total de Alunos que Deixaram de frequentar:	Total de Alunos Falecidos:
915	149	354	53	136	0

Fonte: Elaborado pelo autor

Semelhantemente, o número de alunos matriculados no ensino médio nas escolas estaduais em Araçuaí de janeiro até março de 2019, de acordo com as informações do Sistema Mineiro de Administração Escolar, foram matriculados/as 830 alunos/as na rede pública estadual. Ainda, duas destas escolas, localizadas na área urbana, ofertam vagas para alunas/os do ensino médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, tendo matriculado 78 estudantes na Escola Estadual Industrial São Jose e mais 16 matrículas na Escola Estadual Jose Dos Santos Neiva.

As escolas com maior número de matrículas se encontram na área central da cidade, portanto na zona urbana do município; já as escolas das comunidades rurais possuem uma menor procura. Inferimos que seja a localização e a grande quantidade de matrículas nestas instituições que as tornam mais desejadas pelos/as jovens. Já a evasão no ensino médio, em sua maioria, acontece logo no primeiro ano, diminuindo gradativamente até o terceiro. O mesmo acontece com a quantidade de reprovações que diminuem quando comparados em cada um dos três anos.

Nessa conjuntura em que muitos/as jovens se encontram entre estudar e trabalhar no próprio município ou não, as fabriquetas do CPCD abriam possibilidades profissionais para aqueles/as que desejavam permanecer em Araçuaí. Contudo, os projetos da instituição não eram suficientes para as aspirações juvenis, que embora gostassem das atividades manuais já se interessavam pelo ciberespaço. Ainda criança, como nos contou **Tarick**, já gostava “[...] *de desenhar, de mexer com os computadores que tinham por lá*”, em referência ao Ser Criança.

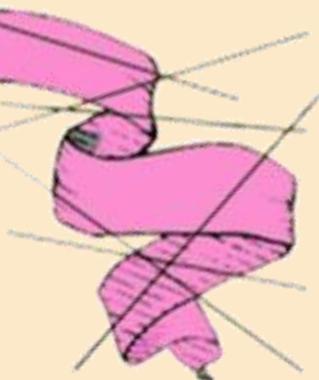
Tão empolgado quanto o **Tarick** com a fabriqueta de Softwares, estava o **João** ao conhecer o Cinema Meninos de Araçuaí. Ele contou ter ficado “[...] *muito interessado. Só que aí eles fizeram... Conversaram comigo. Eu comecei a vir pra cá. Comecei a assistir filmes com eles, alguns filmes. Entrei também nas rodas, só que mesmo assim eu era parado, cai... Caladinho*”. A visita, de poucas palavras, cada vez mais frequente passava a ocupar permanentemente seu espaço naquele prédio.

A presença do **João** foi suficiente para atrair a atenção das/os educadoras/es no Cinema, que embora não estivesse ali a procura de um emprego, foi sondado pela equipe. Como o interesse era recíproco, tratou de levar a responsável por ele para ter uma conversa no projeto. O jovem contou que lá, “[...] *eles fizeram a proposta para a minha mãe, para que enquanto eu não tivesse na escola, eu pudesse estar aqui, para estar aprendendo a metodologia do trabalho e também a convivência humana com as pessoas, né!*”, a partir da fala do entrevistado foi possível constatar o reconhecimento e importância da escola na formação dos/as jovens trabalhadores/as do CPCD, bem como o interesse em oferecer um contra turno com o propósito de capacitar e preparar para o mercado, além da convivência com as pessoas envolvidas no cotidiano do Cinema.

Esse ambiente de aprendizado e trabalho do Cinema também encantou outras crianças, como nos disse o **Joseph**:

E aí eu me apaixonei por isso, era muito novo na época, não tinha idade para trabalhar, mas eu pedi. Como... Como o cinema faz parte dessa plataforma do Ser Criança, da Dedo de Gente, é... Eu pedi para nas horas após a escola eu vir para o cinema e aí, aqui, eu ficava participando das rodas, não entendia muita coisa, mas ficava tentando me encaixar nessa realidade, né, que o cinema trazia. E... Aqui eu fui dando essa continuidade também, por que aqui a gente assistia a um filme e aí depois ia discutir na roda e aí tinha algum problema e ia discutir. Sentava todo mundo junto pra discutir assim em roda.

Na narrativa desse jovem, mais uma vez, identificamos o encontro do projeto Ser Criança e da pedagogia da roda presentes no princípio de sua relação com a ONG. O que veio a se tornar o seu emprego, tempos mais tarde, começou como um entretenimento após as aulas em



alternância com o projeto em que participava anteriormente. Assim sem buscar por um trabalho, mas movido pela sua curiosidade o entrevistado conta que decidiu pedir para integrar ao grupo do Cinema.

Concomitantemente a formação profissional para trabalhar com a comunicação audiovisual, também participava das rodas nas diversas atividades promovidas naquele espaço. Mais que uma continuidade do Ser Criança, a roda passava a ser incorporada nas relações de trabalho desse jovem. Outros/as jovens que se inscreveram para participar das atividades do Cinema também tiveram essa experiência com a roda, como escreveu o Wesley, em sua documentação narrativa:

O que dizer de um espaço onde as opiniões são teorias colocadas em prática amigavelmente. Para quem já trabalhou ou estudou em distintos lugares pode muito bem acreditar que a “roda” é um nome falso para camuflar e enaltecer uma forma educacional.

Vão por mim, se trata duma ideia simples, porém bem efetiva!

[...]

Essas sensações eu absorvi na primeira “roda” que estive; numa formação. Tamanho interesse despertado avançou para que hoje eu também fosse parte do Cinema Meninos de Araçuaí.

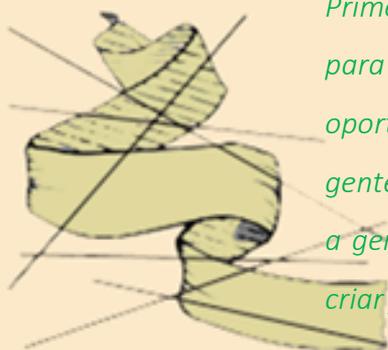
Poder ouvir, falar e também ser ouvido é uma dádiva.

O primeiro contato do entrevistado com o Cinema Meninos de Araçuaí foi para ter uma formação que o capacitaria a integrar o projeto, sendo também o seu primeiro contato com a pedagogia da roda. Ao passo que conhecia a metodologia, também se aprofundava nos conhecimentos técnicos acerca da comunicação audiovisual, tendo sempre a roda como prática para a aprendizagem. Assim vivenciava a roda como possibilidades para se relacionar com as outras pessoas, desde a simples conversa do cotidiano às elucubrações a respeito do trabalho e/ou aprendizagem.

Curiosamente, o Wesley escreveu sobre a “dádiva de ouvir, falar e também ser ouvido” na roda, embora ele e o Joseph narrem que foi o primeiro contato deles com o Cinema, chegando a dizer que “[...] eu ficava participando das rodas, não entendia muita coisa [...]”. Contudo,

ainda que os/as jovens não fossem capazes de opinar sobre conceitos e técnicas, em grande parte por desconhecer a teoria por detrás daquilo que se aprendia, eram capazes de discutir sobre a sua utilização. Ao se envolverem com as atividades, mais eles tinham a questionar e a discutir com seus pares.

Antes de todo esse conforto em participar e se sentir parte da fabriqueta, várias sensações os/as visitavam, inclusive algumas de medo. Essa foi a maneira que o **Tarick** encontrou para expressar como foi seu primeiro contato com a fabriqueta de Softwares, na época ele nem cogitava que o lugar se tornaria o seu emprego, menos ainda que se encantaria tanto pelo projeto. O jovem contou que:



Primeiro, eu não tentei aqui, por que eu achei que o nome já era muito assustador para mim. Achei que não ia ser o que eu queria (risos), mas acabou que eu tive a oportunidade. Vim e estou desde a primeira turma com os meninos aqui. E aí, a gente foi meio que assim: teve um professor e um educador juntos. Eles ensinaram a gente a equilibrar tanto a técnica de desenvolver sites, tinha uma proposta de criar jogos e tal. E o lado educacional que era fazer uma roda, avaliar [...].

Para o entrevistado o termo *Software* já era algo que lhe despertava espanto, mesmo que ao longo de sua infância ele tenha tido contato com computadores, esse conceito se punha muito distante daquilo que ele conhecia. Tratava-se de um mundo totalmente novo e pouco explorado por ele, que até aquele momento se valia de seu conhecimento básico de informática, voltado, sobretudo, para o entretenimento. Foi em meio a tudo isso que o **Tarick** optou por participar da primeira formação da fabriqueta.

O educador social estava presente no projeto para junto com um professor de informática mediar o conhecimento aos/as jovens participantes. Essa co-participação aproximava o conhecimento técnico que almejavam aprender, da prática vivenciada no CPCD. Assim, a roda tornava a se fazer presente neste ambiente de trabalho, para além das discussões, debates e processos criativos, a roda era firmada como instrumento de avaliação dos produtos desenvolvidos pelos/as jovens da fabriqueta.

As interfaces promovidas pela roda entre teorias, técnicas, práticas e opiniões manteve vários/as jovens engajados/as ao longo de toda a formação. Alguns destes jovens chegaram ao CPCD para o seu ingresso no mercado de trabalho, outros já estavam no mercado e buscavam ampliar as suas oportunidades. É nesse segundo grupo que pertencia o jovem **Wesley**, de acordo com ele, *“tipo assim, até então eu fazia alguns trabalhos como... Como escritor independente, né, eu trabalho com livros também. E eu tive a oportunidade de estar aqui, hoje. E para mim isso aqui, para mim é demais. Melhorou bastante, sabe?!”*. Pela narrativa do jovem é possível identificar uma satisfação com o mais recente ambiente de trabalho, indicando uma melhora significativa em relação a outras experiências.

A novidade do emprego conquistado por estes jovens guarda muitas proximidades com as funções desempenhadas, com os conhecimentos adquiridos e com a roda, sendo está sempre presente nas falas deles. Mais que uma pedagogia para a aprendizagem de conteúdos técnicos, e além de uma metodologia para resolução de conflitos, a roda foi incorporada à dinâmica de trabalho, como contou os jovens.

Corroborando com esse raciocínio, recorreremos à narrativa da **Luiza**, por expressar muito bem essa percepção, quando ela nos conta que *“[...] a partir da roda, de uma conversa, é... A gente consegue trabalhar [...]”*. Ainda que as jovens entrevistadas não estivessem envolvidas em nenhuma fabriqueta na época da pesquisa, a **Luiza** já identificava a eficácia da roda nos trabalhos que ela desenvolvia dentro do projeto Ser Criança. A relação da jovem com a roda nas relações de trabalho já a prepara para as fabriquetas e para o mercado.

Basicamente, foi o que aconteceu com o **João**, conforme ele nos contou. Depois de começar a frequentar as rodas no Cinema, passou a participar do cotidiano da fabriqueta. De acordo com ele, assim

ao decorrer do tempo foi... Eu fui bolsista. Virei bolsista, né! Fiquei, tipo, uns três, quatro anos assim, só aqui mesmo aprendendo, sabe? Tipo, por que eu comecei a gostar a... A ter gosto disso, por causa do... Das pessoas e também desse... É... Esse... Essa rotatividade que tem. Você pode pegar na câmera. Você pode editar. Você pode por um filme, até mesmo limpar o cinema, que é uma coisa que é divertida para a gente. É, enfim... É... Depois eu virei cooperado.

Como bolsista o jovem recebia um retorno financeiro para que pudesse aprender o ofício no Cinema. Em sua fala é marcante o apreço em se engajar em todas as atividades do projeto, atendendo a toda e qualquer demanda do espaço. A rotatividade e multiplicidade de processos atraíram o jovem, que vê como positivo não estar fixo em uma só função, podendo se dedicar e contribuir em diferentes frentes de trabalho. É por esse movimento contínuo que ocorre o ingresso do João no mercado de trabalho, se consumando por sua formalização como cooperado no projeto, onde permanecia empolgado com os demais colegas de trabalhos e ativo em suas tarefas.

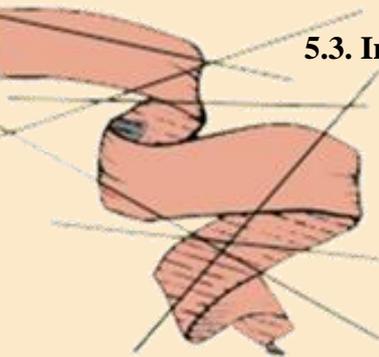
O trabalho como atividade fundamental das fabriquetas ocorre sempre permeado pela roda, como vimos em muitas falas. Cabe ressaltarmos que a escolha por realizar a metodologia também se trata de uma sequência de vivências aprendidas e praticadas ao longo da participação dos/as jovens nos projetos. O Joseph pondera ver “[...] *que a construção da roda vem assim, né, num processo de todos os trabalhos*”. Sendo realizada e revisitada frequentemente, de modo que torna-se a maneira mais sensata e de adesão coletiva para as tomadas de decisão e resoluções de conflito também no ambiente de trabalho.

Essa atualização constante pela roda permitiu ao jovem desenvolver suas habilidades e competências, vindo a se firmar entre a equipe e integrá-la atualmente, trabalhando principalmente com:

Cinegrafia, edição e animação também... É, aqui, no cinema, tecnicamente, né. Mas sempre essa coisa de: eu posso passar alguma coisa para o João, para o Wesley que está aprendendo agora também. Sempre na igualdade e no respeito de cada um assim, sabe que eu acho que isso que a roda me traz, assim sabe? Essa igualdade.

A parceria construída entre os três jovens possibilita que os conhecimentos adquiridos, através de estudos ou da prática diária do ofício, sejam compartilhados entre eles, garantindo assim a evolução e aperfeiçoamento nas técnicas de filmagem, captação de áudio e edição de vídeos. Essa interação desenvolve processos de educação (ou formação) permanente que impulsiona os jovens a contarem sobre seus avanços e dificuldades, de modo que possam cooperar uns

com os outros para superar os desafios que encontram e atingir melhores desempenhos em suas produções.



5.3. Internet como lugar de aprendizado compartilhado

*“Outra educação pela pedra: no Sertão
(de dentro para fora, e pré-didática).
No Sertão a pedra não sabe lecionar,
E se lecionasse, não ensinaria nada;
Lá não se aprende a pedra: lá a pedra,
Uma pedra de nascença, entranha a alma.”*

(A Educação pela Pedra - João Cabral de Melo Neto)

As crianças que corriam pelas ruas, brincavam de bola e de atirar mamonas. Estavam habituadas com essa versão do mundo, digamos um mundo analógico ou, ainda, *off-line*. O ócio era preenchido pela conversa na porta da casa dos/as amigos/as, pelo passeio de bicicleta e pela escalada em árvores para apanhar frutas. De certo modo, quando não se tinha nada a se fazer, sempre havia algo que pudesse ser realizado manualmente. Contudo se mesmo assim não estivessem dispostos/as, a televisão e o rádio poderiam fazer companhia aos/às espectadores/as.

Nessa realidade, desembarcam em Araçuaí as câmeras de filmagem e fotografia, os computadores e as impressoras, os microfones e os demais aparelhos tecnológicos, para iniciarem na cidade a era do trabalho digital. Recorrer ao termo “digital”,

[...] é evocar, metonimicamente, a todo um conjunto de manifestações que incluem artefatos como tablets e smartphones, simulacros virtuais, comunicações instantâneas, conectividade. É aludir a uma vasta gama de formas midiáticas, possibilitadas pela tecnologia digital, abrangendo a realidade virtual, o cinema digital, a televisão digital, a música eletrônica, os jogos de computador, a internet, a World Wide Web, e assim por diante. (BORTOLAZZO, 2016, p. 10).

Posto que essa série de novidades foi chegando e se instalando, marcando presença no dia-a-dia dos/as munícipes. Assim, se para o Tarick “[...] *o nome já era muito assustador* [...]”, quanto mais foram ver de perto os equipamentos e os seus funcionamentos, um a um. Sabendo que as crianças e jovens teriam dificuldades e até resistência a se aproximarem dos novos materiais, uma equipe do Cinema foi ao Ser Criança apresentá-los.

O **Joseph** se lembra bem de como foi essa visita, ao nos contar que “[...] *eles sentaram numa roda também para explicar como é que funciona isso* [os equipamentos tecnológicos do Cinema], *e aí na roda passando na mão de todo mundo assim a câmera*”. O primeiro contato foi determinante para o interesse do **Joseph** por este outro projeto, e como já sabemos o jovem passou a compor a equipe tempos mais tarde.

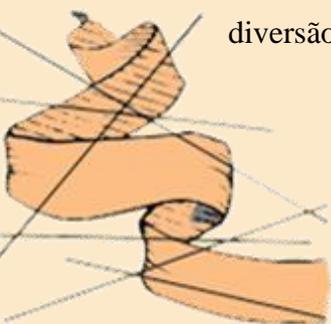
Outro jovem que contou sobre a sua experiência com esses equipamentos foi o **João**. A sua relação com os aparelhos começa ainda pelo lado de fora do Cinema, quando seus olhos se enchiam de brilho e questionamentos sobre a roda e os aparelhos presentes do portão para dentro. Para a alegria do entrevistado, o olhar dele foi correspondido, segundo ele:

[...] *eles* [os/as participantes do Cinema na época] *conseguiram ver, observaram também que tinha um menino assim... Assim, atrás das grades, assim, do portão, olhando a roda, inclusive. Aí eu achei aquilo interessante, por que além da roda tinha equipamento que eu nunca tinha visto também. E eu fiquei muito interessado, só que aí eles fizeram, conversaram comigo, eu comecei a vir pra cá.*

Se a roda era novidade, como mencionamos no capítulo anterior, quanto mais o equipamento, este era algo nunca antes visto tão próximo a ele. Mais que boquiaberto, a criança ficou interessada em poder ver de perto, tocar, manusear. Ao perceberem esse interesse, a mesma oportunidade que foi ofertada ao **Joseph** foi também ao **João**. Como já sabemos, o jovem também aceitou e desde então integra a equipe do Cinema Meninos de Araçuaí.

Muito diferente dos outros dois jovens, o **Tarick** já conhecia muitos equipamentos que compunham a fabriqueta a qual ele escolheu para realizar a sua formação. Porém a intimidade que o jovem mantinha com o computador e a internet não foi suficiente, a princípio, para estimulá-lo a ingressar na fabriqueta. Em partes isso se deve aos modos como usavam o computador e a internet, que se resumia ao fato de, “*na época, a gente era só postar foto no Orkut, comentar... Era só isso: Orkut e MSN*”. Não ofereciam mais que a socialização e diversão, segundo a ótica do entrevistado, mas que viria a possibilitar

[...] outra forma de comunicação e de produção descentralizada, coletiva e colaborativa. Isso muda tudo, principalmente com a criação dos softwares sociais, como: blogs, Orkut, Twitter, Flickr, Myspace, Facebook, Instagram entre outros, que



têm como principal objetivo interligar pessoas de diferentes lugares do planeta, com os mais diversos fins. (LUCENA, 2016, p. 283).

A partir da fabriqueta, o computador e a internet que eram objeto e espaço para o entretenimento passavam a ser entendidos como ferramentas de trabalho. Essa mudança foi essencial para que o jovem compreendesse a necessidade de adotar uma nova postura com o equipamento, para absorver o conteúdo e realizar as atividades práticas ensinadas no projeto. Em constante diálogo com Melo e Boll (2014, p. 3), entendemos que “o acesso às tecnologias digitais podem possibilitar aquilo que [alguns] autores [...] denominam como um novo ethos, enfatizando a descentralização do conhecimento, a diversidade e a promoção da colaboração entre os sujeitos produtores de cultura e da transformação social”. (2014, p. 3). Logo, compreender o mundo digital para além do entretenimento propiciava essa incorporação de novos costumes, por assim dizer.

Foram essas condições que levaram os/as jovens de Araçuaí a trabalharem com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Lucena (2016, p. 285) conta que “a inserção das TIC no cenário educacional e na formação do professor ocorreu inicialmente por meio de projetos governamentais, principalmente a partir da década de 1990 [...]”, mas para os jovens do CPCD, só veio a ocorrer em meados dos anos 2000.

Ao passo que a formação se encerrou e os trabalhos continuavam, outras demandas foram surgindo e a necessidade de se adequarem a realidade objetiva que coloca o Vale do Jequitinhonha, geograficamente, distante demais das capacitações e cursos de atualização profissional, que ainda ocorrem, majoritariamente, em grandes centros urbanos por viabilização de logística e de retorno financeiro.

Diante do imperativo de modernização, o jovem contou como encontraram uma alternativa aos cursos de formação. Ele narrou que em roda tentavam pensar em

[...] *“como usar a internet como uma ferramenta para pesquisar, né?”. O que era muito difícil na época: pesquisar* [olha em direção ao jovem que está imediatamente ao seu lado esquerdo ambos acenam positivamente com a cabeça e sorriem reciprocamente]. *Coisa que a gente... Algum erro, né? Algum código, coisa do tipo. E a internet não era o que é hoje, era “Yahoo Respostas”* [retoma o

olhar, agora em direção a todos do grupo, seguido de risos] *e alguns fóruns, a maioria internacional* [risos] *e que demorava alguns dias para responder.*

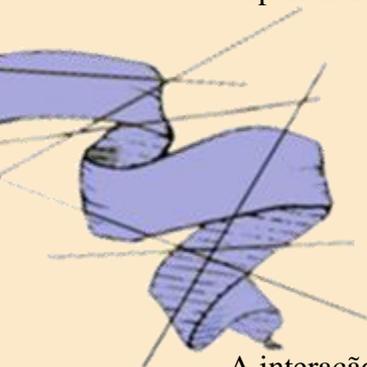
A internet que a essa altura já era entendida como um ambiente de trabalho passava a carregar o potencial de ser uma extensão para a aprendizagem, tornando possível “[...] o acesso ao conhecimento [que] pode estar tanto próximo ao espaço físico-geográfico quanto próximo ao espaço conectivo de uma rede comunicativa e dilatada que só a mobilidade da Cultura Digital pode oferecer” (MELO; BOLL, 2014, p. 3). Essa alternativa permite adquirir informações disponibilizadas por qualquer pessoa e em qualquer lugar, reduzindo as barreiras para a aprendizagem.

Nesse caso, falamos de aprendizagem móvel, que pode ser entendida como “[...] a ampliação das possibilidades do processo comunicativo entre alunos[/as] que a cada dia mais se tornam conectivos[/as], ampliando territorialidades e vozes nesse outro lugar potencializador de acesso e ressonâncias comunicativas originais” (MELO; BOLL, 2014, p. 3). Entretanto, embora os/as jovens estivessem conectados em rede tantos outros computadores, o acesso fisicamente é uma ferramenta individual. Ou seja, permite que uma pessoa por vez realize as atividades pretendidas, demandando a concentração direcionada ao aparelho, o que poderia vir a interferir na coletividade proposta pela pedagogia da roda.

Esse afastamento do coletivo associada à dificuldade em encontrar o material necessário nos sites que consultavam acabou estimulando os/as jovem da fabriqueta a recolher e desenvolver conteúdo para ser repassado entre eles e na própria rede. Segundo Tião Rocha³⁴ “não podem ser as TICs que determinam a aprendizagem (e o sentido da escola, por exemplo), mas as TACs (as tecnologias de aprendizagem e convivência) que dão sentido e significado para a vida humana [...]”. E adiciona que, “o educador deve ser um construtor de pedagogias próprias e não um mero repetidor de ‘pé de páginas’. E deve ser verdadeiro. Ele não precisa ter resposta para tudo, mas precisa ser uma pessoa curiosa, instigante, que queira aprender junto, todo dia”. Como se fosse um relógio a girar, as TICs precisam ser complementadas pelas TACs, harmonizando: TIC-TAC.

³⁴ ROCHA, Tião. **TIC's e TAC's**. 200-?. Disponível em: <<http://www.cpcd.org.br/portfolio/tics-etacs/>>. Acesso em: 05 mar. 2020.

O Tarick disse que, de modo geral, “[...] *foi isso, de abrir a nossa cabeça para usar a internet como lugar para aprender também, de compartilhar as coisas, e... por isso que é a maio...* [olha em direção a todos do grupo] *praticamente todo mundo aqui é autodidata, nessa profissão aqui [...]*”. Foi com esse movimento que optaram por fazer da internet um ambiente de compartilhamento de informações e aprendizagens, a fim de fomentar possibilidades similares as que eles tiveram e em alguns casos disponibilizarem conteúdos da própria experiência profissional. Deste modo,



A tecnologia, que foi o instrumento principal da alienação, do desencantamento do mundo e do individualismo, vê-se investida pelas potências da socialidade. A cibercultura que se forma sob os nossos olhos mostra como as novas tecnologias são efetivamente ferramentas de compartilhamento de emoções, de convivialidade e de retorno comunitário, perspectivas essas, em se tratando principalmente do reino da técnica, colocadas à parte pela modernidade. A cibercultura é a socialidade na técnica e a técnica na socialidade. (LEMOS, 1997, p.04)

A interação dos/as jovens para a socialização de conhecimentos, que se iniciava entre eles/as e se prolongava pela internet, estimulou a produção, a pesquisa e atualização constante. Para Lucena (2016, p. 283) “esta fase da internet mais colaborativa é conhecida como Web 2.0” e conclui dizendo que é marcada “[...] principalmente por uma nova forma de pensar e de interagir entre os praticantes culturais, que estão cada vez mais voltados para produzir e publicar do que apenas para consumir informações”. Essa busca por informações e outros modos de se pensar e executar o trabalho a ser desenvolvido promovia o autodidatismo entre a equipe da fabriqueta de Softwares, um processo que

[...] foi aprendendo assim, cada vez que eles chegavam igual [um] projeto ou algo diferente pra poder fazer. Então a gente ia lá e pesquisava o que não sabia. Até hoje a gente faz isso de modo específico. Então eu acabei [me] tornando um Design autodidata [risos] e aprendendo a ilustrar; o que [já] era uma coisa que eu gostava de fazer e não sabia que podia virar uma profissão e que eu estou caminhando pra isso agora [risos].

A pequena criança que gostava de desenhar por lazer e comentar em redes sociais quando acessava a internet passou a estudar e acreditar nessa junção como possibilidade de gerar trabalho e renda. O autodidatismo do jovem pode ser lida também como “empreendizagem”, segundo conceituou SEKIGUCHI *et al*(2017, p. 56), entre os autores está o próprio Tião

Rocha, para quem “a educação empreendedora (e a “empreendização” em si) pode ser definida como aquela que ocorre por meio de sujeitos que empreendem sua própria aprendizagem, a fim de viabilizar algum projeto próprio, como outras pessoas, grupos ou mesmo de organizações e redes diversas”.

Por fim, nessa vida o ciberespaço se tornou para o entrevistado um ambiente de entretenimento, de trabalho e de compartilhamento de saberes, que guarda em si essas propriedades até os dias de hoje, cabendo fazer as devidas distinções para que consiga navegar sem que conflite com suas prioridades.

6. DERRADEIRAS PALAVRAS, COM AS QUAIS NOS DESPEDIMOS

Tom Zé: Me submeto a um suor bastante dedicado de 12, 14 horas de trabalho por dia e cada vez que eu boto uma pequena frase musical na rua, isso teve 40 horas de parto, 60 horas de banho, 80 horas de lapidação.

Antônio Abujamra: Agora, você está falando coisas, desculpe, mas você está falando coisas de um grande poeta, que eu amava, chamava João Cabral de Melo Neto. Ele dizia, “não! Eu trabalho diariamente. Eu pego um verso, eu coloco esse verso na gaveta, deixo os seis meses. Tiro e vejo se ele serve para o poema que eu estou fazendo. Eu sou um trabalhador, eu não acredito nada em que cai à luz”...

Tom Zé: Eu me lembro que, ele comentando da presença dele na Espanha e tal, uma vez, disse assim: “mas tem uma hora que eu tenho que dar como pronto, né!”

(Tom Zé fala do ostracismo ao sucesso – Entrevista ao programa “Provocações”, da TV Cultura)

Ao longo desse cortejo, de nossa dança, na medida em que as palavras finais se aceleram contra nós, reencontramos a fala de um sábio mestre, daqueles de barba grisalha e cabelos brancos. Falamos de um moçambicano, de sotaque lusófono carregado, com rugas suficientes para nos lembrar de toda a sua experiência de vida, das muitas revoluções que já vivenciou, mas com sorriso e olhar reluzente, suficientes para afagar o coração de um mestrando. Evocamos a sua fala, portanto, não recorreremos a citações nessas considerações, antes de tudo, como ensinado, nós pedimos licença aos leitores para tecermos e amarrarmos estas últimas linhas com tudo o que carregamos de proveitoso conosco após esses dois anos de pesquisa.

Observar a pedagogia da roda nos diferentes projetos do CPCD nos permite fazer algumas inferências sobre a metodologia. A começar pelo uso da roda no projeto Ser Criança, onde a prática está estabelecida para o início e fim de cada atividade, permeada por muita diversão e afeto, além de ser o espaço pelo qual a maior parte dos/as jovens ingressaram na instituição. Nesse formato, a constante exposição ao círculo incentiva as meninas e os meninos que estão naquele ambiente a se engajarem nas rodas, posto que é por elas que tudo é trazido a discussão na ONG.

Consideramos, assim, outra característica importante a ser considerada da roda, nela não existem monólogos. Todas as ideias são recebidas e colocadas em movimento para serem debatidas por todos/as que se sentirem a vontade para discuti-las. Há apenas de respeitar a sua

vez de fala, obedecendo a uma inscrição prévia, sinalizada pelo braço levantado, como já aprendemos a fazer na escola.

As considerações de cada participante não são colocadas sob avaliação ou julgamento, todas as falas são acolhidas. Dentre elas, algumas serão mais ou menos úteis para agir sobre a ideia em questão, algo também decidido pelo grupo. Esse aspecto da roda, que se dilata e expande aos/às participantes, lhes garante a confiança em participar da roda, sem que seja taxado/a como um/a fracassado/a, ou seja, a criança não sente que o seu silêncio seja mais proveitoso que a sua participação, ao contrario do que pregam vários provérbio populares por aí, nos quais, por vezes, acreditamos e repetimos como um mantra.

Ainda no projeto Ser Criança, mesmo com a sua pouca idade as crianças são convidadas a roda para solucionarem seus desentendimentos. O conflito, por vezes, não se inicia nas relações estabelecidas entre as crianças, no decorrer das atividades do projeto, mas nas condições objetivas impostas a elas, oferecidas pelas famílias, negligenciadas pela sociedade e desassistidas pelo poder público. Tratam-se de atitudes violentas que reproduzem situações vivenciadas pelas crianças no contexto social em que vivem, não sendo originadas no projeto, portanto se manifestariam em qualquer outro ambiente. Pela roda, carregada de muito diálogo e afeto, a criança com atitudes agressivas, aos poucos, vai incorporando outras possibilidades de resolver as desarmonias criadas, sem que precise recorrer à agressão verbal e física.

Os combinados a serem respeitados e seguidos por todo o grupo, não são regras impostas a partir de um/a educador/a adulto/a para os/as estudantes, são conversados e validados entre os presentes, contando inclusive com a participação do/a educadora para orientar sobre riscos e precauções. Essa alternativa garante a autonomia dos/as participantes, ao passo que também atribuem a eles/as responsabilidade pelas decisões a serem tomadas. Acordos realizados todos/as estão cientes do que se pode ou não fazer, em prol do benefício do grupo, não mais dele/a individualmente, contribuindo para uma percepção coletiva, ao nosso entender, em direção ao social.

Outro emprego da metodologia que achamos por bem salientar, mesmo com as crianças, mas, principalmente, nas fabriquetas junto aos/às jovens, a roda é reconhecida como uma referência para a criação e a avaliação dos produtos a serem elaborados. Nessa direção são incorporadas a ela outras metodologias, diferentes pedagogias e ferramentas potencializam o

alcance da roda, entre elas as Maneiras Diferentes e Inovadoras de se fazer algo. Assim, são criadas possíveis aplicações que podem servir ou não ao produto em questão, ainda que não funcionem, as ideias permitem novas maneiras de pensar o todo, emanando novas propostas.

Uma vez criado, o constante processo de avaliação ocorre dentro da própria fabriqueta, com os/as integrantes. As opiniões e críticas são colocadas, gerando novas necessidades a serem superadas para o aperfeiçoamento do produto. Levando os/as jovens a rediscutirem seu processo de criação. Posteriormente, o produto retorna para avaliação quantas vezes se fizer necessária para a validação e finalização da produção.

Ao adentrar especificamente no envolvimento dos/as jovens com a pedagogia, relembramos o que foi observado e confirmado por eles/as em suas narrativas: a roda não é sempre realizada por meio de um círculo, mas uma característica para qual chamamos a atenção na metodologia da roda, está em se sentarem para conversar, aparentemente, essa posição passa mais confiança na interação em curso.

As vivências com a pedagogia lhes permitiram guardar os valores a serem praticados na roda, assim o cunho didático do formato foi absorvido, não mais sendo essencial as discussões, o que em momento nenhum se põe como rejeitado por eles/as. Trata-se mais de, na época, existir um número reduzido de jovens nas duas fabriquetas visitadas, bem como, os/as jovens estarem sempre entregues ao trabalho que desenvolviam, em suas cadeiras e com seus equipamentos, o que por questões de otimização do tempo e serviço, assim como pela comodidade, dispensa o deslocamento para se formar uma roda.

A constante realização de rodas é fator primordial para a experiência positiva que a ONG, as crianças e os/as jovens vivenciam nos projetos. A prática contínua possibilita aperfeiçoamentos e melhoria nos resultados ao se praticar a metodologia, diariamente, como nós buscamos apresentar neste estudo. Percebemos que, se vivenciada junto aos/as jovens, a pedagogia da roda possibilita melhores resultados, dando abertura ao processo “ação-reflexão-ação”, adaptando-a as necessidades e familiarizando os/as participantes com a proposta, que permite uma formação coletiva e continua ao mesmo tempo.

Se pelo contrário, for aplicada em casos pontuais, em atividades isoladas com longos intervalos entre novas rodas, a possibilidade de sucesso é reduzida, visto que os/as jovens e

educadores/as não estarão familiarizados/as com a pedagogia. Neste sentido, identificamos o acerto do CPCD, na frequência com a qual se valem das rodas, que pode ser traduzido pelo desejo de praticar Paulo Freire, através da ação-reflexão-ação, ou como dizem na ONG: “paulofreirear”.

O engajamento dos jovens com essa prática fica ainda mais evidente ao levarem-na para outros ambientes, fora do CPCD. Identificamos que, majoritariamente, empregam a roda nas conversas em casa, sejam com toda a família reunida ou para resolução de conflitos entre os/as irmãos mais novos/as. A prática com os/as amigos/as também apareceu nas narrativas sendo realizada na rua ou em ambientes e que se reúnem a fim de ensaiar alguma atividade, de cunho religioso ou artístico.

Há ainda quem emprega a roda em outro projeto social, do qual é integrante, com a finalidade de reunir as pessoas em círculo para ouvi-las contarem sobre as suas memórias. As escolas também se tornaram espaços para a propagação da roda, sendo acolhida por alguns/mas docentes e utilizada no decorrer de suas aulas. Por fim, em alguma medida as rodas atingiram a interação dos/as jovens com a internet, desde a forma de acolher informações da rede até o compartilhamento dos novos conhecimentos produzidos no espaço físico das fabriquetas.

Dentro e fora da ONG, a cada roda novas pessoas, com diferentes bagagens se envolvem com a pedagogia. A complexidade de culturas presente em cada ocorrência do círculo sempre aumenta, mas ao invés de ser um empecilho, contribui com novas concepções de mundo. No CPCD, os/as envolvidos/as insistem na cultura popular como matéria prima para todo o desenvolvimento das atividades. Portanto, é a expressão de maior evidência nos projetos, seja pelas brincadeiras e jogos ou pelas canções cantadas nas rodas do Ser Criança, seja pela inspiração nas produções da fabriqueta de Softwares ou do Cinema Meninos de Araçuaí. A cultura popular pôde ser percebida desde a inspiração para as estruturas e decorações dos espaços do CPCD, até a concepção e finalização das ações realizadas na instituição.

Com tanto espaço para se expressar quanto a cultura popular local, e não menos atuante, as culturas juvenis garantem sua manifestação. De modo geral, observamos que as rodas contribuem diretamente para a valorização dos/as jovens e de suas culturas, propiciando a (re)afirmação das identidades e o protagonismo dos/as participantes. Com um tanto ousadia

de nossa parte, entendemos que a cultura popular seja a matéria prima da instituição, mas que ganha forma pela modelagem das culturas, entre elas as juvenis.

Uma vez a matéria modelada para atender os objetivos e demandas do projeto, existe uma rede de interconexão, interatividade, e interrelação entre pessoas, informações e aparelhos para divulgar e compartilhar tais produções, compreendida pelo conceito da cultura digital. Assim, os/as jovens extrapolam as suas possibilidades de aprendizagens e socializações para além das fronteiras geográficas.

Ao analisar as narrativas constatamos que os/as jovens entrevistados/as acreditam na eficácia dos processos educativos colaborativos que recorram à participação e construção dos/as diferentes sujeitos/as sociais, desde a resolução de conflitos, que ocorrem principalmente no projeto Ser Criança, até a criação e avaliação de produtos nas fabriquetas, onde trabalham os/as jovens. Obviamente, de início, causou alguns deslocamentos essa participação de crianças e jovens nos processos de debate. Contudo, é avaliada por eles/as como essencial para desenvolver o pertencimento à plataforma e a autonomia para opinar e construir a aprendizagem.

As rodas são fundamentais para atingir a educação, proposta pelo CPCD. Porém não atuam sozinhas: existem outras pedagogias, aliadas a oportunidades de emprego para os/as jovens participantes dos projetos, além da tradição que a ONG vem consolidando ao longo dos anos, tornando-se assim uma referência para os novos participantes, que são recomendados/as por ex-integrantes dos projetos. Logo, além de todo o suporte pedagógico, há ainda uma maior participação da comunidade e família nos processos educativos propostos pela instituição.

Por fim, compreendemos que essa pedagogia se revela como prática de compartilhamento de ideias e valorização das juventudes que participam dos projetos, sendo uma alternativa para professores que buscam outras metodologias para a construção dos processos educacionais junto aos educandos. A cultura local é valorizada, assim como a dos próprios jovens, uma tarefa desafiadora para os envolvidos/as e muito animadora para os/as estudantes. Valorizar a cultura local e individual é oferecer oportunidade ao sujeito, é convidá-lo ao protagonismo de sua história.

A dança do pau de fitas aos poucos se encerra. Os instrumentos se recolhem a estas páginas. Nossas derradeiras palavras são embaladas pela entrevista do grande Tom Zé, concedida a Antônio Abujamra (em memória), na qual se referem ao poeta João Cabral de Melo Neto, citada na epígrafe. Tivemos o prazer em deixar muita coisa aqui registrada, tantas outras ficaram para trabalhos futuros que virão. Foi doloroso, solitário e, por vezes, apavorante, mas também foi criativo, produtivo e recompensador o processo de construção dessa dissertação. Foram muitas horas para a concepção, tantas outras para o parto, costura e cicatrização, mais algumas de banho e ornamentação. E uma hora devemos dar por pronto. A nossa hora chegou, daqui nos despedimos. Agradecemos a companhia, mas o relógio nos dispersa.

7. REFERÊNCIA

ALMEIDA, Luciana Corrêa de. **As implicações da comunicação e da cultura em uma experiência de educação não formal no município de Araçuaí**. 159 fls. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade do Estado de Minas Gerais – Programade Pós-Graduação da Faculdade de Educação. 2013. Disponível em: <fae.uemg.br/dissertacoes/TD0005.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2020.

ANDRADE, Paula Deporte de. Cultura e pedagogia: a proliferação das pedagogias adjetivadas. In: X ANPED SUL, Florianópolis, **Anais...** Florianópolis, out. 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arg_pdf/671-0.pdf. Acesso em 03 nov. 2018.

ARASEMPRE. **O que é**. Belo Horizonte, 201-?. Disponível em: <http://www.arasempre.org.br/pagina-exemplo/o-que-e/>. Acesso em: 18 out. 2018.

ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BETTELHEM, Bruno. **Uma vida para seu filho**. Rio de Janeiro: Campos Ltda., 1978.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

BORTOLAZZO, Sandro Faccin. O imperativo da cultura digital: entre novas tecnologias e estudos culturais. **Revista Cadernos de Comunicação**, Santa Maria, v.20, n.1, art 1, p.1 de 24, jan/abr.2016.

CAMOZZATO, Viviane Castro. **Da pedagogia às pedagogias – Formas, ênfases e transformações**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CARNEIRO, Maria José. Ruralidade: novas identidades em construção. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 53-75, 1998.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MARINHO, Andreia Cidade; OLIVEIRA, Viviane Netto Medeiros de. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1439-1454, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1439.pdf>. Acesso em: 24 dez 2019.

CARRANO, Paulo. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 1-11, 2007. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. Tradução Roneide Venâncio e Jussara Simões. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Elisa Guaraná de. Juventude do campo. In: CALDART, Roseli Salette *et al* (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2019.

CASTRO, Rodrigo Dugulin de. **A migração sazonal do Vale do Jequitinhonha no séc. XIX: meios de vida, translocalidade e fluxos**. Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós Graduação em Extensão Rural. 102 fls. 2014. Disponível em: <<http://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/4208/texto%20completo.pdf?sequence=1>>. Acesso em 21 maio 2019.

CASTRO, Roney Polato de. Pedagogias Religiosas no combate à “ideologia de gênero”: efeitos de saber-poder-verdade. In: 38ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2017, São Luís. **Anais...** São Luís, 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_995.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2018.

CAVALCANTE, Andrea Pinheiro Paiva; CASTRO FILHO, José Aires de. Multiletramentos e o uso do laptop em sala de aula: possibilidades de comunicação nas culturas juvenis. In: 37ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT16-4222.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

COVAS, António. A Ruralidade do Século XXI – em Busca do Lado Virtuoso da Baixa Densidade: From Scale to Scope”. In: António Neves (org.). **Agricultura, Floresta e Desenvolvimento Rural**. Lisboa: Instituto de Estudos Sociais e Económicos, 2016.

COVER, Maciel; CERIOLI, Paulo Ricardo. Juventude rural e modelos de desenvolvimento agrário. In: LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Orgs). **Juventudes do campo**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CPCD. **Histórico**. Belo Horizonte, 200-?. Disponível em: <<http://www.cpcd.org.br/historico/historico/>>. Acesso em: 18 out. 2018.

DAYRELL, J; GOMES, N. L. Juventude, práticas culturais e identidade negra. **Revista Palmares em Ação**, Brasília, DF, n. 2, p. 18-23, 2002.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

DAYRELL, Juarez. Juventudes. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 16, n. 93, p. 60-66, maio/jun., 2010.

DAYRELL, Juarez. O Jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n 24, p. 40-52. Set./Dez. 2003. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/download/14575/11038>>.

DURAND, Olga Celestina da Silva; ALVES, Suzy de Castro. Juventude do campo na busca da escolarização/qualificação: uma experiência em Santa Catarina. In: LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Orgs). **Juventudes do campo**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil. **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007. Disponível em: <pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume27_juventude_outros_olhares_sobre_a_diversidade.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2019.

FERRAO, João. Relações entre mundo rural e mundo urbano: evolução histórica, situação actual e pistas para o futuro. **EURE** (Santiago), Santiago, v. 26, n. 78, p. 123-130, set. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n33/n33a02.pdf>>. Acesso em e 06 jan. 2020.

FORTE, E. C. N. *et al.* A hermenêutica e o software ATLAS.ti: união promissora. **Texto contexto – enfermagem**, Florianópolis, vol.26, n.4, 2017, Nov. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v26n4/0104-0707-tce-26-04-e0350017.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2019.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FUENTE; Lili Ochoa De la; SUÁREZ, Daniel Hugo. **¿Cómo documentar narrativamente experiencias pedagógicas?** Buenos Aires: Siglo XXII, 2007.

GEERTZ, Clifford. “Do ponto de vista dos nativos”: a natureza do entendimento antropológico. In: GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOHN, Maria da Glória. Aprendizagens em Pedagogias Alternativas: Movimentos Sociais. **Desigualdade & Diversidade**, edição dupla, nº 12, jan/dez, 2013, pp. 13-27. Disponível em:

<<http://desigualdadeiversidade.soc.puc-rio.br/media/05%20-%20artigo%201%20-M%20G%20Gohn.pdf>>. Acesso em 18 out. 2018.

GROPPO, Luís Antonio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime**, A n o 13 - n o 25 - dezembro / 2004.

HENRIQUES, Márcio Simeone. No vale de todos os jequitinhonhas. In: MOURA, Maria Aparecida; NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel; FURIATI, Terezinha Maria (orgs.). **Sabença**. Belo Horizonte: PROEX-UFMG, 2018. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/cpinfo/saberesplurais/wp-content/uploads/2018/10/Livro-Saben%C3%A7a.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

INCONTRI, Dora. **Pestalozzi**: educação e ética. São Paulo: Scipione, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo de 2010**. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>>. Acesso em: 07 jan. 2020.

INSTITUTO TERRAZUL. **Jequitinhonha: a riqueza de um vale**. Instituto Terrazul. Belo Horizonte. 2006. Disponível em: <http://festivaldehistoria.com.br/fhist_ptl/caminhos/relatorios/Jequitinhonha_a_riqueza_de_um_vale.pdf>. Acesso em 22 nov. 2019.

JESUS, Rodrigo Ednilson. Juventude, memória e saberes intergeracionais no Vale do Jequitinhonha/MG. In: NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org.). **Vale do Jequitinhonha: Juventudes, participação política e cidadania**. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2014.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. e GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

KIAU NOTÍCIAS. **Rio Araçuaí desce e o rio Jequitinhonha sobe** – a água do rio Araçuaí e os outros enchem o Jequi. 23 jan. 2016. Disponível em: <<http://www.kiaunoticias.com/destaque/rio-aracuai-desce-e-o-rio-jequitinhonha-sobe-a-agua-do-rio-aracuai-e-outros-enchem-o-jequi>>. Acesso em: 21 maio 2019.

KONRATH, Raquel Dilly (org). **Roda de Conversa na e da Educação Infantil**. São Leopoldo: Oikos, 2013.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEÃO, Geraldo; CARMO, Helen Cristina do. Os jovens e a escola. In: CORREA, Lycinia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla Linhares (orgs.). **Cadernos temáticos: juventude brasileira e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. Disponível em: <<http://observatoriodajuventude.ufmg.br/publication/view/cadernos-tematicos-os-jovens-e-a-escola/>>. Acesso em: 16 fev. 2020.

LEFÈBVRE, Henri. **A revolução urbana**. Tradução por Sérgio Martins. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEMOS, André. Cibercultura como território recombinate. In TRIVINHO, E., CAZELOTO, E. (Ed.), **A cibercultura e seu espelho**: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa. São Paulo: ABCiber, Instituto Itaú Cultural, 38-46, 2009. Disponível em: <http://abciber.org/publicacoes/livro1/a_cibercultura_e_seu_espelho.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2019.

LEMOS, André. Ciber-socialidade: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. **Logos: Comunicação e Universidade**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, 1997.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LUCENA, Simone. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 59, p. 277-290, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n59/1984-0411-er-59-00277.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2020.

LUCIANO, Conceição Aparecida. Uma juventude rural. In: NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org.). **Vale do Jequitinhonha**: Juventudes, participação política e cidadania. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2014.

LUDWIG, A. C. W. **Fundamentos e prática de metodologia científica**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1976 [1922].

MARTINS, Tadeu. *Geraes*: uma história do Jequitinhonha. In: NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org.). **Vale do Jequitinhonha**: Cultura e desenvolvimento. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2012.

MELO, Rafaela da Silva; BOLL, Cíntia Inês. Cultura Digital e Educação: desafios contemporâneos para a aprendizagem escolar em tempos de dispositivos móveis. In: XXIII Ciclo de Palestras sobre Novas Tecnologias na Educação. 2014. Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo23/arti-aprov/127899.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2019.

NIDELCOFF, María Teresa. **Uma escola para o povo**. Tradução João Silverio Trevisan. São Paulo: Ed. Editora Brasiliense.1985.

NONATO, S. P. *et al.* Por uma pedagogia das juventudes. In: DAYRELL, Juarez (Org). **Por uma pedagogia das juventudes**: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016, p. 249-304.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7 ed. São Paulo; Cortez, 2011.

PAIS, José Machado. A Juventude como Fase de Vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v.18, n.3, p.371-381, 2009. Disponível em: <<http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/EstadoArte-Vol-1-LivroVirtual.pdf>>. Acesso em 28 dez. 2019.

PAULO, Maria de Assunção Lima de. **Juventude Rural: suas construções identitárias**. Recife: Editora da UFPE, 2012.

PEREIRA, Angélica Silvana. Barbie, Max Steel e os heróis que estão em você: consumo e Pedagogias de Gênero na produção da criança em tempos de (in)tolerância. In: 38ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2017, São Luís. **Anais...** São Luís, 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_1140.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2018.

PEREIRA, Juliano Gonçalves; GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Juventude negra: uma perspectiva decolonial. In: III Congresso Nacional de Educação – III CONEDU. 2016, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande, 2016. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA9_ID6921_17082016135827.pdf. Acesso em: 18 nov. 2019.

PESSÔA, Marcela de Oliveira. **Instituições e desenvolvimento: uma análise a partir do Médio Vale do Jequitinhonha – MG**. Universidade Estadual do Norte Fluminense Centro de Ciências Humanas Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política. 2016. Tese apresentada ao Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense, Disponível em: <http://www.uenf.br/posgraduacao/sociologia-politica/wp-content/uploads/sites/9/2013/03/Tese-PPGSP-Marcela-Pess%C3%B4a.pdf>. Acesso em 21 maio 2019.

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento: ensaios sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos**. Petrópolis: Vozes, 1973.

PIERUCCI, Lucirleia Alves Moreira; FRANZI, Juliana; LIMA, Joselia Barroso Queiroz. O contexto social e educacional nas veredas do Vale do Jequitinhonha. **Revista Vozes dos Vales – UFVJM – MG – Brasil – Nº 13 – Ano VII – 05/2018**. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2018/05/Juliana1103.pdf>. Acesso em 22 maio 2019.

POCHMANN, Marcio. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Orgs.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

POHL, Johann Emanuel. **Viagem no interior do Brasil**. Trad. De Milton Amado e Eugênio Amado. BeloHorizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1976.

PORVIR. **Relatório de resultados: Nossa escola em (RE)construção**. 2016. Disponível em: http://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2016/10/06150937/RelatorioCompleto_NossaEscolaEmReConstrucao_Final.pdf. Acesso em: 28 dez. 2019.

RAMALHO, Juliana Pereira. **Modelando a vida e entalhando a arte: o artesanato do Vale do Jequitinhonha**. 242 fls. Dissertação. Universidade Federal de Viçosa. Programa de Pós Graduação em Extensão Rural. 2010. Disponível em: <<http://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/4135/texto%20completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 28 nov. 2019.

RIBEIRO, Joyce. A produção generificada do brinquedo de miriti: espaço para o re-existir por meio da Pedagogia Decolonial. In: 38ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2017, São Luís. **Anais...** São Luís, 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_213.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2018.

RIBEIRO, Ricardo Ferreira. O Rio não Corre para o Mar: Os Movimentos Sociais e as Lutas Populares do Jequitinhonha nos Anos 1980 e 1990. In.: SOUZA, João Valdir Alves de; HENRIQUES, Márcio Simeone (orgs.). **Vale do Jequitinhonha: formação histórica, populações e movimentos**. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2010.

ROCHA, Sebastião. A pedagogia da roda. **Boletim Espacio para la infância** (Haia, Holanda: Bernard van Leer Foundation - BLF), n. 13, p. 24-29, 2000.

ROCHA, Tião. **Folclore: Roteiro de Pesquisa**. Belo Horizonte: SENAC, 1996.

ROITMAN, Isaac; RAMOS, Mozart Neves. **A urgência da educação**. São Paulo: Editora Moderna. 2011. Disponível em: http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB31BFE9740131_D31F5A442B61. Acesso em: 23 dez. 2019.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. 13. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

SANTIAGO, Luís Carlos Mendes. As mudanças de rumo na trajetória do Festival ao longo do período 1985-2006. In: NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org.). **Vale do Jequitinhonha: Cultura e desenvolvimento**. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2012.

SANTOS JUNIOR, Sinvaldo Ferreira . **A importância do FESTIVALE para construção de uma identidade regional e formação política no Vale do Jequitinhonha**. 33 fls. Trabalho de conclusão de curso de pósgraduação Lato Sensu (Gestão de Projetos Culturais e Organização de Eventos). Universidade de São Paulo – Escola de Comunicação e Artes Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Comunicação e Cultura (Celacc). 2012. Disponível em: <<http://celacc.eca.usp.br/sites/default/files/media/tcc/444-1240-1-SM.pdf>>. Acesso em 22 dez. 2019.

SANTOS, Bárbara Souza. O contemplar de um rio das araras grandes: Arauaí e sua cultura. **Revista do Instituto de Ciências Humanas - Nº 15, vol. 12, 2016**. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/view/9345>. Acesso em 21 maio 2019.

SANTOS, José Pereira. Patrimônio material e imaterial no Vale do Jequitinhonha. In: NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org.). **Vale do Jequitinhonha: Cultura e desenvolvimento**. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2012.

SCHMIDT, Saraí; PETERSEN, Michele. A Pedagogia do Consumo e a infância produto: discutindo as lições do kit escolar. In: 36ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt16_trabalhos_pdfs/gt16_3179_texto.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2018.

SEKIGUCHI *et al.* Empreendizagens. In: LOPES, Rose Mary Almeida. **Ensino de Empreendedorismo no Brasil: panorama, Tendências e Melhores práticas**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2017.

SERVILHA, Mateus de Moraes. Vale do Jequitinhonha: a emergência de uma região. In: NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org.). **Vale do Jequitinhonha: Cultura e desenvolvimento**. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2012.

SEVILLA, Gabriela Garcia. Pedagogias de Gênero e Sexualidade em artefatos culturais: reflexões sobre uma experimentação. In: 37ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-4463.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

SILVA, Eloenes Lima da. Pedagogias Boêmias – aprendendo a arte de viver na noite. In: 38ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2017, São Luís. **Anais...** São Luís, 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT24_906.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2018.

SILVA, Fábio Dantas de S. Curso Pedagogia da Terra: uma análise do processo de formação de educadores do campo na Bahia. . In: 37ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT03-3542.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

SILVA, Santuza Amorim; PÁDUA, Karla Cunha. Explorando narrativas: algumas reflexões sobre suas possibilidades na pesquisa. In: CAMPOS, Regina Celia Passos Ribeiro de. **Pesquisa, educação e formação humana: nos trilhos da história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 105-135.

SOARES, Geralda Chaves . Vale do Jequitinhonha: um vale de muitas culturas. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 5, n. 6, p. 17-22, jul. 2000. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/1701/1827>. Acesso em 21 maio 2019.

SOARES, L. E. **O rigor da indisciplina: Ensaios de Antropologia Interpretativa**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

SOËTARD, Michel. **Johann Pestalozzi**. Tradução: Martha Aparecida Santana Marcondes; Pedro Marcondes; Ciriello Mazzetto. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <livros01.livrosgratis.com.br/me4681.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

SOUZA, João Valdir Alves de. Nota Científica: Fontes para uma reflexão sobre a História do Vale do Jequitinhonha. **Unimontes Científica**. Montes Claros, v.5, n.2, jul./dez. 2003 Disponível em: <http://www.ruc.unimontes.br/index.php/unicientifica/article/view/163/155>. Acesso em 22 maio 2019.

SPÓSITO, Marília Pontes (coord.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argvmentvm, vol. 1, 2009a. Disponível em http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/EstadoArte-Vol-1-LivroVirtual_0.pdf. Acesso em: 29 maio 2018.

SPÓSITO, Marília Pontes (coord.). *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira*: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). Belo Horizonte: Argvmentvm, vol. 12, 2009b. Disponível em <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/EstadoArte-Vol-2-LivroVirtual.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.

SPÓSITO, Marília Pontes. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-forma. *Educação & Realidade*, vol. 33, núm. 2, jul.-dez., 2008, pp. 83-97. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227052007.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2020.

SUÁREZ, Daniel; OCHOA, Liliana. **La documentación narrativa de experiencias pedagógicas**: Una estrategia para la formación de docentes. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005.

SUÁREZ, Daniel; OCHOA, Liliana; DÁVILA, Paula. **Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica** [MODULO 1]. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2003.

TEIXEIRA, Inês A. de Castro; PÁDUA, Karla Cunha. Virtualidades e Alcances da Entrevista Narrativa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, II, 2006, Salvador. **Anais ...** Salvador: UNEB, 2006. 1 CD-ROM.

TOMMASI, Livia de. **Juventude e Cultura**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/36865436/JUVENTUDE_E_CULTURA. Acesso em: 14 nov. 2019.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

WOORTMANN, K. Migração família e campesinato. In: WELCH, Clifford *et al.* **Camponeses brasileiros**: leituras e interpretações clássicas. São Paulo: Editora Unesp, 2009, p. 217-238. v.1.